

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

SILVIA RODRIGUES ROSA

**LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR – UMA PESQUISA  
COLABORATIVA COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Anápolis

2020

SILVIA RODRIGUES ROSA

**LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR – UMA PESQUISA  
COLABORATIVA COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

Anápolis

2020

SILVIA RODRIGUES ROSA

**LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR – UMA PESQUISA  
COLABORATIVA COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020, pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre  
Campus de Ciências Sociais e Humanas - CCSEH/UEG – PPG-IELT  
Orientadora / Presidente

---

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva  
Campus de Ciências Sociais e Humanas - CCSEH/UEG – PPG-IELT  
Membro interno

---

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno  
Universidade Federal de Goiás – UFG – PPGE  
Membro externo

*À Rafaella, minha filha; ao meu irmão e à minha mãe, que me incentivaram e acreditaram no meu sonho e são, hoje, cada um a seu modo, os grandes amores da minha vida.*

*À Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, que trilhou ao meu lado cada passo desta caminhada.*

*Às professoras colaboradoras da pesquisa, que compartilharam comigo suas reflexões sobre o letramento e a inclusão escolar, e a todos/as os/as colegas de trabalho que, de alguma forma, contribuíram para que o estudo pudesse acontecer.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me acompanhado durante todo este processo de muito aprendizado.

À Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, pela orientação, pelo apoio e incentivo e pela paciência e compreensão com que me conduziu neste processo de formação.

À minha filha, Rafaella Fernanda, por me acompanhar, me apoiar e acreditar em mim em todos os momentos.

Aos meus colegas de trabalho, Cinthia Falone, Léia Ribeiro, Salomão Buzaym e Célia Amaral, por me incentivarem nos momentos de dificuldade, inerentes ao processo de conduzir o trabalho e o mestrado concomitantemente.

A todas as professoras participantes desta pesquisa – Olga, Fabiane, Márcia e Tatiane, pela permissão para que eu adentrasse suas vidas.

A todos os meus familiares, pelo acolhimento e apoio em momentos em que a caminhada parecia extenuante.

Ao Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e à Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG), pelas valiosas interlocuções e reflexões que me oportunizaram, por ocasião da construção do projeto que culminou nesta dissertação, no SEMIP I e II e no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) e à Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), por terem aceitado o convite de compor a banca titular de defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA/UnB) e ao Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG), por terem aceitado o convite de compor a banca suplente de defesa desta dissertação.

Aos/às professores/as que ministraram as disciplinas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – em Anápolis, em 2018 e 2019 – pelas oportunidades de aprendizado e crescimento.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás e a todo seu quadro de funcionários/as, em especial ao Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira e ao Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, responsáveis pela coordenação do programa durante o meu curso de mestrado, pela solicitude e cordialidade.

*Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar  
as possibilidades para a sua própria produção ou  
a sua construção.*

Freire (1997, p. 46)  
Pedagogia da autonomia

ROSA, Silvia Rodrigues. **Letramento e inclusão escolar** – uma pesquisa colaborativa com professoras de uma escola pública. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2020.

## RESUMO

O estudo desenvolvido teve como enfoque a discussão sobre letramento (KLEIMAN, 1995, 2008; SOARES, 2001, 2009, 2011, 2018; STREET, 2014, entre outros/as) e inclusão escolar (DENARI, 2006; MANTOAN, 2003, 2009, 2012, 2019; SANTOS; REIS; 2016; SKLIAR, 2006, entre outros/as) com professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais de uma escola pública, localizada em Aparecida de Goiânia, por meio de uma experiência colaborativa de formação continuada docente (IBIAPINA, 2008, 2012; IMBERNÓN, 2009; WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, entre outros/as). As discussões construídas neste trabalho focalizam o letramento e a inclusão escolar com vistas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) em sala de aula. Nesse processo, a sala de aula e a escola são entendidas como um espaço de práticas sociais, em que docentes e discentes são agentes ativos/as de suas realidades. A pesquisa é caracterizada como qualitativa (BORTONIRICARDO; CELANI, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2009, 2013; FLICK, 1992; TRIVIÑOS, 1987, entre outros/as), tendo sido desenvolvida por um grupo de quatro professoras e por mim no período de maio a dezembro de 2019. Durante o estudo, as atividades implementadas foram: leitura e discussão de dez textos acadêmicos e problematização do processo de ensino-aprendizagem do letramento e da inclusão escolar à luz desses textos. Assim, os objetivos do estudo foram: 1) refletir sobre os conceitos e as problemáticas que envolvem o letramento e a inclusão escolar em uma experiência de formação colaborativa com professoras do ensino fundamental – anos iniciais de uma escola pública; 2) analisar e caracterizar como o grupo interpreta uma experiência de formação docente colaborativa com foco em letramento e inclusão escolar. Para isso, foram usadas as seguintes fontes de material empírico: questionário inicial, discussões do grupo de estudo sobre os textos selecionados (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), entrevistas (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), anotações do diário da pesquisadora. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem do letramento e da inclusão escolar, as professoras enfocaram a discussão de suas compreensões sobre a perspectiva de educação, de modo a realçar suas realidades locais, a questionar conflitos e resoluções de problemas vivenciados na escola. No que concerne à formação de professores/as, destacaram-se a preparação docente e os desafios para a implementação de um trabalho sistemático, pautado em ações didáticas para implementação do letramento escolar tendo em vista o atendimento aos/às alunos/as com NEE, os cuidados relativos ao seu desenvolvimento e os entraves e as contribuições da pesquisa para o grupo participante.

**Palavras-chave:** Pesquisa colaborativa. Formação docente. Letramento escolar. Inclusão escolar.

ROSA, Silvia Rodrigues. **Letramento e inclusão escolar** – uma pesquisa colaborativa com professoras de uma escola pública. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2020.

## ABSTRACT

The study developed aimed at discussing literacy (KLEIMAN, 1995, 2008; SOARES, 2001, 2009, 2011, 2018; STREET, 2014, among others) and school inclusion (DENARI, 2006; MANTOAN, 2003, 2009, 2012, 2019; SANTOS; REIS; 2016; SKLIAR, 2006, among others) with Elementary School teachers – early years of a public school, which is located in Aparecida de Goiânia, through a collaborative experience of continuing teacher education (IBIAPINA, 2008, 2012; IMBERNÓN, 2009; WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, among others). The discussions built in this work focus on literacy and school inclusion aiming at classroom assistance for students with Special Educational Needs (SEN). In this process, the classroom and the school are regarded as spaces for social practices, in which teachers and students are active agents of their realities. The research is qualitative (BORTONI-RICARDO; CELANI, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2009, 2013; FLICK, 1992; TRIVIÑOS, 1987, among others) and was developed by a group of four teachers and me from May to December 2019. During the study, the activities comprehended reading and discussing ten academic texts as well as problematizing the teaching-learning process of literacy and school inclusion in the light of these texts. Thus, the objectives of the study were to: 1) reflect upon the concepts and issues that involve literacy and school inclusion in a collaborative educational experience with Elementary School teachers – early years of a public school; 2) analyze and characterize how the group interprets a collaborative teacher education experience which focuses on literacy and school inclusion. In order to do this, the following sources of empirical material were used: an initial questionnaire, study group discussions on selected texts (recorded in audio and later transcribed), interviews (recorded in audio and later transcribed) and notes from the researcher's diary. In relation to the teaching-learning process of literacy and school inclusion, the teachers focused on the discussion of their understandings on the perspective of education, in order to highlight their local realities, to question both the conflicts and the resolutions of problems experienced at school. In relation to teacher education, both teaching preparation and challenges for the implementation of a systematic work were highlighted, based on didactic actions for the implementation of literacy for the assistance of students with Special Educational Needs (SEN), the care related to their development and the difficulties and contributions of the research to the participating group.

**Keywords:** Collaborative research. Teacher Education. Literacy. School Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação simbólica do modelo de exclusão.....	53
Figura 2 – Representação simbólica do modelo de segregação.....	54
Figura 3 – Representação simbólica do modelo de integração.....	55
Figura 4 – Representação simbólica do modelo de inclusão.....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações das participantes.....	23
Quadro 2 – Perguntas do questionário inicial.....	28
Quadro 3 – Textos discutidos no grupo de estudo.....	29
Quadro 4 – Informações sobre a participação no grupo de estudo.....	34
Quadro 5 – Perguntas da entrevista.....	36
Quadro 6 – As entrevistas.....	37
Quadro 7 – Síntese de fontes de material empírico.....	38
Quadro 8 – Símbolos utilizados na dissertação e nas transcrições dos áudios.....	39

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
<b>CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA.....</b>	<b>17</b>
1.1 A pesquisa qualitativa.....	17
1.2 A pesquisa colaborativa.....	19
1.3 O contexto e a formação do grupo de estudo.....	21
1.4 As professoras participantes do estudo.....	23
1.5 Conhecendo a pesquisadora.....	25
1.6 Fontes de material empírico.....	27
1.6.1 <i>Questionário inicial</i> .....	27
1.6.2 <i>O grupo de estudo</i> .....	28
1.6.3 <i>Diário reflexivo da pesquisadora</i> .....	35
1.6.4 <i>Entrevistas</i> .....	36
1.7 Procedimentos para a análise das fontes de material empírico e outras considerações.....	37
<b>CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR... 40</b>	<b>40</b>
2.1 Conceito e contextualização do letramento escolar.....	40
2.1.1 <i>Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019): caminho ou descaminho para o letramento?</i> .....	48
2.2 Processo histórico da inclusão escolar.....	52
2.2.1 <i>Perspectiva documental para a educação inclusiva: marcos político-legais</i> .....	58
2.3 Problematizações acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho com o letramento e a inclusão escolar.....	64
2.4 O processo de letramento para alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula.....	71
<b>CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES SOBRE PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS..... 77</b>	<b>77</b>
3.1 Desafios e particularidades da pesquisa colaborativa na formação continuada de docentes.....	77
3.2 Contribuições da pesquisa colaborativa na formação profissional das professoras.....	86
3.3 A (re)significação das práticas pedagógicas: o olhar para o letramento e a inclusão escolar proporcionado pela pesquisa colaborativa.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
Reflexões finais.....	108
REFERÊNCIAS.....	110

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por ser a escola um espaço coberto de manifestações culturais, a diversidade faz-se muito presente. Diante dessa realidade, tornam-se necessárias ações que levem a repensar o modelo de escolarização, tendo como princípio o processo inclusivo, que reconhece o direito de todos/as ao desenvolvimento da aprendizagem, pois, por vezes, “universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2010, p. 11).

Embora muito se tenha discutido sobre inclusão escolar nos últimos anos – e vários são os documentos que fundamentam essa discussão (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2005, 2009, 2010, 2015, 2019), ao vivenciar o processo de inclusão escolar como professora nos anos iniciais do ensino fundamental – mais precisamente com os 1º e 2º anos de escolas públicas da rede pública de ensino há vinte anos, tenho percebido um distanciamento entre o que propõe a legislação e a realidade educacional que envolve alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), uma vez que tais propostas educacionais ainda não oferecem e nem garantem condições ao/à professor/a de práticas consideradas efetivamente inclusivas. Trago mais precisamente o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, atribuído mais especificamente aos/às alunos/as que apresentam dificuldades/especificidades na aprendizagem escolar, ou seja, necessidades educacionais específicas que envolvem a aprendizagem e não necessariamente estritamente vinculadas às deficiências.

Nesse sentido, as instituições educativas, ao reconhecer a inclusão como necessária, devem confrontar todas as formas discriminatórias, o que perpassa o acolhimento e o trabalho especializado, proporcionando condições efetivas de aprendizagem, de acordo com as possibilidades que o/a aluno/a apresenta, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Nesse sentido, um aspecto que se mostra crucial no trabalho que realizamos nos anos iniciais de escolarização diz respeito ao letramento escolar.

Cercado por controvérsias por seu caráter amplo, o letramento escolar pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2008). Antes de avançar, sentimo-nos impelidos a melhor circunstanciar o conceito de *Letramento* a que nos filiamos nesta pesquisa, somando-se à conceituação de Kleiman (2008) supracitada o entendimento de Soares (2001). Cumpre-nos, também, definirmos o conceito de *Práticas Sociais* com que coadunamos.

Por mais que haja inúmeros estudos que alvitram conceituar *Letramento* (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN, 2008, OLIVEIRA, 2008; ROJO, 2009, entre outros), optamos por acionar Soares (2001, p. 65) para compreender que “letramento é muito mais que alfabetização, é um estado, uma condição de desempenho social de funções daquele que interage com diferentes gêneros, tipos e portadores de leitura e de escrita”. Já para melhor compreendermos a noção de *Práticas Sociais*, esclarecemos que nos amparamos na obra *Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino* (COSTA-HÜBES, 2015). Com base na autora, concebemos tais práticas como ações interacionais que potencializam a probabilidade de sujeitos se desenvolverem sócio-político e economicamente, enquanto diferentes vozes se interpenetram e se interconstituem com o objetivo de ampliar a envergadura das ações dos sujeitos envolvidos em uma dada atividade. Dito isso, ressaltamos que essas práticas de ensino que envolvem o letramento dizem respeito não somente ao desenvolvimento da leitura e da escrita (alfabetização), mas também ao uso social dessa leitura e dessa escrita nas mais diversas vivências em sociedade.

Retomando meu lugar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, sempre notei muitos desafios por parte do grupo docente nas escolas em que atuo/ei (e me incluo nesse grupo) no planejamento de aulas que, de fato, incluíssem e se relacionassem às práticas sociais dos/as alunos/as ali inseridos/as. Isso revela que precisamos de mais conhecimento profissional (formação direcionada à inclusão), aliado a uma maior disponibilização de recursos educacionais, que “ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social” (BRASIL, 2010, p. 21), ou seja, precisamos investir em nossa formação continuada.

Ciente dessa necessidade, ingressei no mestrado com a expectativa de desenvolver pesquisas e conseguir contribuir significativamente para o processo de letramento e inclusão escolar no atendimento em sala de aula, bem como para minha constituição como professora alfabetizadora/letradora na escola. Desse momento em diante, comecei a anotar as principais demandas discutidas durante as reuniões de planejamento coletivo na escola e pude notar que o letramento ainda era um desafio, que se agravava ao tratarmos das especificidades dos/as alunos/as com NEE. Buscando alinhar nossas carências por uma formação continuada que atendesse às especificidades de nossas demandas escolares, propus a criação de um grupo de estudos, com foco na temática do letramento e inclusão escolar.

Das sete professoras dos 1º e 2º anos, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola, quatro delas se dispuseram a participar desse estudo de forma colaborativa. A escola pública onde trabalhamos fica em uma zona periférica de Aparecida de Goiânia e atende a cerca

de 930 alunos/as, em média 33 alunos/as por sala, e se destaca entre as demais do entorno por ter a sala de Atendimento Escolar Especializado (AEE), que abre as portas para que uma grande quantidade de alunos/as especiais tenha acesso à escola.

Com o consentimento do grupo, a ação implementada na pesquisa foi o estudo colaborativo de textos acadêmicos da educação que envolvessem temáticas sobre formação docente, letramento e inclusão escolar, o que nos permitiria problematizarmos nossa própria prática à luz dessas leituras nas discussões e reflexões do grupo de estudo. Os textos foram escolhidos de forma colaborativa, com o objetivo de subsidiar as temáticas e os encontros ocorridos entre os meses de abril e novembro de 2019.

Embora os temas e os problemas do letramento permaneçam atuais, a proposta desse estudo também foi impulsionada para a reflexão sobre a construção de ações pedagógicas em sala de aula, para a “ampliação das discussões do ponto de vista teórico e prático, além de expandir o leque para as reflexões metodológicas” (STREET, 2014, p. 8). Isso posto, compreendemos que este estudo constitui um material de extrema relevância para o contexto escolar, uma vez que busca, de forma explícita, compreender o letramento como prática social e, ainda, encontrar novas práticas, voltando-se, também, para o letramento de alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, 2012) – suporte teórico-metodológico deste estudo – representou uma importante fonte de formação continuada no contexto escolar. Assim, proponho, aqui, problematizar o processo de letramento e inclusão escolar em um estudo colaborativo com quatro professoras de uma escola pública, de cujo corpo docente também faço parte. Durante todo o percurso de geração de material empírico, busquei, como professora-participante do grupo de estudo, ressaltar o papel da escola no atendimento aos/às alunos/as de acordo com as suas necessidades educacionais mais específicas e, logo, tratar como primordial o respeito à diversidade, desenvolvendo as potencialidades dos alunos/as que apresentam necessidades educacionais específicas, “de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2010, p. 6).

Desse modo, destacamos que essa perspectiva de formação docente por meio da colaboração diz respeito, principalmente, à busca por problematizar e refletir sobre os desafios profissionais frente à realidade escolar em que nos encontramos. Nesse cenário, buscamos trabalhar com a (re)significação das ações docentes naturalizadas que contribuem para a discriminação e para a exclusão, refletindo sobre esse processo e sobre as suas contribuições por meio da formação colaborativa. Como professora, acredito que nossa responsabilidade social com as ações pedagógicas é significativa. Portanto, esse movimento de ação, reflexão e

problematização das práticas pedagógicas permeou nossas discussões no grupo de estudo e, por conseguinte, essa formação docente apresentou-se como forma de repensarmos as ações pedagógicas que até então eram comuns entre nós.

Entendemos, nessa perspectiva, que esta pesquisa se justifica pela necessidade de haver estudos que se voltem às especificidades do “chão” da escola. Nessa via, assumimos que este estudo contribui com a formação continuada, na medida em que objetiva problematizar e refletir sobre as práticas pedagógicas que ainda promovem exclusão. Ademais, decidimos trabalhar a partir “de determinada prática social susceptível de melhoria, levando em consideração a espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, desenvolvida de forma colaborativa” (IBIAPINA, 2008, p. 12).

Com isso em mente, esta pesquisa teve como objetivos:

- a) Refletir sobre os conceitos e problemáticas que envolvem o letramento e a inclusão escolar em uma experiência de formação colaborativa com professoras do ensino fundamental – anos iniciais de uma escola pública;
- b) Analisar e caracterizar como o grupo interpreta uma experiência de formação docente colaborativa com foco em letramento e inclusão escolar.

Entendemos, também, que toda pesquisa, para ser realizada, parte de perguntas que norteiam o estudo e que essas “questões de pesquisa não saem do nada, elas originam-se na biografia pessoal do/a pesquisador/a e em seu contexto social (FLICK, 2009)”. Logo, enumeramos, a seguir, as perguntas que direcionaram a pesquisa realizada:

- a) Que reflexões sobre letramento e inclusão escolar são construídas em uma experiência de formação colaborativa com professoras do ensino fundamental – anos iniciais de uma escola pública?;
- b) Como se caracteriza e como o grupo interpreta essa experiência de formação docente colaborativa com foco em letramento e inclusão escolar?

Notório se faz observar que a primeira pergunta visa a discutir e refletir sobre o letramento e a inclusão escolar construídos pelas professoras participantes e analisar as principais demandas que se sobressaem nas vivências de formação docente por meio da colaboração. Já a segunda pergunta propõe analisar como a formação continuada de viés

colaborativo pode provocar mudanças nas práticas docentes, a partir da perspectiva das professoras que vivenciaram essa experiência.

Para melhor subsidiar o estudo quanto aos direitos dos/as alunos/as com NEE, arrolamos autores que pesquisam essa problemática da escola, tais como Montoan (2003, 2009, 2012, 2019), Denari (2006), Skliar (2006), Santos & Reis (2016), entre outros/as. Já as discussões sobre letramento, especificamente o letramento escolar, partiram de autores/as como Street (2014), Soares (2001, 2009, 2011, 2018), Kleiman (1995, 2008), entre outros/as. As discussões de Ibiapina (2008, 2012), Wengzynski e Tozetto (2012) e Imbernón (2009), entre outros/as, subsidiaram as discussões sobre formação permanente do/a professor/a para a mudança educativa e social.

Isso posto, destacamos que, nesta introdução, apresentamos aspectos gerais da pesquisa, detalhamos a motivação precípua para sua realização, mencionamos o local e o grupo participante, bem como os aspectos metodológicos, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No primeiro capítulo, a seguir, discorremos sobre a metodologia empregada, descrevendo a pesquisa qualitativa e colaborativa, o contexto e as participantes da pesquisa, além de caracterizar a pesquisadora principal. Na sequência, detalhamos as particularidades do estudo, ao esmiuçar as fontes utilizadas para geração do material empírico e apresentar as professoras participantes.

No segundo capítulo, descrevemos as reflexões sobre o letramento, a inclusão e a formação docente decorrentes do estudo. Além disso, ressaltamos os conceitos construídos, as problematizações empreendidas e os desafios docentes identificados no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, no terceiro capítulo, dissertamos sobre a pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. Após o terceiro capítulo, dedicamo-nos às considerações finais, em que respondemos às perguntas de pesquisa e apresentamos as reflexões suscitadas por esta pesquisa.

Antes de iniciarmos a discussão reservada ao capítulo primeiro desta dissertação, cumpre esclarecer que, em todos os capítulos, tencionamos tecer um diálogo entre as fontes de material empírico e os fundamentos teóricos que subsidiaram a pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à discussão da metodologia adotada para a realização deste estudo e se divide em sete subseções. Primeiramente, abordamos a pesquisa qualitativa e a pesquisa colaborativa, que caracterizam a investigação aqui proposta. Em seguida, fazemos uma breve apresentação da escola onde as professoras participantes atuam e, de forma mais detalhada, a formação do grupo de estudo e o papel da pesquisadora neste trabalho. Sequencialmente, descrevemos as fontes de geração de material empírico e as particularidades do estudo. Ao final, tratamos dos procedimentos utilizados na geração do material empírico e de outras considerações relevantes para este estudo.

### 1.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem metodológica deste estudo é a pesquisa qualitativa. Ela está ancorada teoricamente e interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social (FLICK, 1992), tendo como objetivo descrever os processos na produção de situações e ambientes (REICHERTZ, 1986), destacando o “ponto de vista das participantes”<sup>1</sup> em um ambiente contextual específico. O principal foco da pesquisa qualitativa é a busca por entender e interpretar a vida social e concentrar-se no estudo empírico das práticas cotidianas, por meio das quais ocorre a ordem interativa dentro e fora das instituições (FLICK, 1992a).

Denzin e Lincoln (2006, p. 20-21) definem a pesquisa qualitativa “como um conjunto de atividades interpretativas”, e, ao mesmo tempo, como “um campo inerentemente político e influenciado por muitas posturas éticas e políticas”. Ao investigar, o/a pesquisador/a qualitativo/a busca a melhoria e o crescimento de um grupo de profissionais que convive com incertezas e dificuldades fornecidas pelo meio.

Esse entendimento de Denzin e Lincoln (2006) ressoa o que postula Triviños (1987, p. 128-130) acerca da pesquisa qualitativa:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, optamos por substituir o termo “sujeitos”, presente no texto original, por “participantes”.

Já segundo Flick (1992, p. 25), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “não se baseiam em um conceito teórico e metodológico unificado”, justamente por estar ela inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, por meio do qual constroem e compreendem a realidade e “reconstroem as estruturas do campo social e o significado latente das práticas”. É justamente nesses cenários naturais que a pesquisa qualitativa faz uma abordagem interpretativa de mundo, tenta entender os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem e preza pela descrição detalhada dos fenômenos e elementos que o envolvem (VIERA; ZOUAIN, 2005).

Para enriquecer o entendimento acerca da perspectiva qualitativa, acionamos Creswel (2007, p. 186), o qual compreende que “na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados para o pesquisador”, pois, ao investigar um problema e suas manifestações naturais, acaba verificando as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas emergentes. Em consonância com essa ideia, Denzin e Lincoln (2013) apontam que o/a pesquisador/a se torna o/a condutor/a para fazer com que as vozes dos/as participantes pesquisados/as sejam ouvidas.

A pesquisa qualitativa, quando voltada para a educação, além das características apontadas, ressalta a importância de perceber o caráter mutável, fluido, dinâmico e complexo que o objeto exhibe em sua relação histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e a observação dos macroaspectos e dos microaspectos que caracterizam o local (ANDRÉ, 2005). Para Triviños (1987), a ampliação das possibilidades para melhor entender a situação desse ambiente, nesse caso a escola, cria meios mais eficazes para o/a pesquisador/a trabalhar e poder elaborar seus relatórios e, assim, conseqüentemente, chegar às conclusões ou (in)conclusões da pesquisa realizada.

Esse tipo de pesquisa – qualitativa – apresenta grandes contribuições devido à sua capacidade de compreender os acontecimentos relacionados ao ambiente escolar, pois retrata a riqueza contida no dia a dia da escola e proporciona dimensões reais de análise da prática docente, oferecendo ferramentas eficazes para o trabalho com questões educacionais. Assim, destacamos que a produção de texto exprime uma visão muito privativa de determinada realidade, que seu/sua autor/a expressa também de maneira particular, e as interpretações que fazemos nesta pesquisa são possíveis compreensões (IBIAPINA, 2008).

Ousamos afirmar, depois de tecermos esse breve panorama conceitual, que os preceitos fundantes desta pesquisa dialogam diretamente com os aspectos que dizem respeito à pesquisa qualitativa, tendo como ponto de partida o ambiente natural em que o estudo ocorreu. Nesse

ambiente de pesquisa, foi possível observar e analisar os discursos, as interpretações, as experiências de formação docente que vivenciamos e, assim, as professoras participantes e eu implementamos ações de estudo de forma negociada e colaborativa. Na próxima seção, discorreremos sobre as características da pesquisa colaborativa.

## **1.2 A pesquisa colaborativa**

Silva e Ibiapina (2016, p. 48) conceituam a pesquisa colaborativa como “atividade interpretativa de coproduções de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva”. Nesse sentido, ocorre, por meio da colaboração, um processo de reflexão, cujos/as participantes constroem significados nas práticas educativas que desenvolvem, identificam, questionam e discutem novas formas de relacionar e ressignificar a teoria e a prática nos atos educativos.

Sentimo-nos impelidas a esclarecer que a escolha pela pesquisa colaborativa para a realização do estudo é pautada pela necessidade de pesquisas em educação que analisem “os processos de intervenções que visam a transformar determinada realidade e emancipar os indivíduos que dela participam” (IBIAPINA, 2008, p. 13), (re)construindo conhecimentos e promovendo o desenvolvimento profissional a partir desse processo. A autora ainda enfatiza a necessidade de análise crítica e reflexiva sobre o trabalho docente e de investigação da própria prática, conjuntamente entre professores/as e pesquisadores/as, na construção de conhecimentos. Esse processo investigativo, que se configura no espaço escolar, possibilita aos/as professores/as “uma investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e sua relação com contextos sociais mais amplos” (MAGALHÃES, 2002, p. 39).

Segundo Ferreira e Ibiapina (2011), na pesquisa colaborativa, o projeto do/da pesquisador/a precisa estar amalgamado aos objetivos formativos do contexto, partindo das demandas em comum no grupo docente e conectando-se às questões a que o/a pesquisador/a intenta responder. Creio ser primordial a busca por compreender os processos pelos quais as práticas docentes necessitam ser modificadas, uma vez que, para atender ao panorama atual de diferentes formas de aprendizagens apresentadas pelos/as alunos/as, mostra-se necessário um trabalho ativo especialmente no que se refere à formação do/a professor/a.

Nesse sentido, para Silva e Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, ou seja, ela estabelece um processo reflexivo e dialógico, a partir de um contexto que permite melhor entender e desenvolver as

necessidades individuais de cada aluno/a. Essa perspectiva de estudo tem se configurado como fertilizadora para esse tipo de pesquisa, cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária dos professores (PIMENTA, 2005). Esse processo de formação, construído na prática, de acordo com Pimenta (2005, p. 528),

[...] mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Nessa busca por melhor entender a identidade profissional e problematizar questões emergentes no meio escolar, edifica-se, também, a significação social da profissão e reafirmam-se práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2005). Nesse movimento interativo entre pesquisador/a e professores/as colaboradores/as, nascem negociações de sentidos, questionamentos de ideias fossilizadas, concordâncias ou discordâncias dos pontos de vista expostos pelos/as professores/as participantes, fomentando confrontos que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática (SILVA; IBIAPINA 2016).

Silva e Ibiapina (2016) pontuam o surgimento de conflitos durante a pesquisa colaborativa que permitem criarmos possibilidades de enfrentamento das divergências e gerirmos coletivamente as possibilidades interativas existentes para, conseqüentemente, refletir e agir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. O desejo pela problematização diante das dificuldades encontradas em determinada realidade se faz necessário para transformar suas ações e sua própria prática e, nesse movimento de investigação, promover o aprimoramento profissional. Ademais, embasados em Pimenta (2005, p. 529), acrescentamos que o papel dos/as professores/as, durante o processo de reflexão colaborativa, é o de

[...] problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

Portanto, a pesquisa colaborativa enfatiza a ampliação de resultados do ensino-aprendizagem, caracterizada pela ampliação do conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011). Essa direção

conduz à produção de metodologias de trabalho aptas a sustentar a tríade ação-reflexão-ação, que objetiva a reflexão crítica da realidade escolar, especialmente para a implementação de práticas de ressignificação do trabalho teórico-metodológico.

Celani (2003) destaca que, nesse processo de pesquisa colaborativa, pesquisadores/as e professores/as constroem as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos/as envolvidos/as. Sendo assim, saliento que, neste estudo, buscamos produzir conhecimentos sobre nosso fazer docente por meio de práticas colaborativas. Sendo assim, as professoras participantes e eu buscamos implementar ações seguindo esse princípio colaborativo, de modo que todas participaram das decisões negociadas e tomadas conjuntamente, com exceção da parte formal, em que a pesquisadora acadêmica é a responsável por descrever e organizar de forma sistemática o processo.

Isso posto, detalhamos, na seção a seguir, o contexto de desenvolvimento da pesquisa e como foi o processo para formação do grupo de estudo.

### **1.3 O contexto e a formação do grupo de estudo**

A escola em que as professoras do estudo atuam está localizada em Aparecida de Goiânia, em um setor periférico, que atende a alunos/as de classe baixa e média-baixa e discentes do ensino fundamental nos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. A escola atende a cerca de 930 alunos/as diariamente, divididos/as em dois turnos, matutino e vespertino. São 14 salas de aula no turno matutino e 14 no vespertino, com uma média de 33 alunos/as por turma. Todos/as os/as professores/as regentes são pedagogos/as, todos/as especialistas e participam das formações oferecidas pela própria escola mensalmente, durante o planejamento coletivo.

Outro ponto importante a ser destacado dessa escola é a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que abre as portas para que uma grande quantidade de alunos/as especiais acessem essa instituição. Essa abertura para a inclusão torna essa escola bastante procurada, justamente pelo acolhimento praticado pelo grupo ao receber alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais e pelo atendimento conforme a especificidade que cada um/a apresenta.

Cerca de 42 alunos/as voltam para a escola no contraturno para o atendimento em uma sala de AEE, com uma professora especialista em inclusão escolar, mantendo o seu direito de estarem inclusos/as em sala de aula do ensino regular. Portanto, o grupo participa, uma vez por

mês, de um estudo e planejamento coletivos no seu turno de trabalho, em que as dificuldades e as demandas escolares são trazidas à baila e discutidas.

Na época da pesquisa, o corpo docente estava composto por 28 professores/as regentes, 12 professores/as de apoio para alunos/as com NEE e quatro professores/as de educação física. Apresentei a proposta de formação de um grupo de estudo durante um planejamento coletivo na escola e seis professoras se prontificaram a participar de forma voluntária, porém, durante a caminhada de concretização do grupo de professoras, duas apresentaram dificuldades em acompanhar a rotina de leituras e encontros e acabaram por desistir da formação. Sendo assim, desse estudo colaborativo participaram quatro docentes e eu, como pesquisadora e professora-participante. As professoras participantes se prontificaram devido aos seguintes fatores: pela oportunidade de formação continuada, as dificuldades no atendimento de alunos/as com NEE e o interesse por buscar compreender as ações pedagógicas que envolvem o letramento e seus desdobramentos em sala de aula.

Desse modo, formamos um grupo de cinco pessoas, quatro docentes da escola mencionada e eu. O material empírico foi gerado no período de junho a dezembro de 2019, pautado pelo estudo de textos teóricos e aliados à reflexão, na perspectiva do letramento e da inclusão educacional para o desenvolvimento profissional, que permitiram construir problematizações ao longo do processo como resultado da ação colaborativa da pesquisa<sup>2</sup>. Celani (2003) destaca que o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos/as participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias ocorridas durante o estudo e foi nessa direção que o estudo foi conduzido.

No primeiro momento da pesquisa, depois da mobilização das participantes, foi proposta a data do primeiro encontro, e nele, o próximo, e assim sucessivamente, de acordo com a disponibilidade das partes envolvidas. Sendo assim, instituiu-se uma frequência irregular, porém, que não ultrapassasse mais de duas semanas sem os encontros, para que as sequências de atividades da pesquisa fossem obedecidas.

Além disso, decidimos que o levantamento bibliográfico seria estabelecido também a cada encontro, pelo próprio grupo, com vistas a atender às implicações exigidas no decorrer dos estudos e ao fortalecimento de teorias e ações que subsidiassem a práxis das professoras participantes. Logo, cada participante deveria chegar para o encontro com o texto lido e, juntas, comentaríamos acerca das impressões iniciais e das inquietações vinculadas às práticas

---

<sup>2</sup> Depois de ser apresentado para apreciação ética, o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás sob o número CAAE: 23717619.4.0000.8113.

cotidianas que emergiam no grupo, com liberdade de pronunciamento, de faltas aos encontros e, até mesmo, de desistência durante o estudo, o que se apresenta em alinhamento com a proposta desta pesquisa, de caráter colaborativo. Na próxima seção, buscamos descrever detalhadamente as professoras participantes do estudo para melhor circunstanciar o estudo ora apresentado sob a forma de dissertação.

#### 1.4 As professoras participantes do estudo

Nesta seção, apresentamos as professoras participantes, expondo, primeiramente, um quadro com informações sobre a formação e os pseudônimos escolhidos para identificar e descrever cada participante da pesquisa, de forma a preservar suas identidades. Por questões éticas, chamamos as participantes de Olga, Fabiane, Márcia e Tatiane. A seguir, detalhamos o perfil de cada uma delas, a partir das informações coletadas em um questionário inicial, realizado em 11 de abril de 2019.

Quadro 1 – Informações das participantes

<b>Pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Turma em que atuou em 2019</b>
Olga	51 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	33 anos	1º ano
Fabiane	50 anos	Pedagogia e História	Psicopedagogia e Educação Inclusiva	20 anos	1º ano
Márcia	44 anos	Pedagogia	Letramento e Alfabetização	8 anos	2º ano
Tatiane	40 anos	Pedagogia	Alfabetização e Psicopedagogia Clínica e Institucional	21 anos	1º ano
Silvia	40 anos	Pedagogia e Educação Física	Docência Superior, Administração Escolar, Educação Física Escolar e Alfabetização e Letramento	21 anos	2º ano

Fonte: Questionário inicial aplicado em 11 de abril de 2019.

Olga tinha, à época, 51 anos de idade e desde os 18 anos trabalha em sala de aula. Afirma sempre ter preferido trabalhar nos anos iniciais de escolaridade, porém, lecionou nos anos finais do ensino fundamental, tanto em escolas públicas quanto privadas. Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, pretende continuar nos anos iniciais de escolaridade por acreditar ser essa a fase mais prazerosa do desenvolvimento educacional. Acredita que as principais características de uma professora dessa etapa são a responsabilidade

e a dedicação que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Decidiu participar do grupo de estudo para buscar ampliar seus conhecimentos, fazer descobertas e preparar-se melhor para a prática pedagógica em sala de aula. Ela valoriza os momentos de estudo, a avaliação da prática e as trocas de experiências, bem como a relação teoria/prática subsidiando a prática escolar.

Fabiane tinha 50 anos no período da pesquisa e começou a docência somente no ano 2000, com aulas de História no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduada em Pedagogia e História e Pós-Graduada em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, começou a trabalhar no ensino municipal nos anos iniciais, em que permanece até os dias atuais. Sua principal motivação na alfabetização e no letramento é o trabalho com crianças no processo inicial de leitura e escrita, justamente por acreditar que a disciplina e a ludicidade são as principais formas de sucesso no ensino-aprendizagem em sala de aula. Para ela, é muito especial mediar o desejo dos/as alunos/as pela leitura e escrita, conduzindo esse momento com muita paciência e disposição. Pensa que a maior dificuldade com o ensino-aprendizagem é atender aos/às alunos/as com NEE e, mesmo com Pós-Graduação em Educação Inclusiva, ainda sente dificuldades para que os/as alunos/as consigam alcançar uma aprendizagem significativa. Em sua opinião, as maiores dificuldades enfrentadas são a grande quantidade de alunos/as em sala e a falta de professores/as de apoio à inclusão, o que agrava muito a indisciplina dos/as discentes.

Márcia tinha 43 anos na data deste estudo e diz ter iniciado a docência mais tarde, tendo somente oito anos de trabalho com crianças na escola. É Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Letramento e Alfabetização e, desde então, tem atuado no ensino fundamental nos anos iniciais. De acordo com ela, o trabalho docente em sala de aula, principalmente no atendimento aos/às alunos/as com NEE, tem algumas características peculiares, como a necessidade de ser uma profissional acolhedora, disponível e com um olhar sensível às inúmeras demandas diárias. Esse seria o principal motivo de aceitar participar do estudo, pois acredita que as influências teóricas, aliadas aos relatos de experiências, podem melhor prepará-la para enfrentar as demandas da sala de aula e para atender às necessidades que cada aluno apresenta.

Tatiane tinha 40 anos de idade e 21 anos de experiência na docência. Concluiu o 2º Grau Técnico em Magistério em 1997, e Pedagogia no ano 2000, com Pós-Graduação em Alfabetização, no ano de 2001, e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em 2009. Nos últimos anos, tem feito atualizações sobre Letramento e Alfabetização, Pró-Letramento e Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio de formações oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Centro de Formação de Professores de Goiânia. Desde o Magistério, atua em sala de aula de escolas públicas e o que a motiva a se formar continuamente

é ser professora alfabetizadora, justamente por considerar que um alfabetizador necessita de ter conhecimento, compromisso e dinamismo para reconhecer as individualidades e necessidades dos/as alunos/as da turma. Seu principal limite no exercício da docência é o quantitativo de alunos/as por sala e, nos últimos anos, o distanciamento da família na aprendizagem e a falta de acompanhamento dos/as alunos/as. Acredita ser capaz de atender a educandos/as com NEE em virtude das formações e dos estudos durante o percurso na docência, pois percebeu ser essa uma necessidade latente em sua prática.

Antes de avançar, ressaltamos o empenho, a disponibilidade e a presteza de todas as professoras colaboradoras em participar do estudo, não medindo esforços para que a pesquisa acontecesse e para estarem presentes nos grupos de estudo. Salientamos, ainda, que todas essas informações das professoras participantes são provenientes do questionário inicial, apresentado nesta seção.

A seguir, retomo meu lugar de enunciadora, ao tratar do meu papel na pesquisa, apresentar minhas informações pessoais e o papel que desempenhei neste estudo.

### **1.5 Conhecendo a pesquisadora**

Considero que hoje estou vivendo uma das melhores fases da minha vida profissional e, mesmo não sendo esta uma autoinvestigação, sinto-me impelida a detalhar meu caminho como profissional e pesquisadora em Educação. Em 1999, ingressei, aos 19 anos de idade, na Universidade Estadual de Goiás (UEG),<sup>3</sup> no curso de Pedagogia. Juntamente com esse ingresso veio o convite para trabalhar na prefeitura de minha cidade natal e assumir uma sala de aula na zona rural de Aragoiânia. Foi tudo muito novo e difícil à época, justamente pela imaturidade frente às demandas da sala de aula, mas essas dificuldades foram apenas a mola propulsora para que eu estudasse e buscasse cada dia mais conhecimentos educacionais. Desde então, trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente com os 1º e 2º anos de escolas públicas, na sua maioria de regiões periféricas de Aragoiânia. Mais recentemente, tenho atuado em Aparecida de Goiânia, desde 2005, e em Goiânia, desde 2012.

Como estudiosa de Paulo Freire, sempre acreditei que o melhor caminho para a sociedade passa pela Educação. Os primeiros livros que li desse autor foram *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, nos quais ele aponta os critérios para ensinar, entre eles

---

<sup>3</sup> Quando ingressei no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, participei da primeira turma do curso de licenciatura parcelada, em que estudávamos às sextas-feiras no período noturno, aos sábados durante todo o dia e, nas férias de julho, das 7h às 17h, de segunda-feira a sábado.

o de que “ensinar exige rigorosidade metódica” (FREIRE, 1996, p. 30). Para mim, o ponto de partida para o ensino-aprendizagem é desenvolver o senso crítico e a capacidade de pensar. Para tanto, e no intuito de dar o melhor ensino para meus/minhas alunos/as, busquei na formação continuada o ponto de partida para atender às demandas que a sala de aula oferece. Portanto, ainda seguindo os pressupostos de Freire (1996, p. 30) de que “ensinar exige pesquisa”, continuei meus estudos, primeiramente, com Pós-Graduações, e, desta feita, com o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Gostaria de pontuar, antes de falar da minha participação no grupo de estudo, que foi difícil estabelecer com clareza o meu papel na pesquisa. Pensei, inicialmente, em não intervir no processo de discussões e levantamento de material empírico, justamente por acreditar que minhas colocações poderiam interferir na forma de pensar das professoras participantes e tirariam a essência da pesquisa. Porém, a partir do segundo encontro, decidi que seria, também, uma professora participante, assim como as demais, pois me via parte do estudo, até porque somos colegas de trabalho e vivenciamos situações semelhantes.

Particpei da escolha do material teórico de forma cuidadosa, sem afirmar meu ponto de vista de forma contundente, considerando que, ao mesmo tempo, precisava fazer alguns encaminhamentos para que o estudo atendesse ao tema de pesquisa e deixar valer a voz das demais participantes. Desse modo, iniciava a discussão com uma pergunta e fazia algumas considerações sobre os textos, trazendo para as discussões as experiências vividas por nós em sala de aula. Essa condução esteve alicerçada em Ibiapina (2008, p. 25), para quem “pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática”; e eu estava ali, nos dois polos.

Nesse percurso, além de pesquisadora, fui também professora-participante no grupo de estudo, já que, com elas, buscava ações formativas para compreender as teorias que balizam a prática docente, de maneira a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexiva e discursivamente a atividade docente (IBIAPINA, 2008). Acredito que essa participação, de forma igualitária, tenha possibilitado “valorizar o pensamento do outro e [...] construir um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo” (IBIAPINA, 2008, p. 25), que se fazem pertinentes ao estudo.

Tendo aclarado meu papel no estudo, reservo a seção 1.6, a seguir, para discorrer sobre as fontes e as particularidades deste estudo.

## 1.6 Fontes de material empírico

Ibiapina (2008) ressalta que o pesquisador, ao se inserir no contexto de pesquisa colaborativa, alia investigação e formação em ambientes naturais. Logo, ainda segundo a autora, o pesquisador deve propor aos/às professores/as atividades reflexivas que permitam satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, também, atender às necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa. Assim, ao/à pesquisador/a cabe o olhar atento durante a pesquisa para garantir respostas às perguntas de pesquisa, modificar técnicas, alterar processos ou adaptar e modificar fontes, ainda na análise do material empírico.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, foram utilizadas as seguintes fontes de material empírico: a) um questionário inicial individual para as professoras participantes responderem; b) encontros do grupo de estudo – gravados em áudio; c) diário reflexivo da pesquisadora,<sup>4</sup> em que a pesquisadora fazia anotações sobre as vivências diárias de situações relacionadas à pesquisa; d) entrevistas com as professoras participantes. De forma pormenorizada, cada um desses itens é apresentado a seguir.

### 1.6.1 *Questionário inicial*

O questionário inicial foi utilizado para reunir informações gerais sobre o perfil das professoras participantes e as perspectivas na formação do grupo de estudo. Ainda, foi usado para identificar características individuais, aspecto que se enquadra no caso do estudo proposto, visto ser uma técnica de investigação de questões com o propósito de obter informações (GIL, 2009). Para Parasuraman (1991), o questionário traz um conjunto de questões e é elaborado com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, pois pode investigar conhecimentos, opiniões e experiências dos/as participantes.

No questionário inicial (Quadro 2), as professoras participantes expuseram informações pessoais sobre sua vida profissional, sua formação/especialização, o que possibilitou um melhor conhecimento sobre a formação de cada uma delas, principalmente o registro das percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, que envolve letramento e inclusão escolar em sala de aula, de sua identidade docente e seus conhecimentos educacionais, que envolvem as práticas escolares.

---

<sup>4</sup> Ressalto que a proposta inicial seria o diário reflexivo para todas as professoras participantes, porém, elas apresentaram alguns motivos para não o terem feito, entre eles a dificuldade com as demandas escolares emergentes.

## Quadro 2 – Perguntas do questionário inicial

1. Fale sobre sua formação acadêmica (curso de graduação/onde/ano/pós-graduação/cursos na área).
2. Fale sobre sua experiência na docência (tempo de magistério/quando começou/em quais contextos atuou).
3. Você pretende continuar atuando como professor/a pedagogo/a nas séries iniciais? Por quê? Qual é a principal motivação?
4. Quais características você considera primordiais em um/a professor/a alfabetizador/a?
5. Dentre essas características mencionadas anteriormente, qual(is) você considera que possui?
6. Quais limites e possibilidades você vivencia em sua prática pedagógica/docente?
7. Descreva sua experiência docente com alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais.
8. Sua formação acadêmica contempla o ensino para alunos/as NEE?
9. Por que você tem interesse em participar do nosso grupo de estudo? Vamos pensar em um nome para nosso grupo?
10. Quais são suas expectativas quanto a esse grupo:
  - a. para sua formação profissional?
  - b. para sua prática docente?
  - c. Outros:

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário inicial da pesquisa.

Esse questionário possibilitou, além da obtenção de informações gerais e pessoais sobre as participantes, registrar as percepções das professoras participantes e suas concepções sobre letramento e inclusão, além de algumas características que consideram primordiais para professores/as atuantes nos anos iniciais e as motivações de participação no grupo de estudo. Assim, esse questionário possibilitou acesso aos conhecimentos prévios das professoras, subsidiando a preparação das etapas seguintes.

Passamos, neste instante, a melhor compreender características do grupo de estudo supracitado.

### ***1.6.2 O grupo de estudo***

Flick (2009) e Freitas (2006) afirmam que as discussões em grupo são uma técnica de pesquisa cujo objetivo é gerar material empírico, proveniente da análise de processos comuns de solução de problemas em grupo, que se inicia pela proposta do/a pesquisador/a. Nesse processo de estudo, as discussões em grupo são “um meio para aperfeiçoar a análise das opiniões individuais daquelas que entendem as discussões em grupo como um meio para chegar a uma opinião de grupo compartilhada, comum a todos os participantes, superando, assim, os limites individuais” (FLICK, 2009, p. 182).

Este estudo contou com a programação de oito encontros definidos entre as professoras participantes. É salutar ponderar que restava acordado que se houvesse necessidade, essa quantidade poderia sofrer alterações. O primeiro desses encontros foi reservado para a

apresentação da proposta do projeto de pesquisa, esclarecimentos sobre o conceito de pesquisa colaborativa, levantamento do material empírico e leitura e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além da aplicação do questionário inicial. Os sete encontros seguintes foram destinados às discussões de textos teóricos alinhados às problemáticas existentes em sala de aula. Os textos lidos e discutidos nos encontros apresentam-se elencados no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Textos discutidos no grupo de estudo

**Fontes teóricas do 1º encontro:**

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Vídeo formação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2008. p. 29-47.

SILVA, Elieide do Nascimento; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas. *In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Rio de Janeiro-RJ: [s.n.], 2016. p. 130-147.

**Fontes teóricas do 2º encontro:**

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento e suas implicações para o ensino de língua MATERNA*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008. p. 1-25.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2014. p. 63-124.

**Fontes teóricas do 3º encontro:**

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. Um novo olhar sobre a aprendizagem. *In: WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana (Org.). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo-SP: Ática, 2009. p. 19-37.

**Fontes teóricas do 4º encontro:**

MARINHO, Matildes. Cultura escrita na escola: letrar alfabetizando. *In: MARINHO, Matildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010. p. 438-475.

**Fontes teóricas do 5º encontro:**

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

**Fontes teóricas do 6º encontro:**

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo-SP: Summus, 2006. p. 161-181.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

**Fontes teóricas do 7º encontro:**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo-SP: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

**Fontes teóricas do 8º encontro:**

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos textos acadêmicos propostos pelo grupo.

Os textos foram escolhidos pelas professoras participantes e por mim, em consenso, e todos são da área da Educação, porém, acabei encaminhando a maioria dos textos como forma de atender ao tema do estudo. Essa escolha se deveu ao fato de que o objetivo era que as professoras participantes pudessem relacionar seus conhecimentos teóricos às práticas de sala de aula. Buscamos discutir desde a pesquisa colaborativa, o letramento, a inclusão até a formação continuada. Logo, o que ficou estabelecido, como conteúdo a ser estudado, foi o seguinte cronograma:

- 1) Primeiro encontro: Ibiapina (2008) e Silva e Ibiapina (2016) apresentam a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de refletir sobre problemas advindos do ambiente escolar e os fundamentos que permeiam esse tipo de estudo em forma de colaboração;
- 2) Segundo encontro: Soares (2014) e Kleiman (1995) apresentam conceitos de letramento, fazendo a distinção entre letrar e alfabetizar e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas em sala de aula;
- 3) Terceiro texto: Weisz e Sanchez (2009) tratam das práticas docentes e do fazer pedagógico em sala de aula, em um constante diálogo com o ensino por parte do/a professor/a e a aprendizagem dos/as alunos/as;
- 4) Quarto encontro: Street (2010) enfoca o conceito de letramento, infiltrando-se no discurso escolar e marcando o caráter ideológico do uso da língua escrita, distinguindo as múltiplas práticas de letramento, bem como o papel do/a professor/a no ensino-aprendizagem.

- 5) Quinto encontro: Pimenta (1999) focaliza a construção da identidade do/a professor/a por meio da formação docente, de forma a incitar a necessidade de formação continuada para aprimorar as práticas pedagógicas;
- 6) Sexto encontro: Freitas (2006) trata da formação docente para a educação inclusiva como parte de um processo necessário para construir a base do processo de ensino-aprendizagem no atendimento de alunos/as com necessidades específicas para seu desenvolvimento escolar; Mantoan (2006) explica sobre o direito de ser diferente na escola e ser atendido de acordo com suas necessidades específicas para o desenvolvimento e a prática pedagógica do/a professor/a nesse processo;
- 7) Sétimo encontro: Mantoan (2003) discorre sobre as leis que garantem a inclusão no ensino regular, conceituando e apontando caminhos para atender aos/às alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
- 8) Oitavo texto: Denari (2006) faz um delineamento atentando-se para a necessidade de formação do professor e lançando um olhar sobre a inclusão. Nesse processo, descreve como a formação docente se faz necessária nesse contexto de realmente incluir e da não segregação de alunos com NEE.

Um dos aspectos da pesquisa colaborativa é a discussão em grupo, que estimula o debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimentos (FLICK, 2009, p. 182). Neste estudo, esses encontros com as professoras participantes, denominados por nós de *grupo de estudo*, aconteceram em minha residência, de abril a novembro de 2019, totalizando oito encontros, todos gravados em áudio. No papel de moderadora e professora participante, eu sempre trazia a proposta inicial dos encontros, pautada nas impressões dos textos lidos e posteriormente as discussões fluíam. Porém, nem sempre a agenda inicial era cumprida devido a outras demandas que surgiam no grupo e, muitas vezes, elas serviam para posteriores discussões no grupo de estudo. Por essa razão, concebo como essencial melhor discriminar como foi cada um dos encontros do grupo de estudo.

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 13 de abril de 2019, e teve como foco o esclarecimento sobre o processo de pesquisa colaborativa, momento em que apresentei o que vem a ser uma pesquisa colaborativa, suas etapas e o papel das participantes. O texto traz a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de resolução de problemas advindos do ambiente escolar, que, organizada em contexto discursivo, torna possível que o/a professor/a reflita, crie condições de compreender quais fundamentações teóricas embasam as práticas desenvolvidas nas práticas docentes e como poderíamos pensar e agir de maneira diferente,

caso seja necessário, para transformar as práticas e a nós mesmos. Ainda, aproveitamos esse encontro para partilhar nossas angústias e as dificuldades enfrentadas no contexto em que atuamos. Nesse primeiro encontro, definimos, juntas, alguns problemas que precisávamos investigar na nossa prática e, entre eles, o principal foi o atendimento aos/às alunos/as com NEE, para que eles se desenvolvessem com o grupo. Ao final dessa sessão, estabelecemos o segundo e o terceiro encontro, tendo em vista nossa prática docente e o olhar sobre a aprendizagem dos/as alunos/as.

O segundo encontro aconteceu no dia 1º de maio. A leitura prévia do texto oportunizou uma rica discussão sobre o ponto de vista do/a professor/a e sobre como a criança aprende a partir da sua percepção de aprendizagem. Iniciamos as discussões com as impressões iniciais dos textos e, na sequência, estabelecemos um paralelo com as situações vivenciadas na docência, o letramento escolar, as dificuldades de alfabetizar e letrar e a construção de hipóteses sobre a escrita e seus usos com base na participação em situações nas quais os textos têm uma função social. Nota-se, na escola, a dificuldade de os/as alunos/as vivenciarem situações desse tipo. Além disso, continuamos o diálogo sobre as situações desafiadoras no contexto escolar em que a instituição se localiza, bem como a situação sociocultural das famílias inseridas na escola onde atuamos.

No dia 15 de maio de 2019, realizamos o terceiro encontro do grupo de estudo, que teve como foco principal o tema “Letramento”. Começamos analisando o conceito de letramento apresentado pelo texto para o ensino e a aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental. Isso se deve à preocupação dos/as professores/as alfabetizadores/as com as melhores formas de tornar os/as alunos/as letrados/as. Analisamos como o conceito foi infiltrando-se no discurso escolar e marcando o caráter ideológico do uso da língua escrita, distinguindo as múltiplas práticas de alfabetização daquelas de simplesmente ensinar a decodificação do código, por exemplo. Ainda, apontamos algumas dificuldades nossas, como professoras, com os planos de aula para o desenvolvimento de práticas de alfabetização que englobem o letramento escolar.

Na sequência, o quarto encontro do grupo de estudo aconteceu no dia 30 de maio de 2019, e enfocou algumas características histórico-sociais sob as quais se organizam a escrita e a cultura escrita e os modos com que essa cultura escrita vem sendo trabalhada na escola, expostos no texto estudado. Sendo assim, paralelo ao mostrado no texto, examinamos, também, o trabalho pedagógico desenvolvido por nós, professoras atuantes nas séries iniciais de escolarização, mais precisamente nos 1º e 2º anos do ensino fundamental – anos iniciais, e as principais dificuldades encontradas frente ao trabalho docente. Em seguida, continuamos a

discussão com base em atividades dos/as alunos/as e na construção dos planos de aula, discutindo brevemente o trabalho pedagógico para o ensino inicial da leitura e da escrita e o modo como ele se constitui no contexto do letrar, do alfabetizar.

No quinto encontro, que aconteceu no dia 20 de junho de 2019, dando continuidade a esse processo de estudo, analisamos como a formação de professores/as se faz necessária na (re)construção de saberes docentes e na construção de conhecimentos em sala de aula, tomando como base o texto de Pimenta (1999). Para tanto, analisamos o processo de reflexão na/sobre a ação como proposta para pensar a formação do/a professor/a a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, nesse movimento de trazer para o estudo as experiências do contexto escolar. Outro ponto importante foi a necessidade de conhecimentos para construir as atividades adequadas às necessidades educacionais de cada aluno/a, principalmente daqueles da inclusão. Para esse processo, avaliamos a necessidade de ações pedagógicas que cumprissem os ideais de respeito à diversidade dos/as alunos/as e determinassem as metas na luta contra o fracasso escolar.

No sexto encontro, que aconteceu em 22 de agosto de 2019, as discussões voltaram-se para a formação dos professores/as e a construção da base de todo o processo educativo. Esse processo de formação torna-se essencial, uma vez que esse processo natural de mudanças tanto na sociedade quanto na escola reflete diretamente no/a professor/a, que necessita estar mais preparado para atender às demandas cruciais na pedagogia. Essa discussão, baseada no texto de Freitas (2006), iniciou com o debate em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de ensino-aprendizagem seja implementado. Ademais, trouxe a possibilidade de questionar o que já oferecemos aos/às alunos/as e propor novas e diferentes ações pedagógicas, que ainda não se constituem no meio escolar. Também nesse encontro, discutimos o texto de Mantoan (2006), que aliou às discussões de formação de professores/as o direito de ser, sendo diferente, na escola, fazendo conexão com uma formação permanente de professores/as que dê conta de atender à educação inclusiva na escola.

Dando continuidade às discussões sobre alunos/as com necessidades educacionais específicas, o sétimo encontro, realizado no dia 11 de setembro de 2019, oportunizou discutirmos com mais ênfase a inclusão, com base no texto de Mantoan (2003). O encontro teve momentos de muitos desabafos, uma vez que as professoras estavam aflitas ao falar do tema.

Para finalizar, o oitavo encontro, no dia 7 de novembro de 2019, teve como ponto central a inclusão proposta por Denari (2006). As discussões foram embasadas nos âmbitos legais que asseguram realizar ajustes curriculares de acordo com os diferentes enfoques e as necessidades exigidas pela inclusão, com o propósito de levantar elementos teóricos, metodológicos e

técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa e à construção de um ambiente propício às aprendizagens.

Acrescento que essa fonte de material empírico foi muito rica para a pesquisa, uma vez que as gravações em áudio dos encontros do grupo de estudo serviram como fonte primária de geração de material empírico. Nesses encontros, exerci o papel de pesquisadora e professora-participante, pois participei de todas as discussões no grupo. No entanto, busquei não influenciar diretamente os conceitos e os pressupostos das professoras participantes, já que estava interessada nas reflexões sobre as práticas docentes e naquelas que elas traziam sobre suas vivências em sala de aula, alinhadas às perspectivas teóricas que as embasavam. Portanto, foquei nos discursos dessas participantes, mas sem desconsiderar os meus, uma vez que participei das discussões e os discursos se autoinfluenciam naturalmente. Flick (2009) discute a necessidade de direcionamento do/a pesquisador/a-moderador/a para conduzir as discussões e da abordagem de questões provocativas, permeando os debates para atingir intencionalmente todos os membros do grupo. Segundo o mesmo autor, as discussões realizadas por um mesmo grupo, ao mesmo tempo, tem a finalidade de promover o debate e utilizar a dinâmica nele desenvolvida, como as fontes centrais de conhecimento. O autor pontua que essas discussões “correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 182).

Como nem todas as professoras puderam participar de todos os encontros, destacamos, no quadro 4, a seguir, as professoras que estiveram presentes em cada um dos encontros:

Quadro 4 – Informações sobre a participação no grupo de estudo

<b>Encontros do grupo de estudo</b>	<b>Datas</b>	<b>Duração aproximada</b>	<b>Presentes</b>	<b>Ausentes</b>
1º	13/04/2019	1h e 40 min	Olga, Fabiane, Márcia, Tatiane, Silvia	--
2º	01/05/2019	1h e 50 min	Olga, Fabiane, Márcia, Tatiane, Silvia	--
3º	15/05/2019	1h e 20 min	Márcia, Tatiane, Silvia	Olga, Fabiane
4º	30/05/2019	1h e 40 min	Olga, Márcia, Tatiane, Silvia	Fabiane
5º	20/06/2019	1h e 20 min	Fabiane, Márcia, Tatiane, Silvia	Olga
6º	22/08/2019	2h	Fabiane, Márcia, Tatiane, Silvia	Olga
7º	11/09/2019	2h	Márcia, Tatiane, Silvia	Olga, Fabiane
8º	07/11/2019	1h e 40 min	Márcia, Tatiane, Silvia	Olga, Fabiane

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos encontros das discussões em grupo.

Olga não compareceu à maioria dos encontros devido a dificuldades de organização de horários para leitura dos textos e comparecimento aos encontros, justificando com uma rotina difícil de ser alterada; porém, em nenhum momento pediu para sair da pesquisa. A professora participante não se mostrou aberta para a entrevista, que não foi realizada. Mesmo assim, entendi que sua participação contribuiu muito para as discussões da pesquisa.<sup>5</sup> Fabiane se ausentou da metade dos encontros, explicando que passava por dificuldades para cuidar da mãe, que mora com ela, mas sempre alegava ter lido os textos, o que propiciou um bom diálogo na entrevista.

As atividades do grupo de estudo, descritas na subseção aqui encerrada, foram registradas em um diário reflexivo da pesquisadora. É sobre ele que discorreremos a seguir.

### ***1.6.3 Diário reflexivo da pesquisadora***

O diário reflexivo foi um instrumento utilizado por mim, como pesquisadora, nesta pesquisa, para fornecer elementos que aconteciam na rotina tanto do grupo de estudo quanto das minhas percepções mais particulares suscitadas diariamente. Registrei nele, também, outros eventos diversificados que circundam o tema investigado. Para Falkembach (1987), o uso do diário na pesquisa teria como principal objetivo captar uma imagem da realidade, com seu máximo detalhamento, incluindo aspectos do local, pessoas, ações e conversas observadas.

Neste estudo, o diário foi sugerido pela pesquisadora a todas as professoras participantes, como aliado ao estudo, porém, elas alegaram ter dificuldades para acrescentar esse instrumento à sua rotina e acabaram por não conseguirem registrar esses momentos. Sendo assim, mantive o meu diário como fonte de material empírico, por acreditar que as minhas impressões, ali registradas, muito acrescentariam a esta pesquisa.

No papel de professora participante, esse diário serviu para registrar pontos importantes que mereciam ser abordados nos encontros seguintes. Em virtude disso, anotava os acontecimentos como professora regente e todas as minhas impressões sobre o grupo de estudo: as angústias, as dúvidas, as emoções, as dificuldades e até mesmo como as professoras se dirigiam a mim, quando passavam por momentos de conflito em sala de aula e, principalmente, as dificuldades no trato com a inclusão nesse ambiente. Assim, tendo descrito sucintamente como se dava a utilização do diário reflexivo, detalhamos, a seguir, o papel das entrevistas no estudo realizado.

---

<sup>5</sup> Trato mais detalhadamente as dificuldades de realização dos encontros do grupo de estudo no capítulo 3.

### 1.6.4 Entrevistas

Ludke e André (1986) apresentam a entrevista como um dos instrumentos básicos como fonte de material empírico<sup>6</sup> na perspectiva de pesquisa colaborativa. Os autores ainda salientam que a entrevista semiestruturada<sup>7</sup> permite a captação imediata e corrente da informação desejada e ganha vida ao iniciar um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Ela se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao final dos encontros do grupo de estudo, senti a necessidade de abordar alguns pontos que necessitavam ser mais aprofundados, uma vez que não ficaram bem explicados para mim. Mesmo que o grupo de estudo promovesse um momento em que nós, professoras regentes dos anos iniciais, discutíamos e problematizávamos sobre a tríade teoria-ação-reflexão, percebi que os conceitos das docentes sobre alguns pontos da pesquisa colaborativa careciam de uma abordagem mais sistemática.

Em virtude disso, optei pela entrevista semiestruturada (gravada em áudio) para obter algumas informações, seguindo um roteiro de perguntas que atendesse a esse fim. Com isso, pude detectar as consequências deste estudo para a sua formação profissional e a atuação em sala de aula. As entrevistas individuais foram feitas com base em perguntas (Quadro 5), respeitando o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada, garantindo sigilo e anonimato ao informante (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

#### Quadro 5 – Perguntas da entrevista

- 1) Como você define letramento? Que relações você percebe entre letramento e inclusão escolar?
- 2) Como foi, para você, participar de uma experiência de pesquisa colaborativa?
- 3) Como você relaciona sua participação nesta pesquisa colaborativa e sua prática pedagógica?
- 4) Como você relaciona sua participação nesta pesquisa colaborativa e sua formação continuada como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 5) Outras considerações importantes.

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário inicial da pesquisa.

Apresento, também, as características principais das entrevistas individuais com as professoras participantes da pesquisa:

<sup>6</sup> O autor utiliza o termo coleta de dados, contudo, nesta pesquisa, opto pelo termo fonte de material empírico.

<sup>7</sup> O autor define entrevista semiestruturada como aquela “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Foi nesse conceito que me ancorou para conduzir as entrevistas neste estudo.

Quadro 6 – As entrevistas

<b>Data da entrevista</b>	<b>Professora participante</b>	<b>Duração</b>
13/12/2019	Fabiane	1h21min
13/12/2019	Márcia	1h40min
14/12/2019	Tatiane	1h01min

Fonte: Elaborado pela autora com base na fonte de material empírico da pesquisa.

Isso posto, avançamos para a última seção do capítulo 1 e encerramos o momento de contextualização metodológica da dissertação para, então, apresentarmos as reflexões sobre letramento e inclusão escolar.

### **1.7 Procedimentos para a análise das fontes de material empírico e outras considerações**

Para a realização da pesquisa e geração do material empírico, foram utilizadas fontes distintas. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, é preciso rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las para que a discussão do material empírico gerado ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão sobre o assunto em foco (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda segundo os autores, para discutir o material empírico durante o estudo “é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52). Para tanto, lançamos mão da triangulação de dados, ou seja, da “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52).

Denzin e Lincoln (2006) tratam essa análise por meio da triangulação de forma mais ampla, pois consideram ser uma combinação de metodologias distintas para analisar um mesmo fenômeno, tendo como objetivo principal consolidar a construção de teorias sociais. Segundo os autores, para validar uma pesquisa qualitativa, usam-se múltiplos *métodos* de pesquisa, que garantem a compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Ainda que não faça parte do escopo deste trabalho traçarmos uma retrospectiva histórica do conceito de *método*, acreditamos ser salutar definirmos o que tomamos por *método* nesta pesquisa. Para tanto, amparamo-nos em Anthony (1963), tido como um dos precursores da discussão, e em diversos outros teóricos (PRABHU, 1990; NUNAN, 1995; RICHARDS & RODGERS, 2001; BELL, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006; CELANI, 2010; entre outros) que problematizaram a concepção daquele autor, para cunharmos, como extensão teórica, um “conceito” para *método* que seja suficiente para a discussão aqui proposta. Isso posto,

concebemos *método* como um plano processual e global para a apresentação organizada do material de linguagem, que é baseado na abordagem escolhida, a qual, por sua vez, configura-se como um conjunto de pressupostos do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Cumpramos ressaltar, antes de avançar, que a abordagem teórico-metodológica que arrolamos, na feitura desta dissertação, e nossa inscrição teórico-epistemológica aproximam-nos mais da noção de *pós-método* do que da noção de *método* propriamente.

Dito isso, retomamos a discussão sobre a triangulação de dados, que permitiu que a análise dos materiais empíricos fosse abordada de diferentes formas, ou por meio de múltiplos métodos, em tempos e com base em múltiplas fontes. Nesse processo, Weiss (1998) afirma que quando se utiliza esse método as evidências obtidas são consideradas fortes, pois se reduzem eventuais vieses no processo de coleta de dados.

Flick (2009) e Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o termo triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Sendo assim, esse método me possibilitou ampliar as atividades de pesquisa e diversificar as fontes – no caso da pesquisa em questão, o questionário inicial, o grupo de estudo, o diário reflexivo e a entrevista – me propiciou observar, interpretar e discutir o material empírico a partir de diferentes ângulos (MELLO; REES, 2011).

A seguir, para elucidar ainda mais o estudo realizado, apresentamos o Quadro 7, que sintetiza todos as fontes de material empírico que oportunizaram a realização deste trabalho:

Quadro 7 – Síntese de fontes de material empírico:

<b>Instrumentos</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivo</b>
Questionário inicial	Abril de 2019	Reunir as informações gerais sobre as professoras colaboradoras, abrindo possibilidades para a construção do perfil do grupo de formação.
Encontros do grupo de estudo (gravados em áudio)	Abril a novembro de 2019	Promover momentos de reflexão colaborativa sobre a prática das participantes.
Diário reflexivo	Abril a dezembro de 2019	Possibilitar a consideração de diferentes aspectos relacionados ao fazer docente e que envolvem o letramento e a inclusão em sala de aula.
Entrevistas	Dezembro de 2019	Aprofundar o conhecimento de alguns conceitos das colaboradoras mais profundamente.

O material empírico gerado nesta investigação é resultado de: a) 15 horas de gravação em áudio do grupo de estudo, transcritas parcialmente em 42 laudas – que constituem a fonte primária, contudo, todo o material foi ouvido/estudado; b) quatro questionários respondidos pelas professoras colaboradoras; e c) diário da pesquisadora, em que anotei as impressões ao

final das sessões e, também, todas as preocupações percebidas em sala de aula e que envolviam o tema em questão.

A análise do material empírico está embasada no paradigma interpretativista, ou seja, procura compreender um fenômeno social pela perspectiva dos seus participantes. Os estudos ocorrem no ambiente natural, no(s) local(is) onde o fenômeno de interesse ocorre (MORGAN, 1980). Nesse paradigma interpretativista, a partir do pressuposto da reflexividade, destaco que além de pesquisadora fui parte do universo que pesquisava, fato aceito pelo tipo de pesquisa em questão (BORTONI-RICARDO, 2008). Essa investigação ainda contempla as questões que surgem no estudo e enfoca as respostas das perguntas que objetivaram a pesquisa, apresentadas na introdução.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a ação investigativa do/a pesquisador/a é influenciada pelo objeto da investigação e este, por sua vez, influencia aquela. Nesse sentido, durante a análise dos dados, foram feitas adequações formais, tirando marcas de oralidade, quando necessárias, para proporcionar uma leitura mais fluida, porém, não foi alterado o conteúdo dos dizeres das professoras participantes.

Os seguintes símbolos foram utilizados na transcrição do material empírico, com base no que propõe Dionísio (2001), com modificações, quando exigidas pelo estudo:

Quadro 8 – Símbolos utilizados na dissertação e nas transcrições dos áudios

<i>Itálico</i>	Referência a textos
MAIÚSCULA	Ênfase
[...]	Comentário da pesquisadora
...	Pausa ou corte
“ ”	Citação

Fonte: Feito pela autora e adaptado seguindo os pressupostos de Dionísio (2001).

Para avançar, cumpre esclarecer que nesta pesquisa, as entradas dos diálogos não são tratadas como *excerto*. Amparadas na proposta descrita por Sousa (2017, p. 46), lançamos mão do termo *evento semiótico*, que é “entendido como parte de um evento maior, que é a ação comunicativa, na qual sujeitos fazem uso da língua para atingir objetivos em uma situação concreta”. Essa utilização, da forma que entendemos, melhor se alinhava à proposta delineada neste estudo.

Assim, tendo percorrido sobre os procedimentos para a análise das fontes de material empírico e feito algumas considerações adicionais, avançamos, neste instante, para o capítulo 2, em que tratamos de forma mais detida de letramento e inclusão escolar.

## **CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR**

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico e as discussões advindas do material empírico que norteou este trabalho, dividindo-a em quatro subseções: na primeira, contextualizamos o letramento escolar, fazendo um breve apanhado histórico e expondo os conceitos e as reflexões sobre o termo letramento; na segunda, trazemos algumas problematizações que envolvem a prática docente no desenvolvimento do letramento escolar, bem como as influências diretas sobre as práticas escolares de sala de aula e, na terceira, apontamos as problematizações e os desafios docentes apresentados pelas professoras participantes durante o estudo; por fim, na quarta seção, tratamos mais especificamente das questões que envolvem o desenvolvimento do letramento para atender às necessidades educacionais específicas que os alunos com NEE apresentam em sala de aula.

### **2.1 Conceito e contextualização do letramento escolar**

O processo educativo a respeito do termo letramento escolar no Brasil está sendo amplamente discutido por vários pesquisadores, entre eles Soares (2001, 2009, 2011), Kleiman (1995) e Street (2010), que contribuíram e contribuem para a reflexão sobre a problemática e as condições de ensino-aprendizagem que fazem parte da temática. Nesse processo de letramento escolar, os/as professores/as têm dificuldades com essas questões relacionadas ao trabalho, tendo o contexto social como parâmetro para construir significados que envolvem o letramento. A partir dessa reflexão, nasce a necessidade de discutir a temática, as regularidades apontadas pelo material teórico e os aspectos levantados nos encontros do grupo de estudo,<sup>8</sup> capazes de ampliar a tomada de consciência e a reflexão sobre o termo.

Traçamos esse percurso de investigação perpassando os conceitos construídos pelo grupo de estudo sobre o letramento escolar, a partir da reflexão sobre os conceitos, problematizando e, principalmente, abordando os desafios, no intuito de justificar as escolhas teóricas usadas para analisar o material empírico gerado na pesquisa e, também, como uma das principais demandas relatadas pelos/as professores/as. Nesse contexto de letramento, fazemos apontamentos que envolvem os conceitos e o contexto do letramento escolar em sala de aula.

---

<sup>8</sup> Na seção 1.3 desta dissertação, há uma descrição pormenorizada de como se deram os encontros do grupo de estudo.

Em relação à etimologia do termo letramento, podemos afirmar que se trata de uma tradução do termo inglês *literacy*, que tem origem no *latin lettera* e refere-se a *letra*. Soares (2011, p. 29) retrata bem a designação do termo:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra.

O termo foi sendo expandido gradativamente, o que levou à substituição da palavra *alfabetismo* pelo termo *letramento*. Tfouni (2010) acrescenta ao significado dessa palavra a tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, de que havia uma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até mesmo determinante desta. Ainda segundo a autora, o letramento deve ser compreendido como um processo mais amplo do que a alfabetização e como um processo sócio-histórico. Essa relação do termo foi evoluindo de acordo com o desenvolvimento da sociedade e está em constante evolução, assim, não há uma definição única para ele em razão de sua amplitude e complexidade. Nesta dissertação, já apontamos a complexidade do termo, o que é asseverado nas palavras de Soares (2009, p. 65), o qual esclarece que

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Kleiman (2008) também compreende o letramento como um fenômeno mais amplo e que vai além dos domínios da escola, descrevendo-o como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. A autora ressalta, em suas pontuações sobre letramento, os aspectos sociais e utilitários a ele atribuídos, com práticas, objetivos específicos e contextos específicos a envolverem a escrita. Dessa forma, a escola seria uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento (KLEIMAN, 2008).

Essa diversidade conceitual para descrever *letramento* também é tratada por Street (2014) em duas concepções: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo de letramento tem sido, para o autor (2014, p. 146), “um aspecto dominante da teoria escolar e desenvolvimental” e, pressupõe uma postura “[...] que representa a si mesma como se não fosse,

de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural”. Esse processo demonstra contraprovas significativas da aquisição do letramento ligado ao domínio da leitura e da escrita, apresenta-se numa variedade de contextos no qual o pensamento lógico e crítico desempenha um papel menor e demonstra que o letramento se encontra em sociedades e contextos não letrados (STREET, 2014).

O modelo ideológico trazido por Street (2014, p. 39) se encontra na contramão do autônomo, já que se “concentra em práticas sociais específicas da leitura e da escrita. Reconhece-se a natureza ideológica e, portanto, culturalmente encrustada dessas práticas”. Esse processo integra a socialização na construção do significado do letramento e leva em conta os significados e as práticas culturais para a aquisição da leitura e da escrita.

A partir desses conceitos, o papel do letramento como modificador das práticas sociais se relaciona diretamente com a inserção do indivíduo na vida social e com as implicações que um tem sobre o outro. Sendo assim, o modelo ideológico de letramento promove o desenvolvimento de cidadãos para a sociedade, capazes de resolver problemas, intervir sobre ela e tomar decisões de forma eficaz, sugerindo “desenvolver o respeito por essa variedade, em vez de tentar impor um modelo único, uniforme ‘autônomo’ sobre a prática social” (STREET, 2014, p. 59).

Nesse contexto, Street (2014, p. 122) trata esse processo de letramento associado às noções educacionais de ensino e aprendizado, em que a “pedagogia assume o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita”, ou seja, o processo de pedagogização do letramento. Creio ser importante estabelecer que a leitura e a escrita no contexto escolar integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem de natureza bastante diferente de eventos e práticas relativos a objetivos e concepções não escolares.

Contudo, ao descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos diferentes, Street (2014) considera importante empregar o conceito de práticas de letramento como desenvolvimento do conceito de eventos de letramentos. Sendo assim, para Street (2014, p. 18):

Eventos de letramento se referem a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

[...] o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só o “evento de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também como modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam.

As práticas sociais de leitura e escrita e as práticas comunicativas usadas em sala de aula permitem considerar as perspectivas históricas e culturais presentes no ambiente escolar e, conseqüentemente, auxiliar os/as alunos/as na aprendizagem das práticas de linguagem. Esse letramento escolarizado ou a pedagogização do letramento se constrói nas relações sociais que os professores têm com seus/suas alunos/as, em que, o letramento como prática social crítica facilita o processo do desenvolvimento da Consciência Linguística Crítica (STREET, 2014, p. 150).

Reafirmando essa visão conceitual, Soares (2003, p. 108) estabelece que “essa pedagogização da leitura e da escrita – dos eventos e práticas de letramento – é, porém, inerente à necessária e inevitável escolarização de conhecimentos e práticas”, que se devem ao modelo ideológico do letramento. Esse modelo nega a neutralidade da escrita, compreende seus efeitos e considera as questões sociais, culturais e de poder que envolvem a sociedade.

O uso da leitura e da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005) e isso se deve aos diferentes modos de ler e escrever que circulam em diferentes culturas sociais, num tempo e espaços concretos. Tais conceitos de letramento foram discutidos e apresentados nos encontros do grupo de estudo, durante a leitura dos textos de Kleiman (2005) e Soares (2003), e se encontram presentes nas falas das participantes:

Evento semiótico [1]

Penso que eu tenho que fazer com que meu aluno saiba utilizar a leitura e a escrita, quando por exemplo, ele vai pegar um ônibus, ou mesmo ir a um supermercado e/ou pegar um panfleto e identificar uma promoção... o meu papel é muito importante, porque é na escola que ele tem que compreender o código, mas, se não tiver sentido, meu papel não foi cumprido. (Tatiane, 3º encontro GE).

Evento semiótico [2]

Eu acredito que as práticas de letramento precisam ser trabalhadas na sala de aula, nossos alunos trazem experiências de letramento o tempo todo. Essa semana meu aluno (6 anos, na alfabetização, 1º ano) me disse que a mãe pediu para ir ao supermercado e comprar um “sabão Omo” e ele conseguiu ler o nome e pegar o sabão certo. Como tínhamos trabalhado há uma semana com embalagens e rótulos e eles ainda se encontravam expostos em sala, ele foi lá e me mostrou a embalagem. Nesses momentos penso que estou cumprindo meu papel. (Fabiane, 2º encontro GE).

Evento semiótico [3]

Letramento, para mim, é um processo que precisa ser natural na hora de ensinar o código, porque o professor, tendo o entendimento que é preciso fazer o aluno usar a leitura e a escrita em suas vivências sociais, ele consegue problematizar. O mais importante é contextualizar esses conteúdos para que o aluno entenda e consiga utilizar a leitura e a escrita. (Olga, 2º encontro GE).

Evento semiótico [4]

Eu não nego que, há dois anos, quando comecei na alfabetização na escola com uma sala de 2º ano, eu tive dificuldade de entender como eu ia contextualizar e ensinar sem o ba, be, bi, bo, bu. Hoje tenho mais claro o conceito de letramento e me polio o tempo todo para não ensinar de forma fragmentada. Vejo que ao trazer essas vivências de letramentos, meus alunos também me ensinam a problematizar e a ensiná-los a utilizar a leitura e a escrita. (Márcia, 2º encontro GE).

Os discursos por elas apresentados refletem, além de conceitos, as preocupações com as práticas sociais de letramento, vistas como práticas escolares que “a escola seleciona para transform[ar] em objetos de ensino” (SOARES, 2003, p. 108). Essas práticas de ensino dizem respeito não somente ao desenvolvimento da leitura e da escrita (alfabetização), mas também ao uso social dessa leitura e dessa escrita (letramento). Márcia expõe o letramento ainda na perspectiva fragmentada de alfabetização, mas mostra o desejo de um trabalho pedagógico que abarque, dentro da decodificação do código alfabético, a relação nas práticas sociais. Conforme Street (2014, p. 154) argumenta, o modelo de letramento atravessado pelo viés político-ideológico é:

[...] o de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia.

A seguir, temos uma outra relação na forma de analisar o letramento que fez parte das discussões do grupo de estudo, juntamente com o material de Goulart (2010), que defende uma concepção escolar de ensino-aprendizagem em que o letramento acontece primeiro: o de letrar, alfabetizando. Segundo Goulart (2010, p. 450),

[o] primeiro refere-se à importância de não perder de vista a história de como os sistemas de escrita se constituíram, suas características, seus elementos principais e o tipo de relação que estabelecem com a sociedade. O segundo ponto está ligado ao processo dinâmico de enraizamento da sociedade na escrita, produzindo uma nova forma de comunicação e de conhecimento.

Ainda conforme as ideias da autora (2010, p. 451), há um terceiro ponto nesse processo de letramento escolar, que, “associado aos dois primeiros, ressalta que há uma cultura gráfica que associa letras, imagens e numerais, criando e garantindo determinados sentidos sociais”.

Nessa via, há, para ela, um quarto ponto, o de que “nosso sistema alfabético de escrita se construiu descontextualizando as coisas do mundo e as coisas da linguagem” (GOULART, 2010, p. 450).

Sendo assim, é possível perceber que o processo de desenvolvimento do letramento “é realizado no plano verbal e no plano imagético, definindo-se a escrita como um duplo semiótico, ampliado pela heterogeneidade dos dois registros, o verbal e o gráfico” (GOULART, 2010, p. 450). Ao pensar sobre esse momento, as professoras participantes deste estudo revelaram algumas incertezas sobre como desenvolver essa prática que envolve o verbal e a semiótica para desenvolvimento do letramento escolar. As observações feitas por elas, exemplificando e retirando elementos de suas práticas, são dispostas a seguir:

Evento semiótico [5]

Procuro levar para a sala de aula uma diversidade de gêneros textuais, com a intenção de envolver os alunos e ampliar as experiências que eles tinham sobre os assuntos apresentados. Assim eles escolhem à vontade... e eu passo, aluno por aluno, perguntando o que entendeu e assim vou tentando desenvolver o letramento, mas preciso melhor me organizar para sistematizar as devolutivas que essas práticas oferecem para desenvolver a leitura e a escrita. (Márcia, 4º encontro GE).

Evento semiótico [6]

Desenvolvo a leitura e a escrita, geralmente relacionando às imagens, uma vez que, além de terem acesso ao código alfabético, vão fazendo a leitura de imagens e construindo a escrita relacionando os sons das letras as imagens, expondo seus conhecimentos sobre o conteúdo e construindo novos conceitos. (Tatiane, 4º encontro GE).

Ao analisarmos as falas das professoras participantes, percebemos as tentativas de identificarem momentos relevantes de suas práticas pedagógicas e refletirem sobre a construção do processo de letramento e alfabetização em sala de aula. Elas demonstram que é possível trabalhar a alfabetização e o letramento simultaneamente, a partir de questões levantadas pelo contexto social em que os/as alunos/as estão inseridos/as. No entanto, acredito que essa amplitude do conceito de letramento não parece estar bem clara para todas as participantes e essas análises mais aprofundadas apresentam-se como algo novo. Apesar disso, Márcia reflete, em alguns momentos, sobre como sua prática acontece, de forma a ampliar o letramento com seus/suas alunos/as. Por fim, ela reconhece que ainda falta muito de sua parte para que essa prática se estabeleça de forma mais sistematizada.

Para Tatiane, essa reflexão não parece algo novo. Ela demonstra envolvimento com o processo de letramento e alfabetização e também reflete sobre a prática, (re)pensando ações

pedagógicas; entretanto, mesmo diante desses conhecimentos, ainda mostra algumas incertezas. Posteriormente, indica que são factíveis as mudanças nas práticas pedagógicas depois que elas acontecem:

Evento semiótico [7]

Penso em tudo que preciso contemplar no planejamento para desenvolver conhecimentos e durante a execução dele (o planejamento) e fico observando atentamente como meus alunos recebem as informações. A partir dessas reflexões busco contemplar no próximo plano de aula as necessidades que os alunos apresentam e avançar um pouco mais! [...] E ao planejar novas aulas, penso em todos alunos, por exemplo, lembrando quais apresentaram dificuldades para desenvolver as atividades e reorganizo o mesmo conteúdo, só que de forma diferenciada e, caso as dificuldades persistem, explico minuciosamente só para ele, em sua carteira, de forma individualizada (pensativa). (Tatiane, 4º encontro GE)

Pelas palavras da professora participante, é possível inferir que as reflexões acontecem tanto nos momentos que antecedem a aula quanto após, uma vez que ela reflete sobre as práticas das aulas já desenvolvidas para reorganizar/planejar suas próximas aulas. A docente apresenta reflexões importantes ao planejar, mesmo que apareçam questões inesperadas. Essa ação imediata, uma reflexão na ação, justifica-se na fala de Goulart (2010, p. 451):

Os caminhos férteis para alfabetizar e letrar ligam-se a encontrar meios que nos levem a compreender como a opacidade afeta nossa vida. Para isso, precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais do discurso; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem.

Esse processo de ler e escrever envolve um universo de sentidos contextualizados desenvolvidos pelo/a professor/a para a ação alfabetizadora. Essa ação pede cuidado, atenção e cumplicidade entre professor/aluno, trazendo outras vozes para dentro da sala de aula, mais especificamente no trato pedagógico, para que a aprendizagem possa ser significativa, ou seja, para que os/as alunos/as sejam capazes de compreender as instruções e consigam construir seus conhecimentos.

Em consonância com tais reflexões, ao propor mudanças no contexto escolar, um ambiente cercado por incertezas, por insegurança e por diferenças, Mantoan (2003, p. 12) afirma que “é preciso buscar outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança”. Da forma que entendemos, como professores/as, as buscas por inovações no fazer pedagógico estão presentes no cotidiano escolar, mesmo que

distantes do ideal. Olga ressalta a necessidade de mudanças na postura profissional, tomando como base suas concepções de ensino:

Evento semiótico [8]

Busco construir uma relação de horizontalidade em sala de aula, desconstruir a verticalidade e junto aos alunos construir um processo de ensino-aprendizagem, pautado na escuta, para melhor ensiná-los. O aluno que não se envolve na construção de conhecimentos dificilmente consegue êxito na aprendizagem. Essa relação construída em sala de aula, onde o diálogo se faz presente, tende a ter maior desenvolvimento e consolidação da aprendizagem (Olga, 5º encontro GE).

Essa preocupação leva ao entendimento de que, para atender às demandas escolares dos/as alunos/as, o/a professor/a se vê frente ao reconhecimento de que se fazem necessárias outras formas de atendimento, uma vez que envolve o atendimento às necessidades específicas encontradas em sala de aula. Vejo que muitos foram os avanços sobre o conceito de letramento construído entre as professoras participantes e apresentamos, agora, a resposta de Márcia sobre o conceito de letramento no início e no final do estudo para exemplificar esse processo, sem, contudo, intentar apontar uma possível relação de causa e efeito:

Evento semiótico [9]

O letramento é o aluno ler e escrever, é ser alfabetizado. Quando ele interpreta um texto ou até mesmo produz um texto ele está letrado. (Márcia, 1º encontro GE).

Evento semiótico [10]

O letramento está além da leitura e da escrita. É necessário que o aluno se sinta incluído e participe do processo de ensino-aprendizagem. Tem uma amplitude maior, pois recorre aos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade, valorizando o saber que o aluno traz consigo de suas vivências, pois muito antes de vir para a escola a criança já está inserida no letramento. (Márcia, Entrevista, pergunta 1).

Ainda sobre os conceitos de letramento, foi possível perceber como o GE corroborou para melhor direcionar as práticas que envolvem letramento. O discurso de Márcia mudou significativamente após o estudo, visto que as reflexões a fizeram repensar alguns conceitos e perceber outras possibilidades, dando mais segurança ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula. A partir de seu relato, essa experiência de formação colaborativa foi significativa, na medida em que provocou mudanças e reflexões. Construções similares podem ter acontecido com Tatiane e Fabiane. Destacamos, ademais, na fala de Fabiane, a

proposta de que o/a aluno/a possa participar na construção de conhecimentos, ampliando o sentido da alfabetização:

Evento semiótico [11]

Letramento é a possibilidade do que se pode fazer com a leitura e escrita no seu dia a dia sabendo utilizá-la bem para se comunicar nos vários contextos que o aluno percorre. (Tatiane, Entrevista, pergunta 1).

Evento semiótico [12]

Letramento vai além da leitura e da escrita o aluno precisa se sentir participante do processo e de suas práticas sociais. É o sentido amplo da alfabetização, que além de dominar o código, reconhecer as características e uso dos textos. A criança precisa ver significado no que ela faz e cabe ao professor direcionar o processo de alfabetização ao campo do letramento, dentro do contexto social do aluno. (Fabiane, Entrevista, pergunta 1).

Nesse sentido, nota-se que as professoras colaboradoras consolidaram conceitos alinhados ao de Kleiman (1995, p. 20), para quem “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. As falas remetem à responsabilização do/a professor/a, tanto na construção de conceitos como no desenvolvimento do letramento em sala de aula, ao (re)pensarem suas práticas pedagógicas relacionando-as a diferentes contextos. Entendo que essa conexão entre os conceitos construídos pelas participantes passou por ressignificações importantes, assim como as reflexões implementadas a partir das interações ocorridas no grupo e das problematizações por elas geradas de forma conjunta.

Para estendermos, um pouco mais, a discussão acerca de letramento, apresentamos, a seguir, a Política Nacional de Alfabetização e nossa análise sobre como esta impacta o letramento na educação brasileira.

### ***2.1.1 Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019): caminho ou descaminho para o letramento?***

Como apontado nesta pesquisa, o termo letramento passou por mudanças significativas no contexto educacional, o que significou avanços para o atendimento aos/às alunos/as quando se trata da alfabetização no contexto escolar, voltada, hoje, para as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), do Ministério da Educação (MEC), que sugere melhorar a qualidade da alfabetização no território

nacional e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019).

O documento não usa o termo letramento, amplamente discutido na academia, e sugere uma *cartilha*, adotando o termo “literacia”, um vocábulo usado em Portugal. Isso sem dúvida reduz o conceito de letramento e, da forma que entendemos, provoca um retrocesso no processo de alfabetização e letramento que vem sendo desenvolvido atualmente nas escolas brasileiras. Segundo Sônia Madi, em entrevista ao Portal CENPEC Educação (apud CASTRO, 2019), participar ativamente na cultura letrada traz sentido ao estudo do sistema de escrita e remonta ao papel primordial da Educação, que é formar cidadãos capazes de compreender e atuar em sua realidade de forma consciente e crítica, o que implica considerar as práticas sociais nas quais o/a aluno/a está inserido/a.

Ademais, o documento apresenta o método fônico<sup>9</sup> como de desenvolvimento da alfabetização. Para Magda Soares (MESA ONLINE, 2020), esse método traz apenas as relações grafemas/fonemas,<sup>10</sup> descritas em um estudo feito por volta do ano 2000, sem analisar outras formas de desenvolvimento da alfabetização construídas ao longo desses 20 anos. A PNA destaca que “a compreensão do princípio alfabético (ou seja, de que as letras representam os sons da fala) depende do ensino explícito e sistemático das relações grafema-fonema” (MEC, 2019, p. 18). Essa compreensão diverge das propostas da escola para as práticas de desenvolvimento desprendidas na alfabetização e no letramento.

Em relação às implicações políticas e pedagógicas, a PNA adota o termo “literacia” no lugar de letramento e reflete, como foco, a “alfabetização”, a “literacia familiar” e a “literacia emergente”. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (apud CASTRO, 2019), em uma entrevista ao Portal CENPEC Educação, explica o porquê das substituições dos termos e destaca que

[...] o conceito de letramento foi apropriado pelo discurso pedagógico oficial nos últimos 20 anos e passou a ser um dos pilares das pedagogias sensíveis ao modo como os textos funcionam na sociedade e ao modo como as pessoas usam os textos, aos mundos da escrita e aos conflitos que podem acontecer no contexto escolar e extraescolar. Afinal de contas, estamos lidando com questões de “poder”, “discursos” e “identidades”. Por isso, no Brasil, o conceito de “letramento” está fortemente vinculado a aspectos socioculturais e discursivos, apagados propositalmente da PNA.

<sup>9</sup> Método fônico apresentado pelo PNE: “instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (BRASIL, 2019, art. 2º).

<sup>10</sup> O PNE apresenta essa relação grafemas e fonemas como “consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente” (BRASIL, 2019, art. 2º).

Nesse sentido, apagar o termo letramento propositalmente – e, conseqüentemente, seus conceitos e usos em políticas públicas – retira o conceito de letramento de determinado quadro teórico e ideológico, designado para refletir sobre um conjunto de práticas sociais, deslocando-o para algo restrito e limitado. É importante reiterar que a origem do termo letramento vem da palavra *literacy*,<sup>11</sup> em um contexto europeu e norte-americano, e era um conceito básico, restrito e técnico, que passou por muitas alterações até chegar ao que temos hoje. Nessa perspectiva, essa Política Nacional de Alfabetização sugere um retrocesso em relação ao significado dos termos, gerando conflitos e reduzindo significados, além de jogar fora toda a discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita (BUNZEN JÚNIOR, 2019 apud CASTRO, 2019).

Do ponto de vista discursivo, empregar o termo *literacia*, reconhecido como algo novo e reconhecido internacionalmente, é uma estratégia para assumir um discurso colonial e eurocêntrico, característico do governo atual:

Com tal prática discursiva, espera-se apagar e silenciar toda produção científica brasileira influenciada pelos Novos Estudos do Letramento desde a década de 1980, com forte intercâmbio entre pesquisadores e produções acadêmicas, com forte impacto no discurso oficial pedagógico do final dos anos 1990 até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BUNZEN JÚNIOR, 2019 apud CASTRO, 2019).

A discussão realizada até aqui permite-nos ressaltar que a retirada do termo letramento do cenário educacional rompe com vasta gama de pesquisas e materiais produzidos pelos centros de alfabetização, de formações no Ministério da Educação e de propostas curriculares federais, estaduais e municipais feitas até 2020. Na verdade, a escolha desse termo marca uma posição institucional do atual governo, distanciando-se das investigações científicas, mostrando claramente a falta de preparo da atual equipe técnica para discutir uma política séria de alfabetização para o quinto maior país do mundo, com grandes diferenças entre os municípios e estados, além da histórica crescente desigualdade social (BUNZEN JÚNIOR, 2019 apud CASTRO, 2019).

O documento apresenta o termo “alfabetização”, “literacia emergente” e “literacia familiar” e não os explica, problematiza e/ou relaciona com nenhum dos estudos científicos discutidos na atualidade, apenas conceitos:

---

<sup>11</sup> A origem do termo foi mais bem discutida na seção 2.2, “Conceito e contextualização do letramento escolar”.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

[...]

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019, art. 2º).

Essa posição tomada pelo documento (PNA) torna óbvia a concepção colonial e despreza as discussões de alfabetizar e letrar nas escolas brasileiras, em especial nas escolas públicas, afastando-se das pesquisas e reflexões sobre a temática, mobilizadas por um modelo redutor e escolarizado. Nas palavras de Bunzen Júnior (2019 apud CASTRO, 2019), esses conceitos trazidos no documento seriam

[...] mais um conjunto de atividades que estimulariam capacidades de linguagem, tais como exploração do vocabulário e da consciência fonêmica com palavras orais. Para os defensores de tais técnicas, essas habilidades ajudariam as crianças a entenderem as palavras impressas quando começam a ler. *Literacia emergente* na PNA acaba sendo apenas um *estado cognitivo básico de aquisição inicial da escrita*, jogando fora a grande influência dos estudos da psicogênese da língua escrita, da aquisição da escrita e dos Novos Estudos do Letramento na primeira infância. [...] E “literacia familiar” utilizado por investigadores e projetos para se referir ao conjunto de práticas de letramento que ocorrem nas redes familiares das crianças antes e durante a aprendizagem formal da língua e das culturas escritas na escola. Esse é outro conceito utilizado para mostrar que as crianças têm contato com a leitura e a escrita muito antes do ensino formal pela interação com os pais.

Entendo que essa PNA se dá na contramão do trabalho com a ampliação das práticas de letramento no contexto escolar, largamente discutida. Isso significa que as relações de leitura e escrita relativas aos contextos e usos sociais deixam de existir (ou se tornam bastante restritas), retirando do/a aluno/a o direito de construir seus conhecimentos a partir de seu contexto social. Ao refletir sobre essas questões no estudo, as participantes demonstraram indignação, conforme é apresentado nos seguintes eventos semióticos:

Evento semiótico [13]

É isso mesmo que entendi desse documento? Os conceitos são de alfabetização como decodificação (decorar), letramento matemático como *numeracia* e letramento como *literacia*? Isso me lembra muito antigamente, quando eu fui alfabetizada (risos...) – e faz muito tempo – o que muda toda uma política de garantia de direitos aos alunos. Esse método fônico é alarmante e muito preocupante, mesmo que deixa livre para os estados aceitarem ou não, o documento e um norteador do ensino-aprendizagem. (Tatiane, 8º encontro GE).

Evento semiótico [14]

Nesse contexto, penso que para alfabetizar, os professores recorrem a várias ferramentas no ensino-aprendizagem, inclusive para atender as necessidades educacionais específicas e nessa política os alunos voltam a serem bonequinhos sentados e ouvindo o professor ficar ali falando e decorando cartilhas sem conexão com o contexto social. (Márcia, 8º encontro GE).

Como é possível perceber, esse processo de letramento escolar se mantém numa luta diária para que os direitos de aprendizagem dos/as alunos/as sejam respeitados, mesmo com essas políticas educacionais que andam na contramão dos avanços até hoje alcançados. As informações apontadas pelo documento não fazem parte da nossa rotina escolar de trabalho e restou clara uma atitude crítica de negação aos conceitos por ele apresentados. Foi possível perceber, também, que essa indignação já fazia parte das possíveis transformações apresentadas por este estudo, seja dentro, seja fora da sala de aula.

A seguir, apresentamos como aconteceu o processo histórico que a inclusão escolar foi sofrendo nos últimos anos.

## **2.2 Processo histórico da inclusão escolar**

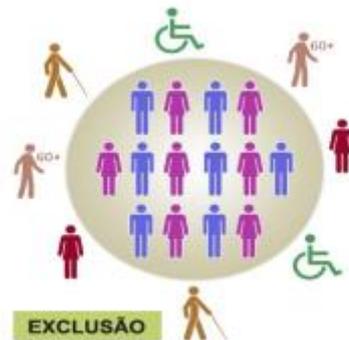
Nesta seção, percorremos a perspectiva histórica e político-legal da inclusão escolar, bem como as concepções relacionadas ao contexto da Educação para alunos/as com necessidades específicas, até chegar à proposta de inclusão que temos hoje na escola. Apresentamos, aqui, uma retomada desse processo, no intuito de melhor explicar as origens históricas que levaram à educação inclusiva.

Durante muitos anos, prevalecia o pensamento de que a educação inclusiva deveria ocorrer paralelamente à educação regular, ou seja, separada do ensino escolar dos/as alunos/as que não mostravam nenhum tipo de deficiência. A educação inclusiva passou por uma longa trajetória desde a invisibilidade até a convivência social. Sasaki (2012) descreve esse processo em etapas, sendo a primeira camada a exclusão (rejeição social) – da Antiguidade até o século 19, ainda na pré-história, período em que qualquer anormalidade física ou intelectual era rejeitada socialmente, sendo os sujeitos abandonados à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal, útil. Em algumas partes do mundo eram até mesmo levadas à morte.

Silva e Reis (2016, p. 619) destacam essa “fase da exclusão nas sociedades primitivas, em que a divisão e a permanência no grupo era garantida pelo aspecto da estrutura física, da perfeição e da boa forma”. Para a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, essas pessoas

eram consideradas demoníacas. Essa prática de exclusão estendeu-se até a Idade Média. Souza (2019, p. 32) representa esse processo de exclusão por meio de uma figura, mostrada a seguir:

Figura 1 – Representação simbólica do modelo de exclusão<sup>12</sup>



Fonte: Souza (2019, p. 32).

A segunda etapa, da Institucionalização (Segregação) – a partir de 1910 –, foi fortemente marcada pela caridade. Nesse período, a sociedade e o governo, por caridade ou conveniência, confinavam as pessoas com deficiência em instituições, prestando-lhes alguma atenção básica (abrigo, alimentação, vestuário, recreação), no que ficou conhecido como modelo assistencialista (SASSAKI, 2012). As pessoas com deficiência deixaram de ser rejeitadas, mas, nessas instituições, excluía-m-nas de qualquer possibilidade de acesso ao convívio social, à educação ou até mesmo ao trabalho. Ainda seguindo a descrição de Souza (2019, p. 34) sobre a segregação, temos a Figura 2:

<sup>12</sup> Descrição da Figura 1, elaborada por Souza (2019, p. 32, aspas simples no original): “Ilustração com um círculo, dentro, há ícones de homens e mulheres, todos iguais e com as mesmas cores; fora do círculo estão ícones de pessoas consideradas ‘diferentes’: maiores de 60 anos e pessoas com diferentes deficiências e com outras cores. Os ‘diferentes’ estão sozinhos, separados uns dos outros”.

Figura 2 – Representação simbólica do modelo de segregação<sup>13</sup>



Fonte: Souza (2019, p. 34).

A terceira etapa, descrita por Sassaki (2012) como integração, teve início nos anos 1970, quando surgiram serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional, tendo como parâmetro a Declaração dos Direitos Humanos (1948): foi denominado como Modelo Médico da Deficiência. Nele, alunos/as vindos/as de escolas especiais e reabilitadas conseguiam se matricular em escolas regulares ou até mesmo eram admitidos/as para trabalhar no mercado aberto. Para isso, precisavam estar em condições de acompanhar as turmas do ensino regular, em que a integração ocorria em uma estrutura escolar que oferecia ao aluno a oportunidade de transitar desde a classe regular até o ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2015). Mesmo parcialmente, essa inserção muito contribuiu para que novos caminhos fossem construídos para chegarmos à inclusão de fato. Souza (2019, p. 37) representa essa etapa na Figura 3:

<sup>13</sup> Descrição da Figura 2, elaborada por Souza (2019, p. 34, aspas no original): “Ilustração com dois círculos. No círculo à esquerda estão agrupados ícones de homens e mulheres, considerados iguais; no círculo à direita, de tamanho menor, estão agrupados os ícones de pessoas consideradas “diferentes”: pessoas com mais de 60 anos e pessoas com deficiência”.

Figura 3 – Representação simbólica do modelo de integração<sup>14</sup>



Fonte: Souza (2019, p. 37).

A quarta e última etapa descrita pelo autor (SASSAKI, 2012) é a da inclusão – a partir da década de 70 do século XX. Nela, começa o movimento de luta das pessoas com deficiência (no Brasil, a partir de 1979), defendendo-se a necessidade de adaptação e adequação dos sistemas sociais comuns, mediante eliminação de barreiras do ambiente, a fim de que as pessoas com deficiência pudessem participar de todos os aspectos da sociedade.

Esse modelo obteve avanços significativos no campo escolar e representou o direito de todos/as, independentemente da diferença, aprenderem juntos. A educação especial no contexto da educação inclusiva prevê a adaptação do sistema e da sociedade às reais necessidades das pessoas com deficiência e “a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2015, p. 16). Souza (2019, p. 39) representa simbolicamente o movimento pela inclusão nessa etapa:

<sup>14</sup> Descrição da Figura 3, elaborada por Souza (2019, p. 37): “A ilustração mostra um círculo maior, com ícones de homens e mulheres considerados iguais; o interior do círculo maior contém um círculo menor, com ícones de pessoas com de deficiência”.

Figura 4 – Representação simbólica do modelo de inclusão<sup>15</sup>



Fonte: Souza (2019, p. 39).

É importante salientar que esse processo de inclusão é fruto de muitos estudos teóricos e práticas ao longo dos anos, além de muitas discussões de organizações de educadores e pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. O processo escolar exige, nessa concepção, mudanças no paradigma e traz um olhar inovador, conduzindo a novos saberes e práticas, tendo como objetivo não excluir nenhum indivíduo, mas sim incluí-los de forma integral, envolvendo a todos indistintamente, sem discriminação ou preconceitos, visando, também, métodos diversificados para o ensino (SOUZA, 2019).

A escola é lugar privilegiado para receber as diferenças, garantindo aos/às seus/suas alunos/as uma educação equitativa, de qualidade, bem como igualdade de direitos. Nesse sentido, são necessárias ações pedagógicas inclusivas em todos os momentos do processo educativo, respeitando as necessidades educacionais específicas de cada um. Nessa visão de escola, de processo educativo e de respeito à diversidade reside a educação inclusiva, viabilizando o acesso e a permanência de todos/as em escolas regulares com “equidade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (SOUZA, 2019, p. 34).

A educação inclusiva implica a participação plena, em que as ações pedagógicas são determinadas considerando, para o ato educativo, as características, os interesses, os objetivos e os direitos de todos. De acordo com esses princípios, a inclusão escolar segue motivada por muitas ideias e prevê a adaptação do sistema escolar para atender às necessidades reais das pessoas com deficiência na escola, assegurando a qualidade no ensino-aprendizagem para todos/as os/as alunos/as, com ou sem deficiência ou mesmo qualquer outra condição atípica que possam apresentar. Nessa perspectiva, a inclusão é a “valorização do ser humano e aceitação

<sup>15</sup> Descrição da Figura 4, elaborada por Souza (2019, p. 39): “Os dois círculos anteriores se fundiram: há apenas um círculo de tamanho grande, onde os ícones de homens, mulheres, pessoas com deficiência, idosos e outros estão juntos e misturados”.

das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2006, p. 41). Outro conceito atribuído ao ato de incluir é:

Escolher rotas, caminhos que levam nossos alunos a romperem com a auto-estagnação acometida por rótulos e diagnósticos médicos; incluir é transgredir com o sistema homogeneizador; é romper com a ideia de um ensino e aprendizagem únicos. (NORDONY; REIS, 2020, p. 28).

O conceito de inclusão está muito além de aceitar as diferenças no processo escolar, significa garantir ao indivíduo uma oportunidade única, rica e cheia de possibilidades para o crescimento pessoal. A compreensão desse percurso histórico faz com que se valorize a diversidade, sendo abordado neste estudo para abarcar e contemplar todos os princípios da educação inclusiva e entendendo-a de forma ampla, isto é, de uma escola para todos/as, e não para alguns/algumas (REIS, 2013).

Discutir a diversidade nessa visão ampla é colocar a heterogeneidade à frente do processo, reconhecendo e valorizando as pessoas diferentes em muitos aspectos, entre eles a cultura, o gênero, a raça e qualquer outra condição que dificulte a convivência nos padrões de normalidade presentes na sociedade. Sendo assim, em relação à diversidade, coadunamos com Reis (2013, p. 108) que ela “constitui-se numa forma natural de existir, um tratamento em que ‘todos’ os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em instituições que não sejam indiferentes às diferenças”.

Souza (2019) ressoa essa visão na perspectiva da diversidade como um processo que considera os indivíduos como parte integrante da sociedade, percebendo as pessoas com deficiência como seres que possuem limitações e potencialidades – assim como os demais sujeitos – e devem ter direito à educação, saúde e lazer, quebrando as barreiras impostas pelo meio social. Na sociedade, a inclusão escolar vem sofrendo um processo transitório gradativo e passa a ser percebida como um princípio de equidade, para promover a diversidade como uma característica humana e garantir os direitos determinados e garantidos em documentos político-legais, dos quais tratamos na próxima subseção.

### ***2.2.1 Perspectiva documental para a educação inclusiva: marcos político-legais***

Vários são os documentos que descrevem as políticas públicas para que a educação inclusiva seja promovida de forma favorável à inclusão escolar. Buscamos, nesta subseção, percorrer os marcos políticos-legais que influenciaram as leis e as políticas que constituem, hoje, o princípio do movimento de inclusão escolar. Apresentamos o conceito de política pública como “mecanismos orientadores de mudanças e que se constituem por jogos de interesses ao se materializarem como as ‘regras do jogo’, mas que, também, possuem uma dimensão constitutiva com capacidade para atender aos interesses sociais” (REIS, 2013, p. 60) e aos problemas da população.

O marco principal que contribuiu para o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência foi a Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, que, em seu art. 208, parágrafo 3º, apregoa que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento escolar especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138). Sendo assim, com a sua promulgação, os estados assumem, como entes federados, a educação especial por meio das Secretarias de Educação, incorporando seus princípios ao ensino regular público, embora ainda com os resquícios de um duplo sistema de ensino: o regular e o especial (REIS, 2013).

Com a Constituição Federativa de 1988, o Brasil implementa uma forma de contribuir para a ampliação e o fortalecimento da educação inclusiva, tendo participado, na Tailândia, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual se promulgou a Declaração de Jomtien. Na oportunidade, houve a adequação das políticas educacionais do Brasil seguindo as orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, com início na década de 1980, mas intensificando-se nos anos 1990.

As políticas educacionais voltadas para a inclusão no Brasil promovem novas possibilidades de aprendizagem, tendo como intuito a superação das desigualdades sociais, a redução dos índices de analfabetismo, repetência, evasão, buscando identificar e superar as diversas dificuldades e particularidades de cada aluno/a para que eles/elas possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (REIS, 2006).

Outro importante documento surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca-Espanha, no ano de 1994, e resultou na Declaração de Salamanca, que orienta a condução de processos educativos de crianças com deficiência em diversos países, entre eles o Brasil. Esse documento traz uma abordagem inclusiva da educação, que valoriza o direito de todas as crianças aprenderem juntas,

independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter e comprometendo-se com a construção de um sistema escolar inclusivo.

Outros avanços aconteceram na educação inclusiva no ano de 1996, com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo novas diretrizes e fundamentos para a educação brasileira. As mudanças acompanharam as tendências estabelecidas na Declaração de Salamanca e essa lei, em seu art. 59, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40).

No intuito de adequar o sistema escolar para atender às necessidades específicas de cada deficiência, foi instaurada a Resolução CNE/CEB n. 2, de 2001, instituindo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nessa Resolução, fica determinado que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 2002, dando continuidade à adequação do Sistema Escolar para atender à educação especial, houve outros avanços importantes, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP n. 1/2002. Nela, define-se que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, que a formação docente inicial volta a atenção à diversidade (BRASIL, 2002a), preparando o/a professor/a para atender à inclusão no ensino regular.

A promulgação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, garantindo formas

institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina Libras como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002b).

Em 2002, foi instaurada a Portaria n. 2.678/2002, que aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002c), de maneira a garantir práticas educacionais inclusivas para atender a cegos e a indivíduos com baixa visão.

Outro marco para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse documento regulamentou a Lei n. 10.436/2002, que visa à inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino e à inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, além do ensino da Libras como primeira língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa) no ensino regular, garantindo aos/às alunos/as surdos/as um/a intérprete em sala de aula para alfabetizá-los/as em Libras.

No ano de 2009, foi instaurada a Resolução n. 4 CNE/CEB, que instituiu diretrizes operacionais para o atendimento escolar especializado na educação básica. Ela abriu o Atendimento Escolar Especializado (AEE) oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular e, também, em centros de atendimento escolar especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, conveniados com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009a).

Em 2010, foram lançados os Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, reforçando o que determina a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1997. O que se assevera é que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2010, p. 6). Com esse documento a educação inclusiva ganha ainda mais força e assinala um grande destaque para a constituição de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade humana, a equalização de oportunidades educacionais e a qualidade no ensino.

Dando continuidade aos avanços das práticas inclusivas em diferentes modalidades, em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei n. 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Seu art. 2º, inciso VII,

prevê, dentre os direitos concernentes a esse público específico, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, p. 1).

Em 25 de junho de 2014, a Lei n. 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, em vigor até 2024, e, dentre as metas para a educação de qualidade prevê, na Meta 4, “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, p. 67). Estabelece, ainda nessa meta, o incentivo à inserção nos cursos de formação inicial e continuada para professores, enfatizando a necessidade de que a estratégia da diversidade seja abordada em todos os níveis de formação docente.

Também em 2014, como forma de garantir verbas para o atendimento aos/às alunos/as incluídos/as, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) garantiu repasses duplos, para implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE); ampliar a oferta; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o atendimento especializado; e acompanhar e monitorar o acesso à escola para quem recebe o benefício de prestação continuada (BRASIL, 2014).

Além dessas normativas, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura os direitos da pessoa com deficiência. Seu Capítulo IV, art. 27, dispõe sobre o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema escolar inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

Ainda na LBI, no art. 28, o poder público torna-se responsável por criar, desenvolver, estimular, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais inclusivos, além de disponibilizar recursos que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência, bem como oferecer educação bilíngue aos/às alunos/as surdos/as, fornecer programas de formação inicial e formação continuada voltados ao AEE, ao ensino de Libras e ao Sistema Braille, além do uso de Tecnologias Assistivas para promover a autonomia e a plena participação do/a aluno/a nas diversas situações da vida escolar e social (BRASIL, 2015).

As legislações vigentes e suas implicações para a educação inclusiva permitem avanços inegáveis para as políticas desenvolvidas para e na diversidade, contudo, muito precisa ser concretizado na prática. Muitas são as problemáticas que permeiam o ambiente escolar, entre elas “escolas desprovidas tanto de estrutura física quanto de recursos humanos adaptados; currículos inadequados; e, professores sem a devida formação para uma educação de fato inclusiva e transformadora” (SANTOS, 2019, p. 31).

Para que a educação inclusiva na escola regular seja acolhedora da diversidade, destacamos a necessidade do respeito tanto do poder público quanto dos educadores e da sociedade como um todo. Comungamos, portanto, do pensamento de Reis (2013, p. 68) de que

[a] educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças. Por isso, não se constrói a diversidade por uma via de mão única; ao contrário, vislumbrar uma sociedade mais inclusiva requer do Estado, da educação, da sociedade civil e da família envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Como professores/as, sabemos que precisamos, nesse momento, focar nesse processo que envolve a inclusão escolar, de forma a proporcionar igualdade e equidade no ensino escolar, mas “somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão” (MANTOAN, 2003, p. 19) por falta de ações pedagógicas mais pontuais nesse atendimento. Por tudo isso, Mantoan (2003, p. 20) salienta que a verdadeira inclusão é

[o] produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.

O contexto de inclusão escolar precisa estar alicerçado em um ambiente marcado pela construção coletiva, apoio pedagógico necessário, aulas inclusivas e significativas para os/as alunos/a independentemente das especificidades que cada um/a apresenta. No processo de estudo com as professoras colaboradoras, foi possível perceber que elas reconhecem a relevância de assumirem a responsabilidade com a formação para conseguirem qualidade em seu trabalho.

Elas se mostram determinadas a percorrer o caminho da inclusão para atender às necessidades educacionais específicas dos/as alunos/as e outras demandas educacionais existentes em sala de aula. Apresentamos, agora, as falas das participantes sobre a experiência construída nesse contexto de inclusão em sala de aula e a responsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem, apontando algumas consolidações de conhecimentos a partir deste estudo:

Evento semiótico [16]

Nossa eu participei de quatro encontros, mas os que participei me mudaram bastante! Me fez refletir muito e começar a olhar para a inclusão com outros olhos. Sei que preciso fazer ainda mais no ensino-aprendizagem para alcançar todas as necessidades educacionais específicas que tenho em sala de aula. Para os alunos que caminham sem dificuldade sempre garanti o que era de direito, e os que apresentam dificuldades? Vejo muita capacidade nos alunos com NEE e sei que se eu aprimorar consigo fazer com que avancem em seus conhecimentos. (Fabiane, Entrevista, pergunta 2).

Evento semiótico [17]

Nos nossos primeiros encontros, disse que ficava mais tranquila quando o aluno tinha laudo, porque ao meu ver justificava a pouca consolidação de conhecimentos apresentada. Hoje, não vejo mais assim, traço objetivos de acordos com as condições por eles apresentadas e planejo atividades diferenciadas de acordo com as necessidades educacionais específicas que eles apresentam. Me sinto muito melhor e mais tranquila, por saber que estou oferecendo a eles o que é de direito deles: o desenvolvimento de habilidades para agir com competência na sociedade. (Márcia, Entrevista, pergunta 2).

Evento semiótico [18]

Sempre fui leitora e, mais que isso, curiosa em sala de aula principalmente com o desenvolvimento dos alunos. Pude com esse estudo aprimorar todos esses conhecimentos e me vejo com mais clareza para os atendimentos às necessidades educacionais específicas que os alunos apresentam. Meu olhar ficou mais atento! (Tatiane, Entrevista, pergunta 2).

Lançamos mão desses discursos apresentados pelas participantes por eles aprimorarem os conceitos relativos à inclusão e, também, o atendimento às necessidades educacionais específicas encontradas em sala de aula. Também mostramos avanços e mudanças quanto ao conhecimento mostrado pelas professoras no ensino-aprendizagem, direcionando olhares outros ao atendimento e uma percepção crítica dos/as alunos/as a que atendem.

Na próxima seção, fazemos a junção do letramento e da inclusão escolar, mostrando as problemáticas e os desafios que os/as professores/as encontram em sala de aula para atenderem às necessidades educacionais específicas que os/as alunos/as apresentam.

### **2.3 Problematizações acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho com o letramento e a inclusão escolar**

Nesta seção, analisamos as dificuldades presentes no atendimento às necessidades educacionais específicas que os/as alunos/as da inclusão apresentam no desenvolvimento do letramento escolar, ou seja, a utilização da leitura e escrita nas práticas sociais cotidianas. Ações docentes diferenciadas e específicas para que esses atendimentos se tornem parte dessa problemática, uma vez que eles necessitam de planejamento específico de acordo com cada aluno/a presente em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário analisar as ações docentes e a necessidade da formação, como forma de subsidiar a necessidade de atendimento a todos/as os/as alunos/as em sala de aula.

Entendemos que o papel da escola de valorizar e respeitar as diferenças se faz primordial, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 20) assegura “o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidade educacionais especiais”.

A educação inclusiva como parte constituinte do cotidiano escolar, desde a Constituição Federal de 1988, já não deveria ser uma dificuldade, e sim um processo que flui naturalmente nesse ambiente. A própria Constituição, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; e, no artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. Garante, também, como dever do estado, a oferta de atendimento escolar especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2010), o que assegura igualdade nas condições de desenvolvimento para todos/as.

A inclusão é uma realidade no cenário escolar e, nesse movimento, a intenção é tratar a educação inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 10). Para tanto, muitas vezes o atendimento despendido aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas é o de convívio social, não garantindo que aprenda de acordo com suas capacidades cognitivas e muitas vezes culpabilizando o/a aluno/a com NEE pelas dificuldades, segregando-o/a desse direito.

Essa situação, no contexto escolar, é a negação de que “as pessoas são capazes de construir sua inteligência” (MANTOAN, 2019), de que a construção da aprendizagem se dá num processo social de interação e de acordo com a capacidade apresentada por cada estudante. Percebemos que, na maioria das vezes, a falta de conhecimentos pedagógicos na condução do processo inclusivo, ou até mesmo a falta de sistematização/planejamento de atividades que atendam/acompanham o ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as, são indicativos da deficiência no letramento de forma significativa.<sup>16</sup>

Desse modo, para Kleiman (1995), em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e refletir sobre aceções que fazem a esse respeito. Com isso, o/a aluno/a, ao se inserir no ambiente escolar, vem carregado de conhecimentos – os letramentos sociais – e, ao focar nas práticas pedagógicas, o/a professor/a procura formas de inseri-lo/a como parte do processo de construção, possibilitando a solução de conflitos no transcorrer da aprendizagem.

Ao discutir e problematizar o trabalho com o letramento escolar, inserido em um contexto de diferenças, criam-se muitas ações pedagógicas que proporcionam novas condições de aprendizagem, de maneira a que os conteúdos sejam significativos no contexto local. A reflexão sobre esse processo de letramento e inclusão faz com que os/as alunos/as tenham a percepção de que construímos ideias, formamos conhecimentos e de que se torna um privilégio aprender com as diferenças. Seguindo esse diálogo, é possível observar, na fala da professora participante do GE, a preocupação com o conhecimento docente necessário para atender às demandas educacionais, uma vez que, frente à inclusão em sala de aula, as práticas pedagógicas precisam ser aprimoradas:

Evento semiótico [19]

Depois que sabemos como planejar e conduzir as aulas pautadas pelas/nas diferenças, entendemos o caminho que o letramento percorre para ser trabalhado naturalmente, fica muito mais fácil despertar o aluno a construção e aprimoramento de seus conhecimentos. Penso que o aluno, se vendo como participante na condução das aulas, estará caminhando para a aprendizagem significativa e de acordo com suas necessidades educacionais específicas e o/a professor/a vai acrescentando os conteúdos formais as discussões. (Tatiane, 4º encontro GE).

---

<sup>16</sup> Tratamos, neste estudo, essa forma significativa como aprendizagem caracterizada pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, explicitando, também, que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo contínuo de aprendizagem, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010).

Entender que precisamos respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem é romper com o paradigma da igualdade para promover e valorizar a diversidade em sala de aula, acreditando que as formas de aprendizagens são muito singulares. Isso não significa que os/as professores/as não possam problematizar, de forma a proporcionar avanços na consolidação do letramento.

Várias reflexões foram surgindo nos encontros do GE e revelaram incertezas sobre a prática pedagógica das professoras participantes que contemplam o letramento voltado para a inclusão. Começamos pela observação feita por Olga: primeiramente, ela exprime a dificuldade em desenvolver uma prática pedagógica que rompa com os traços do ensino tradicional homogêneo e, posteriormente, como o/a aluno/a vai direcionando as aulas, as conduções de ensino-aprendizagem, uma vez que ele/a demonstra insatisfação com o que está sendo proposto:

Evento semiótico [20]

É preciso romper com o tradicional e homogêneo, muitos de nós docentes ainda ensinamos do jeito que fomos alfabetizados. Me polio o tempo todo para quebrar esse ciclo vicioso. Eu percebo que nossas dificuldades só acontecem porque ainda falta conhecimento. Me preparo para o trabalho através de aulas bem planejadas, considerando a relação com o aluno, de adaptações. Muitas vezes culpamos os alunos pela dificuldade na aprendizagem que ele apresenta e com frequência percebo que sou eu que não sei ensiná-lo. Outro dia, ensinando em sala de aula, um aluno que apresenta TDAH<sup>17</sup> e TOD<sup>18</sup> falou para mim “tia, você não sabe me ensinar”, e isso me levou a repensar minha prática, principalmente com os alunos NEE. (Olga, 2º encontro GE).

Ao analisar as percepções da professora, percebo que ela busca problematizar o contexto em sala de aula, identificando alguns fatores que impedem o sucesso de suas aulas, para que os/as alunos/as tenham suas necessidades educacionais específicas atendidas. Esses aspectos específicos emergem durante as aulas, considerando a opinião dos alunos, e propiciam a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas desprendidas, que levam a consolidar a aprendizagem (DENARI; SKLIAR, 2006). Assim, compreendemos que o/a aluno/a, ao se expressar sobre a forma que a professora ensina, tem a compreensão da necessidade de mudanças e das práticas docentes que simplificam a forma de adquirir conhecimentos a partir da amplitude do ensino em sala de aula (MANTOAN, 2019).

Assumimos que, como professores/as, somos limitados/as nessas formas diferenciadas de ensino-aprendizagem, de perceber as diferentes formas de aprender, de conhecer e trabalhar com essa diversidade metodológica proporcionada pela inclusão, que propõe aprender a partir

<sup>17</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>18</sup> Transtorno Opositor Desafiador.

do outro, com seus pares, e integrar a teoria com o contexto social ao qual o/a aluno/a se insere. As discussões no GE sobre associar saberes para a atuação em uma sociedade em constante transformação surgem a todo momento nos encontros, assim como as justificativas sobre essas dificuldades em atender aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas. Essas justificativas são descritas por Mantoan (2012, p. 18) como “válvulas de escape”, explicando “que continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar”. Na tentativa de justificar as dificuldades da docência, repassamos, até mesmo inconscientemente, para o/a aluno/a, a culpa pelas nossas limitações profissionais. Nessas discussões, essas válvulas de escape são notórias na fala da professora participante, ao dizer que:

Evento semiótico [21]

O laudo do meu aluno com Síndrome de Down me traz muita tranquilidade, porque eu teria como justificar as dificuldades que ele tem com a aprendizagem, uma vez que tenho muita dificuldade para conseguir produzir atividades para atendê-lo. Eu tento, mas ele nunca gosta de nada que eu faço. Ele gosta de jogos, mas não consigo trabalhar jogos com ele e atender o restante da turma. Ele precisava de um/a professor/a de apoio para acompanhá-lo, como não tem, dificulta ainda mais a evolução na sua aprendizagem. (Márcia, 5º encontro GE).

O discurso da professora participante demonstra a dificuldade de atendimento ao/à aluno/a com NEE e o atendimento às suas necessidades educacionais específicas, mas o laudo se torna “válvula de escape”, ou seja, uma forma de justificar o porquê da não aprendizagem cognitiva satisfatória de acordo com a sua capacidade. Outra parte importante do discurso apresentado pela professora participante é que o/a aluno/a demonstra interesse em participar das aulas, mas não acompanha os demais na turma e atendê-lo acarreta dificuldades, tendo em vista o restante dos/a alunos/as em sala.

Como professora e pesquisadora, entendo que talvez eu deveria ter problematizado mais a posição da participante durante essa reflexão, mas tive o cuidado de não a constranger perante as demais participantes. O ensino a partir dessa perspectiva “contraria a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades” (MANTOAN, 2009, p. 20) e, mais uma vez, percebo que o/a aluno/a delinea e mostra como ele/a aprende e quais práticas pedagógicas poderiam ser aprimoradas para despertar suas habilidades e construir novos conhecimentos.

Esse descompasso alarmante na educação, relativo ao processo de letramento para e na inclusão, nasce, principalmente, pela incompatibilidade do saber teórico, aliado às práticas pedagógicas e aos significados dos processos de formação do indivíduo, impactando diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral do/a aluno/a. Em

complemento à sua fala, Tatiane acentua que as práticas pedagógicas se conectam ao trabalho interdisciplinar:

Evento semiótico [22]

A interdisciplinaridade precisa permear o ensino e para isso precisamos adotar metodologias ativas, uma vez que essas metodologias usadas até aqui engrossam as pesquisas com relação ao fracasso do aluno com relação a leitura e escrita e, conseqüentemente, o letramento escolar. O fazer diferente precisa ser agora e só vejo um caminho: continuar estudando para desenvolver melhor o trabalho e de forma consciente. (Tatiane, 5º encontro GE).

A partir desse relato da professora, é possível perceber a criticidade sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, o que é reafirmado por Weisz (2009, p. 1), para quem “a metodologia proposta pelo professor concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor de conhecimento”. O/a professor/a, pela ação docente, tem o desafio primordial de intermediar situações de letramento, associando a escrita e as práticas sociais capazes de fazer com que o/a aluno/a interaja com a história e conheça para além do que está escrito, um processo maior do que a simples compreensão e problematização da situação.

O conhecimento do/a professor/a, ao ensinar sobre as diversas metodologias, reflete diretamente nas necessidades educacionais específicas e nos diferentes tempos de aprendizagens, estabelecidos para cada aluno/a presente em sala de aula. Conforme interpretamos Mantoan (2019), as práticas escolares devem contemplar as mais diversas necessidades dos/as alunos/as, ser regras no ensino regular e, em meio a isso, conduzir o letramento escolar de forma a destruir barreiras.

A escola só entende seu papel no letramento quando o/a professor/a está apto/a a organizar o tempo e a promover dinâmicas centradas no ensinar, condutas de interação, conteúdo contextualizado e que tenha sentido para o/a aluno/a. Nesse processo de letramento envolvendo os/as alunos/as como parte do processo, a inclusão nada mais é do que a capacidade de entender e reconhecer o outro como ele/a é, de não buscar a necessidade educacional especial, a diferença, e sim conhecer e reconhecer seu potencial e as capacidades a serem desenvolvidas.

O/a professor/a, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as, precisa entender as semelhanças conceituais e distinguir alfabetizar e letrar, pois é ele/a que,

[...] familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) [,] [...] determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. (KLEIMAN, 1995, p. 512).

Essas especificidades exigidas pelo letramento vão ao encontro de conceitos, teorias e metodologias que possibilitam “construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social, e por que não, planetária!” (MANTOAN, 2012, p. 20), capaz de elevar o conhecimento do/a aluno/a significativamente. Segundo a autora, é necessário um/a professor/a que se comprometa com o ensino-aprendizagem e entenda que sua ação acontece respeitando as necessidades educacionais específicas de cada aluno/a.

As práticas de letramento, quando associadas à heterogeneidade de conhecimentos e às experiências prévias dos/as alunos/as, entrelaçam-se na construção de outros conhecimentos. Tatiane, durante o estudo, sinalizou haver uma “necessidade de preparar o aluno para a somatória de aprendizagens e o professor despreparado continua focando em decodificação e memorização, ou seja, na repetição, em vez de construir a autonomia no aluno. E o pior é que rotula o aluno sem considerar o que ele já conhece” (3º encontro GE). De maneira pontual, ela percebe a necessidade de atividades diversificadas que oportunizem refletir, questionar, criar hipóteses e participar, compreendendo o uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

Para tanto, ressaltamos, também, a “importância de considerar, na organização das práticas pedagógicas para o letramento, os conhecimentos que os/as alunos/as possuem acerca da escrita, a fim de planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que avancem” (BRASIL, 2012, p. 8). Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que a questão da inclusão, tão comum no ambiente escolar, ocorra com

[...] respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa. (BRASIL, 2012, p. 19).

É importante ressaltar que não enxergar, não escutar e não andar com as próprias pernas faz parte das nossas diferenças, e não dos nossos prejuízos (MANTOAN, 2019). Muitas vezes essas são as diferenças que vem dividindo os grupos em sala de aula. Cada ser participa de acordo com suas capacidades e essa é a ideia da inclusão, ou seja, a não redução do ser a um

modelo e esse modelo não existe: a ideia é não centrar na deficiência em si para organizar o trabalho pedagógico.

O grande desafio para o/a professor/a é articular a maior variedade de ações pedagógicas, possibilitando reflexão e criatividade, na interação com diferentes mídias de leitura e formação letrada e educativa. Dessa maneira, a promoção do letramento é facilitada pela interação na leitura e escrita, a partir de situações reais do mundo letrado que todos/as vivenciam, ao seu modo e tempo, em uma construção e reconstrução ativa de conhecimentos.

Sem dúvidas, descobrir as potencialidades, as competências e as habilidades que cada aluno/a tem possibilita estimular a participação, a autonomia e a segurança deste/a nesse percurso de letramento. As atividades para a construção do letramento levam ao/à aluno/a a possibilidade de compreender a língua em situações concretas e, de maneira criativa e contextualizada, proporciona sentido à prática educativa. Sendo assim, coadunamos com Soares (2003, p. 16) que

[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático.

Percebemos que os/as professores/as geralmente desejam alcançar um ensino-aprendizagem que atenda a cada aluno/a, mas várias são as maneiras do/a aluno/a interpretar o mundo em que ele/a vive e, principalmente, de conduzi-lo/a às práticas letradas. A escola, como espaço de provocações, faz com que, ao vivenciar novas práticas de letramento fora da escola, consiga construí-las criticamente e usar a linguagem de forma particular e carregada de significados, possível para todos/as, independentemente das diferenças.

Outro ponto importante levantado nos encontros do GE ao problematizar questões que envolvem o letramento e a inclusão é o de dar ao/à professor/a liberdade para preparar suas intervenções pedagógicas com base na ação-reflexão-ação. Isso porque o letramento é percebido de jeitos diferentes pelos/as alunos/as e, então, a reflexão e a retomada de atividades, quando necessárias, seriam a forma mais justa de garantir a aprendizagem e a capacidade de exercício da cidadania. Dessa maneira, compartilhamos, a seguir, as discussões que dizem respeito ao preparo do/a aluno/a com necessidades educacionais específicas ao exercício da cidadania.

Evento semiótico [23]

Entendo que para os estudantes com NEE, o conceito de cidadania se diferencia dos conceitos dos demais estudantes da turma. Para ele/a cada aprendizado é uma vitória! Esse aluno inconscientemente, estabelece objetivos para sua aprendizagem. No ano de 2018, trabalhava com um aluno que queria aprender a escrever, porque queria se comunicar com a avó que morava na Bahia, para ele/a escrever aquela carta era exercer a cidadania. [...] Também penso assim, é um exercício dentro das suas limitações. Atendi um/a aluno que só queria aprender contar dinheiro, assim ele/a iria ao supermercado e na padaria para ajudar a mãe, que costurava e não tinha tempo de ficar saindo para as compras. (Tatiane, 6º encontro GE).

Evento semiótico [24]

Sempre pensei que preparar o aluno com NEE para o trabalho seria no Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, hoje percebo que até o desenvolvimento da segurança na execução de suas atividades iniciais de alfabetização irá formar um/a adulto mais confiante. (Márcia, 6º encontro GE).

Nesse processo, o/a professor/a tem como foco reafirmar aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas que a caminhada é longa, mas os objetivos podem ser alcançados de acordo com a necessidade contextual de cada um e do modo como o agente provocador/a de mudanças e facilitador do processo de aprendizagem sistematiza metodologias para atender à diversidade em sala de aula. Por conseguinte, salientamos que essa perspectiva de ensino-aprendizagem inclusiva demonstra a necessidade de organizar as práticas pedagógicas e os acontecimentos, que se fundem e se relacionam durante o processo de desenvolvimento de conhecimentos que o letramento implica.

Apresentamos, na próxima seção, o letramento, focalizando ainda mais nos/as alunos/as com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula. Além disso, problematizamos esses atendimentos, a fim de melhor compreendermos o processo educacional a que eles são submetidos.

#### **2.4 O processo de letramento para alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula**

Nesta seção, buscamos tratar do processo de letramento especificamente para alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais que a inclusão escolar apresenta. Enfocamos a reflexão sobre letramento, alguns conflitos e algumas problematizações trazidos pelas participantes e discutimos questões relacionadas às práticas pedagógicas para que todos/as os/as alunos/as possam ser atendidos em sala de aula, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

A proposta de letramento escolar, por si só, exige um/a profissional reflexivo/a, considerando-se que o contexto oferece várias inquietações, principalmente se a pretensão for atender as diferentes formas de aprendizagem em sala de aula, fora da perspectiva segregativa. Freitas (2006), Soares (2004), Mantoan (2006) e os documentos publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007, 2008, 2010) trazem problematizações e conflitos nas práticas pedagógicas no letramento escolar relacionados aos atendimentos das necessidades educacionais específicas dos/das alunos/as.

O alicerce mais relevante para o desenvolvimento do letramento escolar que envolve, nessa etapa, o atendimento às necessidades educacionais específicas seria fazer com que ele fizesse sentido na vida dos/as alunos/as. Refletir sobre as práticas de letramento permite a apropriação de novos significados, tanto para planejar novas práticas como para entender melhor o/a aluno/a que necessita ter suas atividades adaptadas/reorganizadas conforme as necessidades e capacidades demonstradas por ele/a.

A ênfase dada à reflexão sobre as práticas docentes para o letramento de alunos/as com NEE abre novos caminhos para que a educação inclusiva não seja estigmatizada na incapacidade mental, física e sensorial e na impossibilidade de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos no contexto da educação geral (FREITAS, 2006), ou seja, baseada na diferença entre os indivíduos. Há um olhar de homogeneidade do/a professor/a, até mesmo inconsciente, em relação à turma, evidenciando teorias e práticas segregadoras de acesso ao saber, que torna a exclusão escolar muito evidente.

Mantoan (2003, p. 12) critica o formalismo da racionalidade que incidiu nas modalidades de ensino e esclarece a necessidade de “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. A autora faz essa crítica para chamar a atenção para a complexidade de estabelecer um ensino que não parte das práticas sociais e culturais do/a aluno/a, ou até mesmo sem levar em conta sua identidade e, mais ainda, suas diferenças.

Ainda seguindo Mantoan (2003, p. 13-14), a instituição escolar

[...] é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Esse movimento de inclusão para romper com a visão de homogeneidade em sala de aula faz com que o/a professor/a pense em estratégias para romper com o mito de duas educações em sala de aula: uma regular e outra especial. A seguir, as professoras participantes apontam algumas questões que dialogam com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem voltado para as necessidades educacionais específicas:

Evento semiótico [25]

Eu sempre penso na melhor forma de trabalhar de forma igualitária para todos os alunos e não separar os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mas não vou negar que nem sempre consigo, porque ao que me parece eles (alunos especiais) não parecem acompanhar, mas mesmo assim sigo tentando e cada dia vou tentando novas estratégias, refletindo sobre todas. E tenho muita esperança que nesse vai e vem eu plante as sementinhas de conhecimento e que eles floresçam e eu consiga dar maior significado à vida desses alunos especiais. (Márcia, 7º encontro GE).

Evento semiótico [26]

Você fala de uma forma igualitária, o que isso significa em sala de aula? É atender com igualdade e equidade considerando que cada aluno/a tem seu tempo de aprendizagem? Como vocês veem essa ideia? (Silvia, 7º encontro GE).

Evento semiótico [27]

Vejo igualdade em fazer com que cada aluno/a tenha suas necessidades educacionais específicas atendidas, nesse movimento de adaptar algumas atividades, no mesmo conteúdo, de atender individualmente, para que nenhum fique aquém do que está sendo trabalhado e alcance o letramento. (Márcia, 7º encontro GE).

Evento semiótico [28]

Penso que incluir não é separar alunos/as em sala de aula! Não vou mentir, quantas vezes fiz uma fila só com alunos/as que apresentavam dificuldades de aprendizagem e aí é o que Mantoan fala, duas educações em sala de aula (risos). Hoje percebo que os/as alunos/as da inclusão podem caminhar juntos aos demais, de acordo com o tempo, a capacidade e a necessidade que apresentam e isso até facilita o meu trabalho em sala de aula. (Tatiane, 7º encontro GE).

Aspectos sobre a ruptura desse modelo homogêneo de educação conduzida em sala de aula apontam para novas práticas pedagógicas escolares que avaliamos como necessárias ao trabalho realizado, bem como a forma e o modo como concebemos a inclusão. Essas questões, segundo Freitas (2006, p. 164), “inicia[m]-se com a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais seja implementado”. Essa ruptura diz respeito a muitos elementos que constituem ações desde o conhecimento do/a professor/a, seu planejamento, até a “base em sua

estrutura organizacional, como propõe a inclusão, para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (MANTOAN, 2006, p. 188).

As questões evidenciadas nesse processo de inclusão escolar aparecem na fala de Tatiane ao dizer que a aprendizagem de alunos/as com necessidades educacionais específicas não caminha igual aos/as demais alunos/as em sala de aula, acontecendo “de acordo com o tempo, a capacidade e a necessidade que apresentam” (5º encontro GE). Essa reflexão acentua a importância do/a professor/a respeitar o processo educativo de cada um/a presente em sala de aula. Para os/as alunos/as com NEE, é preciso estabelecer objetivos de aprendizagens diferenciados, conforme a característica de cada um, e muitas vezes essa é a principal dificuldade encontrada pelos/as professores/as, para os quais, por vezes, a igualdade e a equidade são o processo de aprender com os demais, ignorando deficiência, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação.

Reconhecer as diferenças se torna um processo essencial, uma vez que não cabe à escola ignorar o que acontece ao seu redor, muito menos desconsiderar que, com as diferenças, surgem novas conexões na execução das atividades do dia a dia do/a professor/a. Considerando esse aspecto, o sistema escolar tem de reconhecer a diversidade como uma das maiores fontes de riqueza para o convívio e a construção do ensino-aprendizagem. Essa concepção se mostra fortemente marcada nas seguintes palavras de Mantoan (2012, p. 23):

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral.

Permitir que a inclusão caminhe como aliada e parte integrante do ambiente dos/as alunos/as é promover uma política escolar de qualidade para todos/as, repensar o nosso trabalho a partir dos direitos de aprendizagem e sensibilidade ao contexto escolar por parte dos/as professores/as, aspectos marcados pelas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, que garantem:

[o] acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e as diretrizes para a inclusão, reafirmando os direitos e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 15).

A inclusão escolar permite ao/à professor/a um processo contínuo de desenvolvimento, preparando-o/a para criar condições para que todos/as os/as alunos/as desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir sua compreensão da realidade (FREITAS, 2006). Desse modo, mudanças acontecem não só nas atividades pedagógicas, mas também no sentido de se “ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada a situações novas” (FREITAS, 2006, p. 176).

As professoras participantes trouxeram para os encontros do GE muitas experiências, vivências de letramento, atendimento aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas, especialmente quando discutimos o texto de Freitas (2006). Apresentamos algumas contribuições das professoras participantes que, da forma que entendemos, referem-se aos questionamentos pessoais sobre as práticas pedagógicas que refletem no desenvolvimento do letramento em sala de aula, prioritariamente nesse contexto de inclusão:

Evento semiótico [29]

Eu entendo que preciso muito ampliar meus conhecimentos, porque cada dia mais percebo o quanto eu tenho que ajudar meus alunos com NEE, assim como os demais. Existem muitas dificuldades e barreiras a serem rompidas no ensino-aprendizagem em sala de aula e eu ainda tenho dificuldades em conduzir e garantir essa aprendizagem de todos. Acolher as necessidades específicas em sala de aula não é só aceitar que eles/as estão ali. Nesse texto, me chocou muito quando a autora diz que “não se pode confundir com piedade” (FREITAS, 2006, p. 179) e quantas vezes me pego com piedade mesmo, sendo que o que eles/as esperam de mim é muito mais que isso! (Fabiane, 6º encontro GE).

Evento semiótico [30]

Eu também sentia sempre uma mistura de piedade e carinho, mas com o passar do tempo fui entendendo que alunos/as com necessidades educacionais específicas esperavam de mim, enquanto professora, a possibilidade de adquirir compreensão crítica da realidade e possibilitar uma vida decente diante da sociedade em que vive. Vejo que os conhecimentos em torno do tema inclusão, abre a visão sobre os/as alunos/as NEE e isso realmente explode dentro da gente um emaranhado de sentimentos sobre eles/as e não mais de piedade. (Tatiane, 6º encontro GE).

Nessas falas, as professoras participantes reconhecem a necessidade de ampliar conhecimentos, ou seja, de formação continuada, e, respaldadas pelos conhecimentos, caminham para a “desconstrução de práticas segregacionistas” (FREITAS, 2006, p. 173), levando o/a aluno/a com NEE ao seu desenvolvimento global, estimulando-o/a a intervir criticamente no contexto em que vive. Essas necessidades de ajustamento e inovação dos conhecimentos na e para as ações pedagógicas se fortaleceram nas provocações de Freitas

(2006) sobre o conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática. Ademais, promovem e facilitam o uso de metodologias e estratégias didáticas, gerando pensamentos e ações próprias de profissionais crítico-reflexivos, capazes de trabalhar individual e coletivamente com outros profissionais.

Consoante as ideias de mudanças e inovações nas práticas pedagógicas, Freitas (2006, p. 176) diz que “inovar significa ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e buscando a solução mais adequada a situações novas”. Ainda seguindo as ideias de inovação para o atendimento às necessidades educacionais específicas de sala de aula, muitas vezes ela é complicada pelo/a próprio/a professor/a, que mostra insegurança ao analisar e adaptar os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas, reorganizando-as de acordo com seus/suas alunos/as. Mantoan (2012, p. 31) suscita essas provocações de mudanças ao dizer que

as grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor aos debates das novidades.

Tatiane acrescenta a necessidade de práticas inovadoras que atendam às demandas escolares apresentadas, em sala de aula, pelos/as alunos/as. Segundo ela, “não se trata de querer ou não querer a busca por conhecimentos e inovações, trata-se de uma necessidade latente na escola. Essa necessidade é característica de como o aluno aprende na escola, onde cada um traz suas experiências, seus modos de pensarem, suas dificuldades e essas precisam ser atendidas” (6º encontro GE).

Notamos muitas mudanças tanto no pensamento como nas práticas pedagógicas das professoras participantes para atender aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas relacionadas ao letramento, aspectos que consideram as diferenças em sala de aula. Instituir um ambiente escolar como espaço de reflexão, resolução de problemas, superação de desafios, transcender limitações e, acima de tudo, atender aos desejos e às necessidades específicas dos/as alunos/as são necessidades emergentes e um direito escolar dos/as alunos/as.

Tendo expandido as reflexões sobre letramento e inclusão escolar, passamos, neste instante, ao capítulo 3, em que nos dedicamos a discutir a pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as.

### **CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES SOBRE PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS**

Este capítulo está dividido em três seções: “Desafios e particularidades da pesquisa colaborativa na formação continuada de docentes”, “Contribuições da pesquisa colaborativa na formação profissional das professoras” e “A (re)significação das práticas pedagógicas: o olhar para o letramento e a inclusão escolar proporcionado pela pesquisa colaborativa”. Buscamos fundamentar essa discussão dialogando com o material empírico gerado na pesquisa e os seguintes autores: Ibiapina (2008), Wengzynski e Tozetto (2012) e Imbernón (2009), entre outros/as.

#### **3.1 Desafios e particularidades da pesquisa colaborativa na formação continuada de docentes**

Nesta seção, discutimos como transcorreu a pesquisa colaborativa, sua contribuição e os desafios ocorridos durante o percurso, enfocando os diferentes aspectos e as demandas do estudo que realizamos. Além disso, problematizamos as particularidades dessa experiência de formação continuada de professores/as, a qual nem sempre se mostrou harmônica no movimento de formação colaborativa. Como nos alerta Suanno (2019, p. 129), a formação continuada “segue no sentido de valorizar o questionamento permanente e oportunizar aos[às] professores[as] autoavaliação, autocrítica e reorganização do trabalho docente”. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada possibilite que os/as docentes “problematizem sobre: concepções e práticas educativas; teorias e aspectos específicos do cotidiano educacional; valores, atitudes e ética; conhecimentos, competências e habilidades; reflexões, reorientações e práxis” (SUANNO, 2019, p. 129).

Em consonância com essa visão, Ibiapina (2008, p. 14) indica a formação por meio da colaboração, como um processo “desencadeado pelos ciclos colaborativos de reflexão que proporcionam condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais” e, nessa perspectiva, a prática pedagógica passa pela reflexão, pelo diálogo e pelo debate levando a novas posturas frente às demandas escolares. Essa autora ressalta a necessidade de desestabilizar as práticas existentes, de maneira a repensar os pressupostos e os processos de transformação que a articulação com a práxis reflete sobre a mudança no contexto de trabalho.

Em nossa experiência de pesquisa colaborativa na formação continuada, por vezes, tensões, desestabilizações e insegurança por parte das professoras participantes ficaram bem marcadas diante das várias intercorrências em sala de aula, compartilhadas durante os encontros

do GE. Essas experiências e angústias criaram condições para que analisássemos as práticas pedagógicas e desenvolvêssemos a capacidade de melhor compreender as necessidades da sala de aula. Nesse caminho de estudo, a *colaboração* foi compreendida, no GE, como “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 61). Ademais, propiciou uma forma de melhor compreender o processo de desenvolvimento das habilidades em grupo, realizado, segundo Imbernón (2009, p. 61) pela “análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, partilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um[a] sobre determinado assunto”.

No decorrer dos encontros do GE, as dificuldades também se evidenciaram, principalmente para nos reunirmos presencialmente, dada a intensificação do trabalho das professoras participantes na escola. Isso dificultava incorporar o estudo a suas rotinas, uma vez que as demandas escolares pareciam sempre aumentar. Essas dificuldades muitas vezes relatadas pelas docentes eram sempre justificadas porque, além das atividades em sala de aula, ainda havia os planejamentos, as atividades, as reuniões pedagógicas; ademais, algumas participavam da gestão escolar em outro horário e em outra escola. Além dessas, havia outras demandas que acabavam por tomar todo o tempo docente.

No início do estudo, combinamos, juntas, que nos reuniríamos a cada 15 dias, porém, os obstáculos surgiam e muitas vezes parecia impossível estarmos todas juntas durante os encontros do GE. Em inúmeras ocasiões tivemos de marcar e remarcar nossos encontros (o que justifica as datas tão espaçadas dos quatro últimos encontros, como apresentado no Quadro 4 da subseção 1.7.2). Recorrentemente, um dia antes, ou até mesmo no dia, as professoras apresentavam suas justificativas para as ausências, e eram muitas. Isso nos remete ao alerta de Pimenta (2002) ao dizer que o/a profissional docente se vê obrigado/a a ter um ritmo de trabalho tão intenso que o/a impede de qualquer tentativa de transformação. Essas dificuldades eram registradas em meu diário, assim como minhas próprias angústias como professora pesquisadora, como ilustrado a seguir:

Evento semiótico [31]

Hoje duas das professoras colaboradoras me abordaram na escola e disseram que não poderiam participar do encontro que será amanhã. Uma, mais precisamente a Olga, relatou ficar até mais tarde em reunião com o diretor da escola para resolver a pauta do Conselho de Classe, que acontecerá na sexta-feira. A outra, a Fabiane, disse que estaria no médico com a mãe e acreditava não chegar a tempo para ir ao encontro. (Diário da pesquisadora, 9 de setembro de 2019).

Como pesquisadora, por vezes, senti angústia e apreensão. Envolver-se em um trabalho como este requer esforço e, muitas vezes, pensei que não seria possível cumprir os oito encontros programados. Percebia que a maioria das vezes a leitura prévia do texto destinado para o encontro não acontecia por todas as participantes, o que comprometia o aprofundamento de questões referentes ao assunto discutido no GE. Outras vezes, ninguém havia lido e eu as convidava para a leitura coletiva no encontro, fazendo as abordagens pertinentes ao assunto. Para que mudanças de fato ocorram é preciso desejo e comprometimento, no entanto, as dificuldades impostas pelas demandas cotidianas por vezes “falam mais alto” e o cansaço e a sobrecarga docente se tornam o maior empecilho para a formação continuada. Durante as discussões, quem não havia lido o texto ficava alheio ao conteúdo teórico e participava apenas quando se via em alguma exposição de vivências que envolviam as problemáticas. Ainda assim, era notório que o desejo de conhecimento era grande, o que resta perceptível na fala de Márcia ao dizer que

Evento semiótico [32]

já me propus a estudar e o único tempo que tenho é durante o jornal e a novela que assisto à noite, depois da janta. Nesse momento vou estudar! Mas ainda enfrento outro problema, estou muito cansada e às vezes nem entendo o que estou lendo. Como tenho muita vontade, vou me esforçar e continuar tentando! (Márcia, 2º encontro GE).

Esse cenário, por vezes, impede ainda mais as mudanças que apontam para um/a profissional mais reflexivo/a e comprometido/a com sua formação. As dificuldades com as leituras prévias dos textos e com a participação nos encontros do GE foram desafios recorrentes, como registro no meu diário reflexivo:

Evento semiótico [33]

Conversei hoje na escola com a Olga para combinar nosso encontro do GE, mas ela desmarcou. Disse que a filha ia para a casa dela e que tinha que estar lá. Que também ainda nem tinha conseguido ler o texto e que não iria contribuir muito nas discussões. Disse que para o próximo ia ler e que confirmava a presença. (Diário da pesquisadora, 28 de maio de 2019).

Evento semiótico [34]

Hoje abordei a Fabiane, para falar do nosso quarto encontro, que também desmarcou o encontro de amanhã, 29 de maio de 2019 (quinta-feira). Ela disse que ia cuidar da mãe. [...] senti, nesse momento, que seria melhor nem insistir, senão a levaria à desistência, mas me sinto constrangida por parecer que estou pressionando. (Diário da pesquisadora, 28 de maio de 2019).

Outra ação que não foi realizada e que fazia parte de nosso planejamento inicial para o estudo foram os diários reflexivos. No segundo encontro do GE todas estavam presentes. Comecei ponderando sobre a premência desse instrumento para que acontecimentos importantes não ficassem sem serem levados para as discussões e não só as impressões do estudo, como também todos os acontecimentos que envolviam a rotina escolar que achassem importantes de serem abordados. Naquele momento, todas se comprometeram com o registro do próprio diário reflexivo. Combinamos também que, ao final de cada encontro, escreveríamos nele nossas impressões, porém, a partir do terceiro, começamos a nos encontrar no turno noturno, terminávamos já um pouco tarde e elas sempre relatavam que escreveriam no dia seguinte. Sempre as lembrava da escrita do diário e ao final do encontro, ao solicitar os diários às professoras participantes, vários foram os relatos sobre eles, que apresento como anotações feitas no meu próprio diário reflexivo:

Evento semiótico [35]

Fui até a sala da Olga no horário do intervalo solicitar o diário, ela me disse que não tinha escrito e que tinha esquecido até onde ele estava. Ela me olhou e perguntou: “Tem problemas?”. Falei que ele seria muito importante para consolidação do nosso estudo, mas que tudo bem! (Diário da pesquisadora, 29 de setembro de 2019).

Evento semiótico [36]

Me encontrei com a Fabiane pelos corredores da escola e solicitei a ela o diário, que foi bem clara: “Não fiz! Infelizmente, foi muito corrido para mim!”. Eu disse que entendia. (Diário da pesquisadora, 2 de dezembro de 2019).

Evento semiótico [37]

Solicitei à Márcia, ainda nesse mesmo dia, e ela também falou que anotou apenas as impressões de um encontro e que nem compensava me entregar. Eu disse apenas ok. (Diário da pesquisadora, 2 de dezembro de 2019).

Evento semiótico [38]

Encontrei a Tatiane hoje pela manhã e solicitei o diário. Ela disse: “Anotei mais considerações sobre os textos que achei importante, como você tem os textos, nem precisa levar né?”. Respondi apenas que ela quem sabia e ela não me entregou. Infelizmente! (Diário da pesquisadora, 3 de dezembro de 2019).

A ideia do diário se deu, por ser “considerado como um instrumento de aprendizagem e avaliação do processo educativo” (PANNUNZIO et al., 2005) e, nesse sentido, trazer situações vivenciadas no cotidiano escolar para as discussões do GE. Outro ponto importante para a adoção do diário foi justamente por eu entender – e colocar para as professoras colaboradoras – ser este um instrumento que propicia repensar o planejamento de ações pedagógicas e de

potencializar a organização de ideias, mostrando a flexibilidade dessas ações e a possibilidade de autoavaliação da prática pedagógica.

Essas limitações são muitas vezes impostas pela sobrecarga de trabalho em razão das situações problemáticas e não são extraordinárias, permanecendo ano após ano, dia após dia, tornando-se, cada vez mais, marcas profundas que contribuem para as dificuldades do/a professor/a com a própria formação (SILVA, 2019).

No que concerne à formação docente, como destaca Denari (2006), é possível notar que a maior tarefa se constitui no envolvimento dos/as profissionais nas discussões e reflexões que as temáticas apresentam, mas destaco que essas ações de formação continuada, ainda que poucas, causam mudanças. Essa fala assevera o postulado de Ibiapina (2012, p. 56) sobre os resultados do estudo colaborativo, pois,

[...] compreendemos que quanto maior e mais intensa é a colaboração, maiores serão as condições de coprodução de conhecimentos e de práticas e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, pois as interações colaborativas afetam, influenciam e reelaboram não somente conhecimentos práticos e teóricos, mas também a nossa condição de pensar e agir de forma crítica e criativa.

A decisão de construir junto com as professoras participantes os temas da discussão e o levantamento do material teórico possibilitou uma maior responsabilização das professoras participantes. Esse estabelecimento da relação colaborativa ajudou na finalização desta pesquisa. Percebemos isso quando as dificuldades em marcar o sétimo e o oitavo encontro se fizeram muito evidentes em virtude das demandas escolares do período. Tatiane, ao se encontrar comigo pelos corredores da escola, disse:

Evento semiótico [39]

Precisamos finalizar nossa proposta de estudo, sei que está difícil conseguir um horário para que todas possam estar presentes, mas vou conversar com as demais para elas darem um jeitinho. Penso que está difícil para todo mundo, mas com esforço podemos conseguir e outra, precisamos pensar o quanto já crescemos, pedagogicamente falando. (Diário da pesquisadora, 20 de setembro de 2019).

Mesmo apresentando dificuldades para participarem do GE, percebi que os desafios propostos na pesquisa e vivenciados pelas professoras participantes apontaram para a construção de possibilidades, de novos caminhos em meio a tantas demandas e problemas que compõem a rotina do cotidiano escolar. A formação docente proporciona a “conquista de um espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja

fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Em meio às demandas deste estudo, percebi, entre as professoras colaboradoras, que as inquietações ficaram muito visíveis e, por várias vezes, as expectativas de construções coletivas se evidenciaram. Esses momentos de partilha e escuta descrevem as propostas colaborativas, possibilitando, ou não, a resolução dos problemas emergentes das práticas e perspectivas no espaço, mas que propiciam a compreensão de que só se constroem mediações afirmativas aprendendo a aprender, “contrariando a linearidade do pensamento educativo” (IMBERNÓN, 2009, p. 93).

Todas essas expectativas vão ao encontro do posicionamento de Ibiapina (2012, p. 25), para quem “colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”. Esse processo de formação docente para a construção de novos conhecimentos, novas reflexões, objetivos e organização do trabalho se desenvolve com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os/as alunos/as.

Nas palavras de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 2), “o conhecimento e a experiência profissional como lócus da prática educativa, traz[em à] luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente”. Nesse sentido, os conflitos propiciam oportunidades de compreensão crítica por parte das professoras participantes, de maneira a enfrentarem a complexidade das situações educativas com as quais se confrontam cotidianamente. Ademais, propiciam reinterpretar a teoria com base na prática e vice-versa (IBIAPINA, 2008). As palavras de Tatiane aproximam-se das pontuações da autora:

Evento semiótico [40]

Esse estudo me proporcionou refletir criticamente sobre as situações de ensino-aprendizagem (pensativa). Refletir sobre como é importante continuar nesse processo de formação, para que eu consiga entender tudo que ocorre dentro da sala de aula, e outra, eu preciso me tornar uma profissional melhor e isso só acontecerá depois que eu estiver mais consciente do meu papel na escola e na vida dos alunos, reorganizando minhas práticas com base em teorias mais sólidas. (Tatiane, 8º encontro do GE).

Esse posicionamento mostra a consciência de que mudanças precisam ocorrer e fazem parte da vida profissional de cada docente, até porque o trabalho docente não é composto de ações fixas e acabadas: elas acontecem de acordo com a historicidade – novos tempos, novas ações, e, assim, subsequentemente (SILVA, 2019). Percebi, muitas vezes, que as professoras

participantes acreditavam que o estudo traria muitas soluções para os problemas vivenciados em sala de aula. Essa expectativa ficou evidenciada em suas respostas no questionário inicial:

Evento semiótico [41]

Esse estudo irá proporcionar, acrescentar mais conhecimentos, descobertas e preparo/aprimoramento para a minha prática, me tornando uma profissional mais preparada. As leituras de textos, livros, artigos e as trocas de experiências vivenciadas em grupos irão enriquecer e ampliar minha prática docente. (Olga, Questionário inicial, pergunta 10).

Evento semiótico [42]

Participar dessa formação irá melhorar o meu trabalho com os alunos. Tenho necessidade de melhorar o trabalho em sala de aula, para que eu me sinta menos impotente. Sei que é por meio da educação que faremos a diferença na família e na comunidade em geral. De modo geral, esse estudo irá ampliar o leque de possibilidades nas práticas pedagógicas. (Márcia, Questionário inicial, pergunta 10).

Evento semiótico [43]

Nessa formação vou adquirir habilidades nos campos de experiências e nas ações para uma melhor aprendizagem. Essa troca de experiências em planejamentos enriquece a prática docente, a interação, a informação e inovação em sala de aula. (Fabiane, Questionário inicial, pergunta 10).

Evento semiótico [44]

Para mim é sempre bom ampliar conhecimentos e esse estudo significa exatamente isso, aumentar as possibilidades na prática docente que desenvolvo diariamente com meus alunos. Estudar material teórico, somado às trocas de experiências, trará novas possibilidades de trabalho em sala de aula. (Tatiane, Questionário inicial, pergunta 10).

Essas expectativas de mudanças nas ações pedagógicas e de resolução de problemas em sala de aula frente ao trabalho docente permaneceram durante o primeiro encontro, como apresentado nas falas das professoras Márcia e Olga:

Evento semiótico [45]

Eu fico feliz por estar aqui, porque vejo que eu estou no caminho para conseguir superar dificuldades para desenvolver minha aula diante de tantos problemas que enfrento. Justamente porque não sei ensinar de forma que todos os alunos aprendam: a sala é muito heterogênea e eu não sei o que faço para atender os que têm dificuldades ou mesmo as crianças especiais. (Márcia, 1º encontro do GE).

Evento semiótico [46]

Eu precisava mesmo entrar em grupo de estudo, estou muito perdida para atender às necessidades específicas em sala de aula. Na verdade, eu não sei por onde começar. (Olga, 1º encontro do GE).

No entanto, precisamos entender que resolver problemas diagnosticados em sala de aula não se caracteriza apenas como uma ação isolada, mas sim depende de vários fatores contextuais internos e externos que influenciam diretamente na ação educativa e “incutem lógicas que condicionam, de certa forma, as condições em que o trabalho docente acontece” (SILVA, 2019, p. 12). Não que a iniciação na formação continuada não seja parte importante do processo, ela é com certeza o caminho que dá mais conhecimento e segurança para entender parte da problemática:

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Concebo esse processo de formação não como uma forma direta de acabar ou saber resolver e conduzir todas as dificuldades emergentes em sala de aula, mas como uma forma de discutir as ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las (IBIAPINA, 2008).

No intuito de problematizar a formação docente vivenciada pelo grupo, apresento, a seguir, um diálogo que tivemos logo no primeiro encontro do GE:

Evento semiótico [47]

Silvia: Que importância damos para a formação docente em nossa vida cotidiana?

Olga: Minha rotina é muito complexa e para a formação docente precisamos despende tempo, e hoje é o que mais tenho dificuldade. Exige sair da zona de conforto e isso seria tirar o espaço do dia que uso para descansar! Eu sei da importância que é a formação na vida profissional do professor, mas hoje me vejo cansada, mesmo sabendo que preciso inovar minha prática para atender aos alunos.

Fabiane: Entendo ser importante, mas venho, nos últimos anos, fazendo apenas as formações que são obrigatórias pela Secretaria de Educação e no horário de trabalho. Não quer dizer que não estou participando de formação, só entendo ser difícil, levando em consideração a rotina que tenho hoje.

Márcia: Eu sempre que tenho oportunidade estou participando! Tenho dificuldades com a atuação em sala de aula e por isso, quando me chamou para participar dessa formação, não hesitei em aceitar, por achar que muito pode me ajudar.

Tatiane: Eu levo muito a sério a formação na minha vida cotidiana! Semanalmente, mesmo que eu esteja participando de grupos de estudos, tiro um tempinho para leitura. Isso me ajuda muito no desenvolvimento do meu trabalho. (1º encontro do GE).

É importante reforçar que esse evento semiótico se deu no primeiro encontro do GE. Assim, fiz primeiramente uma prévia para entender a importância da formação docente na vida para cada uma das participantes. Pude perceber que o grupo traz algumas dificuldades com a formação que a profissão exige e, assim, é possível notar que “são vários os desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada” (PRATES; MÜLLER, 2015, p. 4).

No evento semiótico 47, percebo que Olga e Fabiane se mostram resistentes em fomentar a própria formação docente, mesmo tendo consciência da importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Esses depoimentos são muito frequentes no meio escolar, em que o desânimo aparece com frequência. Segundo Imbernón (2009, p. 52), “essas características pessoais e os diversos interesses que eles comportam configuram uma série de elementos que tanto podem favorecer a formação como obstaculizá-la mediante o surgimento de certas resistências”, fazendo com que a formação continuada alcance apenas aqueles/as que se apresentam dispostos/as.

A partir dessa reflexão, é possível perceber que a profissão docente necessita de ajustes relacionados à realização das práticas escolares e, “hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos” (NÓVOA, 2017, p. 18). A profissão docente passa constantemente por transformação, assim como a sociedade, e necessita de uma formação que contemple “a articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação – a formação do[a] cidadão[ã]” (DENARI, 2006, p. 37).

Por sua vez, as falas de Márcia e Tatiane, nesse mesmo evento semiótico, evidenciam seu interesse com a formação docente, mesmo em caráter pessoal, sem nenhuma obrigatoriedade institucional. Nesse processo de formação colaborativa, importa destacar que a compreensão da prática exige do/a professor/a um mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que possa (re)construir o contexto social em que está inserido/a, proporcionando condições para que compreenda que, para mudar uma teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (IBIAPINA, 2008).

Esta análise se mostra importante para compreender as ausências de Olga e Fabiane aos encontros. Interessa refletir sobre o fato de que, como professores/as, priorizamos o que achamos emergente e, em alguns momentos, a formação continuada não faz parte dessa “lista”

de prioridades, mesmo reconhecendo sua importância. Esse reconhecimento foi manifestado tanto por Olga como por Fabiane:

Evento semiótico [48]

Esse é o terceiro encontro que eu participo nesse estudo e me vejo muito mais reflexiva em sala de aula. Tento melhor avaliar como os alunos estão aprendendo e como posso melhorar minha prática para alcançar os que não estão aprendendo. Eu preciso é de leitura para melhor conseguir desenvolver o meu trabalho. (Olga, 4º encontro GE).

Evento semiótico [49]

Tenho muito a aprimorar nas minhas ações em sala de aula! Eu não posso mais continuar dificultando esse processo de formação, até porque, ele me faz falta nas rotinas escolares. Vou me esforçar para participar mais desses encontros! Toda vez que saio daqui, saio com uma inquietação, e isso me faz bem! (Fabiane, 6º encontro GE).

Apesar de terem consciência da importância da formação continuada e de mostrarem mudanças na forma de refletir sobre a prática pedagógica, nenhuma das duas compareceu mais aos encontros do GE; com a Olga, não consegui nem um horário para fazer a entrevista, mesmo que eu insistisse. É importante ressaltar que em nenhum momento da pesquisa elas mostraram/explicitaram desejo de desistir, apenas ficavam justificando as faltas. Márcia e Tatiane, por outro lado, compareceram a todos os encontros e seus efeitos são sentidos ao longo do estudo. Essa postura mostra que a formação continuada requer responsabilizar-se por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos educativos (IMBERNÓN, 2009).

A proposta, nesta seção, centrou-se em discutir alguns dos desafios e algumas das particularidades que o estudo apresentou para sua realização, com o intuito de compreender os limites e as possibilidades da pesquisa colaborativa na formação continuada docente. A seguir, tratamos das contribuições que o estudo proporcionou na formação profissional das professoras participantes.

### **3.2 Contribuições da pesquisa colaborativa na formação profissional das professoras**

Para esta seção, focalizamos, especificamente, as possíveis contribuições da pesquisa colaborativa para a vida profissional e pessoal das professoras participantes e, conseqüentemente, para seus/suas alunos/as.

Ibiapina (2008) afirma que o estudo colaborativo deve construir o entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo,

assim, para a concretização das ideias de formação, para o desenvolvimento profissional e para a produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança em sala de aula, na escola e na sociedade. Nesse cenário, as mudanças nas práticas docentes sempre serão desafios, uma vez que o ambiente escolar apresenta muitas demandas em seu dia a dia, que dificultam a formação docente.

Nesse sentido, buscar caminhos por meio da formação docente facilita a capacidade de refletir sobre o processo educacional e isso interferiu diretamente na disposição das professoras ao aceitarem participar no GE. Márcia, durante o estudo, colocou que:

Evento semiótico [50]

Eu quero fazer diferente! Vejo que meus alunos estão aquém do que é esperado para eles, mas não sei que caminhos tomar para que tudo aconteça diferente em minha sala. Tenho muitas dificuldades e eu percebo isso. Me sinto insegura diante das situações que acontecem em sala e eu sei que tenho que mudar e tenho condições para compreender melhor esse processo! (Márcia, 2º encontro GE).

Assim, a escola que almejamos, como professores/as, e compreendemos como necessária, precisa investir na formação de seus/suas docentes. Bortoni-Ricardo (2011) destaca a importância de um estudo teórico-prático para subsidiar a compreensão da realidade e a construção de novas práticas e Tatiane faz considerações importantes a esse respeito:

Evento semiótico [51]

Os encontros do GE foram muito satisfatórios; por vários momentos vi minha prática presente nos textos, para que eu pudesse refletir sobre os momentos onde, muitas vezes, não sabia como conduzir em sala de aula. Os textos que escolhemos inicialmente precisaram de alterações porque as discussões tomaram novos caminhos ou precisou de somar outras fontes teóricas. A maneira com que fomos nos organizando e desenvolvendo foi bem legal. (Tatiane, Entrevista, pergunta 4).

Entendemos que a formação docente ocorrida por meio da colaboração permitiu que fragmentos da realidade escolar que incomodavam as professoras participantes também se materializassem como fonte de problematização e reflexão. Desse modo, puderam encará-los como

[...] um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando, de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Todas essas articulações que envolveram o estudo foram se constituindo naturalmente, sem imposições institucionais ou da pesquisadora acadêmica, e reforçando a importância do trabalho colaborativo na construção de conhecimentos no GE, como evidenciado nos discursos de Fabiane, Márcia e Tatiane, respectivamente:

Evento semiótico [52]

O estudo contribuiu demais... quando decidimos trazer os planos de aula e as atividades que desenvolvíamos com nossos alunos em sala de aula, foi possível notar o quanto precisaríamos de mudanças nas práticas pedagógicas. Sei que eu não consigo implementar tudo que preciso para alcançar a prática que almejo e que sinto necessidade de desenvolver com os alunos e, especificamente, os que apresentam necessidades específicas. Mas vejo que começo a fazer algo para transformar a vida desses alunos, transformar o contexto e, assim, ir mudando a educação, né? (Fabiane, Entrevista, pergunta 3).

Evento semiótico [53]

Estudar nessa perspectiva [formação colaborativa] me mostrou ser uma grande oportunidade para que eu pudesse repensar o meu papel enquanto professora no desenvolvimento das aprendizagens dos meus alunos. Assim como me mostrou que esse papel é muito mais complexo, uma vez que envolve direitos de aprendizagens e esses direitos incluem os alunos que apresentam necessidades específicas. (Márcia, Entrevista, pergunta 3).

Evento semiótico [54]

Me vi como parte importante de mudanças na realidade de crianças que, ao meu ver, precisariam ainda mais de mim para o desenvolvimento dos alunos especiais. Quando fomos caminhando para entendermos como esse processo funciona, vi que estava muito longe do que eles realmente precisavam e me apeguei ainda mais a esse estudo. Tanto que não faltei a nenhum encontro [risos]. (Tatiane, Entrevista, pergunta 3).

Esses elementos que aparecem nesses eventos semióticos enfocam como a formação continuada pode impactar a vida profissional das docentes, de forma a refletirem sobre o que precisaria ser aperfeiçoado nas práticas educacionais presentes nos ambientes escolares. Isso se mostra em consonância com o entendimento de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 3):

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Denari (2006, p. 58) também coloca que essa trajetória de mudanças “tem sido marcada pela reflexão e discurso sobre o desenvolvimento de teorias pedagógicas e sociais”, no intuito

de comprometer-se com a qualidade da educação oferecida nos processos educativos. O desenvolvimento de ações pedagógicas muito permeou nossa experiência de formação e os desafios de se mover entre problematizar e refletir sobre os aspectos teóricos e práticos favoreceu as discussões sobre as reais situações de aprendizagem, como assevera Tatiane:

Evento semiótico [55]

Na medida que as discussões nos encontros do GE avançavam, fui tentando expor minhas ideias e experiências, o que contribuiu ainda mais para mudanças. O grupo me mostrou que todas as experiências de sala de aula poderiam contribuir para que eu aprimorasse profissionalmente. (Tatiane, Entrevista, pergunta 3).

A realização deste estudo colaborativo se configurou, para Tatiane, como uma possibilidade de melhor compreender o trabalho docente em sala de aula, visto que evidenciar suas experiências com o ensino-aprendizagem contribuiria não só para seu aprimoramento, mas também para o dos conhecimentos educacionais e pedagógicos do restante do grupo. Elas foram influenciadas pelas experiências contextuais, marcadas pelas situações que cada professora participante trazia para as discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem proporcionados por suas vivências, “como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações” (WENGZYNSKI E TOZETTO, 2012, p. 4).

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa permitiu para nós, professoras participantes, uma formação reflexiva e a (re)construção das práticas pedagógicas em sala de aula, ressaltadas pelo “contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo” (NÓVOA, 2017, p. 17) como parte central no estudo. O material teórico estudado possibilitou várias discussões que vieram ao encontro das demandas que vivenciamos diariamente na escola.

Além disso, uma vez que enxergamos as constantes mudanças sociais, culturais e, principalmente, tecnológicas da sociedade, percebemos como necessária a formação continuada. Durante o estudo, outro ponto marcante foi a conscientização de que a formação continuada é necessária para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Discutir questões relativas à função social da escola e à importância de nosso trabalho, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos/as alunos/as e a complexidade da prática pedagógica, fez-se emergente em nossa experiência de formação.

Nóvoa (2017, p. 17) coloca que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, coconstruída no ambiente escolar, como discutido neste estudo, cumpre seu papel

frente à formação continuada docente, de forma a provocar mudanças. Essas mudanças se mostraram durante o estudo e foram apresentadas nas falas das professoras colaboradoras:

Evento semiótico [56]

Depois desse estudo tenho outra visão, porque não via essa necessidade de estar estudando e quando começamos as discussões percebi que eu não sabia era nada. Me senti desconectada em vários momentos e foi aí que percebi... preciso estudar (risos). Só a possibilidade de entender algumas das demandas de sala de aula, ter um grupo para analisar, me proporcionou uma experiência única. O caminho já está iniciado, agora é não deixar esfriar! (Márcia, Entrevista, pergunta 4).

Evento semiótico [57]

Silvia, nesse momento me reporto a você, sua ação de propor esse estudo e investigar parte do que vivemos ali no chão da escola foi muito nobre! Percebi que não precisamos sofrer sozinhos e que a minha dificuldade é também de outras professoras. Juntas somos mais fortes e essas dificuldades na visão de outras pessoas, compartilhamos experiências e isso é único. A solução de problemas é muito tranquila em conjunto. (Tatiane, Entrevista, pergunta 4).

Da forma que compreendemos, diversos aspectos contribuíram para o resultado da pesquisa, mas o que prevaleceu entre as professoras participantes foi a vontade de entender o processo de ensino-aprendizagem e o aprimoramento das práticas pedagógicas que se faziam necessárias, ou seja, “aprender a sentir como professor[a]” (NÓVOA, 2017, p. 18). Como pesquisadora, entendo que criei expectativas e, de fato, esperava mais engajamento do grupo, pois em vários momentos me senti frustrada. No entanto, encarei essa questão como uma inquietação minha e, mesmo que às vezes ficasse nítido em mim, não expus isso ao grupo, pois não queria mostrar minha visão particular nos encontros do GE.

À medida que os encontros foram acontecendo, o interesse e a participação se cristalizavam, pois este estudo proporcionou novas visões no que concerne ao trabalho coletivo e às temáticas que elegemos como foco de nossos estudos. Nas palavras das professoras participantes, foi possível verificar *movimentos* de transformações:

Evento semiótico [58]

O estudo me mostrou que eu posso ser uma professora ativa e não passiva, ao atuar frente à alfabetização e ao letramento. Ao entendermos as demandas, fazemos a diferença na vida dos alunos, conduzimos a turma para se sentir pertencente às ações pedagógicas e qualquer avanço na aprendizagem de alunos com NEE todos comemoram. Entender que eu sou agente de mudanças me tirou da zona de conforto e [me ensinou a] não ficar só reclamando... tenho por base aquela história do passarinho que tentava apagar um grande incêndio na floresta, carregando água no seu biquinho e jogava no fogo, os outros animais criticavam falando que ele não conseguiria apagar o incêndio. O passarinho vira para eles e fala: “sei que não vou apagar, mas estou fazendo minha parte”. Então eu às vezes fiquei desanimada, principalmente com os avanços que a inclusão apresenta, mas você entende que está fazendo a sua parte, é o passarinho frente ao incêndio. Se empenhar e mesmo diante de tantas dificuldades fazer a diferença. (Fabiane, Entrevista, considerações finais).

## Evento semiótico [59]

O estudo abriu possibilidades de enxergar novos caminhos e a ampliação das práticas docentes, pois precisamos sensibilizar o professor à reflexão e a um olhar atento ao que acontece em torno de nós, do nosso aluno, da nossa sociedade. Estar em formação continuada possibilitou esse crescimento nos conhecimentos e de ser um profissional capacitado ético e no compromisso com a educação. A possibilidade de discutir as dificuldades da sala de aula, criar e ampliar as práticas, melhorar o atendimento aos alunos com NEE é ímpar. Penso que devemos continuar estudando, agora podemos pensar no desenvolvimento do lúdico para as crianças com dificuldades. (Tatiane, Entrevista, considerações finais).

## Evento semiótico [60]

A vida do professor e do aluno é uma roda, em constante movimento! É necessário o aprimoramento, a heterogeneidade presente em sala de aula faz do trabalho do professor um desafio. Esse movimento de formação proporciona novos caminhos para a resolução de problemas, que parecem serem os mesmos de um ano para o outro e as dificuldades as mesmas. Isso mostra que precisamos mesmo é estudar e entender esse processo, que hoje depois de participar desse estudo parece estar mais claro, pois vejo outras possibilidades de desenvolvimentos, tanto no planejamento, como nas atividades. O ensino de alunos com NEE também ganhou novos significados, uma vez que eu consigo fazer novas intervenções, principalmente no plano de ação dessas crianças. (Márcia, Entrevista, considerações finais).

Esses eventos semióticos apontam para a necessidade de formação continuada que emerja no/do contexto escolar, uma vez que os constantes movimentos da sociedade mostram a necessidade de mudanças em nossas atitudes e em nossa práxis em sala de aula. Em todos os dias, nós nos deparamos com novas situações e com problemas mais ou menos intensos no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário registrar, no entanto, que esses movimentos de transformações não ocorreriam sem que as professoras estivessem receptivas ao novo, ao repensar. É fundamental, pois, que as professoras busquem identificar em suas práticas algo que se assemelha ao que leem nos materiais teóricos – o que foi feito repetidamente conforme apresentamos nos eventos semióticos –, já que ao fazerem isso, estão buscando alternativas para ocuparem um espaço de *desaprendizagem* (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

O fato de já terem essa abertura a esse olhar outro alicerça um trajeto de crescimento profissional e de ampliação de horizontes. Nas palavras da própria Fabrício (2006, p. 60-61), assevera-se a necessidade de implementar um processo de ensino-aprendizagem que ocupa um espaço na *desaprendizagem* e que

se constitui como prática problematizadora envolvida em um contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas.

Enunciarem desse espaço de *desaprendizagem* significa, reiteramos, estarem dispostas a considerarem uma possibilidade alternativa, na contemporaneidade, de forma a investigar e aperfeiçoar a sua própria atuação docente, enquanto exercem uma prática problematizadora e presenciam os movimentos de transformações.

Ainda sobre os conhecimentos possibilitados pelo estudo com as professoras participantes, sobre seus princípios e suas práxis, que se fazem presentes em suas salas de aula, é perceptível que elas trouxeram criatividade e sensibilidade aos contextos locais, “resultando de uma reflexão partilhada entre os[as] professores[as], com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 20). Retomo meu lugar de pesquisadora, tomada por expectativas, para confessar que me emocionei muito com os depoimentos das professoras colaboradoras, ao dizerem da contribuição da pesquisa na vida profissional e as influências sobre as ações pedagógicas. Pude perceber a *desaprendizagem* em seus dizeres:

Evento semiótico [61]

Percebo que a pesquisa colaborativa permitiu repensar e analisar toda a prática. As mudanças são claras, pois nesse percurso pude perceber que nós, enquanto professores, temos compromisso com as mudanças na escola e nas práticas pedagógicas da gente. Ou seja, estamos juntos e essa participação proporcionou mais clareza, pois me motivou a melhorar e a entender que o caminho ainda é entender as ações educativas. Atender um aluno na inclusão é difícil, mas ficou claro que não é impossível, porque o sucesso dele é meu sucesso e, conseqüentemente, da escola. Às vezes não sabia os caminhos (não que eu saiba tudo agora), não é porque eu não queria, agora sei os caminhos a trilhar. Agora penso que tenho que continuar, recomeçar... fazer novos planos de ação, estar em constante mudança. É só dar o primeiro passo que os benefícios vêm. (Fabiane, Entrevista, pergunta 3).

Evento semiótico [62]

Minha participação na pesquisa colaborativa me mostrou que o fazer pedagógico precisa ser problematizado a partir da ação-reflexão-ação. As melhorias só acontecem se buscarmos conhecimentos, refletir sobre as possibilidades que ainda não foram alcançadas, refletir sobre o que não está dando certo e caminhar para melhorar. Percebo que em sala de aula a minha forma de ver os alunos é outra e agora tenho a possibilidade de ajudá-los de acordo com a especificidades de cada um. Isso para mim é uma vitória, poder abraçar a causa e mudar é sempre bom! (Tatiane, Entrevista, pergunta 3).

Evento semiótico [63]

Para mim a participação foi muito positiva, pois me permitiu relacionar meus conhecimentos, somar ao que alcançamos e diversificar minha prática em sala de aula. Hoje me sinto mais segura! Tinha muitas dificuldades, o que me trazia muito sofrimento. Os alunos mudam e nós professores só conseguiremos atendê-los se também estivermos preparados para essas novas demandas. Esse estudo muito colaborou para eu entender que somente os conhecimentos da formação inicial não são suficientes, não trazem as demandas reais como conseguimos discutir. (Márcia, Entrevista, pergunta 3).

Elas destacam elementos fundamentais que a pesquisa faz despertar para o processo de formação docente, de autoconhecimento, possibilitando enxergar além do ensino fragmentado que ocorre em sala de aula, ou como Capellini e Mendes (2007, p. 125) pontuam:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Quando as professoras colaboradoras se sentiram parte do estudo, perceberam que todo momento é oportuno para “questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2002, p. 28). Assim, o estudo proporcionou, além da produção de conhecimentos, o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas. Isso veio ao encontro do que Ibiapina (2008, p. 114-115) postula sobre a pertinência da pesquisa colaborativa no ambiente escolar:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa contribuiu para a dupla dimensão a ser contemplada por meio deste estudo: a produção de saberes e a formação continuada de professores/as. Portanto, este estudo cumpriu seu objetivo, na medida em que, no mínimo, permitiu que as professoras participantes (e me incluo nesse grupo) pudessem melhor compreender o processo de formação docente, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas e suas mudanças a partir da teoria-ação-reflexão.

Reservamos para a seção seguinte uma discussão aproximada das possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas do grupo no tocante às temáticas do letramento e da inclusão escolar, foco principal de nosso estudo colaborativo.

### **3.3 A (re)significação das práticas pedagógicas: o olhar para o letramento e a inclusão escolar proporcionado pela pesquisa colaborativa**

Nesta seção, abordamos especificamente o que as discussões do GE representaram para o letramento e a inclusão escolar. Pude perceber, como pesquisadora, que esses momentos significaram muito para as professoras participantes, que demonstraram mudanças, problematizações e reflexões das e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, considero relevante registrar as interpretações e a ampliação dos conhecimentos teóricos das professoras colaboradoras. Além disso, nesta mesma seção, mapeio as dificuldades com a inclusão e o atendimento direcionado aos/às estudantes com necessidades educacionais específicas.

Alguns aspectos são de suma importância para o alcance do letramento e da inclusão escolar, bem como para o direcionamento das práticas pedagógicas que envolvem o ensino. Kleiman (2005), Pimenta (1995, 1999), Mantoan (2006), Denari (2006) e Imbernón (2009) foram autores que fizeram parte do material teórico estudado e demonstram que a inclusão em sala de aula pode ser rodeada de significações, desde que pensadas para atender às especificidades educacionais ali encontradas. Além disso, é fundamental tratar do letramento escolar considerando os contextos sociais e culturais que se configuram como parte determinante de como interpretam e dão sentidos ao uso da leitura e da escrita nas diversas situações por elas vivenciadas.

O letramento na escola exige do/a professor/a a responsabilidade por uma das tarefas mais difíceis nesse ambiente, a de (re)significação da prática por meio da reflexão na e sobre a ação (PIMENTA, 1999). As práticas de letramento não estão apenas no ensino de uma técnica/código alfabético, mas perpassam todos os contextos escolares para que os/as alunos/as as compreendam e utilizem-nas de forma consciente, ou seja, desenvolvam uma visão mais elaborada de como usar esses conhecimentos em suas vivências.

Enfocar, como fonte de trabalho, o letramento na/para a inclusão durante os encontros do GE abriu novas possibilidades para o grupo docente desenvolver “um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 1999, p. 29), criando probabilidades para que o/a aluno participe de práticas sociais de leitura e escrita importantes para auxiliar também na alfabetização. Nesse processo de estudo, “a escola passa a ser o foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2009, p. 54), levando às situações reais de uso das

práticas letradas. Nessa perspectiva, Tatiane discute algumas questões problemáticas relacionadas à heterogeneidade de sala de aula:

Evento semiótico [64]

É possível criar condições para atender a inclusão em sala de aula, para que esses alunos, além de se sentirem acolhidos, também se sintam contemplados com o ensino-aprendizagem. Sei que é difícil para nós, gera muito mais trabalho, mas faz parte da função, podemos, sim, preparar aulas com ações inclusivas, de acordo com cada aluno, não podemos? (Tatiane, 3º Encontro do GE).

A fala de Tatiane é muito importante, pois tornam-se notáveis a preocupação e os cuidados empreendidos para atender aos/às alunos/as que apresentam características educacionais específicas, na medida em que algumas demandas particulares se consolidaram em sala de aula. Além disso, ela também mostra transformações na forma de pensar o desenvolvimento das aulas e na “capacidade de mudança e automudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Esse processo de mudança está em consonância com Mantoan (2006), para quem a educação na perspectiva inclusiva atende às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender e avaliar alunos com NEE. A formação propicia, nesse sentido, ao/a professor/a compreender e proporcionar situações para que a sala de aula não se divida entre alunos/as “comuns” e alunos/as especiais, atendendo a todos/as de forma igualitária.

Tatiane ainda destaca, durante o estudo, a necessidade de se sentirem acolhidos, ou seja, de todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas condições e/ou diferenças, se sentirem parte integrante da turma no ambiente escolar. Essa questão vai ao encontro do que Mantoan (2003) coloca como “o direito de ser diferente na escola”, destacando a importância de haver condições de trabalho capazes de possibilitar que os saberes e as relações se entrelacem por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento.

Processos de formação partindo das situações problemáticas permitem análises das necessidades reais, contemplam a estrutura escolar e a participação dos/as professores/as de maneira consciente (IMBERNÓN, 2009, p. 54) e são fundamentais para o progresso tanto no ensino como na aprendizagem. Para Mantoan (2003), só existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo entre os/as envolvidos/as, direta ou indiretamente, nele e se constroem coletivamente.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2006) ressalta que os/as professores/as, ao estarem envolvidos na construção de uma educação para todos/as, têm necessidade de se comprometerem com sua função de educar todos/as os/as alunos/as. Sendo assim, precisamos nos preocupar em inovar as ações pedagógicas levadas ao letramento e a inclusão escolar, pois se torna fundamental que o/a professor/a possa dar as mesmas possibilidades de aprendizagem aos/as alunos/as e estabelecer um processo contínuo de inovações e mudanças, além de introduzir novas práticas. Discuto essa questão a partir das falas de Olga e Márcia, que apresentam algumas dificuldades de adequação e mudanças nas práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais especiais:

Evento semiótico [65]

Muitas vezes, eu percebo que preciso alinhar as práticas pedagógicas de acordo com o currículo para atender às necessidades educacionais especiais e eu tenho consciência disso. Em vários momentos da minha aula vejo a hora certa para inserção de novas ações e até mesmo atividades adaptadas para atender às necessidades educacionais específicas, mas não tenho ela em mãos. Sei que essas ações de inovação são importantes, pois garantem respeito às diferenças, mas ainda parece que esse processo não anda e eu fico sem saber como fazer. (Olga, 4ª encontro do GE).

Evento semiótico [66]

Eu também me vejo muito nessa situação [se reportando a fala de Olga]. Tento fazer algumas adaptações nessa parte curricular, mas não vejo que atenda às necessidades educacionais que alguns alunos apresentam. (Márcia, 4ª encontro do GE).

A questão da inovação das práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas é algo a que precisamos nos atentar. Freitas (2006, p. 176) coloca que “inovar significa ter uma atitude aberta à mudança, baseada na reflexão crítica da própria tarefa, descobrindo novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino e busque a solução mais adequada a situações novas”. Nessa perspectiva, torna-se relevante notar que as falas das professoras denotam haver reflexão sobre os momentos que necessitariam de intervenção pedagógica diferente, mas quase nunca elas estão presentes, por falta de um planejamento sistemático que envolva essas atividades.

Vários caminhos para a (re)significação das práticas pedagógicas foram perpassados durante os encontros do GE, o que Pimenta (1999, p. 30) analisa como a necessária “mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Nesse processo de pensar sobre as práticas pedagógicas, os momentos de reflexão e a formação do/a professor/a na e sobre a ação

de ensinar permitem desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não só um papel meramente técnico (IMBERNÓN, 2009).

Nessa perspectiva, pretende-se, com a formação colaborativa, envolver as professoras participantes neste estudo, de maneira a refletirem sobre as várias problemáticas que envolvem o ensino-aprendizagem. Ao serem questionadas sobre a dedicação à formação continuada, elas revelam incertezas e inseguranças:

Evento semiótico [67]

Dedicar à formação se faz uma necessidade em meio a tantas mudanças que vivenciamos na rotina escolar e não é só sobre meus alunos em sala de aula, mas aprimorar conhecimentos, forma de organização de planejamento, atividades, entre outras atribuições. É conhecer mais teorias para conseguir êxitos no ensino-aprendizagem. Muitas vezes me sinto incomodada justamente por não me sentir capaz de dar ao aluno o conhecimento que ele tem direito e isso me traz sofrimento. (Márcia, 5ª encontro GE).

Evento semiótico [68]

Me identifico nesse estudo porque é uma boa chance para tirar um momento para mim, para aprimorar meus conhecimentos, de debater as situações que vivencio em sala de aula e, muitas vezes, tenho dificuldades em me posicionar. Estudar me ajuda a identificar e a propor soluções para tantas situações que aparecem diariamente, a partir do conhecimento teórico posso melhor construir, contextualizar e intervir de forma mais clara, respeitando os conhecimentos dos alunos. (Fabiane, 5ª encontro GE).

Evento semiótico [69]

Além da dedicação em sala de aula, para mim, a formação é uma forma de melhorar o atendimento, é ter conhecimentos desde planejar as aulas até a consolidação do ensino-aprendizagem em sala de aula. Para isso, busco estar atenta e tirar pelo menos duas horas para leitura na semana, de acordo com as necessidades que eu tenho no meu dia a dia. (Tatiane, 5ª encontro GE).

Como se percebe, as professoras participantes consideram a formação continuada como ponto crucial à aprendizagem dos/as alunos/as, bem como ressaltam a relevância de maior dedicação aos conhecimentos teóricos para concretização das práticas pedagógicas. Na esteira da visão de Denari (2006), destacamos que a formação docente contempla, em primeira instância, a necessária articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação,<sup>19</sup> para a formação do/a cidadão/ã. Ademais, resta claro que a atitude de conscientização do próprio fazer pedagógico das professoras participantes é crucial para a permanente reflexão e ressignificação da prática pedagógica.

---

<sup>19</sup> Esse sentido amplo da educação tratado neste estudo “refere-se, aqui, ao contexto geral no qual se realiza a prática educativa que envolve desde a formação e a atuação dos professores, até a estrutura organizativa da escola e as políticas de apoio à ação docente” (FREITAS, 2006, p. 165).

Em relação às propostas pedagógicas desprendidas aos/às alunos/as com NEE, o pleno desenvolvimento e a garantia dos direitos de aprendizagem devem atender às especificidades apresentadas por cada um/a. Ademais, foi possível perceber, ao longo do estudo, maior preocupação principalmente com o desenvolvimento do letramento, proporcionando a vivência nas diferentes finalidades da leitura e da escrita. Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as, nessa visão ampla de educação, considero que ainda estejamos longe de alcançarmos a qualidade especificada nos documentos oficiais de garantia do direito de aprendizagem de todos/as. Nesse sentido, Mantoan (2012, p. 20) afirma que

[é] certo que as relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, *a priori*, e que trata a realidade escolar com a ilusão de homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquia de conhecimentos.

Os dizeres da autora ressoam nossa compreensão, já que a escola continua a reproduzir um modelo cuja meta é um planejamento que a atende de forma homogênea e não leva em consideração as diferentes situações comunicativas presentes, tampouco as necessidades específicas dos/as estudantes com NEE presentes em sala de aula. A problemática que envolve o desenvolvimento das práticas docentes prevalece segregada e a escola continua a perpetuar uma educação excludente, normativa e elitista, que desconstrói o direito à diferença na escola (MANTOAN, 2012).

O (re)significar do trabalho pedagógico parte da formação, da reflexão e da compreensão do contexto social em que a escola está inserida, bem como da análise da alfabetização e do letramento como processos distintos, específicos, mas indissociáveis, que levam à necessidade de procedimentos diferenciados no ensino-aprendizagem. Isso porque “é fundamental também que se promovam ações que possibilitem a cada aluno aprimorar suas habilidades e competências” (SANTOS; REIS, 2016, p. 332), bem como desenvolver práticas diferenciadas e até adaptadas, no sentido de fazer com que o/a estudante se sinta parte desse processo de alfabetizar num contexto de letramento, mesmo apresentando necessidades diferentes uns dos outros. Nessa mesma linha de raciocínio, Denari (2006, p. 38-39) advoga que

[n]o momento que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser revestidos de poder: podem promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno diferente ou a sua estagnação (exclusão). Neste caso, a diferença não é vista como sinônimo de diversidade: diferença tem o peso do entendimento negativo, em

que ao aluno são atribuídas características que o transformam em deficiente. Dadas as peculiaridades, cada aluno deveria receber atendimentos diferenciados, sem que isso se constituísse demérito e desencadeasse um processo de marginalização.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas em sala de aula tendem a fazer com que o/a professor/a reflita sobre o processo de imersão dos/as alunos/as nas práticas sociais, na descoberta do código alfabético, das convenções ortográficas para a constituição de um escritor e leitor autônomo, com vistas a promover novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, independentemente de suas peculiaridades (SANTOS; REIS, 2016). Tais questões são discutidas pelas professoras participantes:

Evento semiótico [70]

Geralmente quando vou embora, dentro do carro, eu vou pensando: “a aula hoje foi boa? O que eu podia ter acrescentado para ser melhor ainda?” Aí eu faço a reflexão e vejo que estou no caminho para ser uma profissional melhor e conseqüentemente uma pessoa melhor. Estou tentando fazer uma prática melhor, que leve o/a estudante à aprendizagem e principalmente tentando iniciar esse processo de atendimento às necessidades específicas apresentadas pela inclusão. E o melhor [pensativa], quando a gente percebe melhor esse processo no ensino-aprendizagem, nossa cobrança e dedicação ao trabalho aumentam, justamente porque entendemos que as capacidades são diferentes, mas eles/elas conseguem! (Márcia, 8º Encontro GE).

Evento semiótico [71]

Organizo meu planejamento pensando em cada estudante e como seria o processo de ensino-aprendizagem ali, no momento das explicações. Esse processo é muito árduo para nós, professores. O aluno precisa ser atendido e levá-lo a uma aprendizagem significativa da alfabetização e letramento é o mínimo que ele precisa para exercer a cidadania. O papel do/a professor/a é fundamental para não marginalizarmos estudantes com NEE. (Tatiane, 8º Encontro GE).

Em seguida, a professora participante continua exemplificando essa busca pela (re)significação da sua prática pedagógica e fala da ação-reflexão-ação, admitindo que tanto o ensino quanto a aprendizagem tem sido muito significativos em sala de aula:

Evento semiótico [72]

Enquanto estou desenvolvendo as atividades em sala de aula, vou instigando os alunos a participarem e com a contribuição deles vou vendo se avanço ou não nos conteúdos pedagógicos. Se vejo que eles estão participando pouco, retomo tudo do início, então acho que nesse momento eu reflito sobre o que está sendo trabalhado e a partir daí vejo qual será minha próxima ação. E para os alunos com necessidades especiais, faço atividades diferenciadas, dentro do conteúdo, mudo a forma, ou seja, faço adaptações. Assim garanto que todos/as caminhem para a aquisição da alfabetização e letramento dentro de suas capacidades de aprendizagem. (Márcia, 8º Encontro GE).

Esses relatos das professoras apontam para mudanças na forma de planejamento, adaptação de atividade e atendimento aos/às alunos/as, além de uma mudança mais significativa ainda: o olhar para os/as estudantes NEE. De acordo com Denari (2006, p. 39), “na formação do/a professor/a seria importante prever um preparo de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de informações específicas em educação especial”. Nossos momentos de estudo em grupo ampliaram os conceitos das participantes sobre a importância da formação continuada, especialmente de Márcia e Tatiane.

Em consonância com a discussão sobre a (re)significação das práticas docentes, apresento uma discussão, no grupo, que mostra como essas mudanças começaram a dar resultados nas práticas pedagógicas e as práticas de letramento a partir de situações-problema que levam os/as alunos/as a criarem hipóteses e, conseqüentemente, a pensar sobre o uso da leitura e da escrita como função social. A utilização de textos significativos em situações reais que circulam em sociedade começa a circular em sala de aula, bem como a leitura e a escrita como forma de interação social, ou seja, o letramento permeando às aprendizagens. As professoras participantes mostram mudanças relacionadas às práticas pedagógicas e à necessidade de (re)significar as propostas de ensino-aprendizagem:

Evento semiótico [73]

Certo dia, passando de fora de uma loja vi uns panfletos e resolvi pegar um para cada estudante (risos). Planejei cinco aulas em cima desse panfleto. Alcancei a interdisciplinaridade, de forma dinâmica. Para desenvolver essas aulas, refleti bastante sobre como seria cada momento, mas para falar a verdade ele foi além. Fluíram vários diálogos e os estudantes traziam coisas novas que eu nem havia pensado... nossa, fiquei feliz demais. Vejo que quanto mais a gente traz coisas das vivências deles, maior é a aprendizagem. (Olga, 8º Encontro GE).

Evento semiótico [74]

[...] Eu até tinha noção do que precisava alcançar, só não sabia como alcançar esse pico! Considero que sou boa professora e faço o melhor para os meus alunos, mas agora percebo que é possível fazer ainda mais! Me fez entender melhor como acontece esse processo! (Tatiane, 8º Encontro GE).

Evento semiótico [75]

Hoje vejo com mais clareza onde eu preciso aprimorar e percebo que dá para fazer mais e melhor no atendimento às necessidades específicas em sala de aula, aprimorei meu olhar para a inclusão e antes não fazia isso de forma sistematizada para que o aluno entenda. (Márcia, 8º Encontro GE).

Esse aperfeiçoamento parte do nosso contexto direto para as práticas pedagógicas, o que significa atender/entender as especificidades dos/as alunos/as ao desenvolver suas habilidades, o que implica uma reflexão mais profunda das atividades, condução do trabalho pela interação

com o saber e da escola como um espaço para produção de conhecimento. O desenvolvimento das práticas sociais da leitura e escrita, suas diferentes funções e usos solicitados pela sociedade são elementos presentes no ensino-aprendizagem escolar diariamente.

As reflexões sobre os diversos aspectos para o ensino da leitura e da escrita em contextos sociais tornam-se questões centrais para o ensino-aprendizagem, mais especificamente a observação e a problematização do contexto da sala de aula. Essas circunstâncias apresentam e despertam um fazer diferenciado no letramento, que exige do/a professor/a conhecimentos específicos sobre como seus/suas alunos/as idealizam o letramento e suas necessidades educacionais específicas.

Reconhecer que nós, professores/as, temos dificuldades no atendimento aos/às alunos/as com necessidades educacionais específicas é o passo inicial para a busca por mudanças. Essas transformações nas práticas pedagógicas para a inclusão, pautadas no envolvimento e no desenvolvimento no processo educativo, ficaram visíveis no GE. Voltamos às falas de Márcia, em momentos diferentes, para representar esses *movimentos* de mudança provocados pela formação:

Evento semiótico [76]

Tenho muitas dificuldades para atender meus alunos NEE e, ao meu ver, a turma está aquém das demais turmas do mesmo agrupamento e me vejo com dificuldades e sem ideias para apresentar melhora na turma. (Márcia, 2º Encontro GE).

Evento semiótico [77]

Essa semana, depois de reorganizar, adaptar/reorganizar atividades, sinto que meus alunos com NEE avançaram bastante na aprendizagem, sem contar o quantos os alunos se envolveram ao desenvolver suas atividades com muito mais tranquilidade. (Márcia, 6º Encontro GE).

Evento semiótico [78]

Hoje sou outra professora em sala de aula! Tenho muito mais facilidade para realizar o trabalho com a inclusão e o principal, percebi que posso desenvolver a aprendizagem deles/as, de acordo com as necessidades e habilidades que cada um apresenta, respeitando o tempo deles/as. (Márcia, Entrevista, pergunta 4).

Márcia apresenta posicionamentos diferentes em várias etapas dos encontros do GE e suas falas contribuem fortemente para a percepção da formação do/a professor/a no exercício da função, de forma a contribuir com a formação da consciência crítica e o estímulo à capacidade docente em sala de aula. A garantia desse olhar crítico para a formação, para as práticas pedagógicas inovadoras e para as diferentes maneiras de aprender na escola, aqui, mais especificamente para o letramento, permite mudança na prática pedagógica e no

posicionamento dos professores[, o que] somente será possível por meio de uma formação que enalteça as diferenças como um aspecto positivo do processo educativo (SANTOS; REIS, 2016). No entanto, cabe a ressalva de que é preciso compreender que mudanças não se dão de forma abrupta na *formação* docente, como o último evento semiótico apresentado pode apontar. Prefiro entender esse processo como *movimentos* de mudança, que não são estanques e se fazem constantemente necessários em nossa práxis.

Nessa direção, outros posicionamentos também enaltecem a participação das professoras no estudo:

Evento semiótico [79]

Participar de uma pesquisa é ter a possibilidade de investigar o contexto da escola, de mudar o contexto da escola, de fazer intervenções que partem do pesquisador e das participantes nesse estudo. Conseguimos problematizar a prática docente, trazer à tona o letramento e a inclusão e fazer uma análise do que fizemos, do que precisamos melhorar e, também, reconhecer o que está bom. Percebi que estávamos buscando contribuir para melhorar esse contexto da inclusão e que não adianta ficarmos apontando os problemas, que precisamos encontrar possíveis soluções e que elas só acontecem através da formação. Muitas vezes nós, professores regentes, ficamos nos desculpando: não temos apoio para atender a inclusão em sala de aula, a família não ajuda, ninguém na escola está se importando com o que estou passando em sala, etc., só serve como desabafo. Penso que precisamos contribuir com o avanço desses alunos e por meio da pesquisa colaborativa esse caminho para a resolução de problemas começou a ser desvendado. Minha participação foi enriquecedora, trouxe muitas propostas e é apaixonante termos a possibilidade de pensarmos o que podemos fazer pela inclusão hoje! (Fabiane, Entrevista, pergunta 1).

Evento semiótico [80]

A experiência de participar de uma pesquisa colaborativa foi muito rica, pois tive a possibilidade de estudar temas atuais, como letramento e inclusão, uma vez que são temas complexos. Precisamos investigar nossa prática docente para conseguirmos entender como proporcionar a melhor forma de conduzir nosso aluno rumo à aprendizagem significativa, bem como a inclusão. Pude perceber o quanto ressignificar e refletir sobre as práticas pedagógicas se fazem importantes nesse novo contexto educacional no qual nos encontramos. (Tatiane, Entrevista, pergunta 1).

Evento semiótico [81]

Participar de uma pesquisa colaborativa foi uma experiência única, pude perceber que é necessário investigar para entender todas as problemáticas que nos cercam, trazendo leveza ao processo de docência em sala de aula. Precisamos buscar novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas todos os dias, para conseguirmos atender aos alunos, cada um com sua especificidade. Precisamos ter conhecimentos, uma vez que enfrentamos, nos dias atuais, crianças com famílias desestruturadas que reflete diretamente em sala de aula, alunos da inclusão que não sabemos nem por onde começar a atendê-lo e por aí vai uma avalanche de problemas. Mas se estivermos respaldados pelos conhecimentos, vamos caminhando e levando nossos alunos ao alcance do que é direito de aprendizagem e isso inclui também a inclusão. (Márcia, Entrevista, pergunta 1).

Diante desses depoimentos, a análise da teoria e a prática são elementos fundamentais que se destacam na pesquisa colaborativa. Segundo Ibiapina (2008, p. 20), esses momentos de reflexão dizem respeito aos ciclos sucessivos de reflexão,

[...] que devem partir de ações sistematizadas de reflexividade que auxiliem os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio-histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las.

Nesse contexto de pesquisa colaborativa, foi possível perceber esse movimento de compreensão das próprias práticas pedagógicas; ainda, as reflexões feitas pelas professoras foram potencializadas pela formação, para atender aos/às alunos/as de forma igualitária e auxiliá-los/as a superarem as suas dificuldades. Essas situações educacionais que garantem práticas pedagógicas efetivas farão com que o/a aluno/a com NEE encontre significado na aprendizagem, uma vez que devemos enfatizar

[...] a importância de lutar por uma proposta político-educacional que contemple seriamente questões curriculares e a formação de professores, buscando uma educação na qual os sujeitos se desenvolvam de maneira autônoma e crítica, sendo capazes de compreender e transformar a realidade em que atuam. (FREITAS, 2006, p. 176-177).

Dessa forma, a busca por conhecimentos educacionais durante o exercício da docência foi bastante perceptível durante a participação das professoras na pesquisa. Entender o papel do/a professor/a em meio a esse contexto de mudanças exigia uma nova postura e a compreensão de que a experiência de formação colaborativa corrobora para melhor entender as necessidades dos/as alunos/as.

Essas análises evidenciam a pesquisa colaborativa como alternativa relevante na formação continuada docente. A prática de colaboração no contexto escolar requer mudanças no trabalho dos/as professores/as, de maneira a levá-los/as a romper com a cultura do trabalho isolado e a favorecer o compartilhamento de conhecimentos entre os pares. Nesse sentido, é preciso lutar por condições dignas de trabalho, capazes de fomentar ações nessa direção.

Nessa perspectiva, para que o conhecimento pedagógico tenha valor, é preciso que ele provenha da prática cotidiana, onde os/as professores/as constroem suas próprias teorias sobre/na prática (IBIAPINA, 2008). Norteados pela construção e (re)significação das práticas docentes durante o estudo, consideramos os aspectos mais amplos nesse contexto e suas relações com o letramento educacional para atender aos/às alunos/as com NEE.

Assim, fica evidente que o trabalho a partir da colaboração no espaço escolar é significativo para todos/as – docentes e discentes. Ao assumir a responsabilidade com a formação continuada, as ações escolares ganham novos significados, uma vez que “é possível discutir e compartilhar o plano de aula, discutir dúvidas, avaliar de forma a planejar novas demandas, discutir as práticas que atendam à diversidade e que favoreçam o desenvolvimento tanto docente como discente” (Fabiane, 7º encontro GE).

Nesta seção, abordamos a relevância da formação continuada para a (re)significação das práticas pedagógicas em sala de aula, dando ênfase às temáticas em foco neste estudo. Na sequência, avançamos para as considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos por mim percorridos nesta pesquisa foram essenciais para que eu compreendesse a proficuidade de desenvolver colaborativamente experiências de formação docente. Isso posto, registro que, nesta última seção do trabalho, alvitro lançar um olhar de pesquisadora, atenta aos movimentos de mudança oportunizados pelo trabalho realizado. Para tanto, considero fundamental, em vias de finalização do texto, apresentar as respostas às perguntas de pesquisa que direcionaram o estudo e, também, tecer algumas reflexões finais. Retomo os questionamentos que direcionaram a investigação e falo de alguns aspectos que considero relevantes.

Nesta pesquisa, intentei desenvolver colaborativamente uma experiência de formação docente no contexto escolar e discutir letramento e inclusão, no período entre abril e novembro de 2019. Em meio a inquietações, a primeira pergunta que motivou minha investigação foi:

- a) Quais reflexões sobre letramento e inclusão educacional se sobressaem nessa experiência de formação de professores/as do ensino fundamental – anos iniciais de uma escola pública?

Essa primeira pergunta percorreu todos os momentos da pesquisa, pois as professoras participantes sempre trataram de questões relacionadas ao contexto educacional que mais lhes causavam inquietações, de modo a relacioná-las ao letramento e à inclusão em sala de aula. As falas das participantes demonstraram interesse em melhor compreender o processo de letramento e a inclusão, não enfocando especificamente as deficiências, mas as necessidades específicas que cada aluno/a apresenta no desenvolvimento das capacidades de construção do letramento em sala de aula. Percebemos, nesse processo de investigação das práticas pedagógicas, que, ao promover questionamentos em nosso contexto, já podemos contribuir para o desenvolvimento de alunos/as com especificidades na/para a aprendizagem.

O grupo acentuou conceitos, discutiu dificuldades, elaborou ações e consolidou atitudes frente a questões sociais, políticas e éticas, de forma a focalizar a discussão sobre como o letramento educacional percorre todas as ações pedagógicas e como lidar diretamente com os/as alunos/as com demandas diferenciadas da grande maioria em sala de aula. Assim, as professoras, mesmo as que não tiveram efetiva participação nos encontros do grupo, puderam perceber como podemos adotar ações pedagógicas diferenciadas em nossa vida profissional e, também, agir de forma correta diretamente com os/as alunos/as que apresentam NEE.

Contudo, trabalhar o letramento na perspectiva de uma educação inclusiva requer engajamento profissional, ou seja, levantar discussões pertinentes ao enfrentamento das dificuldades encontradas em sala de aula, como as destacadas por Olga e Márcia em vários momentos. Abordar as dificuldades, os conflitos e os problemas decorrentes em sala de aula constitui-se algo essencial, na medida em que essas questões aparecem constantemente e necessitam de aprofundamentos teóricos para serem mais bem compreendidas e, na medida do possível, solucionadas, para colaborarmos com o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa para cada aluno/a presente naquele contexto escolar.

Foi frisada, por todas as participantes, nos encontros do grupo, a necessidade de compreender as demandas escolares para melhor nos posicionarmos diante das dificuldades, destacando que essa investigação requer a (re)significação das práticas escolares e de nossos conhecimentos, haja vista ser preciso lidar com as mudanças que o momento atual exige frente às práticas letradas. Além disso, a necessária mudança no atendimento aos/às alunos com NEE, cada vez mais presente em sala de aula, deve se dar de forma a promover a tríade teoria-ação-reflexão sobre o processo educativo.

Além disso, sobressaiu a questão da dificuldade na adaptação e reconstrução de práticas docentes que de fato atendam às necessidades específicas dos/as alunos. Daí, apontamos a organização de atividades de acordo com as características educacionais que cada aluno/a da inclusão traz e que se aproxime de suas capacidades e realidade. O desejo pela mudança nas práticas e de ações mais significativas apareceu fortemente nos discursos das participantes da pesquisa. Assim, percebemos que, em meio a tantas dificuldades encontradas na realização desta pesquisa, é muito importante buscar novos conhecimentos e possibilidades de diferentes formas de atuação no ambiente escolar, que requer mudanças constantes na ação docente.

Durante a realização do estudo, tencionei responder, também, a seguinte questão de pesquisa:

- b) Como se caracteriza e como o grupo interpreta essa experiência de formação docente fundamentada pelo letramento e pela inclusão educacional?

No transcorrer da pesquisa, as participantes sobrelevaram a importância da formação docente para o melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas, dialogando com o contexto escolar, direcionadas ao desenvolvimento do letramento e ao atendimento da inclusão em sala de aula. Como princípio para esse diálogo, buscamos nos fundamentar nas práticas pedagógicas que vínhamos desenvolvendo em sala de aula e traçar novos caminhos, mediados pelo diálogo

colaborativo e reflexivo com as professoras e sua relação entre a teoria e a prática, ou seja, a *práxis*. Nesse movimento de formação docente, a principal motivação foi a criação de novos entendimentos que melhor levassem ao desenvolvimento do letramento e ao atendimento das necessidades específicas percebidas em sala de aula, bem como a ressignificação das práticas pedagógicas, ampliando a percepção das participantes e desconstruindo esse contexto de homogeneidade presente no ambiente escolar.

Diante dos cuidados necessários com as práticas docentes, discutimos os conceitos, o contexto, os problemas e os desafios do letramento educacional, tendo em vista o atendimento das necessidades específicas que cada aluno/a apresenta, a que devemos sempre estar atentas na realização do trabalho pedagógico. Diante da constante reflexão sobre a prática, as professoras ressaltaram a percepção de outras possibilidades de ressignificação e de novas compreensões a partir da reflexão conjunta no grupo de estudos. Acredito que a pesquisa tenha sido uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, como as próprias participantes relataram.

O grupo deixou clara a necessidade da compreensão teórica, por entender ser preciso acompanhar e fortalecer sua compreensão sobre as demandas educacionais, promovendo o crescimento profissional. Além disso, as participantes ainda pontuaram a necessidade de a reorganização e a mudança do trabalho pedagógico estarem aliadas à formação continuada, visto que nem sempre os/as professores/as têm essa consciência.

Quanto ao letramento educacional, frente à inclusão em sala de aula, é importante pontuar que ele foi fortemente marcado na pesquisa, uma vez que se caracterizaram emergentes nesse contexto, aspecto que acentuou a importância de refletir sobre as formas de problematizá-los. Nesse contexto de desenvolvimento de pesquisa, a formação continuada para além das ações promovidas pela secretaria de educação não é recorrente e esse fator foi fundamental para selecionar as participantes, que se mostraram diferentes dos/as demais. Essa necessidade por melhor compreender esse processo de letramento educacional levou a entender que precisamos discutir nossas dificuldades e/ou limitações e trabalhá-las. Entendo que houve mudanças significativas no desenvolvimento do trabalho, uma vez que fazermos análises conjuntas possibilitou a abertura de novos caminhos.

Um aspecto que muito chamou a atenção foi o desejo por mostrar os problemas e as dificuldades enfrentadas para atender às necessidades específicas que os/as alunos/as apresentavam, como no caso de Olga, ao mencionar que seu aluno/a afirmou que ela não sabia ensinar. Antes de finalizar, preciso enfatizar a dificuldade com as leituras dos textos, claramente visualizada nos encontros; muitas vezes, a falta dela dificultou o aprofundamento de questões

relevantes à sala de aula e o não desenvolvimento de aspectos importantes ao letramento. Deixo claro, porém, que uma das contribuições da pesquisa, além de promover a reflexão, foi propiciar mais conhecimentos teóricos sobre o tema e sobre a importância da leitura para melhor desenvolvimento do trabalho.

Finalmente, coloco que inúmeras são as dificuldades dos/as professores/as com a formação docente e essas dificuldades podem distanciar sobremaneira a implementação de práticas docentes mais efetivas. Entretanto, a formação docente é o caminho mais efetivo para a transformação da educação e do sucesso escolar dos/as alunos/as. Assim, percebo que essa pesquisa causou inquietações e reflexões principalmente sobre a prática pedagógica e estas, ainda que limitadas, provocaram a implementação de novas ações, principalmente para alunos/as com NEE.

### **Reflexões finais**

Acredito que as professoras participantes e eu cumprimos um importante papel ao assumirmos a responsabilidade de formação docente por meio de uma experiência de formação colaborativa em que pudemos contribuir e refletir sobre a construção de uma educação de qualidade em nosso local de atuação. Assim, apesar de o estudo ter como foco o letramento educacional e a inclusão em sala de aula, acredito que essa possibilidade de formação docente proporcionou enxergar novos horizontes para as dificuldades, na medida em que o grupo vivenciou sua atuação, por meio dos diálogos, frente a várias situações no contexto escolar. Ademais, a participação nessas sessões de reflexão possivelmente afetará suas práticas docentes.

Toda esta proposta de estudo teve como base aspectos e necessidades do contexto no qual atuamos para que pudéssemos, por meio da colaboração, concretizar a proposta de trabalho. Esse estudo sobre o contexto foi fundamental para que pudéssemos refletir e tomar as decisões necessárias para que a pesquisa se realizasse. Saliento que em momento algum me senti constrangida ou despreparada para refletir com o grupo, justamente porque atuamos no mesmo contexto, somos colegas de trabalho e estávamos ali com os mesmos objetivos: aprender, questionar e problematizar juntas. Para mim, considero importante salientar o significado desta pesquisa, uma vez que ela proporcionou a ampliação de conhecimentos e das práticas pedagógicas.

Logo, este estudo se traduziu em uma oportunidade de valorização da formação continuada e de crescimento profissional a partir da nossa realidade. Para ilustrar a envergadura

do trabalho realizado, lanço mão das falas de duas participantes que marcaram a perspectiva da pesquisa:

Márcia: Silvia, você não sabe o quanto participar desse estudo acalmou meu coração. Tive muito crescimento profissional, mas quero falar do crescimento pessoal, me tornei uma pessoa mais segura e confiante no trabalho que desenvolvo em sala de aula e com os alunos NEE. Minha vontade de trabalhar agora é outra. Penso que você poderia continuar tomando frente para possibilitar outros estudos. Eu só tenho a agradecer por tudo! (Entrevista 4, pergunta 4, 13 de dezembro de 2019).

Tatiane: Eu sempre fiz questão de tirar momentos para a leitura, mas essa abertura para dialogar sobre as dificuldades que enfrentamos foi único, você está de parabéns por incentivar a construção de conhecimentos. Embasar conhecimentos teóricos às dificuldades e problemas que enfrentamos foi espetacular, pois através deles pude perceber que a gente não tinha conhecimento que garantisse agir de forma diferente e que isso é possível. Foi muito bom discutir nossa realidade! (Entrevista, pergunta 4, 14 de dezembro de 2019).

Ibiapina (2008, p. 13) apregoa que as ações de pesquisa colaborativa “colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder para agir no sentido de transformar a sala de aula e a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que atingem o trabalho docente”. Desse modo, é possível perceber a importância de pesquisas nessa perspectiva, pois compreendo que a análise crítica e a reflexão são elementos fundamentais para o crescimento profissional dos/as professores/as por meio da formação docente.

Considero que a experiência com a pesquisa tenha cumprido os objetivos propostos de forma satisfatória. Finalizo mais esta etapa de minha vida, agora como pesquisadora. Considero este estudo um grande desafio, uma vez que, durante toda a minha caminhada acadêmica, muito pouco pude mostrar da minha voz e agora ela ganhou forma na escrita deste trabalho. Em relação ao meu crescimento acadêmico e pessoal, nem consigo mensurar o quanto aprendi e me tornei uma pessoa e profissional melhor e, o principal, superei um desafio pessoal para também me (re)construir e (re)significar minhas próprias práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo-SP: Papirus, 2005.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*. London: Oxford University Press, 1963.
- BELL, D. M. Method and postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília-DF: UNESCO/CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/Unesco, 2008.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000*. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 7 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009a*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 7 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002c*. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de*

alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP, 1998. Disponível: [http://www.ibr.gov.br/media/common/Downloads\\_PCN.PDF](http://www.ibr.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF). Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola*. Brasília: Fundescola, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA – Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC: SEALF, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 7 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009b – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações 130 Unidas – ONU, 2009b*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em 27 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002b*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 7 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 7 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 7 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 7 nov. 2020.

CASTRO, T. Letramento e/ou literacia? #CENPECexplica: Entrevista com Clecio Bunzen (UFPE) sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita. *CENPEC Educação*, 9 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 7 nov. 2020.

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

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo-SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C. *Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

CRESWEL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2007.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo-SP: Summus, 2006. p. 35-63.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Introduction: the Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Landscape of Qualitative Research*. 4 th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-42.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 1. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001. p. 69-99.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P ( Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação* (Ijuí-RS), v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas-SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente.* São Paulo-SP: Mercado das Letras, 2011. p. 119-140.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução de J. E. Costa. 3. ed. São Paulo-SP: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas.* São Paulo-SP: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, P. *A educação na cidade.* São Paulo-SP: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo-SP: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo-SP: Summus, 2006. p. 161-181.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo-SP: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2008.

GOULART, C. M. A. Cultura escrita e escola. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.* Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. História de professores universitários: reflexões e diálogos. *In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. Políticas educacionais e práticas educativas.* Natal-RN: EDUFRN, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências.* São Paulo-SP: Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. p. 1-25.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas-SP: Unicamp/MEC, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: LEA, 2006.

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

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo-SP: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

\_\_\_\_\_. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo-SP: Summus, 2006. p. 183-209.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo-SP: Moderna, 2012.

MARINHO, M. Cultura escrita na escola: letrar alfabetizando. *In: MARINHO, Matildes; CARVALHO, G. T. (org.). Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010. p. 438-475.

MELLO, H. A. B.; REES, D. K. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

MESA ONLINE: Alfabetização em contexto de letramentos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NORDONY, D. G. M.; REIS, M. B. de F. Mediação pedagógica na inclusão escolar: desafios e possibilidades. *In: FREITAS, C. C. de; OLIVEIRA, D. J. de; REIS, M. B. F. de. Formação de professores: possibilidades e demandas contemporâneas*. Goiânia-GO: Scotti, 2020. p. 21-42.

MOREIRA, M. A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo-SP: Cantauru Editora, 2010.

MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 605-622, 1980.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo-SP: Unesp, 2004.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. /dez. 2017.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano no professor de língua materna. *In: \_\_\_\_\_ & Kleiman, A. B. Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRN, 2008, p. 93-118.

PANNUNZIO, M. I. M. et al. O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57., 2005, Fortaleza. *Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC*. Fortaleza, jul. 2005. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_3139.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html). Acesso em: 31 out. 2020.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. 2. ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo-SP: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo-SP: Cortez, 1994. 200 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PRABHU, N. S. There is no Best method - Why? *TESOL Quarterly* v. 24, n.2, p. 124-136, 1990.

PRATES, C. A.; MÜLLER, M. C. Formação continuada e grupos colaborativos: algumas considerações. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho-RO, v. 2, n. 4, p. 40-55, 2015.

REIS, M. B. de F. *Educação Inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia-GO: Descubra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

RICHARDS, J. C & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2009, p. 95-127.

SANTOS, L. C. dos. *A inclusão da pessoa cega em cursos a distância, mediada por recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional*. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2019.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, ano 3, v. 12, n. 12, out./dez. 2012. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SILVA, B. T.; REIS, M. B. de F. A inclusão na rede regular de ensino fundamental: um olhar para o atendimento educacional especializado. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO DE PEDAGOGIA E LETRAS, 2016, Inhumas-GO. *Anais da V Semana de Integração: Pedagogia e Letras – Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Inhumas, 2016. p. 618-624.

SILVA, E. do N.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Rio de Janeiro-RJ: [s.n.], 2016. p. 130-147.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, 2009.

SILVA, M. M. F. da. Entre percalços e especificidades, a “profissão docente”. *Revista Saberes Docentes*, v. 4, n. 7, 2019. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/200>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2014. p. 63-124.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo-SP, n. 25, p. 5-17, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo-SP: Global, 2003. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro-RJ: n. 1, p. 5-16, set. /dez. 1995.

SOUSA, L. P. de Q. *Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

SOUZA, C. S. M. de. *A Educação Especial no Ensino Superior: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás*. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2019.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London, New York: Longman, 1995.

SUANNO, M. V. R. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. In: FORTUNATO, I.; IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A. *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo-SP: Edições Hipóteses, 2019. p. 128-50.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.

TRIVIÑOS, A. W. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo-SP: Atlas, 1987.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. (Orgs.). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo-SP: Ática, 2009. p. 19-37.

\_\_\_\_\_.; SANCHEZ, A. Um novo olhar sobre a aprendizagem. In: WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana (Org.). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo-SP: Ática, 2009. p. 19-37.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX., 2012. *Anais [...]*. [S.l.]: Anped, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 7 nov. 2020.