



UNIVERSIDADE da MADEIRA
Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

Gisele Cristiane Oliveira da Silva

Autobiografia em Movie Maker:

ferramenta para o letramento do deficiente intelectual em uma turma inclusiva.

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2013

Gisele Cristiane Oliveira da Silva

Autobiografia em Movie Maker:

ferramenta para o letramento do deficiente intelectual em uma turma inclusiva.

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão e Professor Doutor Robson Luiz de França

“Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida,
mas é a própria vida”

(ARANHA, 2006, p.262)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é possível executar sem o apoio e a colaboração de outras pessoas, às quais agradeço:

Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, pela disponibilidade em acompanhar esta pesquisa, por sua paciência e compreensão;

Ao Co-orientador, Professor Doutor Robson Luiz de França pelo apoio e orientação;

À Professora Maria de Fátima Trigueiro, pelo acolhimento em sua sala de aula, pela disponibilidade e parceira na pesquisa;

Aos alunos do 2º ano B pelo acolhimento e partilha de suas vivências durante seis meses;

À diretora Susana da Silva Pereira e a Coordenadora Denise Raposo pela receptividade demonstrada;

À Professora Doutora Valéria Severina Gomes, pelas reflexões e revisão da dissertação;

À minha família, pela compreensão e colaboração em todas as etapas desse Mestrado em Educação;

Ao amigo Professor Pedro Henrique pela força e inspiração que possibilitaram o andamento e conclusão deste trabalho.

À amiga/ irmã Ana Eulália Koury pelo companheirismo e tratamento das imagens coletadas na pesquisa.

À memória do Sr. Cleiton Barbosa que como Coordenador Geral do Departamento Acadêmico da DH2 Assessoria esteve sempre disponível e atencioso, colaborando com minha formação desde o primeiro contato com essa instituição.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como a construção da autobiografia no software *movie maker*, em um contexto de inovação pedagógica, pode favorecer o letramento de crianças com e sem deficiência intelectual. Dessa maneira, a construção do gênero textual autobiografia, com uso da tecnologia, suscitou uma série de fatos no processo de letramento nos possibilitando: o reconhecimento das particularidades que legitimam esta ação pedagógica como inovadora; a verificação das etapas do letramento nas crianças com e sem deficiência intelectual; a identificação dos nutrientes cognitivos presentes nesta ação pedagógica; a análise dos artefatos que resultaram deste projeto. Neste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa de inspiração etnográfica através de um estudo de caso. Foi analisado primeiramente o paradigma educacional que dá suporte às ações da Escola Municipal Engenheiro Henoch Coutinho de Melo, que foi o local de realização desta pesquisa, confrontando-o com o paradigma que mobiliza a ação pedagógica da professora Maria de Fátima Trigueiro. O caráter inovador deste estudo revela-se no momento em que a prática pedagógica para o letramento dos alunos com e sem deficiência intelectual desta turma rompe com a forma de organização do currículo da rede municipal do Recife e do Projeto Político Pedagógico da citada escola, que apesar de ser um currículo com suporte teórico construtivista está organizado de maneira tradicional. A construção de uma autobiografia surge do olhar atento da professora sobre os temas de interesse presentes nos diálogos dos alunos e do interesse destes em utilizar a tecnologia para suas aprendizagens. O letramento desenvolve-se em um clima de diversão e descobertas, com o entrosamento entre a escola e a família, intensificando o significado da escrita e da leitura como via de acesso para uma construção de identidade. Ao final desse estudo constatou-se que os estudantes com e sem deficiência intelectual avançaram qualitativamente no processo de letramento através da construção da autobiografia no software *movie maker*.

Palavras-chave: Autobiografia, Letramento, Inclusão Escolar, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to understand how the construction of autobiography in movie maker software, in a context of educational innovation, can promote the literacy of children with and without intellectual disabilities. Thus, the construction of the autobiography genre, using technology, raised a number of facts in the literacy process enabling us: the recognition of particularities that legitimize this action as innovative pedagogical; verification of the stages of literacy in children with and without intellectual disabilities; identification of cognitive nutrients present in this pedagogical action and the analysis of artifacts that resulted from this project. This study used a qualitative methodology of ethnographic inspiration through a case study. Was first analyzed the educational paradigm that supports the actions of the Municipal School Engineer Henocho Coutinho de Melo, who was the site of this research, comparing it with the paradigm that mobilizes the pedagogical action of the teacher Maria de Fátima Trigueiro. The innovative character of this study revealed at the time that the practice of teaching literacy to students with and without intellectual disabilities in this class breaks with the form of curriculum organization of municipal Recife and Political Pedagogical Project of that school, which despite being a theoretical support constructivist curriculum is organized in a traditional manner. The construction of an autobiography comes the watchful eye of the teacher on the topics of interest present in the students' dialogues and interest in using such technology to their learning. Literacy develops in an atmosphere of fun and discovery, with the interplay between school and family, intensifying the meaning of writing and reading as an access route for construction of identity. At the end of this study it was found that students with and without intellectual disabilities moved qualitatively in the literacy process through the construction of autobiography in movie maker software.

Key words: Autobiography, Literacy, School Inclusion, Pedagogical Innovation.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo entender cómo la construcción de la autobiografía en el software de creación de películas *Movie Maker*, en el contexto de la innovación educativa puede promover la alfabetización entre los niños con y sin discapacidad intelectual. Por lo tanto, la construcción de la especie de autobiografía, utilizando la tecnología, se ha planteado una serie de hechos en el proceso de alfabetización, lo que nos permite: el reconocimiento de las particularidades que justifican esta acción pedagógica como innovadora; la verificación de las etapas del letramento entre los niños con y sin discapacidad intelectual; la identificación de los nutrientes cognitivos presentes en esta acción pedagógica; la análisis de los artefactos que resultaron de este proyecto. En este estudio, fue utilizada una metodología cualitativa de inspiración etnográfica por medio de un estudio de caso. Fue analizado, primeiramente, el paradigma educacional que da soporte a las acciones de la Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo, sitio de realización de esta pesquisa, confrontando-o con el paradigma que moviliza la acción pedagógica de la maestra Maria de Fátima Trigueiro. El carácter innovador de este estudio es revelado en el momento en que la práctica pedagógica para el letramento de los alumnos con y sin discapacidad intelectual de esta clase rompe con la forma de organización del currículum de la red municipal de la ciudad de Recife e del Proyecto Político Pedagógico de la mencionada escuela, que apesar de ser un currículum con soporte teórico constructivista está organizado de forma tradicional. La construcción de una autobiografía surge de la mirada atenta de la maestra sobre los temas de interés presentes en los diálogos de los alumnos e del interés de ellos en utilizar la tecnología para sus aprendizagens. El letramento es desarrollado con mucho ritmo e descubiertas, con el entrosamiento entre la escuela y la familia, intensificando el significado de la escritura y de la lectura como vía de acceso para una construcción de identidad. Al final de este estudio, fue constatado que los alumnos con y sin discapacidad intelectual avanzaron cualitativamente en el proceso de letramento a través de la construcción de autobiografía en el software *movie maker*.

Palabras-clave: Autobiografía, Letramento, Inclusión Escolar, Innovación Pedagógica.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre comment la construction de l'autobiographie dans le logiciel Movie Maker, dans un contexte d'innovation pédagogique, peut promouvoir l'alphabetisation des enfants avec et sans déficience intellectuelle. Ainsi, la construction du genre de l'autobiographie, en utilisant la technologie, a soulevé un certain nombre de faits dans le processus d'alphabetisation, ce qui nous permet: La reconnaissance des particularités qui légitiment cette action innovante pédagogique; La vérification des étapes de l'alphabetisation chez les enfants avec et sans déficience intellectuelle; L'identification des nutriments cognitifs présents dans cette action pédagogique; L'analyse des artefacts qui ont résulté de ce projet. Cette étude a utilisé une méthodologie qualitative d'inspiration ethnographique à travers une étude de cas. On a examiné, en premier lieu, le paradigme éducatif qui soutient les actions de l'École Municipale Engenheiro Henocho Coutinho de Melo, site de cette recherche, en le comparant avec le paradigme qui mobilise l'action pédagogique de l'enseignant Maria de Fátima Trigueiro. Le caractère novateur de cette étude a révélé à l'époque que la pratique de l'alphabetisation de l'enseignement aux étudiants avec et sans déficience intellectuelle dans cette classe rompt avec la forme de l'organisation du programme du réseau municipal du Recife et du Projet politique pédagogique de cette école de l'école mentionné, qui, en dépit d'être un support curriculum constructiviste théorique, est organisée de manière traditionnelle. La construction d'une autobiographie vient de l'œil vigilant de l'enseignant sur les sujets d'intérêt présents dans les dialogues et les intérêts en utilisant une telle technologie à l'apprentissage des élèves. L'alphabetisation se développe dans une atmosphère de plaisir et de découverte, avec l'interaction entre l'école et la famille, en intensifiant le sens de l'écriture et de la lecture comme une voie d'accès pour la construction de l'identité. A la fin de cette étude, il a été constaté que les étudiants avec et sans déficience intellectuelle déplacés qualitativement dans le processus d'alphabetisation à travers la construction d'autobiographie dans le logiciel Movie Maker.

Mots-clés: autobiographie, alphabetisation, inclusion scolaire, innovation pédagogique

LISTA DE SIGLAS

AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental

CF – Constituição Federal

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Itens das grades curriculares para o letramento em turmas inclusivas.....	79
Quadro 2 – Entrevista 1.....	81
Quadro 3 – Entrevista 2	84
Quadro 4 – Entrevista 3	85
Quadro 5 – Entrevista 4	86
Figura 1 – Fichas de informação pessoal	90
Figura 2 – Fichas de jogos a partir de atividade com números	92
Figura 3 – Ficha do jogo de bingo de nomes	93
Figura 4 – Primeiro texto narrativo de Ana Beatriz	96
Figura 5 – Aluna construindo seu <i>movie maker</i>	97

SUMÁRIO

	AGRADECIMENTOS	vii
	RESUMO	ix
	ABSTRACT	xi
	RESUMEN	xiii
	RÉSUMÉ	xv
	LISTA DE SIGLAS	xvii
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xix
1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Justificativa da investigação	1
1.2	Definição do problema	2
1.3	Organização do trabalho	5
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	7
2.1	A educação e o tempo	7
2.1.1	A educação sob um novo paradigma	10
2.1.2	A prática pedagógica inovadora	13
2.1.2.1	<i>A aprendizagem na inovação pedagógica</i>	13
2.1.2.2	<i>A escola na inovação pedagógica</i>	15
2.1.2.3	<i>O currículo inovador</i>	15
2.1.2.4	<i>O aluno e o Professor numa prática pedagógica inovadora</i>	17
2.1.3	A tecnologia e a inovação pedagógica	22
3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	31
3.1	O aluno com deficiência intelectual	31
3.1.1	A sala de aula inclusiva	34
3.1.2	O que é letramento e como desenvolvê-lo em turmas inclusivas?	39
3.1.3	O software como suporte para o letramento em turmas inclusivas	46
4	A AUTOBIOGRAFIA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO	51
4.1	A autobiografia como gênero literário	51
4.2	A autobiografia como ferramenta para o letramento	53
4.3	A autobiografia e a construção da identidade pessoal	55
5	OS ENTORNOS DO ESTUDO	65
5.1	Problemática do estudo	65
5.2	Objetivo geral	68
5.3	Objetivos específicos	68
6	METODOLOGIA	69
6.1	Mostra	69
6.2	Local da pesquisa	69
6.3	Opção metodológica	69
6.4	Coleta dos dados	71
6.5	Estratégia de análise dos dados	73
7	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	75
7.1	Definição das categorias	77

7.2	Apresentação e análise dos dados	78
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	APÊNDICES	107

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa da investigação

Há dezoito anos ingressei pelas vias do trabalho pedagógico, orientada por estudos técnicos de um segundo grau realizado em colégio público. Os estudos feitos no Curso Magistério deram bons resultados aos trabalhos desenvolvidos durante os oito primeiros anos de atuação. Depois surgiram situações novas para as quais as didáticas aprendidas não deram mais resultados satisfatórios.

Dentre os novos desafios estavam crianças mais inquietas e indisciplinadas e crianças com dificuldades de aprendizagem, que mesmo as aulas de reforço não as faziam atingir os objetivos planejados. Diante desse novo cenário, endossado pelas falas das colegas de profissão que se sentiam também em apuros, surgiu uma inquietação que se tornou crescente e, sem resposta definitiva, despertou o desejo de uma investigação maior e mais profunda que respondesse as seguintes indagações: quando foi que os professores deixaram de saber ensinar? Por que os professores estão cada vez mais informados, em virtude dos cursos de graduação que são obrigados a cursar, e os resultados obtidos nas avaliações dos alunos indicam cada vez menos aprendizagens?

Algumas reflexões sobre essas questões ainda estavam vivas durante o curso de pós-graduação em psicopedagogia, quando surgiu uma nova realidade no quadro de alunos da rede municipal de ensino na cidade do Recife: eram agora estudantes do ensino regular, e não mais de escolas especiais, crianças com todos os tipos de deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual). Nas formações oferecidas pela rede, eram enfatizados os direitos sob os quais essas crianças estavam amparadas, mas não foram oferecidos aos professores reflexões e estudos acerca de como ensinar em uma sala com crianças que apresentam necessidades especiais junto às que não apresentam. O desafio foi lançado e há dez anos venho buscando novas possibilidades de tornar o trabalho pedagógico mais eficiente.

Em 2009 esse desafio foi intensificado com a oportunidade de sair da regência de sala de aula e passar a trabalhar no Atendimento Educacional Especializado como

professora itinerante, visitando duas escolas em dias alternados para identificar alunos com deficiências visual, auditiva, intelectual, síndromes e transtornos degenerativos da infância. O desafio foi aceito, norteado pelo objetivo de identificar os alunos com necessidades educativas especiais e realizar atividades que os auxiliassem a participar com maior autonomia das atividades em sala de aula. Junto a essa ajuda direta ao aluno, eram realizadas: orientações aos estagiários que são encaminhados pela gerência de Educação Especial para acompanhar os alunos em sala de aula; orientações às famílias desses alunos, no sentido de encaminhá-los para atendimentos na área da saúde, quando necessário, para desenvolverem tratamentos como fonoterapia, psicomotricidade, psicoterapia, entre outros; orientações às professoras da turma para promover uma dinâmica em sala de aula que atenda às necessidades desses alunos.

Este último ponto tem sido o de maior inquietação porque, diante das possibilidades vislumbradas para a mudança na dinâmica pedagógica, todas pareciam remendos, reparos feitos em um tecido já todo esgarçado (política pública da educação) para encaixar pequenas partes (as crianças com deficiência intelectual), cujo resultado final estava mais próximo da necessidade de uma adequação dessas crianças à didática escolar que de uma modificação da escola para recebê-las.

Com todas essas inquietações, a opção foi ingressar no Ciclo de Seminários para acesso ao Mestrado em Educação sob a perspectiva da Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira. A motivação foi a busca por conhecimentos que permitissem desenvolver uma ação mais efetiva para o Atendimento Educacional Especializado. Foi então que, diante da necessidade de uma investigação, já com o olhar mais amadurecido pelas aprendizagens desenvolvidas acerca do paradigma inovador da educação, houve a oportunidade de conhecer, entre as práticas pedagógicas, um projeto de construção da autobiografia para ser transformada em filme, proposta que despertou o interesse em desenvolver este estudo.

1.2 Definição do problema

Nos últimos anos, tenho acompanhado a busca pela garantia e pela promoção da inclusão social de pessoas com deficiência, atendendo a um cenário fundamentalmente

diversificado e dinâmico presente nas agendas de mobilização de grupos minoritários da sociedade. A escola, como espaço social de difusão da cultura, não ficaria alheia a esse movimento. Na busca por atender à transformação necessária para se enquadrar aos princípios inclusivos da educação e atingir um de seus objetivos mais específicos, o da transmissão do conhecimento científico produzido ao longo do tempo pela humanidade, a escola precisa redefinir, entre outros elementos, sua prática pedagógica. É neste ponto que o discurso da inclusão passa de questões legais à vivência plena (MANTOAN, 2009). No presente trabalho, irei me ater à necessidade educacional especial do aluno com deficiência intelectual, com remissão direta à questão da prática pedagógica, uma vez que fisicamente esse tipo de deficiência não requer adequações.

As práticas pedagógicas que se dizem inclusivas continuam excluindo o aluno com deficiência intelectual por uma questão de ordem didática. A maneira como a inclusão escolar é vista ainda representa a discriminação e a recusa ao aprendizado, mostrando o quanto o paradigma tradicional está arraigado em nossa cultura. Isso significa dizer que a opinião de muitos ainda é a de que as crianças com deficiência deveriam continuar sendo escolarizadas em instituições especiais, separadas das outras crianças.

De acordo com o ponto de vista da inclusão realizada pelas professoras da unidade escolar onde foi desenvolvido este estudo, o paradigma educacional em nada foi ou deve ser modificado, uma vez que se espera unicamente do serviço de Atendimento Educacional Especializado uma ação que motive o aluno a “querer aprender” e superar suas limitações.

O aprendizado de uma nova linguagem, como a Língua Brasileira de Sinais ou o Sistema Braille, por alunos com surdez e cegueira respectivamente, somado à presença de um auxiliar na sala de aula poderá dar acesso aos conteúdos que estão sendo estudados, não exigindo da professora necessariamente uma mudança de estratégia. Com o aluno que tem deficiência intelectual, porém, a presença de um auxiliar não é suficiente, pois o que tenho presenciado é que este auxiliar precisa usar estratégias diferentes da professora para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Simultaneamente ao atendimento legal da inclusão escolar, é preciso buscar com urgência alternativas práticas que resultem em uma aprendizagem significativa também

para os alunos com deficiência intelectual, para que sua presença em sala de aula regular (aquela que não é específica para alunos com necessidade educacional especial) não seja mero cumprimento de protocolo pela legislação, mas que haja inclusão de fato. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa em educação é verificar como uma prática inovadora, no caso a construção de uma autobiografia apresentada no *software movie maker*, favorece o letramento do deficiente intelectual que estuda em turma inclusiva. Acredito que essa prática seja bastante proveitosa para os alunos em geral, uma vez que as aulas têm se revelado pouco interessantes, haja vista a falta de interesse e de participação e o pouco retorno verificado por meio de material escrito. Isso revela que o conteúdo apresentado pelos alunos foi pouco absorvido. Sendo assim, há necessidade de pesquisar práticas inovadoras que permitam de fato um aprendizado para todos os alunos.

Apurando o olhar sobre as práticas às quais tenho acesso para orientações que permitam a inclusão escolar, identifiquei o projeto de construção de autobiografias a serem editadas pelo *software movie maker*, programa que não é registrado com finalidade educacional, mas que é utilizado com esse fim por uma das professoras da Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo. Não sendo a prática comum adotada pelas professoras da escola, tampouco pela rede pública de ensino na qual está inserida, e quebrando o paradigma da prática tradicional, na qual o processo de letramento ocorre através de textos prontos dos livros didáticos, a prática da construção de um *movie maker*, com história dos alunos, parece inovadora.

O desenvolvimento tecnológico atualmente situado na vida social abre um leque de oportunidades e possibilidades de inserir essas crianças em um contexto de aprendizagens significativas, quando esta tecnologia é adotada como suporte e estratégia para o conhecimento. Por ser uma realidade próxima e um evento contemporâneo ao aluno com sete ou oito anos de idade, a tecnologia da informática chega até ele como algo natural e sua interação passa a ser espontânea. A possibilidade de realizar essa investigação com bases científicas realiza-se a partir da linha de pesquisa em inovação pedagógica da Universidade da Madeira, no Mestrado em Educação.

1.3 Organização do trabalho

Para este estudo, foi adotada a pesquisa qualitativa através de um estudo de caso, definido por Yin (2001) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Foram utilizadas diversas ferramentas para coleta de dados para obter respostas aos objetivos definidos através da análise do discurso e da triangulação dos dados coletados.

O presente estudo foi organizado em oito capítulos, a saber: Capítulo I – Introdução. Capítulo II – Considerações sobre inovação pedagógica traz a definição do problema, a questão da pesquisa e a sua relevância, devidamente fundamentadas em teóricos da Inovação Pedagógica, como Fino (2008; 2011) e Papert (2008), do construtivismo, a partir dos estudos de Vygotsky (2007) e Piaget (2007), e das análises sobre o paradigma da educação e seus desdobramentos, a partir de Behrens (1999), Macedo (2010) e Rogers (2009). O Capítulo III – A educação inclusiva faz apontamentos sobre questões legais e sobre as implicações para a prática da inclusão em educação, ancorados na legislação brasileira e em autores como Ferreiro (2010), Mantoan (2009) e Piaget (2007). Este capítulo traz também a discussão sobre o letramento amparada nas pesquisas de Brazão (2000), Soares (2003) e Ferreiro (2010). O Capítulo IV – Autobiografia como ferramenta na educação, discorre sobre o gênero textual, sua importância na construção da identidade do aluno e o uso da tecnologia como suporte para o texto, de acordo com Kaufman e Rodriguez (2005), Morin (2011), Sousa (2000), Rogers (2009) e Brazão (2011). O Capítulo V – Os entornos do estudo - levanta uma reflexão sobre o letramento em crianças com deficiência intelectual, respaldando-se nos estudos de Piaget (2007), Ferreiro (2009) e Marcuschi (2010). O Capítulo VI – Metodologia - traz o embasamento teórico e as escolhas feitas para este estudo sob a ótica de Yin (2001), Macedo (2010) e Bardin (2002). O Capítulo VII – Interpretação dos dados - desenvolve a análise dos dados recolhidos conforme os estudiosos citados nos capítulos anteriores. O Capítulo VIII – Considerações finais - apresenta uma síntese sobre este estudo, apontando reflexões e questionamentos acerca das práticas pedagógicas.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 A educação e o tempo

Mesmo antes de existirem escolas, a educação era assunto de grandes pensadores, dos quais Sócrates (469-399 a.C.) aparece entre os primeiros nomes. Nascido em Atenas, Sócrates defendia a ideia de que os jovens deveriam ser ensinados a conhecer o mundo e a si mesmos. Para ele, o objetivo da educação era a perfeição da alma. Para atingir este objetivo, o método utilizado para a aprendizagem era o diálogo, que permitia um contato direto com os interlocutores, e era realizado nas ruas, nas praças públicas e nos ginásios (escolas de Atletismo em Atenas). O principal objeto do estudo era o próprio ser humano. Ele acreditava que o autoconhecimento levava a pessoa à prática do bem e à sabedoria. Sócrates levou o ser humano a se voltar para si mesmo. Ele não deixou nada escrito, suas ideias foram registradas principalmente por Platão, que as sistematizou.

Para Platão (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates, o conhecimento só é atingido em um plano ideal e nem todas as pessoas estão preparadas para esse esforço. Sua opinião era a de que a educação é uma contínua busca pela virtude, pela verdade e pela justiça, e pode durar a vida inteira. Defendia a ideia de que toda educação é responsabilidade do estado, que meninos e meninas deveriam receber a mesma instrução e o acesso ao ensino deveria ser universal.

Para o discípulo de Platão, Aristóteles, o conhecimento e a virtude deveriam ser adquiridos através do estudo sobre as coisas reais. Aristóteles defendia que perseguir a virtude é a grande finalidade da educação. Segundo ele “o ser humano só será feliz e dará sua melhor contribuição para o mundo se desfrutar das condições necessárias para desenvolver o talento” (CIVITA, 2008, p. 14). Aristóteles desenvolveu o silogismo, que é o processo pelo qual se chega a uma conclusão a partir de duas premissas, duas verdades que concorrerão para uma conclusão. Essas duas correntes filosóficas (idealista segundo Platão, e realista, conforme Aristóteles) se fazem presentes em toda a história da filosofia e da educação no Ocidente.

Entre 354 - 430 d. C. viveu-se sob a influência das ideias de Santo Agostinho, na qual a educação equivalia à catequese, pois o objetivo da escola era orientar para a formação de membros do clero, e a transmissão dos tradicionais conteúdos passou ao segundo plano. A educação era conhecida como patrística, referindo-se aos padres que a ministravam e estimulavam a obediência aos mestres, à humildade e a resignação acima de tudo. O principal objetivo nesta época era treinar o controle das paixões para ter o merecimento da salvação, que, supostamente, viria em uma vida após a morta. A busca pela salvação psicológica e filosófica descrita por Santo Agostinho no livro *Confissões* tornou-se, durante muitos séculos, o paradigma da vida terrena para os cristãos. Para Santo Agostinho, o conhecimento se traduzia como a “capacidade de concluir verdades imutáveis por meio dos processos mentais” (CIVITA, 2008, p. 18).

O poder educacional da igreja passou de Santo Agostinho à Companhia de Jesus (os Jesuítas), surgida no século XVI na Espanha, criada por Inácio de Loyola (1491-1556), um militar que foi o representante na linha de frente da guerra entre a Igreja e a Reforma Protestante de Martinho Lutero. Os Jesuítas, porém, se diferenciavam das ideias de Santo Agostinho por favorecerem o elitismo e a erudição. Eles foram os criadores do método de ensino tradicionalista, de grande importância na história das colônias europeias da América, entre as quais está o Brasil, pois estes métodos construíram as estruturas educativas iniciais do continente.

Outros célebres representantes da Igreja marcaram a educação na idade média como Tomás de Aquino, para o qual à razão cabe ordenar e classificar o mundo para entendê-lo, e Geert Geertz ou Erasmo de Roterdã (1469-1536). Este último foi um holandês que, apesar de religioso, se opôs ao domínio da igreja sobre a educação, a ciência e a cultura, defendeu o antropocentrismo, enaltecendo a transição da idade média para a idade moderna. O antropocentrismo ficou conhecido posteriormente como humanismo. Esse movimento era inspirado na literatura clássica e trouxe de volta a produção cultural da antiguidade greco-romana, influenciando na revitalização das cidades europeias, na criação de redes de comércio entre os centros mais distantes, na consolidação da classe mercantil, ocasionando brechas na autoridade da igreja. Esse período ficou conhecido como renascimento.

Ainda nesse período moderno, em meio ao século XVII, tanto a família quanto a escola sofreram modificações, como, por exemplo, as grandes instituições de ensino que se tornaram cada vez mais centrais na formação dos indivíduos e reprodução da cultura. O pensamento sobre moral que vigorava na época exigiu que todos os filhos e, no final dos anos seiscentos, também as filhas fossem instruídos e preparados para a vida em uma instituição própria: a escola.

“Ao lado da família, à escola: uma escola que instruía e que formava que ensinava conhecimentos, mas também comportamentos, que se articulava em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas (constritivas, mas por isso produtoras de novos comportamentos). Mas, sobretudo, uma escola que reorganizava suas próprias finalidades e seus meios específicos. Uma escola não mais sem graduação na qual se ensinavam as mesmas coisas a todos e segundo processos de tipo adulto, não mais caracterizada pela “promiscuidade das diversas idades” e, portanto, por uma forte incapacidade educativa, por uma rebeldia endêmica por causa da ação dos maiores sobre os menores e , ainda, marcadas pela “liberdade dos estudantes”, sem disciplina interna e externa”. (VIRTUOUS, s/d)

Já no século XVIII, final da idade moderna e início da idade contemporânea, surgiram novas ideias de organizações para a escola como a que foi proposta por Joseph Lancaster (1778 – 1838), filho de comerciante em Southwark, sul de Londres. Em 1798, Lancaster fundou uma escola primária gratuita em Borough Road, Southwark, utilizando-se de uma variação do sistema de monitoria. A ideia era recompensar um aluno que aprendeu o material que lhe foi transmitido com a oportunidade de esse aluno transmitir essas informações para um aluno seguinte.

Deste ensino monitorial do início do século XIX, organizado em instituições de caridade (orfanatos) mantidas pela caridade pública, Joseph Lancaster propôs um modelo de escola que tivesse o máximo de eficácia com o mínimo de custos. A Escola passa ao modelo da Instrução Simultânea. A escola com instrução simultânea é diferenciada do ensino monitorial porque nesse último os professores só davam aulas a um grupo resumido de alunos, e estes o repassavam para as demais crianças. Com o modelo da Instrução Simultânea, todos passam a ter acesso ao professor. Esse, segundo Fino (2000), foi o último momento da história onde de fato houve inovação na educação porque se romperam os paradigmas que fundamentavam o sistema monitorial e a prática passou a ser completamente outra. Era agora a sociedade industrial que exigia um indivíduo formado

por outras habilidades que, até então, a família e a igreja não haviam sido capazes de proporcionar. O modelo de pensar a produção, desenvolvido por Frederic Taylor, foi também o modelo que reorganizou a escola, que educava agora com a finalidade de que seus alunos viessem mais tarde a entrar no mundo do trabalho. Assim, no século XIX, a escola correspondeu a uma “fábrica de conhecimento” moldada nos modelos fabris:

O método de ensino precursor da escola de massas terá sido o método da instrução simultânea, formulado em França pelos Irmãos das Escolas Cristãs. De acordo com esse método, o mestre ensina a mesma matéria a todos os alunos ao mesmo tempo, enquanto que a prática anterior consistia em chamar cada aluno individualmente para o ouvir ou para lhe explicar a matéria, enquanto que os restantes se ocupavam de outras tarefas de aprendizagem. O modelo anterior, em que todos os alunos partilhavam o mesmo espaço, mas se agrupavam em pequenos grupos em estações de trabalho, guiados por um monitor, era conhecido por ensino monitorial.. (FINO, 2000, p.1)

Foram modificados não somente os tamanhos dos grupos que teriam acesso ao professor, mas também os locais onde as informações seriam transmitidas, a forma de transmiti-las, os hábitos que cercavam o momento da instrução e a seleção dos conteúdos a serem transmitidos.

Determina-se que a aprendizagem deixe de ser natural e se faça num local próprio, com especialização de tarefas e abarcando o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica da produção em série, de que resulta o ensino em massa. (FINO, 2003, p.3)

Atendendo à organização que se encontrava no interior das fábricas, as escolas eram agora formadoras de operários, visto que passaram a implantar nos seus alunos todo o mecanicismo comportamental que viriam a desempenhar quando deixassem a escola e adentrassem o campo de trabalho.

Portanto, o desenvolvimento da administração hierárquica da educação inspirou-se no modelo de burocracia industrial e os elementos mais criticados desse sistema, como a falta de individualização, as normas rígidas e o papel autoritário do professor, acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objectivos fundamentais da educação massificada. (FINO, 2011, p. 45-54).

2.1.1 A Educação sob um novo paradigma

A sociedade e seu modo de vida foram se modificando e outras necessidades surgindo, principalmente nos últimos cinquenta anos. Cresceu absurdamente a quantidade de alunos nas escolas, e o método continuou o mesmo, já não dá conta das necessidades de

todos eles. Diferenciaram-se as funções da escola ficando agora com a responsabilidade de “segurar” o jovem por um tempo maior em seus muros, enquanto este aguardava o momento de se lançar ao mercado de trabalho. Com o crescimento do movimento denominado globalização, com a difusão cada vez mais alargada e mais rápida de informações e com o aumento do número de crianças e adolescentes que tem acesso a essas informações, ficou óbvio que este modelo de instrução não é mais eficiente, pois as características do aluno que vai à escola hoje já são outras.

(...) Chegámos ao momento, portanto, em que o **velho paradigma**, exausto, pode dar lugar a um outro, capaz de ir ao encontro de novas e indeterminadas necessidades de uma nova ordem pós industrial já emergente. (FINO, 2011, p. 47 – grifo nosso)

Recorrendo ao conceito de paradigma segundo Behrens (1999), é “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (KHUN, 1996 apud, BEHRENS, 1999). Edgar Morin alerta que a educação para conhecer profundamente o que a encerra deve levar em consideração o paradigma sob o qual está fundada e descreve a definição de paradigma de duas formas: Na primeira, considera que se pode definir paradigma por *Promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade*.

Assim, a Ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, nas concepções materialistas, o Espírito, nas concepções espiritualistas (...) são os conceitos mestres selecionados/selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos (a desordem, o espírito, a matéria, o acontecimento). (MORIN, 2011, p. 24).

Na segunda forma, Morin considera o paradigma como *Determinação das operações lógico-mestras*, porque é o paradigma “que privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu” (Idem).

Investigando os discursos e as teorias que fundamentam a educação na idade contemporânea, são encontrados conceitos-mestre tais como rigidez (no currículo) em detrimento da flexibilidade; quantidade e determinismo (de conteúdos) em detrimento da qualidade e da liberdade; limitação do espaço onde se aprende (escola) em detrimento da expansão; repetição/automatismo (na metodologia) em detrimento da compreensão; passividade (no aluno) em detrimento da atividade/ participação.

Esses são os elementos estruturantes da cultura escolar tradicional. Mas não são únicos: outras crenças e suposições foram-se lhes juntando ao longo do tempo em que existe este tipo de escola. Uma dessas suposições é a de que “a escola deve preparar para a vida” e todo o conhecimento envolvido nessa preparação está dentro dos muros da escola, retalhado em compartimentos estanques a que se dá o nome de disciplinas. Outra suposição é que “a aprendizagem é a consequência do ensino”, apesar de ser indubitável que o conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina. Nem os alunos são recipientes vazios, nem os professores fontes de conhecimento pronto a usar, ainda que as rotinas da escola raramente reconheçam este facto. (FINO, 2011, p. 45-54)

Para haver Inovação Pedagógica, o paradigma tradicional que desenha a escola no modelo fabril precisa ser rompido, descontinuado, para dar lugar ao conjunto de valores, crenças e técnicas que caracterizem o paradigma emergente, construtivista e inovador da educação, condizente com a atual sociedade.

Não raro, o trato com o conhecimento em uma sala de aula hoje difere pouco do que era visto há cem anos. O que se pode observar é que o Paradigma Tradicional ainda norteia a prática de muitos professores. Isso reflete a “obsolescência” da escola traduzida por Papert (2008), mostrando que a escola precisa atualizar seu Paradigma, seguindo o pensamento corrente onde se entende que o mundo é uma Teia de Relações.

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado. (MORIN, 2011, p.38).

É preciso inicialmente desconstruir a ideia de que a criança só aprende a partir do momento em que é submetida a um modelo sistemático de ensino e que até o momento em que não esteja submetida a esse modelo ficará paralisada em sua ignorância. Um olhar mais desprovido de amarras convencionais permitirá compreender que as crianças aprendem fora dos muros institucionais e sem autorização de instituições ou de seus representantes. Constroem saberes, embora nem sempre sejam os saberes reconhecidos pela instituição escolar, e, portanto, socialmente reconhecidos.

No Paradigma Inovador da ciência, a visão de mundo passa a ser holística, com o ensino voltado para a produção do conhecimento, norteando seu eixo para onde o sujeito participe da construção do conhecimento de forma integral, indivisível, entendendo o aluno como sujeito que pensa, reflete, critica, questiona, como um ser criativo. Então, encerra-se a filosofia sobre uma educação ancorada na relação entre o ensino e a aprendizagem e inaugura-se o pensamento sobre uma educação baseada na construção de conhecimentos.

2.1.2 A prática pedagógica inovadora

Diante desse novo paradigma, o ensino com pesquisa “pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos” (BEHRENS, 1999, p.61). Pode-se fazer, então, um paralelo entre o paradigma fabril e uma prática inovadora da educação, observando os pressupostos de cada elemento envolvido na educação.

2.1.2.1 A aprendizagem na inovação pedagógica

A prática pedagógica inovadora tem um olhar centrado nas aprendizagens significativas, contrapondo-se às aprendizagens repetitivas, automáticas que tiveram por objetivo a memorização de conteúdos e foram tão enaltecidas pela pedagogia tradicional. Na aprendizagem significativa, a experiência do sujeito que aprende é essencial para a construção do seu conhecimento. “Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico.” (VYGOTSKY, 2004, p.63).

A aprendizagem significativa é aquela decorrente de uma situação de conflito que motive o indivíduo a buscar um novo conhecimento. Esse conhecimento novo entrará em conexão com conhecimentos anteriores trazendo possíveis soluções para motivar a aprendizagem. É assim que ocorre a *Síntese*, como um novo produto gerado a partir da interação de dois ou mais elementos anteriormente conhecidos. Portanto, os saberes são contextualizados, analisados e reconfigurados por aquele que aprende, transformando uma informação anterior em um novo conhecimento.

David Paul Ausubel (1918-2008), pesquisador americano, desenvolveu a Teoria da aprendizagem significativa, a qual considerava que os educadores deveriam levar em conta a história de vida de seus educandos; que o conhecimento prévio que o aluno traz deve servir de passaporte para a aprendizagem significativa (considerando-o como o fator mais importante que irá influenciar o aprendizado); que a estrutura cognitiva serve como ponto para ideias e conceitos serem ancorados. Ausubel (1963) não descartou, porém, a necessidade que os alunos têm de receber informações que não tenham ainda, pois considerava que aprendemos mais quando sabemos mais.

Na época em que Ausubel difundiu sua teoria (1963), as ideias que predominavam na educação eram as behavioristas, que consideravam que só se aprende quando alguém ensina. Opondo-se a esse conceito, a Teoria da Aprendizagem Significativa considera que se aprende quando se reconsideram ideias que já existiam em nossa estrutura mental, ou seja, quando se relaciona um novo conhecimento com um já existente, confrontando-os, ampliando os pontos de vista. Para que uma aprendizagem significativa ocorra na escola, é necessário que o professor considere o contexto histórico e social onde o aluno está inserido e o uso social que ele poderá fazer do objeto a ser estudado.

O conhecimento monolítico, oficial veiculado pela escola passa a ser fruto da construção do aprendiz, de suas pesquisas e elaborações mentais, “deslocação do centro de conhecimentos para a periferia do saber vivo e do saber em movimento” (FINO, 2003, p.11). O foco da educação sai do ensino, do estudo de suas didáticas de controle, de repetição e de modelagem e vai para a aprendizagem, com a compreensão de seu procedimento a partir do próprio aluno. A esta forma de desenvolver o conhecimento, Papert (1997) chamou *Matética*. Pode-se entender o conceito de *Matética* como a observação que o próprio aprendiz faz do processo de sua aprendizagem, a fim de descobrir, por que, quando, onde e como houve ou deixou de haver aprendizado.

A Inovação Pedagógica considera de fundamental importância o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky, a necessidade da interação social e da troca com pares mais capazes que serão mediadores da aprendizagem, e não somente o professor, ou seja, o *construcionismo*, no lugar do *instrucionismo*. Papert (2008) considera no *construcionismo* a importância da concretização de ideias, pontuando que no

momento em que as construções que acontecem dentro da cabeça do aprendiz tornam-se exposições no mundo, tornam-se mais prazerosas, pois “‘no mundo’ é que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele está lá fora” (PAPERT, 2008, p.137).

2.1.2.2 *A escola na inovação pedagógica*

A escola deixa de ser o local por excelência onde o conhecimento se produz, pois considera a ideia de que “o ensino Escolar cria uma dependência da Escola e uma devoção supersticiosa aos seus métodos.” (PAPERT, 2008, p.136). O autor considera que a escola tradicional “codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber” e alimenta as crianças com essas informações codificadas, retirando delas o prazer de “pescarem” os conhecimentos que precisam ou desejam. No paradigma da Inovação Pedagógica, outros espaços, inclusive os virtuais, são reconhecidamente lócus de produção do conhecimento, transformando a escola em um espaço rico de nutrientes cognitivos. O espaço físico da escola passa a ser uma referência geográfica para o encontro de ideias, a multiplicação de possibilidades, a ampliação da compreensão dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das experiências vividas fora de suas paredes. O espaço escolar torna-se um espaço físico que acolhe espaços emocionais, afetivos, culturais, criativos e intelectuais diversos.

2.1.2.3 *O currículo inovador*

Sob a ótica da pedagogia inovadora, o currículo deixa de ser rígido, prescritivo, imutável, guardião fiel do que “a legislação e os reguladores educacionais ordenam”, conforme (MACEDO, 2010, p. 14), para manter a cultura e orientar o que deve ou não ser aprendido pelos alunos de uma determinada classe social, e passa a ser itinerante, provisório, para atender às demandas dos alunos reais com suas necessidades, conforme a seguinte perspectiva:

No caso da escola, os professores não precisavam aprender as matérias dos seus estudos nos seus intrincamentos, nem precisavam entender o contexto sócio-cultural no qual o conhecimento a ser ensinado era fabricado. Deveriam apenas identificar o assunto a ser transferido ao aprendiz, separando-o em seus componentes para apresentar a esse aprendiz, e aí então testá-lo para dizer do seu destino escolar. Assim, gerenciar cientificamente o currículo, significa planejar trajetórias e regular itinerários. (MACEDO, 2010).

Na década de 70, iniciou-se o movimento chamado reconceptualista que teve no livro de William F. Pinar, intitulado “Curriculum Theorizing: the reconceptualists”, publicado em 1975, um representante da época e que provocou o surgimento de Teorias Críticas do currículo: “toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e como pode funcionar...” (SCHMIDT, 2003, p. 63). Henry Giroux e Michael Apple são pioneiros dessa tendência crítica do currículo, procurando mostrar como a organização, a seleção e a distribuição do conhecimento na escola levam à opressão das classes dominadas. Eles trazem à luz as intenções políticas presentes nas entrelinhas do currículo. Enquanto a teoria tradicional deu ênfase a questões como “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos onde fica visível a preocupação com questões de organização” (Moita, 1996. p.1), nas teorias críticas o currículo passa a privilegiar:

(...) ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais e libertação, currículo oculto e resistência o que revela que existe um deslocamento do eixo dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos de poder e ideologia. (MOITA, 1996. p.1)

As novas descobertas da ciência como a física quântica, que passam a compreender a matéria como energia em constante movimento e não mais estática, o novo paradigma científico, que vê o mundo como uma teia de relações fundamentadas na Teoria Evolucionista de Darwin, as novas formas de produção do conhecimento em diversas instituições sociais, o desenvolvimento dos estudos da psicologia, enfim, o movimento de globalização que teve força de transformação social trouxeram para o campo da educação, a partir das décadas de 80 e 90, uma nova visão sobre a educação e o currículo, considerando que não são apenas os conteúdos acerca do mundo natural e do social que são apreendidos na escola, mas também disposições, consciência e sensibilidades que guiarão os comportamentos sociais e as relações de um indivíduo e irão estruturar sua personalidade.

Esse pensamento pós-moderno fundamenta as Teorias pós-críticas do currículo e tem entre seus representantes, segundo Moita (1996), Coll (1999), Kress (1993), Forquin (1993), Santomé (1998). Para sintetizar o pensamento pós-crítico que passa a fundamentar

o currículo, Moita (1996, p.1) assevera que “Finalmente uma visão pós-estruturalista, vem enfatizar o currículo como prática cultural e como prática de significação... As teorias pós-críticas enfatizam outro deslocamento importante que focaliza o conceito de discurso em vez de ideologia.” As recentes teorias do currículo não mais o consideram como aquele conjunto delimitado de conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação a determinarem cegamente o fazer dos professores, mas como uma contínua construção gerada pelo diálogo entre a cultura, a política, a ciência, a ética e a estética, sendo construído e reconstruído pelo fluxo ideológico dos profissionais implicados na educação e que irá nortear o trabalho do professor por opção e autoria dele mesmo, porém com a abertura necessária para as considerações de assuntos pertinentes às situações quotidianas.

Em uma prática pedagógica inovadora, o currículo passa a ser um “currículo errante” (MACEDO, 2010), de planejamento provisório, que não encerra as possibilidades de aprendizagens nos itens descritos a priori, que aceita a reordenação, a regulação, a desistência ou o acréscimo de conteúdos conforme o movimento para a aprendizagem que se apresente na classe e a na eminência de novas informações e novos conhecimentos produzidos pela humanidade. “O currículo de aprendizagem é necessariamente uno: se o dividimos em fatias, por razões didáticas, também deveríamos dar aos alunos a possibilidade de reunir e ressintetizar.” (FINO, 2011, p. 45-54). Para experienciar esse novo currículo, o professor precisa investir-se de um compromisso sociopedagógico, mantendo continuamente sua formação, levantando questionamentos e discussões com outros atores sociais sobre o conceito e as implicações do currículo e legitimando seu poder político formativo.

2.1.2.4 O aluno e o professor numa prática pedagógica inovadora

O Psicoterapeuta norte-americano Carl Ransom Rogers (1902 - 1987) afirma, em seu livro “Tornar-se Pessoa”, que “se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas” (ROGERS, 2009, p. 329 – grifo nosso). Rogers primeiro pontuou as condições necessárias para haver essa aprendizagem significativa no processo psicoterapêutico:

O cliente sente-se confrontado com um problema sério e significativo.
O terapeuta é uma pessoa congruente na relação, capaz de ser a pessoa que é. O terapeuta sente uma consideração positiva incondicional em relação ao seu cliente. O terapeuta sente uma compreensão empática aguda do mundo privado do cliente e comunica-lhe essa compreensão.
O cliente aprende num grau maior ou menor a congruência, a aceitação e a empatia do terapeuta. (ROGERS, 2009, p. 329)

Depois, fazendo uma ponte com a educação, aplicando esse princípio de aprendizagem significativa, confirmou a condição em que a aprendizagem ocorre de fato se surgirem situações percebidas como problemáticas. Essa confirmação surge a partir da comparação entre a aprendizagem de seus alunos em palestras e cursos normais e seus alunos participantes de *workshops*, onde estes últimos, por estarem lidando com situações problemáticas, aprendiam melhor.

Sendo assim, a primeira condição para uma educação efetiva seria “permitir ao aluno, seja em que nível for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver.” (ROGER, 2009, p. 330). Por conseguinte, a tarefa do professor é proporcionar um ambiente nas aulas que possibilite uma aprendizagem significativa.

Uma segunda condição para uma prática pedagógica inovadora, fora dos padrões atuais que se presencia na educação, está na autenticidade do professor, ou seja, o professor aceita seus reais sentimentos podendo mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com os assuntos de que não gosta, sem impor que os alunos reajam da mesma forma que a sua. Quando age assim, “O professor é uma *pessoa*, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração.” (ROGERS, 2009, p. 331).

A terceira condição para a aprendizagem significativa, segundo Roger, é a aceitação e a compreensão do aluno por parte do professor. Essa condição implica necessariamente que a autenticidade do professor esteja bem desenvolvida porque vai requerer quebra ou abertura de seus conceitos a partir de uma releitura da realidade de si mesmo e de seus alunos; de uma revisão de seu autoconceito e do aluno como pessoa, fazendo uso da resiliência na reflexão sobre essa relação estreita entre dois seres que estão construindo conhecimentos.

Retomando as condições terceira e quarta da terapia que especificamos, o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem. (ROGERS, 2009, p. 331).

Este aspecto de aceitação e compreensão remete à quarta condição para a aprendizagem significativa, a que diz respeito aos recursos disponíveis aos alunos. Diferentemente do que cita para o processo terapêutico, no qual Rogers considera poucos os recursos que o terapeuta pode ofertar aos clientes para que estes desenvolvam seu autoconhecimento, para a educação, além dos recursos materiais que habitualmente são utilizados, como salas, manuais, livros, mapas e outros aparelhos, o próprio professor é apontado como um meio, ofertando seus conhecimentos, sem impor esses conhecimentos e permitindo aos alunos organizá-los da forma como fosse melhor para eles.

Desejaria que eles soubessem que sua própria forma de pensar sobre esse campo, de organizá-lo, estaria à sua disposição, mesmo através de uma exposição oral, se o desejassem. Gostaria que isso fosse considerado uma oferta, que tanto pode ser aceita como recusada. (ROGERS, 2009, p. 333).

O motivo essencial para que essas condições aconteçam é a confiança do professor na “tendência auto-realizadora de seus alunos” (ROGERS, 2009, p. 334) que implica no conhecimento do envolvimento de seus alunos com situações problemáticas da vida, dos seus desejos de solucioná-las através de suas descobertas e conseqüentemente de seu crescimento. O professor teria, então, a função de desenvolver uma relação pessoal com seus alunos, criando condições para que a tendência autorrealizadora de seus estudantes se desenvolvesse naturalmente nas aulas.

Quando norteadada pelo paradigma construtivista, a prática pedagógica desconsidera, nas figuras do aluno e do professor, os estereótipos de seres passivo e ativo, respectivamente. Traz à luz fatos resultantes de sérias investigações em educação, tais como o posicionamento de Fino (2004, p. 4) de que “o conhecimento é adquirido através de construção e não apenas por transmissão”, ou ainda, “a aquisição de conhecimento é um fenômeno 'situado'. Reflete o modo como foi adquirido e a maneira como tem sido utilizado.” O aluno deixa de ser depositário e o professor depositante, conforme a análise desenvolvida por Paulo Freire.

Para ilustrar a ideia sobre o aluno como um ser mais ativo no decorrer da aprendizagem, Vygotsky (2007) descreve experimentos onde verifica, por exemplo, uma criança tentando alcançar um objeto em cima de um armário, utilizando-se de uma vara e de um banco. Nessa tentativa, surge a fala que vai exteriorizando o pensamento da criança e ao mesmo tempo devolvendo para ela a organização de suas ações, vai internalizando o seu campo visual e a criança vai se guiando por essa fala, cumprindo as etapas de sua tarefa. “(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.” (VYGOTSKY, 2007, p.13).

À medida que se apoia na fala, a criança vai elaborando e reelaborando sua ação e, então, a fala e a atividade prática convergem numa mesma atividade – esse é, segundo Vygotsky (2007, p.11), “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata”, Essa fala inicialmente interior passa a ter uma função planejadora provocando uma mudança radical no campo psicológico da criança, “uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato” (VYGOTSKY, 2007, p. 15). A função agora comunicativa da fala, desenvolvida pela atividade prática que exigiu a utilização da fala na construção da atividade, vai permitir que a criança comece a interagir com outra pessoa que possa auxiliá-la nas tarefas e vai permitir o desenvolvimento social da criança.

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa torna-se parte necessária de sua atividade prática. (VYGOTSKY, 2007, p. 19)

A partir dessas estruturas desenvolvidas, a criança torna-se capaz de dominar seus movimentos e suas escolhas, e esse fato leva ao desenvolvimento da percepção e da memória, permitindo mais tarde que a criança se utilize de signos (estímulos artificiais) exteriores que transmitam mensagens provocadoras da memória remota, e agindo sobre o indivíduo faça surgir um novo estágio de função psicológica: a memória indireta, ou mediada. O uso dos signos confere aos seres humanos formas novas e superiores, conduzindo-os a um comportamento diferenciado capaz de interagir agora com a cultura. Esse estágio do uso dos signos externos dura para sempre.

É oportuno lembrar que é comum entre os construtivistas a ideia de que o conhecimento é construído activamente pelos aprendizes, e que educar consiste em proporcionar-lhes oportunidades de se ocuparem em actividades criativas, que alimentem aquele processo de construção de conhecimento. (FINO, 2004, p.3).

Entende-se, então, que, embora o aprendiz esteja no papel principal na construção do conhecimento, o papel do professor é importante à medida que ele investiga por quais caminhos o conhecimento vai sendo construído e permite que o aprendiz o percorra. “Quando o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo.” (FINO, 2001, p. 8).

O trabalho do professor ou de um par - tutor (que pode ser um colega mais experiente do aprendiz) é comparado por Fino (2001) aos andaimes que, na construção de um edifício, são os suportes externos retirados paulatinamente “à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar.” O foco do trabalho do professor na inovação pedagógica é oferecer as melhores oportunidades possíveis de o aluno construir seu conhecimento.

Vygotsky afirma que aquele que facilita a aprendizagem está em uma relação interligada com aquele que aprende e enfatiza que ambos são partícipes de um mesmo processo. Essa ideia é confirmada com o conceito de mediação como âncora para o desenvolvimento da relação eu - outro social. Uma relação mediatizada acontece pela possibilidade de o indivíduo interagir com símbolos culturais, signos e objetos. Essa relação se dá pela possibilidade de interação com signos, objetos e símbolos culturais. Um dos pressupostos da teoria da aprendizagem de Vygotsky é que o ser humano é constituído enquanto tal na sua relação com o outro, e a aprendizagem é relacionada ao desenvolvimento desde o nascimento.

Então, na prática pedagógica inovadora, o professor que no paradigma fabril era o protagonista e centro do conhecimento, passa a ser coadjuvante e “que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos.” (FINO, 2011, p.5).

Um professor inovador elege conceitos novos para sua concepção de educação e sua práxis contém os saberes apontados por Edgar Morin (2011) em sua obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”: Integração e diálogo acerca do erro; Recapitulação de ideias; Sustentabilidade; Enfrentamento das incertezas; Compreensão na comunicação humana; Ética do gênero humano.

Esse professor permitirá o desenvolvimento do aprendiz que, no paradigma tradicional da educação, era coadjuvante, o depósito do conhecimento, “tábula rasa”, recebendo do professor as informações prontas, a ordem para realizar tais atividades muitas vezes sem compreender as razões pelas quais teria que desenvolvê-las. O aluno passa a ser protagonista, tendo autonomia para buscar informações através das tecnologias de informação e comunicação, construir figuras, jogos, páginas e outras apresentações virtuais com motivação para fazê-lo porque o conhecimento a ser construído partirá principalmente de seu interesse, em projetos por ele elaborados com a ajuda do professor.

Os alunos deveriam ser treinados para sobreviverem num mundo em acelerada transformação como aprendizes autônomos ao longo da vida, dando substância ao muito mais falada do que praticada *life long learning*. (FINO, 2011, p. 45-54)

O aluno vai buscar em si mesmo as ferramentas para construir seu conhecimento em uma atitude de *bricolador*. Comparada por Papert (2008, p.138), “A bricolagem é uma metáfora para os modos de ação do antigo João – faz – tudo, que batia de porta em porta oferecendo-se para consertar qualquer peça quebrada.” Utilizando-se da bricolagem como modo de ação, os aprendizes improvisam, usam as ferramentas intelectuais que têm, a fim de resolverem o problema diante de si.

2.1.3 A tecnologia e a inovação pedagógica

Impossível negar os impactos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação sobre a Sociedade. O seu crescimento acelerado, as informações em larga escala, o uso de ferramentas que acoplam vários tipos de operações refletem na escola. Conforme Papert (2008, p.151), “quando o computador propagou-se para mundos de aplicação mais amplos, a ideia de usá-lo na educação estava fadada a surgir.”

Retomando um pouco da história da introdução do computador na educação, encontra-se um grupo pequeno de professores universitários, na década de 60, que, segundo Papert (2008), desviaram-se de suas áreas de estudo para se dedicarem aos computadores, criando possibilidades de novos pontos de vista sobre a educação:

(...) por exemplo, Patrk Supps era da filosofia e da psicologia; John Kemeny (inventor da linguagem BASIC), da física e da administração universitária; Donald Bitzer, da engenharia (que desenvolveu o sistema PLATO); e eu, da matemática e do estudo da inteligência. (PAPERT, 2008, p.152)

Neste período, que o próprio autor define como o período clássico do computador na escola, a informática era desenvolvida para a escola, sem desafiar suas suposições fundamentais, Suppes e Kemeny, segundo Papert (2008), viam a aprendizagem do ponto de vista de fatos e habilidades a serem adquiridos, sem interesses em personalidade, sentimentos ou desenvolvimento do indivíduo em outro nível diferente da cognição. Dessa maneira, a educação continuava separada da política, das questões de raça ou de gênero. Buscando um caminho diferente, por não estar satisfeito com as ideias apresentadas, Papert desenvolve o pensamento que o tornaria uma marca na história do computador na educação: “o que os computadores proporcionam a mim era exatamente o que deveriam proporcionar às crianças! (...) como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios para realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias.” (PAPERT, 2008, p. 158)

Em seguida, meado da década de 70, surge o microcomputador e, no início dos anos 80, a quantidade de profissionais que se dedicavam às pesquisas sobre o uso dos computadores na educação “disparara de uns cem para dezenas de milhares” (idem). A partir de então, foram diversas as formas de pensar de que maneira o computador deveria ser utilizado na escola.

O primeiro passo significativo para um entendimento além do nível quantitativo foi a tentativa de classificar os modos de uso dos computadores na educação. O título de uma das primeiras antologias de artigos na área é uma engenhosa formulação dessa abordagem. O livro de Ed Taylor (professor no *Columbia Teacher's College* e criador do primeiro programa de mestrado e computadores e educação nos EUA) intitulava-se *The computer in the school: tutor, tutee, tool*. A intenção do primeiro e do último termos do subtítulo corresponde de modo bem próximo a concepções populares do que os computadores podem fazer em educação. (PAPERT, 2008, p.153).

O novo cenário mundial busca o respeito dentro de um contexto social e cultural, o que garante, no âmbito educacional, uma complexidade ainda maior, logo, o meio social começa a exigir novo perfil dos cidadãos. Como afirma Belloni: Um indivíduo dotado de competências técnicas múltiplas, habilidade no trabalho em equipe, capacidade de aprender e de se adaptar a situações novas. (BELLONI, 2005, p.22).

Percebe-se que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no setor sócio-educacional apresentam mudanças na formação desses novos cidadãos independentes, críticos, reflexivos e com habilidade para trabalhar de forma coletiva. Ainda analisando os impactos, mais precisamente no dia a dia da sala de aula, observa-se uma dicotomia: de um lado pura aceitação diante desse recurso e, do outro, um pavor, como se ele fosse o responsável por situações desagradáveis.

A elaboração de qualquer linha política utilizada na educação que envolva a tecnologia, especialmente no cotidiano escolar, não deve perder de vista as lutas pelo processo democrático e pela valorização do professor. Partir de informações transmitidas pelo próprio professor sobre sua habilidade ou inabilidade para lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação e com os possíveis caminhos para superar tais barreiras. É necessário lembrar a importância de elaboração de novos conteúdos didáticos, pois a mudança no currículo favorecerá a uma aprendizagem mais significativa.

Pensar numa sociedade contemporânea e principalmente no professor do século XXI sem o conhecimento das novas tecnologias de informação e comunicação é, sem dúvida, negar às futuras gerações este conhecimento, reproduzindo a exclusão digital social, o que provocaria uma desigualdade desumana principalmente quando falamos da Escola Pública. A escola deve apropriar-se dessas novas tecnologias, pois as mesmas já estão presentes em toda sociedade. Nesse sentido, a escola pública exerce um papel importante e desafiador o de contribuir para a diminuição das diferenças sociais.

No entanto, para responder a esse desafio, a escola pública é obrigada a transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor e criativo. Mas, como transformar esse espaço sem investimento suficiente? Este é um dos possíveis impasses da entrada das novas tecnologias de informação e comunicação na escola.

Em um espaço acolhedor, criativo e atraente, essas novas tecnologias podem ser consideradas como ferramentas didático-pedagógicas, sendo excelentes recursos para serem usadas pelo professor. Cabe à escola adaptar ao seu plano de trabalho essas tecnologias, objetivando uma prática diferenciada (inovadora).

O primeiro passo é procurar de todas as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente a internet. É imprescindível que haja salas de aula conectadas, salas adequadas para pesquisa laboratórios bem equipados. (MORAN, 2004, p. 50).

Pensar no aluno em relação direta com as novas tecnologias de informação e comunicação, logo vêm em mente suas possíveis descobertas, seu poder de indagar a própria tecnologia e receber informações rápidas e várias com o uso da internet. Diante dessa possibilidade, o aluno torna-se um pesquisador em potencial, que poderá construir seu conhecimento a partir da mediação das novas tecnologias de informação e comunicação orientada pelo professor e enriquecida pelas contribuições de seus companheiros de aprendizagem em um ambiente colaborativo. Tem a possibilidade de desenvolver o pensamento intuitivo e o lógico-formal e, quando devidamente estimulado por seus pares e professores, refletir acerca do pensamento, de suas construções concretizadas na tela do computador.

Fino (2001) aponta uma série de benefícios resultantes da incorporação da tecnologia na escola, reportando-se ao relatório da *Software & Information Industry Association* em agosto de 2000. Entre esses benefícios estão a possibilidade do uso da tecnologia desde a educação pré-escolar, os benefícios para os alunos com necessidades educacionais especiais, a melhoria na autoestima dos alunos e a melhoria nos contextos de aprendizagem de conceitos abstratos.

É imprescindível atentar para o tópico que deixa claro que não é a tecnologia em si, principalmente no que diz respeito ao *software* que será utilizado pela criança, que determina já uma inovação pedagógica ou os benefícios acima descritos:

O nível de eficiência da tecnologia é influenciado pela população infantil específica, a concepção do *software* utilizado, o modo como o professor encarna o seu papel, o modo como se encontram os alunos agrupados, e o seu nível de acesso à manipulação da tecnologia. (FINO, 2001, p.3).

Percebe-se que, para além dos muros da escola, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são utilizadas pelas crianças, que conseguem uma aprendizagem significativa e rápida de seus programas. O desempenho dessas crianças junto ao computador comprova que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem inovar a pedagogia (PAPERT, 2008).

Para inovar a pedagogia através do uso das TIC faz-se necessário uma ampla compreensão por parte do professor sobre seu enquadramento na educação, através do conhecimento e da avaliação crítica dos softwares que se intitulam educativos, visto que a utilização da tecnologia, por si só, não é já garantia de uma pedagogia mais centrado no aluno. Pode-se testemunhar hoje crianças configurando jogos como os de *playstation 2* ou 3, quando se propõem a jogos de futebol e elegem seu time e o time adversário, programam o tempo e o nível do jogo, manipulam o *joypad* para criar os movimentos que desejam que seus jogadores virtuais façam. Elas estão a ensinar o computador a realizar a ação que elas querem, trabalhando ainda que inconscientemente com a bricolagem e o construtivismo.

Se o docente tiver essa percepção da capacidade do aprendiz e superar o medo e a desconfiança em relação à tecnologia, a inclusão das tecnologias de comunicação e informação será mais rápida e certamente terá reflexos positivos sobre o seu trabalho. Saberá usar ferramentas que promovam a aprendizagem a partir da ação do aprendiz, como os jogos lúdicos citados acima, e não como alguns softwares educacionais programados para instruir o aluno através de tentativas de acerto e de erros que outra coisa não fazem senão repetir a didática empreendida até hoje pela pedagogia instrucionalista.

O computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial) apoiar-se em algo semi-desenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros. (MORAN, 2004, p.44)

Na pedagogia inovadora, as tecnologias utilizadas ultrapassam o giz, o quadro negro e o livro didático. São tecnologias da era pós-moderna, chamadas de tecnologia de informação e comunicação: computadores ligados à internet que dão acesso a imensas fontes de informação acessíveis a todos em um tempo quase instantâneo, superando os

muros da escola e levando o aprendiz a ampliar seu conhecimento do ponto de vista de seu mundo individual para a diversidade cultural do mundo. Retira das mãos do professor a manipulação ou massificação do conhecimento e o individualiza.

Sob esse novo olhar acerca do processo de educação sob um novo paradigma, é possível que se possa fazer inovação pedagógica, como se verifica na experiência citada por Fino (2001), na Escola da Pena, onde o trabalho de uma professora transformou a sua sala de aula em:

Um ambiente em que aprender era um acontecimento que dava, visivelmente, prazer, mostrando que a escolaridade não precisa de ser portadora de nenhuma carga de pena ou de sacrifício, à semelhança da carga que o trabalho normalmente tem na fábrica em cujo paradigma a escola pública se inspirou. (FINO, 2001, p.10).

Utilizando-se corretamente dos estudos construtivistas de Sir Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980), epistemólogo suíço, fundador da epistemologia genética, que para a educação deixou um influente estudo sobre o desenvolvimento humano, com destaque para a Teoria Cognitiva, como conhecimento fundamental para o professor; e do notável Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo bielo-russo, que desenvolveu o método de estudo denominado psicologia cultural histórica; e ainda, colocando as novas tecnologias de informação e comunicação como as principais mediadoras entre o aprendiz e o conhecimento, é possível fazer Inovação Pedagógica:

Por outro lado, é impressionante verificarmos como um provável futuro design das escolas já está dentro das teorias com as quais temos vindo a conviver há muitas décadas. Consideremos os construtivistas, por exemplo. Eles descreveram o processo pelo qual construímos as nossas estruturas cognitivas e os seus trabalhos respondem a uma das previsíveis demandas do futuro, porque já é do presente: a necessidade de se aprender autonomamente ao longo de toda a vida. Recordemos Vygotsky (1978) e a ênfase que ele colocava na mediação e na interação social e na importância que ele atribuía à ação dos outros como tutores, ajudando os aprendizes a resolverem problemas ao nível mais elevado das respectivas zonas de desenvolvimento proximal, proporcionando-lhes, para tal, o necessário suporte (ou scaffolding, com o sentido de andaimes, como se encontra geralmente na literatura de expressão anglófona). (FINO, 2011, p.45-54)

Como mencionado anteriormente, nos anos sessenta, diversos programas informáticos foram criados para instrução programada, popularizando a expressão “ensino assistido por computador (EAC) ou *“computer-aided instruction”* (CAI). “Aliás, os primeiros anos do processo de integração dos computadores nas escolas ficaram muito

marcados pela tentativa da sua utilização de modo a melhorar a eficácia do acto de ensinar” (FINO, 2001). Hoje em dia, o uso da tecnologia pode respaldar os dois polos paradigmáticos da educação (tradicional ou inovadora) caracterizados pelos mesmos ingredientes:

Computadores (hardware), o software (o programa de computador que permite a interação homem-computador) e o aluno. Porém, o que estabelece a polaridade é a maneira como esses ingredientes são usados. Num lado, o computador, através do software, ensina o aluno. Enquanto no outro, o aluno, através do software, "ensina" o computador. (VALENTE, 2000, p.1)

Daí advém a necessidade de avaliar um software educativo, observando o que ele permite ao aprendiz, como o programa LOGO criado por Seymour Papert:

O que Papert implicitamente propunha com o Logo e o seu enquadramento conceptual era uma mudança de paradigma educacional, do paradigma *instrucionista*, velho de quase dois séculos, para um novo paradigma *construcionista*, como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança(...) (SOUSA & FINO, 2001, p.1).

Fino (2003) ressalta a reflexão que se precisa fazer em relação ao software que será utilizado na educação, primeiramente porque os professores não estão habituados a analisar este tipo de recurso quando intitulado como educacional, depois por uma tendência natural de avaliar apenas o que é possível ver e o que é significativo ao professor.

Pior ainda se resolve deitar mão de uma grelha, construída ou não por si, para olhar a realidade através dela. Como é evidente, nenhuma realidade por mais simples que nos afigure, cabe no espartilho de uma grelha: há sempre categorias possíveis de análise que não são formuladas, por não caberem no seu alinhamento, ou porque, pura e simplesmente, não nos lembramos dela. (FINO, 2003, p.3)

Para “promover novos ambientes de aprendizagem e fazer emergir novas culturas locais” (BRAZÃO, 2011) nascendo daí a inovação pedagógica, a avaliação do software precisa considerar, entre outros, os seguintes pressupostos:

Os processos de aprendizagem devem confluir com a produção de artefactos; Devem ser proporcionados múltiplos espaços de divulgação das produções, reconhecendo e promovendo a utilidade cultural das mesmas, dentro e fora da comunidade de aprendizagem; A avaliação dos produtos deve considerar a utilização crítica dos mesmos e a sua utilidade social; o trabalho educacional contextualizado deve conciliar a ampliação das capacidades humanas dos alunos com a valorização efectiva da sua cultura. (BRAZÃO, 2011).

A base do pensamento de uma educação construtivista está em reconhecer que quando o indivíduo toma para si a responsabilidade de sua aprendizagem ele se vê como autor e receptor do conhecimento construído, que tende a ser uma construção bem sucedida por ser significativa, já que parte do interesse do aluno e é por ele direcionada.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 O aluno com deficiência intelectual

Na idade antiga, a economia de países como Grécia e Roma era fundamentada na produção e comércio agrícola, na pecuária e no artesanato. A nobreza usufruía dos produtos desse trabalho, restando ao povo as sobras rejeitadas pela nobreza. Dessa forma, as pessoas com deficiências e com necessidades diferenciadas (cegos, surdos, deficientes físicos, deficientes mentais, idosos, órfãos etc) por não produzirem, eram naturalmente exterminadas pelo desamparo, sem que isso resultasse em um problema ético ou moral.

Na Bíblia há citações de pessoas cegas e leprosas como figuras rejeitadas pela sociedade: Marcos, 7: 24 - 30; Mateus, 9: 1 - 8; Lucas, 5: 17 - 26; Atos, 3: 2 - 10. Com a difusão das ideias cristãs, as pessoas com deficiências ou afetação mental não podiam mais ser mortas, e alguns passaram a ser aproveitados como “bobos da corte”, “material de exibição” e outros eram abandonados à própria sorte. No século XIII, começaram a surgir instituições para resguardar deficientes mentais.

A partir dos anos oitenta no Brasil, o termo “Exclusão social” surgiu como substituição a conceitos setoriais como miséria, discriminação, marginalização e segregação, abrangendo o grupo de pessoas que, em nossa sociedade capitalista, não participavam do consumo de bens materiais e ficavam fora do processo produtivo, ou seja, desempregados e subempregados.

Visando ao aumento da globalização e do neoliberalismo, organizações governamentais e não governamentais apresentam o termo “inclusão social” para designar o conjunto de ações públicas e privadas que fazem inserir, em um contexto social mais amplo, aqueles que estão marginalizados historicamente ou em decorrência de mudanças bruscas na economia, na política ou ainda na tecnologia. Uma dessas ações é a educação para pessoas com deficiências.

Entre as propostas que influenciaram a mudança no Brasil e no mundo em relação ao atendimento escolar à criança portadora de deficiência está o documento das Nações

Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”. Esse documento foi publicado entre 7 e 10 de junho de 1994 e ficou conhecido como DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, resultante das várias declarações sobre os princípios na área das Necessidades Educativas Especiais.

Se a política atual visa, através da educação, acabar com a discriminação e com a segregação em que alunos com deficiência assistem às aulas em salas especiais, é urgente que, além das barreiras arquitetônicas e materiais de acessibilidade, também se reflita sobre as práticas pedagógicas adequadas para que estes alunos tenham acesso, não somente à sala de aula comum e às tecnologias que promovam acessibilidade, mas também ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo. Enfim, são necessárias práticas pedagógicas que sejam capazes de inserir essa criança na cultura escolar e transmitir-lhe a cultura social, que possam superar as barreiras dos limites das deficiências apresentadas, para que o aluno tenha acesso a conteúdos significativos e desenvolva aprendizagens importantes para si e para a sociedade.

Para tal, é preciso conhecer o aluno com deficiência. Mas, a princípio, o que é deficiência? Segundo o Decreto nº 5.926/04, Art. 3º:

Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (BRASIL, 2004)

No presente texto é utilizada a expressão “aluno com deficiência”, conforme a designação do documento Decreto Nº 7.617, de 17 de novembro de 2011, para se referir ao aluno que “tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2011).

São, portanto, crianças com restrições ou perda de algumas habilidades, que precisarão receber alguma assistência específica para desenvolver suas potencialidades nas áreas da saúde, do trabalho e da educação. Necessitam de intervenções que possibilitem acessibilidade de comunicação, arquitetônica, adequações curriculares, administrativas,

didático-metodológicas ou ainda materiais adaptados ou equipamentos específicos. Já a expressão “alunos com necessidades educativas especiais” abrange não somente crianças com os diversos tipos de deficiência, mas também aquelas com altas habilidades, condutas típicas ou superdotadas, conforme o documento Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC, 1994).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), a deficiência intelectual compreende o funcionamento intelectual inferior à média (QI), com associação de limitações adaptativas em pelo menos duas das áreas de habilidades (autocuidado, adaptação social, comunicação, vida no lar, segurança e saúde, uso de recursos da comunidade, lazer, trabalho e funções acadêmicas).

Habitualmente, os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos na Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo apresentam maiores limitações adaptativas nas funções acadêmicas, razão pela qual optei pela nomenclatura deficiência intelectual e não deficiência mental, para evitar generalizações comuns, pois, este texto refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não da mente como um todo, distinguindo-o ainda do conceito de doença mental.

As causas da deficiência intelectual são complexas e inúmeras. Envolve fatores pré-natais, peri-natais e pós-natais, englobando fatores genéticos e ambientais, ou ainda condições do parto (prematuridade, traumas cranianos etc.). Embora existam medidas que ajudam na prevenção da deficiência, ela pode ocorrer em qualquer família, independente da classe social. A deficiência intelectual é objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a educação.

Depois da negação explícita da educação à pessoa com deficiência intelectual até a elaboração de leis que garantissem esse direito, há atualmente as tentativas de descobrir práticas que viabilizem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

3.1.1 A sala de aula inclusiva

Em cada época, a escola recebe influências das mudanças políticas, sociais constituídas, que vão balizar sua filosofia e sua prática. É assim que vem acontecendo com o movimento de inclusão de crianças portadoras de deficiências, que resulta de uma mudança política motivada pela necessidade de inserção das pessoas portadoras de deficiências no mercado de trabalho. Ao longo da história surgiram reivindicações dos direitos dessas pessoas, movimentos que culminaram com seus direitos inscritos nas leis.

Na cidade de Recife, capital pernambucana, a inclusão vem sendo vivenciada nestes últimos anos, balizada pelas leis nacionais e internacionais. Ela segue orientações do Ministério da Educação, porém com uma série de dificuldades em sua aplicação prática, principalmente no que diz respeito à didática do Professor, que mostra resquícios de preconceitos e de referências de uma educação tradicional pautada na segmentação entre as crianças educáveis ou não, herdada durante os séculos em que o processo de escolarização vem se desenvolvendo.

Verifica-se que a legítima pertinência do aluno com necessidades especiais a uma sala de aula regular não foi sempre um fato. Ao longo da história da humanidade, os portadores de deficiência, muitas vezes considerados inválidos, caminharam da execução e eliminação espartana até o atendimento caritativo dos religiosos, em asilos, isolados do convívio social, em épocas onde não havia compromisso dos governantes com o seu atendimento. A exclusão social dos surdos, cegos, deficientes físicos, deficientes mentais e loucos era declarada e explícita, justificando-se pelo desconhecimento da ciência sobre suas causas e formas de tratamento.

A relação entre a educação e pessoa portadora de deficiência veio a se modificar com o capitalismo que, através da exploração da força de trabalho assalariada, deu margens a uma maior abertura para a participação da sociedade civil em decisões referentes às políticas públicas. Assim foi iniciada paulatinamente a inclusão dos portadores de deficiência nas políticas de educação, porém, sem contar com a participação direta deles.

Em Pernambuco, o atendimento educacional a portadores de deficiência realizou-se inicialmente através de um Instituto especializado chamado Escola Residencial Instituto de Cegos, fundado em 1909, sob a administração da Santa casa de Misericórdia, que funcionou em regime de Internato e Semi-internato. Esse modelo de atendimento também foi vivenciado em todo o Brasil. Surgiu, então, a necessidade do médico escolar que instituiu sua ação junto ao pedagogo. Assim, a criação da inspeção médica escolar “corrigiria” as barreiras pedagógicas constituídas pelo corpo, enquanto o Professor se ocuparia de dar assistência moral aos que viviam em um meio corrompido.

A presença do médico escolar abriu espaço para que se pensasse na higienização intelectual, que consistiu em afastar da escola aqueles que eram considerados casos de despreocupação, por sua deficiência intelectual, ou de indisciplina no meio escolar. Esses perturbavam o pleno desenvolvimento intelectual das crianças consideradas normais. Esse afastamento ocorreu da mesma forma como ocorreu o afastamento dos doentes de moléstias contagiosas. Havia, no entanto, um posicionamento divergente na legislação educacional vigente no Estado, Ato nº 1239/28, que isentava de matrícula “incapacitados físicos ou mentais”, portadores de moléstias contagiosas ou repugnantes e que, ao mesmo tempo, determinava a criação de escolas para “débeis orgânicos”, educação especial para “super-normais”, débeis mentais e atrasados pedagógicos, conforme a classificação proposta por Ulisses Pernambucano¹.

Nesse contexto, foi ressaltada a importância de um diagnóstico preciso que levasse em conta o grau ou a característica da deficiência e que diria até onde seria possível educar o indivíduo. Em 1931 foi criado o Serviço de Assistência a Psicopatas, para educação do público, através do Ato nº 583 de 24/04/31, e assim o Instituto de Psicologia desenvolveu uma série de testes psicológicos que foram aplicados em cerca de duas mil crianças, durante um período de dez anos, com a finalidade de diagnosticar e tratar deficientes e doentes mentais.

Em 1932 efetivou-se, internacionalmente, o movimento da Escola Nova, contrapondo-se à escola tradicional. Foi encabeçado no Brasil por grandes expoentes do movimento educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, apoiados pelo pensamento de John Dewey e Ferrer. Entre suas orientações, encontram-se as veias de ligação da

diferenciação do modelo de educação especial vivenciado na época e o movimento de inclusão vivenciado hoje. Essa diferenciação encontra-se no texto intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O texto conclama as mudanças necessárias, citando que tanto as instituições peri-escolares quanto as postescolares, que tenham caráter educativo ou ainda de assistência social, devem ser fundidas em todos os sistemas de organização escolar, para minimizarem a insuficiência social cada vez mais presente nas instituições educacionais. Esse movimento apontou a necessidade de uma renovação da filosofia escolar e uma urgente transformação em sua metodologia, a fim de proporcionar à escola meios de influir sobre a sociedade, rompendo tradições e inculcando no magistério o gosto pela crítica e pelo debate.

Ainda assim, em 1933, com a criação da Liga de Higiene Mental de Pernambuco, foi proposta a fundação de uma escola para “crianças anormais”, conforme denominação vigente à época. A escola só chegou a funcionar anos mais tarde anexa ao Sanatório Recife, vindo a se efetivar como Escola para Crianças Excepcionais da Liga de Higiene Mental somente em 1953. Embora essa ação tenha sido pioneira, a primeira Escola para deficiente mental no Estado de Pernambuco foi a Escola Oficial Agres Gama, fundada em 1941, que passou a se chamar Escola Ulisses Pernambucano, em 1947.

Outras Instituições e Escolas Especiais Sociais foram fundadas, destinadas tanto ao atendimento de crianças portadoras de deficiências como de crianças e adolescentes com desvios de comportamento como: agressividade, tendência à frustração, teimosia, tendência a comportamento delinquente, desvios sexuais e sintomas de desequilíbrios na área emocional. Isso mostra a abrangência de definição em educação especial. Foram criadas escolas especiais e salas especiais dentro de escolas regulares para atender aos que eram designados “falsos anormais”, ou seja, os “retardados e os desajustados emocionais”. Foi também nos anos sessenta que houve a instalação de classes especiais para deficientes visuais e auditivos na rede pública estadual de ensino em Pernambuco, ao mesmo tempo em que se criou, em 1963, uma comissão para estudar “o problema do excepcional”.

Na década de 90 registraram-se as grandes propostas de reestruturação da educação nos países da América Latina. “As reestruturações ou reformas deveriam partir da descentralização administrativa e financeira da educação, ou especificamente, visar a

autonomia no processo decisório e financiamento educacional” (FRANÇA, 2010, p.95). Essa seria a grande chave de entrada na economia mundial. Entre essas propostas, a mudança no atendimento escolar à criança portadora de deficiência foi definido no documento das Organizações das Nações Unidas (ONU):

Dessa maneira, o governo brasileiro apresentou um conjunto de diagnósticos e propostas para resolver a crise educacional, por meio de soluções e recomendações que foram explicitadas no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, com ênfase em três linhas de atuação: a prioridade ao ensino fundamental e valorização do magistério; definição e implementação de reformas institucionais capazes de criar as condições de mudanças permanentes nos rumos da educação brasileira e a mobilização da sociedade pela melhoria do ensino público” (FRANÇA, 2010, p. 95-96 - grifo nosso).

Essa proposta vem gerando uma série de ações em diversos municípios brasileiros para adequarem-se à proposta de Educação para Todos, que intitula os projetos de Educação Inclusiva, com o subtítulo de “Direito à Diversidade”, inclusive na cidade do Recife, onde, atualmente, o movimento de inclusão é intenso e conta com uma gerência de educação especial (GEE) atuante que prima por cumprir a LDBEN, com se verifica em documento:

No campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça. Essa não é uma tarefa simples, pois o grande dilema é saber em qual hipótese **tratar igualmente o igual e desigualmente a desigual** fórmula proposta ainda na antiguidade, por Aristóteles. (FAVERO, 2007, p. 13 - grifo nosso).

Nossa atual Constituição Federal (CF) garante a todos o atendimento escolar. Segundo o Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Evidencia seu caráter inclusivo no Art. 206, assegurando que todo ensino deverá ser ministrado com base no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola.” Além de garantir, torna-o obrigatório no Art. 208, quando declara que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente a rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

A partir desses amparos legais, a Secretaria de Educação de Recife vem implementando ações para transformar a oferta de ensino regular e de educação especial. Paulatinamente, a oferta deixa de ser realizada em turmas especiais ou escolas especiais para atendimento exclusivo de alunos com necessidades educativas especiais, por entender que esta forma de ensino fere documentos resultantes de Movimentos Sociais contra a discriminação e pelo direito à igualdade e fere o direito previsto pela CF, segundo a qual todos devem ser tratados igualmente.

Progressivamente alunos com deficiência foram incluídos nas salas regulares. Aqueles alunos que dependem de uma ajuda para se locomover ou que põem a sua vida e a dos demais colegas em risco, devido à deficiência da qual são portadores, recebem acompanhamento por estagiários durante todo o período em que permanecem na escola.

As professoras de Educação Especial passaram inicialmente a ser itinerantes, ou seja, atender a duas ou três escolas onde houvesse aluno com necessidades especiais, objetivando garantir e acompanhar a inclusão desses alunos na sala regular.

Hoje, a metodologia para crianças inclusas, conforme documenta o Ministério da Educação (MEC), é o atendimento educacional especializado, com salas de recursos multifuncionais (SRM) para dar subsídios a esses alunos, a fim de que possam interagir com o objeto de estudo, com os conteúdos que são vistos em sala de aula. Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, sob orientação da Gerência de Educação Especial, atendem em SRM ou como Itinerantes (tipo de atendimento em extinção), com a incumbência de atender aos alunos portadores dos diversos tipos de deficiência (cegueira, surdez, deficiência física ou mental) e de realizar outras atividades como: sensibilizar toda a comunidade escolar para o direito que a criança portadora de deficiência tem de ser atendida em sua necessidade particular e, ao mesmo tempo, participar de uma escola regular; orientar as famílias de crianças com necessidades educativas especiais sobre os atendimentos que precisam ser feitos fora da escola (atendimento médico, psicológico, psiquiátrico, fonoaudiológico, entre outros); estar atento para possíveis negligências da família em relação a tais atendimentos; e orientar os professores para as necessárias adaptações de material ou mudança de metodologia.

Apesar dos muitos dilemas sobre avaliações realizadas para verificar pontos positivos e negativos da inclusão escolar, não se pode negar o avanço no pensamento acerca dos direitos de escolarização de pessoas com deficiência, nem tampouco negar a necessidade de mudanças profundas para que as escolas que fazem inclusão funcionem para todos. As atitudes positivas do professor na sala de aula que têm alunos com necessidades educacionais especiais poderão permitir que o aluno traga consigo a vontade de compartilhar experiências que darão base ao seu aprendizado; desenvolva o sentimento de que ele é capaz de traduzir seu pensamento na ação pedagógica; e acredite que a ajuda de seu colega e do professor o fará acessar o conhecimento. Os trabalhos em pequenos grupos ou com o grande grupo traz ainda a consciência do respeito, além da cooperação.

A reflexão de que não é preciso fazer pelo outro, pois ele será capaz de comunicar seu pensamento e a ajuda consistirá na revisão de algo que precise ser concertado, deixa o aluno perceber que, apesar das limitações, todos somos capazes. A compreensão do outro repercute na compreensão de si mesmo, de suas próprias limitações e faz perceber que você também será respeitado e acolhido com suas dificuldades ou limitações, conforme a ideia: “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista de um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a **pronúncia** do mundo, para a sua transformação”. (FREIRE, 1996, p.196 - grifo do autor).

3.1.2 O que é letramento e como desenvolvê-lo em turmas inclusivas?

O trabalho com alunos em fase de aprendizado da escrita, quando se refere à decodificação, deve ocupar-se basicamente em promover a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. Moraes (apud NUNES, 2007) define consciência fonológica como uma habilidade metalinguística que remete à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na escrita das palavras. Existe uma íntima relação entre a consciência que a criança tem dos fonemas e seu sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, pois em um sistema de escrita como o da língua portuguesa as letras do alfabeto representam normalmente os fonemas (NUNES, 2007 p. 8).

Porém, com a observação das crianças que ainda não iniciaram o processo de escolarização, será possível identificar que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da inserção da criança na escola, apesar das considerações tão comuns de que o conhecimento se produz essencialmente naquela instituição.

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 06 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO, 2010, p. 64)

A alfabetização, termo utilizado aqui para designar o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e escrever como decodificação e codificação, pode realizar-se como ocorreu historicamente fora da instituição escolar, porém, ocorre sempre mediante um ensino.

A escrita data de cerca de 5.000 anos, tendo surgido pouco mais de 3.000 a. C., e só entrou no Ocidente por volta de 600 a. C., contando hoje com pouco mais de 2.500 anos de sua criação. (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Por essa via histórica pode-se compreender que:

- A escrita não é um bem natural, e sim um fato histórico;
- É um fato histórico recente, visto que o *homo sapiens* data de cerca de um milhão de anos;
- No ocidente, a escrita ou alfabetização enquanto fenômeno cultural de massa ficou quase ignorada nos primeiros 2.000 anos, tendo sido restrita a alguns poucos focos da sociedade.

Hoje em dia, tanto a alfabetização quanto o letramento tornaram-se uma dimensão política, podendo ser vistos como úteis ou preocupantes aos governantes. É incontestável que o indivíduo letrado tem mais amplas possibilidades de adquirir informações e transformá-las em conhecimentos, aumentando, assim, seu entendimento sociopolítico. Dessa forma, os que estão no poder exaltam a ideia de que a alfabetização e o letramento devem ocorrer preferencialmente nas escolas formalmente instituídas, por estarem sob o controle do Estado. “Neste caso, o controle e a supervisão do Estado orientariam o ensino para **seus** objetivos” (MARCUSCHI, 2010, p. 24 – grifo do autor).

O que salta aos olhos é que, à parte de uma ideologização do Estado, a escrita tornou-se um bem social indispensável ao nosso cotidiano, podendo ser considerada como essencial à sobrevivência no mundo moderno e tecnológico, pela forma como as culturas de um modo geral estão impregnadas por ela. Portanto, aqui reside a necessidade natural da aprendizagem da escrita como aquisição cultural, para uso nos diversos contextos: escola, dia-a-dia, família, trabalho, atividade intelectual.

O guia mais autêntico para chegar ao que as crianças fazem na busca para compreender a essência da escrita, segundo Ferreiro (2010, p.19) “são suas produções espontâneas”, ou seja, aquelas que não resultam de cópias. Nem sempre tais escritas têm sido observadas com o valor de um documento que se pode interpretar e avaliar, para compreender as concepções desenvolvidas pela criança.

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os *aspectos gráficos* tem a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. (FERREIRO, 2010, p. 21).

É bom salientar aqui que essa pesquisa considera o processo de letramento como um processo que envolve diversificadas práticas da escrita, podendo se apresentar diferentes níveis. Segundo a visão de Marcuschi (2010, p. 25), desde “uma apropriação mínima da escrita”, como por exemplo, saber identificar os produtos de limpeza utilizados em sua casa pela marca, até um nível de letramento mais complexo e academicamente mais utilizado, como o nível de indivíduos que escrevem pareceres em processos judiciais são considerados processos de letramento.

Nesta pesquisa considerou-se inicialmente a expressão escrita representada por unidades alfabéticas (escrita alfabética), a expressão escrita representada por unidades iconográficas e ainda por unidades ideográficas. No decorrer do processo da formatação da autobiografia em *movie maker*, aflorou a oportunidade de a professora enfatizar a possibilidade de todas as crianças traduzirem seus trabalhos, ainda que não completamente, mas em alguns pontos, através da escrita alfabética. Essa atitude transcorreu mais por

consideração do conhecimento da escrita que por desconsiderar as outras modalidades da escrita.

Relativamente ao papel do professor, ele deve apresentar-se como o promotor de situações de aprendizagens diferenciadas desenvolvendo na criança a atitude de uma correcta ortografia, melhorando assim, a qualidade de expressão escrita e, por conseguinte, da comunicação. (BRAZÃO, 2000, p. 53)

Por sua vez, a aprendizagem da leitura não se encerra no ato de decodificação do sistema alfabético, mas tem início nele: “Para ler bem é preciso decifrar bem. A compreensão não faz parte, portanto, do ato de leitura propriamente dito; ela ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em sinos vocais.” (BAJARD, 2005, p. 35). Ler traduz-se na compreensão do sentido do texto, entendendo-o em sua relação dialética com os diferentes contextos. Ler é dialogar com o autor que está ausente. Na escrita, a criança vai descobrindo as propriedades do sistema alfabético, compreendendo o funcionamento dos signos linguísticos e transmitindo suas mensagens. E essa aprendizagem da leitura e da escrita que se faz dentro e, principalmente, fora da escola vai modificando nossa forma de relação com o mundo que nos cerca. Ao conjunto de implicações que surgem na vida de uma criança ou de um indivíduo qualquer a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, dá-se o nome de letramento.

A palavra letramento, segundo Soares (2003, p.17) é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*. É uma condição mais ampla que o processo de decodificação das palavras em unidades sonoras, de escrita dos sons, é a prática social do uso frequente e competente da escrita e da leitura, que traz consequências políticas, cognitivas, econômicas e linguísticas tanto para o indivíduo que a desenvolve quanto para o seu grupo social (SOARES, 2003). Em resumo, pode-se dizer que “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 18).

Segundo Freire (2001), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. As relações que se desenvolvem entre as leituras que se faz dos textos e os contextos do mundo vivido

ampliam as dimensões psicológicas, sociológicas, políticas, existenciais do indivíduo. Daí modificarem a forma de se ler o mundo ou de representá-lo.

Com o objetivo de desenvolver no indivíduo a competência da comunicação, uma das necessidades mais básicas para a vida em sociedade, uma das práticas escolares para o letramento é a leitura em alta voz, que além dos muros escolares encontra-se presente no cotidiano, como por exemplo, nos telejornais.

Quando se pede a uma criança que ‘leia’ para a classe sua redação, essa atividade não é identificável pela tomada de conhecimento do texto, uma vez que o próprio autor já o conhece, mas sim pela comunicação aos colegas. Nessa situação ela não lê, mas reavivando a memória, relê para dizer. (BAJARD, 2005, p.88)

Esse exercício da leitura e releitura, da decodificação e codificação do oral para o escrito, da construção da competência para a plenitude da comunicação se realiza em salas onde se apresente uma proposta de inovação pedagógica, no sentido da socialização do conhecimento construído, uma vez que o texto é produto do trabalho do próprio aprendiz. O grande desafio na utilização de uma didática atraente e eficiente que convide as crianças a avançarem pelo processo do letramento através do prazer.

Esse desafio duplica-se quando há crianças que, por terem uma deficiência intelectual, não desenvolvem a prontidão para o letramento em época igual às crianças sem deficiência intelectual, ou seja, existe o atraso no desenvolvimento cognitivo. Surge, então, necessidade de uma didática que atenda essas crianças, dando-lhes o suporte adequado para suprir sua necessidade. O que fazer, então?

É preciso, de antemão, entender que a criança está apta ao letramento a partir do momento em que seu pensamento esteja estruturado com a presença de instrumentos semióticos, com estrutura operatória, lógica, que, conforme o estudo da Epistemologia Genética de Jean Piaget, acontece por volta dos 7 – 8 anos de idade.

Esse entendimento é necessário a partir da compreensão de que para ler é preciso saber transpor signos escritos para signos vocais, para saber escrever é necessário transpor signos vocais para signos escritos e para compreender a escrita é imprescindível

compreender o sentido do texto, fazendo uma correspondência com a dialética do contexto, ou seja, compreender a mensagem, os conceitos contextualizados.

Nos estágios anteriores ao operatório, há estruturas do pensamento necessárias à abstração dos objetos e das ações concretas do indivíduo sobre estes, que ainda não se encontram desenvolvidas. Nesses estágios, a criança ainda não consegue atingir a etapa final do letramento, que é compreender a escrita, contextualizá-la e fazer o uso socialmente correto desta. A função semiótica do pensamento é desenvolvida, segundo Piaget, após a diferenciação entre o sujeito e os objetos, a partir de uma “descentração no plano dos atos materiais” que o leva a coordenar suas ações sobre o objeto, considerando ainda uma relação espaço-temporal de suas ações. Ou seja, o sujeito passa a representar mentalmente sua ação sobre o objeto.

Em outras palavras, a passagem das condutas sensoriomotoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas. (PIAGET, 2007, p.20).

É a partir dessa compreensão que surgem as seguintes questões: que suportes extras precisarão as crianças com deficiência intelectual para chegar à etapa do pensamento operatório, para então entender a correspondência entre significante e significado nas palavras e conseguirem proceder ao letramento? Que tempo será necessário para que esse processo de letramento se concretize? Certamente não poderemos esperar que esse tempo seja concomitante ao tempo das crianças sem deficiência.

Trabalhar bastante na Zona de Desenvolvimento Proximal dessas crianças, utilizando atividades que suscitem a abstração, o desenvolvimento do pensamento semiótico, a conceitualização, a assimilação, a reversibilidade e a transitividade operatórias, parece o caminho adequado, pois uma vez que se considera a assertiva de Piaget (2007, p.20) “É porque a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensoriomotor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca, mas, pelo contrário, sob a forma de uma diferenciação lenta e laboriosa, ligada às transformações da assimilação”, é

preciso considerar também a naturalidade de um tempo maior a essa passagem em uma criança com deficiência intelectual.

É fundamental que o professor consiga diagnosticar por meio dos exercícios de sondagem, normalmente aplicados no início do ano letivo, a qual etapa da psicogênese dos conhecimentos o pensamento do aprendiz com deficiência intelectual corresponde, para propor-lhe atividades promovedoras da prontidão para o letramento, sem engessar esse aprendiz no preconceito de que nada sabe, não aprende, nem tampouco propor atividades muito além de suas atuais possibilidades e, conseqüentemente, angustiar-se com os objetivos não atingidos. É necessário trabalhar exaustivamente a interiorização dos signos sonoros e a contextualização das palavras.

A autobiografia, como instrumento para o letramento, permite um contato dia-a-dia com os símbolos representantes de seus objetos de estudo nos nomes que encontram nos rótulos dos produtos utilizados nas casas dos alunos, nos nomes de seus familiares e amigos que são pronunciados repetidas vezes, nos nomes lidos nas placas das ruas do bairro onde moram, nos destinos dos transportes coletivos que circulam na proximidade de seus bairros, palavras que visualizam e que os representam, os caracterizam como pessoa e os remetem a ações de seu cotidiano.

Na autobiografia, as palavras têm um significado estreito com a constituição do aluno como indivíduo, lembrando um pouco a relação existente entre o sujeito (ainda não consciente de si) e o objeto (mundo) como acontece no estágio sensorio motor: “Com efeito, tanto no terreno do espaço quanto no das diversas escalas perceptivas em construção, o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo, mas um centro que se ignora.” (PIAGET, 2007, p. 10). Na autobiografia, o aprendiz relaciona todas as palavras consigo. Elas o conceituarão, o caracterizarão, representarão suas ações e o localizarão em relação ao mundo, possibilitando o reconhecimento de sua identidade. Inclui-se aqui a consciência da diferenciação de cada pessoa, suas possibilidades, suas limitações, suas particularidades, enfim.

Esse pode ser o ponto de mutação entre o entendimento da sua palavra e o interesse pela pessoa do outro, pela palavra do outro (seu colega de classe, seu amigo etc.) como um

objeto de conhecimento, possibilitando a ampliação de seu vocabulário, da sua compreensão de mundo, das suas formas de comunicação.

Para desenvolver o letramento em turmas inclusivas faz-se necessário, portanto, o uso exaustivo de recursos que alimentem cognitivamente as crianças com e as sem deficiência intelectual. É preciso que o professor disponibilize atividades alcançáveis às crianças nos diversos níveis de construção do letramento. Na formação da autobiografia, por exemplo, enquanto uns poderão iniciar a representação de suas histórias por meio de uma sequência de situações listadas, outros a representarão por uma linha do tempo, outros por uma sequência de fotografias ou de desenhos e outros ainda por meio de textos ou frações de textos estruturados com a coerência apropriada ao seu estágio de desenvolvimento.

3.1.3 O software como suporte para o letramento em turmas inclusivas

Pode-se contar com o uso da informática para a aprendizagem da língua escrita e para a construção de uma autobiografia? “Em *Mindstorms*, Papert insiste na constatação de que as crianças, quando nascem, já são peritas em aprender e em adaptarem-se ao mundo para onde vieram” (SOUSA, FINO, 2008, p. 9).

Para PERRENOUD (2000), as TIC estão transformando espetacularmente, não só a maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar. É a nova geração do conhecimento que impõe o modo de viver, conviver e relacionar-se com o outro na família, na escola, no trabalho e na sociedade.

Nos anos sessenta, diversos programas informáticos foram criados para instrução programada, popularizando a expressão “ensino assistido por computador (EAC) ou *“computer-aided instruction”* (CAI). “Aliás, os primeiros anos do processo de integração dos computadores nas escolas ficaram muito marcados pela tentativa da sua utilização de modo a melhorar a eficácia do acto de ensinar” (SOUSA, FINO, 2008, p.7). Não é, pois, uma ideia nova essa de usar o computador na escola. Porém, sua utilização depende do ponto de vista de onde se olha para a educação.

Como é do conhecimento geral, as primeiras ideias de utilizar computadores na educação foi fortemente condicionadas por experiências anteriores de ensino através de máquinas, de que os exemplos mais conhecidos são os de Pressey, em 1924, e de Skinner, em 1950, baseado no conceito de instrução programada que, por sua vez, se inspirava no condicionamento operante (FINO, 2003, p.5)

Desde então, vários outros programas surgiram, sempre com a intenção de usar o computador para atualizar a dinâmica da educação. A presença do computador, porém, não significou, e pode ainda não significar, que houve mudança nos pressupostos teóricos ou no paradigma que norteia a educação. O uso da tecnologia pode respaldar os dois polos paradigmáticos da educação (tradicional ou inovadora) caracterizados pelos mesmos ingredientes: o aluno, o hardware (computador), e o software (programa que irá permitir a interação homem-computador). Porém, o que estabelece a polaridade é a maneira como esses ingredientes são usados. De um lado, o computador, através do software, ensina o aluno. Enquanto do outro, o aluno, através do software, "ensina" o computador. (VALENTE, 2005, p.1).

É ainda Valente (2005, p. 2) que afirma: “A história do desenvolvimento do software educacional mostra que os primeiros programas nesta área são versões computadorizadas do que acontece na sala de aula”, ou seja, o software educativo reproduzia a função do professor de ensinar o conteúdo. No entanto, os questionamentos sobre o papel do professor e da escola foram sendo elaborados ao mesmo tempo em que softwares educativos propunham novas formas de aprender programando o computador.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento - o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor - e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. As novas tendências de uso do computador na educação mostram que ele pode ser um importante aliado neste processo que estamos começando a entender. (VALENTE, 2005, p.4)

Por trás dessa nova abordagem, percebe-se a filosofia da pedagogia de exploração autodirigida, que se contrapõe à instrução explícita.

Segundo esta modalidade o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador. Estas tarefas podem ser a elaboração de textos, usando os

processadores de texto; pesquisa de banco de dados já existentes ou criação de um novo banco de dados; resolução de problemas de diversos domínios do conhecimento e representação desta resolução segundo uma linguagem de programação; controle de processos em tempo real, como objetos que se movem no espaço ou experimentos de um laboratório de física ou química; produção de música; comunicação e uso de rede de computadores; e controle administrativo da classe e dos alunos. (VALENTE, 2005, p.7).

Surge, então, a necessidade de avaliar o *software* “educativo”, para que seja utilizado um *software* respaldado por critérios de avaliação já pertinentes ao paradigma construtivista, no qual é possível haver inovação pedagógica. Para “promover novos ambientes de aprendizagem e fazer emergir novas culturas locais” (Brazão, 2011, p. 1) nascendo daí a inovação pedagógica, o uso do software precisa considerar, entre outros os seguintes pressupostos:

Os processos de aprendizagem devem confluir com a produção de artefactos; Devem ser proporcionados múltiplos espaços de divulgação das produções, reconhecendo e promovendo a utilidade cultural das mesmas, dentro e fora da comunidade de aprendizagem; A avaliação dos produtos deve considerar a utilização crítica dos mesmos e a sua utilidade social; o trabalho educacional contextualizado deve conciliar a ampliação das capacidades humanas dos alunos com a valorização efectiva da sua cultura. (BRAZÃO, 2011, p.1)

Corroborando esta ideia, encontra-se nos estudos de Fino (2003) a descrição desses contextos de aprendizagem situados e significativos, que permitem a aprendizagem colaborativa, com transação de informações e negociação social do conhecimento, contextos estes que podem ser criados a partir da exploração do *software*. O professor precisa desenvolver um olhar mais crítico, mais investigativo, para utilizar um software condizente com um pensamento construtivista, baseado em critérios alicerçados em uma educação inovadora para compor sua ação pedagógica. Portanto, o professor precisa indagar-se: Qual *software* usar? Para tal questão, vamos observar as considerações de Fino:

Qualquer tipo de software “educativo” ou não, que me ajude a criar contextos segundo aquelas especificações é bom software. Para se conseguirem estes contextos, nem sempre são necessários produtos muito sofisticados, desses que só correm em computadores que representam o *state of the art*. Às vezes, coisas simples como o simples *Paint* de qualquer versão do *Windows* (passe a publicidade), ou qualquer programa de tratamento de texto de uso comum a correr numa máquina considerada obsoleta, para não mencionar os programas de navegação, que ligam os seus utilizadores a todo o mundo, podem dar-nos a felicidade de nos ajudarem a criar contextos muito estimulantes e proveitosos para os aprendizes. (FINO, 2003, p. 6)

Dentre os muitos softwares usados hoje em dia nos diversos ambientes de aprendizado, percebe-se o uso raro do *software movie maker*. A utilização do *software movie maker* em sala de aula atualmente não é uma ação corriqueira, visto que, por si só, este não é um software definido como educativo e ainda é comum que os professores usem *softwares* já intitulados “educativos”.

O *movie maker* é uma ferramenta do *Windows Vista Home Basic* da empresa *Microsoft*, que atualmente faz parte do conjunto de aplicativos *Windows Live*, chamado de *Windows Live Movie Maker* (apenas disponível para *Windows Vista* e *7*). O programa *movie maker* permite a criação de filmes com o tema desejado, sendo possível adicionar fotos, vídeos e outras imagens arquivadas na memória do computador em que se opera ou importadas a este por câmera de vídeo digital, *pen drive*, CD ou DVD. Depois de compor a sequência de imagens e textos, é possível editá-lo com efeitos de imagens e de transição das imagens, sendo ainda possível a adição de músicas para depois publicá-lo em uma mídia (no próprio computador, em um CD ou DVD, em *pen drive*, câmera digital) ou enviar por *e-mail*.

A possibilidade de criar já é estimulante, e mais ainda quando em uma ferramenta tão moderna e atual quanto o *software*. A finalidade educativa do contexto em que o *software movie maker* é usado, no local em que a pesquisa se destinou a investigar, é traduzida pela intenção de dar suporte às construções dos aprendizes que puderam vivenciar o processo de letramento enquanto criavam filmes, porque precisaram construir seus próprios textos, contextualizando as imagens escolhidas, ordenando fatos, para comunicá-los à comunidade escolar, podendo estender essa comunicação a outras comunidades, se assim a quiserem.

Uma forte característica do pensamento de uma educação construtivista está em reconhecer que, quando o indivíduo toma para si a responsabilidade de sua aprendizagem, ele se vê como autor e receptor do conhecimento construído, que tende a ser uma construção bem sucedida por ser significativa, já que nasce do interesse do aluno e é por ele direcionada. Aprender a construir um filme com sua própria história pode viabilizar o desenvolvimento da atividade psicológica, permitindo ao aprendiz a elaboração de signos:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 2007, p. 56)

Segundo a atualidade do uso da tecnologia na educação, o presente projeto de investigação propôs o *software movie maker* como ferramenta para que os aprendizes ampliem seus processos cognitivos com criatividade, sentido prático e prazer.

4. AUTOBIOGRAFIA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo desenvolve o tema autobiografia sob três pontos de vista: o primeiro olhar é para a autobiografia como gênero literário e ressalta suas características, estimula reflexões acerca das escolhas conscientes ou inconscientes dos textos lidos em sala, apontando para ideologias políticas subjacentes às políticas educacionais; o segundo olhar é para a autobiografia como instrumento para o letramento das crianças, inclusive as que têm deficiência intelectual. Este é o olhar sob o qual o presente estudo foi desenvolvido; o terceiro ponto de vista é para a autobiografia como facilitadora do desenvolvimento da identidade pessoal, que favorece a participação mais ativa e consciente dos estudantes na aprendizagem. Esta última perspectiva se apresenta de forma secundária na presente pesquisa, porém, faz surgir em mim o desejo de desenvolvê-la em outro projeto.

4.1. A autobiografia como gênero literário

A escolha do texto para trabalhar a habilidade leitora dos alunos está intrinsecamente relacionada às políticas educacionais que relacionam os conteúdos às séries correspondentes e ainda às normas que sustentam o currículo.

Os textos escolares sempre traduzem conteúdos culturais incorporados e transmitem pontos de vista de uma sociedade, determinando papéis a serem desenvolvidos por seus membros. Em cada papel estão inseridos os modos de agir, de pensar, as crenças e os valores. Por isso há necessidade de o professor estar atento aos textos que circulam em suas aulas, e ainda mais a necessidade de habilitar os alunos a refletirem sobre as leituras realizadas, observando em que ponto os conteúdos relatados nos textos fazem convergência com suas histórias de vida.

A autobiografia é um gênero literário no qual uma pessoa narra a história da sua própria vida em um formato documental ou ficcional. A palavra autobiografia tem origem grega que significa: *autos* = eu + *bios* = vida + *grapheim* = escrita (HOUAISS, 2004, p.348). Trata-se de uma biografia narrada ou escrita pela pessoa biografada, podendo ser estruturada tanto em prosa quanto em verso e ser também escrita com a ajuda de outro

escritor. O autor realiza a reconstituição da história de sua própria vida, reafirmando sua unidade personalística.

Na autobiografia podem aparecer memórias, cartas, confissões, conflitos sentimentais, sendo possível sua composição em forma de diário ou memória, caracterizada principalmente por uma narrativa com perspectiva retrospectiva. Pode ainda ser uma autobiografia literal ou contar com elementos ficcionais.

Segundo Kaufman e Rodriguez (1995, p. 13), a classificação da autobiografia está subentendida na classificação da biografia como um texto de informação científica onde “privilegia-se a área de conhecimentos - as ciências na qual se encontram seus conteúdos.” Sendo um texto de função informativa, ou seja, texto em que a intenção do emissor é informar sobre, “... fazer conhecer, através de uma linguagem precisa e concisa, o mundo *real, possível ou imaginado*, ao qual se refere o texto.” (Idem, p.14, grifos da autora).

Na autobiografia a linguagem utilizada deve conduzir o leitor de uma maneira direta a identificar as pessoas, os fatos e os acontecimentos que o integram (HOUAISS, 2004, p.348). Entre os textos de informação científica, destacamos a autobiografia por sua trama, desenvolvida predominantemente em forma de narrativa.

O interesse desses textos reside na ação através do qual adquirem importância as personagens que a realizam e o momento em que esta ação é concluída. A ordenação temporal dos fatos e a relação causa-efeito fazem com que o tempo e a forma dos verbos adquiram um papel fundamental na organização dos textos narrativos. Também é importante a distinção entre o autor e o narrador, quer dizer, a voz que relata dentro do texto: o ponto de vista narrativo (narração em primeira ou terceira pessoa) e a predicação. (KAUFMAN, RODRIGUEZ, 1995, p.16).

A narrativa oral é prática comum às crianças na idade entre 7 e 8 anos. Verifica-se que não há muita dificuldade na organização do pensamento, o que pode facilitar o caminho para chegar à construção escrita. Com tantas possibilidades de contar suas histórias, os alunos do Recife podem identificar desde cedo algumas características desta tipologia textual, e essa identificação pode contribuir para o entendimento das ideias contidas no texto.

4.2. A autobiografia como ferramenta para o letramento

A escrita não serve somente como um recurso mnemônico, para comunicar algo à distância ou para marcar a propriedade de um objeto. Tem, também, outra função que a investe de uma importância transcendental no que diz respeito à aquisição de conhecimentos: a possibilidade de materializar a mensagem. Essa alternativa permite ao emissor tomar distância de seu próprio discurso, que passa a converter-se em um objeto. Por isso, esta função é denominada de reificação. (KAUFMAN, RODRIGUEZ, 1995, p.50 – grifo da autora).

A reificação é a função de converter a escrita em ferramenta cognitiva a partir de certo distanciamento das ideias para decidir o que irá ser escrito, qual será a forma mais adequada de escrevê-lo, ler e reler o conteúdo, corrigi-lo, reorganizá-lo e, assim, ser capaz de conectar-se várias vezes com o que se quer dizer, e escrevê-lo cada vez melhor. Essa função, reificação, dá a oportunidade de comprovar ou contestar ideias, de ver que muitas vezes não eram tão claras em nossa mente e então poder clarificá-las.

Enquanto gênero literário, a autobiografia também exemplifica e propaga a experiência do autor através da singularidade de seu ponto de vista. Dessa forma, ela ensina, informa e aconselha o leitor sobre novos valores. É um lugar sem igual para expressão do indivíduo, caracterizada por uma identidade entre autor, narrador e personagem.

Quando a professora se permite sair do roteiro dos textos de informação científica organizados nos livros didáticos, normalmente utilizando conteúdos das ciências naturais, ainda predomina o uso das biografias à frente das autobiografias. Uma vez utilizando a autobiografia, há aí a predominância de textos prontos de algum personagem histórico. “Estes textos são empregados com frequência na escola, para apresentar ou a vida ou algumas etapas decisivas da existência de personagens cuja ação foi qualificada como relevante na história” (KAUFMAN, RODRIGUEZ, 1995, p.34). Nos tempos atuais, observa-se a grande difusão de “biografias não autorizadas” nas quais se revelam aspectos negativos de personagens do mundo das artes e principalmente da política, apontando, em geral, seus vícios e defeitos.

No momento em que uma professora permite ao aluno trazer elementos de sua vida para compor uma situação de aprendizado, ela quebra com o paradigma tradicional onde o

tema frequentemente é apresentado a partir de um texto previamente elaborado, geralmente por alguém que está fora da cultura dos alunos.

Não esquecendo o cuidado que se tem ao escolher os livros didáticos e conseqüentemente os textos que são apresentados para a aprendizagem da leitura e da escrita, é importante considerar que construir a escrita de sua própria história permite às crianças o compartilhamento de elementos significativos de sua vivência e a verificação de que têm grande potencial para despertar o interesse próprio e dos demais colegas em querer registrá-los em desenhos, fotos, textos, ou até filmes, para mais tarde divulgar sua história.

Essa leitura de sua vida, de si mesmo, das experiências dos colegas desenvolve a compreensão de uma história em construção, a capacidade de verificar outros pontos de vista, ou seja, a habilidade de ser um leitor. Desenvolve ainda o respeito por sua história e pela história do outro a partir do conhecimento e compartilhamento destas e permite o desenvolvimento da construção de sua identidade enquanto pessoa podendo ampliar sua compreensão para se reconhecer como agente histórico.

É indiscutível que os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entender, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.). No entanto, isso não implica descartar *a priori* todos os textos escolares. *Alguns* destes textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e de compreensão. (KAUFMAN, RODRIGUEZ, 1995, p. 45 – grifos da autora)

A importância do compartilhamento de sua história está exatamente no fato do “princípio da incerteza psicológica” no qual, segundo Edgar Morin (2011, p.74), é impossível sermos completamente conscientes “do que se passa na maquinaria de nossa mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente inconsciente.”. Essa impossibilidade remete à dificuldade de se realizar um autoexame crítico livre de manipulações do inconsciente, e impõe limites para o autoconhecimento. O olhar do outro, a percepção fora de si pode trazer clareza às interpretações de nossas autodescobertas.

4.3 A autobiografia e a construção da identidade pessoal

O conjunto “de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (BEHRENS, 1999, p. 26), as convicções que referendam os comportamentos, as permissões e proibições de uma sociedade, as idealizações de ser e de sociedade estão inscritas no todo e em cada um, cada indivíduo é uma parte que carrega a ideologia do todo.

Ao determinismo de paradigmas e modelos explicativos associa-se o determinismo de convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu. As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros. (MORIN, 2011, p.26).

Então, cada indivíduo busca em seu caminho realizações, definições de si e do outro, produções, determinadas por sua vontade e seus sonhos e, ao mesmo tempo, pelas possibilidades ou limitações inscritas no grupo social onde nasceu. A cultura local imprime no indivíduo os modelos a serem tomados, os sins e os não, os preços a pagar por cada escolha.

(...) Portanto, o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. (MORIN, 2011, p.24).

Brazão (2011) levanta uma discussão sobre a formação da identidade pessoal, lembrando a multiplicidade de pontos de vista de onde a identidade vai sendo construída. O autor lembra de que o conceito tradicional de identidade pessoal, que era definido como algo estático de forma homogênea, modificou-se ao longo do tempo e dos conhecimentos do comportamento humano. “O sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial e permanente. A identidade é formada e transformada continuamente na relação com os sistemas culturais que o rodeia.” (BRAZÃO, 2011, p. 76). Conforme estudos mais recentes como os de Brazão (Idem), as identidades que o sujeito vai assumindo em momentos diferentes não são unificadas. O “eu” é um ser entendido através “de uma multiplicidade de facetas. A construção da identidade é contínua dentro dessa diversidade”.

São as experiências humanas que vão construindo as identidades, de acordo com a maneira como cada indivíduo percebe essas experiências.

Aos sete ou oito anos de idade, período de vida no qual se encontra a maioria dos sujeitos desta pesquisa, a identidade está nascente, mas as crianças já receberam de suas famílias um conjunto de valores e crenças e já perceberam certo padrão de comportamentos aceitos ou rejeitados. Porém, com o trabalho de narrar suas histórias, poderão perceber a diferença de aceitação de comportamentos em casa e na escola, na rua e na igreja, na praia e no shopping.

Essa observação pode levá-los a refletir sobre os objetivos específicos que estão presentes na escola, por exemplo, e que para atingi-los precisam desenvolver ações voltadas para tais fins. Por exemplo, uma maior rigidez no controle de horários para cada atividade. Atividades a serem realizadas dentro de prazos estipulados, responsabilidades a serem desenvolvidas enquanto em seus lares podem usufruir de uma maior disponibilidade nos prazos e menos exigências, pois a maioria das atividades desenvolvidas na casa ainda é de responsabilidade dos adultos pelos quais são cuidados.

Edgar Morin (2011) disserta sobre o *imprinting* cultural, apresentando-nos esta marca de registro de nosso pertencimento social, onde o indivíduo é modelado pelo paradigma estabelecido nos grupos onde vai se educando, desde o nascimento.

Há assim, sob o conformismo cognitivo, muito mais que conformismo. Há o *iprinting* cultural, marca matricial que inscreve o conformismo a fundo, e a normalização que elimina o que poderia contestá-lo. O *imprinting* é um termo proposto por Konrad Lorenz, para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido (como ocorre com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo segue o primeiro ser vivo que passe por ele como se fosse sua mãe), o que Andersen já nos havia contado à sua maneira na fábula d'O patinho feio. (MORIN, 2011, p.26).

Tal adequação ao paradigma social geralmente é inconsciente, e os indivíduos seguem suas existências levados pela ideia de normalidade dos fatos, dos desejos, das dificuldades pessoais, sem se darem conta da possibilidade de questionamentos, de revisões e ajustes, de trocas e supressão de ideias. Seguem a “matriz” de sua existência determinada antes de existirem.

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. (MORIN, 2011, p.37).

Para poderem “domesticar as ideias” e “controlar a sociedade que os controla” como afirma Morin (2011), os indivíduos necessitam, antes de tudo, tomar consciência dessa MATRIZ, dos modelos mentais que estão inscritos em si, das normas, das leis de existência e de sociedade estabelecidos pelo paradigma humano. Sócrates ao propor a necessidade do autoconhecimento oferta o mapa do descobrimento do nosso paradigma, criando a possibilidade de tecer em suas entrelinhas novas possibilidades de pontos de vista, de modos de fazer.

Mas, como enveredar pelo caminho do autoconhecimento se não pela linha convencional das psicoterapias, sejam elas baseadas nas diferentes teorias? Como conhecer a si mesmo sem a metodologia das associações livres normalmente despertadas em setting terapêutico sob a orientação de um profissional formado nas ciências do psiquismo? Poderia a educação abrir caminhos de acesso ao autoconhecimento? Teria a educação subsídios para desenvolver, na criança, no adolescente ou no adulto, uma visão crítica sobre si, de forma que essa visão se desenvolvesse sob a autonomia do indivíduo que se descobre e não com as imposições do sistema educacional e do profissional que ali está como professor que já traz ideias estabelecidas sobre si e sobre o outro enquanto aluno?

Parte-se do entendimento de que somente disponibilizando ferramentas e informações para que o aluno construa o conhecimento de si, realize observações, análises e comparações sobre o mundo que o cerca, perceba o *link* que existe entre este mundo e ele próprio, pode a educação favorecer o autoconhecimento e conseqüentemente a expansão das possibilidades de ser de um indivíduo. Esse autoconhecimento precisa estar vinculado ao conhecimento científico que se faz necessário ao fazer social e profissional. Por sua vez, esse conhecimento científico é desenvolvido formalmente pela instituição escolar. Assim, a leitura e a escrita estarão necessariamente presentes no desenvolvimento do autoconhecimento realizado na escola. Como tornar isso possível?

A opção por permitir que a aprendizagem realizada na escola vá além dos mecanismos de leitura, escrita, cálculos e interpretação de fatos históricos vistos

isoladamente, e atinja o auto descobrimento, tem início na escolha dos conteúdos e dos métodos utilizados para a apresentação desses conteúdos.

Os textos tipicamente utilizados nas escolas informam, instruem, divertem, mas comumente com pontos de vista estabelecidos por seus autores e geralmente ratificados pelos professores, deixando pouca ou nenhuma margem para questionamentos e construção de ideias próprias com outros pontos de vista. Naturalmente não incluem a pessoa que aprende no conteúdo estudado. Esse *link* pode ser construído através da perspicácia do professor que lança mão do conhecimento pertinente.

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2011, p.33).

Para entender esse contexto global, multidimensional e complexo, percebendo-se nele, o aluno precisa habilitar-se a correlacionar fatos e ideias, lendo e escrevendo, tecendo seu conhecimento. Um tipo de texto que comporta todas essas possibilidades é, sem dúvida, a autobiografia. E a oportunidade de desenvolver uma autobiografia em sala de aula apresenta a riqueza da possibilidade de encontrar todos os itens necessários à sua construção em um só lugar: na escola. Nesse espaço estarão desde a aprendizagem da escrita e da leitura, ao fazer social e histórico, passando pelo recolhimento de informações do mundo. Percebe-se nessa prática uma inspiração Paulo Freireana, ou talvez Rogeriana, como apontada por Gadotti (2008, p. 2):

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers (1912-1987), não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à **liberdade de expressão individual**, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso.

Além do compartilhamento de suas histórias, a escrita de uma autobiografia dá margem a um encontro do sujeito consigo mesmo, redescobrimo-se, reconstruindo

significados de fatos de sua vida, reconhecendo-se como alguém com uma história (ou histórias) (SOUSA, 2000), tornando-se capaz de direcioná-la a novos objetivos. Então, o aluno poderá reconhecer suas limitações ou possibilidades, seus desejos e seus medos. Questionando sobre os elementos que compõem a ideia do que é ser aluno, há na história a figura da própria criança como “uma tábua rasa”, na qual os conteúdos eram depositados pelo professor, e o aluno ia sendo moldado pela cultura da escola, a cultura dos privilegiados. A quantidade de vezes em que os alunos não se identificaram com esta cultura apresentada pela escola, e que por esse motivo a abandonaram não foram poucas. Esperava-se, como hoje ainda se espera da figura do aluno, um depositário fiel na hora de devolver os conteúdos recebidos, assim como um ser obediente às regras determinadas pela instituição escolar. Não era, pois, considerado como um sujeito ativo e não eram levados em conta seus sonhos e experiências de vida.

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. É a **aula** não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as **provas** e **exames** são os instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções. (GADOTTI, 2008, p. 2).

Pensar na escola como um segmento da história de vida do indivíduo, que está relacionada aos demais segmentos e considerar que o que acontece na escola, ou a imagem que é construída referente ao indivíduo que estuda, tem ressonância na imagem do indivíduo como um todo, pode-se, então, mensurar a importância que tem o paradigma que norteia a educação no que tange à figura do aluno.

É possível observar, através da Teoria da Pessoa, segundo Sousa (2001, p. 4), que: 1- A um determinado grau de realização pessoal corresponde um determinado grau de realização acadêmica; 2- É possível elevar o grau de realização acadêmica através do desenvolvimento da realização pessoal.

Os processos de ordem cognitiva não se encontram desligados dos processos de ordem afectiva e motivacional. Da mesma forma que os processos de desenvolvimento global (psico-sócio-afectivo) não se encontram desligados das condutas, das “performances”. (SOUSA, 2002, p.5)

Para que haja motivação no aluno é preciso permiti-lo conceber um projeto de vida próprio; conscientizar-se e integrar as mudanças que estão a operar em si mesmo e motivar-se a atingir os próprios fins. Para isso, faz-se necessário um clima psicológico favorável.

Ao admitir a cognitização do sujeito, estou a reconhecer determinadas características humanas tais como a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a auto-responsabilidade, a participação e a inovação.. Se aceitamos que a actividade voluntária do sujeito tem um fim consciente, temos de aceitar, então, que ele é responsável pelo seu comportamento e dono do seu destino, sendo grande decisor da sua vida. Ao valorizar os factores cognitivos do seu comportamento, estou a dar-lhe liberdade de acção e responsabilização correspondente, isto é, uma maior dignidade humana. (SOUSA, 2002, p. 6)

Ora, uma personalidade devidamente integrada só se pode construir no equilíbrio optimal entre estes dois polos: Ego-Mundo (SOUSA, 2002, p. 7). Para construir esse equilíbrio, os conteúdos do indivíduo precisam ser vistos, reconhecidos e acolhidos por ele mesmo, para que posteriormente faça conexões com o mundo. A contextualização temporal que se faz, ao colocar em paralelo as realizações, dificuldades, conquistas, sonhos, medos, limites pessoais à história, à cultura, à realidade social que se apresentam concomitantemente, investe o indivíduo de uma consciência de que ele é parte de um todo; ele é a história e o historiador; é criatura e criador de uma realidade que produzirá frutos por suas escolhas e feitos.

Ao narrar a sua história e reviver experiências, o aluno pode perceber-se melhor e desenvolver sua autonomia por compreender o que determinados comportamentos significam para si, e quais suas consequências pessoais e sociais. Pode ainda ampliar uma “tendência para a autodireção” (ROGERS, 2009, p. 194). Assim, a autobiografia pode desencadear uma aprendizagem significativa como a compreende Rogers (2009, p.322):

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

O conhecimento do entrelaçamento de suas ações com outros fatos apresentados pelo mundo dá liberdade de escolhas, noção dos encargos das escolhas e da probabilidade dos ganhos destas escolhas.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes. (MORIN, 2011, p.29).

Na escrita da autobiografia, as crianças tantas vezes voltam o olhar sobre si mesmas e a sociedade em que vivem que estabelecem relações íntimas entre a ideia de ser e de pertencer, o que registra a identidade pessoal. Seu sentimento de pertencer a esse grupo a faz de imediato somar comportamentos do grupo aos seus individuais, e verbaliza a gente toca samba todo domingo “ainda que não seja ela mesma a acionar o botão do som ou organizar os eventos de entretenimento em sua família ou vizinhança, mas aquele comportamento já é dela também”.

Uma das facetas da construção da identidade escolar é o sentimento desenvolvido pelo autorreconhecimento posicional na sala de aula e pelas vozes que reverberam em sua cabeça sobre os resultados anteriores ou repetitivos naquele ano escolar. Por exemplo, a criança que ouve repetidamente que faz parte do 2º ano fraco, identifica-se com a palavra “fraco” e generaliza seu conhecimento escolar como sendo “fraco” ainda que sua dificuldade seja em uma área específica. Então, seu comportamento provavelmente convergirá para o “fraco”, realizando pouca leitura, pouco esforço para correção da escrita e ampliação do vocabulário, pouca disciplina nos fazeres acadêmicos e o conformismo com os resultados medianos ou insatisfatórios de seus trabalhos acadêmicos.

Apesar da identificação destas relações, a problemática que subsiste refere-se ao facto de não sabermos ao certo se é o auto-conceito escolar que influencia a *performance* ou o rendimento escolar, se, pelo contrário, é o rendimento escolar que influencia o desenvolvimento do auto-conceito escolar. (SIMÕES, 2001, p.44).

A autora apresenta ainda um vasto estudo sobre o desenvolvimento do autoconceito escolar e sua correlação com o autoconceito não escolar e o autoconceito total. O autoconceito escolar seria aquele formado pelo resultado de um confronto entre uma percepção interna e outra externa. Um conceito é formado quando o aluno, estando diante de sua capacidade, gosto e interesse principalmente pelas áreas da matemática e da linguagem, compara seus rendimentos com os dos colegas e determina um conceito de sucesso ou insucesso para si em relação aos colegas do seu quadro de referência (percepção externa). Outro conceito é formado baseado em uma comparação interna quando os alunos confrontam as suas auto-percepções das capacidades na Matemática com

as das capacidades linguísticas. (percepção interna). Por esse duplo processo de comparação, Simões (2001) conclui que o mesmo aluno pode perceber-se abaixo da média em relação aos seus colegas, quando seus rendimentos nas duas áreas citadas não forem satisfatórias, e, ao mesmo tempo, perceber-se acima da média, quando seus rendimentos na área da Matemática aperecerem como elevados em relação ao seus rendimentos na área verbal.

Outros estudos apresentados por Simões, como o de Marsh e Parker (1984), pretenderam buscar uma correlação entre o autoconceito não escolar e o autoconceito escolar, observando autopercepções formadas por crianças quando colocadas em escolas de níveis socioeconômicos diferentes e com crianças de “baixa ou alta” capacidade escolar, vindo a concluir que os autoconceitos variam nas crianças com média capacidade: elas elevam seus autoconceitos quando colocadas em escolas de baixa capacidade e nível socioeconômico baixo e se sentem inferiores em escolas com alta capacidade e nível socioeconômico alto. Os estudos de Winne e Max (1981) concluíram curiosamente que crianças que não são muito bem sucedidas na escola podem apresentar autoconceito social e físico mais elevados com uma compensação.

As questões anteriormente citadas podem tornar-se reconhecidas pelas crianças que estão envolvidas em uma atividade de autobiografia. Essa atividade aumenta a capacidade de percepção de um perfil de maior ou menor comando sobre o grupo de colegas, de maior ou menor aproximação com uns colegas e não de outros, pode ainda proporcionar a percepção de mudança de si, por levantar questões mais abrangentes como maior proteção e acolhimento em seu lar que na escola, ou o contrário. O distanciamento do olhar sobre o seu modo de estar na escola aumenta seu sentimento sobre o pertencimento àquele mundo escolar, como o faz com o mundo familiar e o círculo de amizades.

Com as constantes exigências de perfeição do aluno e o não alcance a essas exigências, surgem os rótulos, mais fortemente percebidos em relação às crianças com deficiência intelectual. Esses rótulos normalmente fazem com que essas crianças transformem sua dificuldade na característica master de sua identidade. “Durante o desenvolvimento do auto-conceito, e porque o indivíduo passa uma parte importante da sua

vida na escola, considera-se que esta representa um papel fundamental no acesso a uma identidade estável” (SIMÕES, 2001, p. 66)

Merece ênfase o fato de que a professora precisa trabalhar bastante sua sensibilidade e percepção acerca dos discursos de seus alunos durante a construção de sua autobiografia, para auxiliá-los quando necessário na reformulação de seus autoconceitos, para que, ao final de sua construção escrita, não deixem impresso um ponto de vista tão negativamente estático de si mesmos. As crianças precisam entender, acima de tudo, que suas identidades estão em construção e sofrerão influências ao longo de suas experiências.

Na atividade de escrita autobiográfica, os alunos se perceberão como autores e precisarão entender que a autoria de um texto supõe a composição de um discurso a ser apreciado por outros. Esse entendimento permitirá que eles façam conscientemente uma seleção e organização do que será dito no texto.

A apropriação da escrita faz-se através da sua utilização funcional, mediada socialmente... Produzir um discurso escrito é então entrar num diálogo interior, marcado pela representação da audiência, com a preocupação da legibilidade na compreensão da leitura, que por sua vez mobilizam a leitura de textos de outros autores. (BRAZÃO, 2008, p.90).

É inegável que um trabalho autobiográfico realizado em um contexto de inovação pedagógica possa ampliar o autoconceito e melhorar a identidade construída por crianças com deficiência intelectual, pois se os recursos disponíveis para essa construção estão além das técnicas de escrita, essas crianças descobriram suas potencialidades, novas possibilidades por onde irão construindo seus textos, novas atividades para melhorar sua capacidade de escrita, o apoio de seus pares que poderão ser deslocados do lugar de ameaça à sua autoestima para o lugar de colaboradores de seu desempenho. Aqui pode haver a quebra do paradigma que, até então, alicerçava a construção de sua identidade.

5. OS ENTORNOS DO ESTUDO

5.1 Problemática do estudo

No histórico da educação, durante muitos anos, a necessidade de uma instrução escolar mínima, em que as crianças saíssem da escola sabendo ler e contar para futuramente trabalhar nos campos e nas fábricas foi considerada como ideal, mesmo nas sociedades que estavam mais próximas da democracia e do progresso. Somente em meados do século XX, a escola primária tornou-se obrigatória para todos, apesar de já apresentar uma estrutura mascarada que segregava crianças a partir do ingresso no espaço escolar: alunos mais favorecidos financeiramente frequentavam os Liceus, enquanto que os menos favorecidos frequentavam as escolas públicas. Desde então, sempre houve fracassos, porém ocultos pelos abandonos ou pela absoluta falta de escolarização.

Atualmente, os grandes vilões no campo das políticas educacionais têm sido a exclusão, a evasão, a repetência e a saída de alunos do ensino fundamental sem saberem ler nem escrever. A massificação da educação escolar gerou uma escola para muitos, com oportunidade qualificada para poucos.

A escola pública dos países latino-americanos, cada vez mais superpovoada e cada vez menos preparada tecnicamente, cada vez mais empobrecida em todos os sentidos, passou a ter sua heterogeneidade negada a sua heterogeneidade reconhecida como um mal inevitável... Em consequência, essas diferenças individuais reconhecidas não modificaram em nada a ideologia da escola. As crianças “excepcionais” saíram da instituição escolar para serem colocadas em outras instituições “especiais”. (FERREIRO, 2009, p. 81).

Desde a Convenção da Guatemala, em 1994, a inclusão de crianças com deficiência intelectual em salas de aula regulares (aquelas que não são específicas para crianças com deficiências) tem apresentado vários desafios às professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Entre tais desafios está o da adequação de uma dinâmica onde crianças com deficiência intelectual aprendam a ler e escrever, com o objetivo de “usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.” (MARCUSCHI, 2010, p.9).

Sendo a escola “o espaço privilegiado para um trabalho sistemático no domínio e

na automatização do conhecimento da norma ortográfica” (BRAZÃO, 2000, p.52) para capacitar as crianças na utilização da língua escrita “enquanto manifestação formal nos diversos tipos de letramento” (MARCUSCHI, 2010, p.16) também o é para a aprendizagem da leitura da palavra, sua interpretação, e percepção crítica.

Os métodos da leitura são baseados nos abecedários que oferecem as chaves da correspondência entre a escrita e o oral. O procedimento consiste em passar do escrito ao oral e vice-versa, com a ajuda de um quadro de correspondências entre as letras e os sons. É o que se chama decifração. Trata-se de transformar cada elemento da escrita em elemento do oral, da esquerda para a direita e na ordem. (BAJARD, 2005, p. 34).

Nesse contexto de dificuldades com a inclusão de crianças com deficiência, busca-se uma realidade escolar na qual pudessem ser vislumbradas novas práticas educacionais que nada tivessem a ver com as práticas tradicionais. É preciso observar os entornos desta prática e os resultados que ela apresentava, para analisar se é uma prática que condiz com o paradigma da Inovação Pedagógica.

Em meio a essa busca, foram observadas, em uma sala de aula da Escola Municipal Engenheiro Henoch Coutinho de Melo, algumas crianças com deficiência intelectual que foram letradas, e foram verificadas práticas pouco tradicionais que instigaram a pesquisa:

- Os temas tratados são trazidos pelos aprendizes, geralmente com enfoque em fatos do seu cotidiano;
- A professora, a partir do material apresentado pelos alunos, desenvolve as situações de aprendizagem;
- A aprendizagem da escrita transforma os temas em pequenos textos, e esses, por sua vez, são transformados em pequenos filmes utilizando o software *movie maker*.

Alguns temas trabalhados em sala de aula são fatos do cotidiano da comunidade ou da cidade onde moram (Recife), que estão direta ou indiretamente relacionados com a vida pessoal dos alunos, ou ainda que lhes chamem a atenção e lhes despertam a curiosidade. Outros fatos são aqueles vivenciados pelos próprios alunos em seu grupo familiar e passam a ser registrados em sala de aula por meio de diários ou registros de memórias.

A observação dessa prática gerou a seguinte questão: como a construção de uma

autobiografia apresentada no software *movie maker* no contexto da Inovação pedagógica favorece o letramento do deficiente intelectual em turma inclusiva?

Apesar de ter um tempo de vida ainda muito curto para justificar uma autobiografia, os aprendizes da Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo têm histórias de vida que gostam de narrar, com fatos, preferências e até lembranças tristes que dão densidade às suas histórias. São crianças que participam ativamente da vida adulta, convivendo com dramas familiares, compartilhando as preocupações e responsabilidades de seus pais, sendo ativas nas conversas entre adultos, (os da casa e os da vizinhança) situação que lhes confere muitos questionamentos e suposições acerca da vida e um leque muito amplo de temas a serem trabalhados.

Assim, para construir sua autobiografia, os alunos com (ou sem) deficiência intelectual levantarão assuntos de seu interesse, e poderão utilizar ferramentas diversas ao seu alcance e de sua preferência como fotos, entrevistas, desenhos, narrativas, objetos com significado afetivo, notícias de jornais, comentários de rádios, entre outras. Suas produções poderão ser construídas coletivamente (entre colegas ou com a professora) e registradas, para depois serem socializadas através de artefatos como vídeos produzidos com o *software movie maker*.

Esse estudo apresenta-se como resposta ao nosso interesse em entender como essa prática (a escrita da autobiografia) realizada a partir de um paradigma inovador em educação pode minimizar a disparidade entre a aprendizagem de crianças que acompanham normalmente o desenvolvimento das etapas nas estruturas cognitivas segundo os estudos de Jean Piaget e de Vygotsky e aquelas que têm déficit intelectual, segundo laudo médico.

5.2 Objetivo geral

Este estudo visa verificar como a construção da autobiografia no software *movie maker*, no contexto da Inovação Pedagógica, favorece o letramento do deficiente intelectual em turma inclusiva.

5.3 Objetivos específicos

- Reconhecer por que a prática da construção da autobiografia no software *movie maker* se diferencia da prática tradicional no processo do letramento.
- Investigar como o processo de letramento pode se desenvolver nos alunos sem deficiência intelectual a partir da construção de uma autobiografia;
- Verificar como os alunos com deficiência intelectual entram no processo de letramento enquanto produzem a autobiografia;
- Identificar que nutrientes cognitivos estão presentes em uma situação de construção da autobiografia em sala de aula;
- Reunir dados que comprovem que os alunos com e sem deficiência intelectual procedem ao letramento através da construção de sua autobiografia.

6. METODOLOGIA

Os caminhos percorridos para investigar a aquisição do letramento através da escrita autobiográfica estão descritos neste capítulo. Descrever a metodologia é mapear a pesquisa para que o conhecimento do objeto de estudo ocorra através de uma prática científica rigorosa. Tal descrição pode contribuir para que esta prática seja reproduzida em outros contextos, fazendo emergir novos apontamentos acerca da educação.

6.1 Sujeitos da pesquisa

Foram observados os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total de vinte e cinco alunos, com faixa etária entre sete e oito anos de idade. Entre eles, dois alunos com deficiência intelectual, atestada por laudo médico. A professora que leciona na turma será também investigada em sua prática para averiguar se é de fato uma prática dentro do perfil de inovação pedagógica. Por se tratar de uma turma no 2º ano do Ensino Fundamental, a investigação da construção do letramento é favorecida, devido à turma se encontrar em estágio intermédio desse processo.

6.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo, situada à Rua das Oficinas, nº 12, no bairro Brasília Teimosa, localizado na cidade Recife - Pernambuco. Este local foi escolhido porque foi nele que se observou uma prática diferenciada da tradicional, com uso da construção da autobiografia no software *movie maker*. No bairro onde a escola está localizada residem, predominantemente, famílias de baixa renda que desenvolvem atividades econômicas de pesca e comércio, tendo em menor quantidade famílias mais beneficiadas financeiramente.

6.3 Opção metodológica

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma Metodologia Qualitativa mediante interação entre pesquisador e situação-objeto, utilizando como estratégia de pesquisa um Estudo de Caso de inspiração etnográfica considerando que, conforme Yin:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2001, p. 27)

Essa metodologia contou com o acompanhando do trabalho em uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Engenheiro Henoch Coutinho de Melo, para observação e descrição da construção da autobiografia dos aprendizes com deficiência intelectual comprovada por laudo médico e dos aprendizes sem deficiências, em aulas de diversas disciplinas. O estudo de caso mostrou como a construção da autobiografia pode ser um instrumento facilitador no processo do letramento de crianças na faixa etária de sete e oito anos.

A expressão “inspiração etnográfica” citada anteriormente refere-se à ideia da pesquisa etnográfica descrita por Macedo (2010, p.83) quando cita que: “Para a etnopesquisa, *descrever é um imperativo*. estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza”. Este estudo de caso não dispensa o olhar etnográfico pela necessidade de coletar os dados a partir de uma presença um tanto intensa no local de pesquisa para acompanhar os pormenores das ações educativas da professora e o envolvimento dos alunos nestas ações.

É a partir dessa vontade de estudar *in situ* que o outro passa a ser visto reflexivamente como uma fonte que, ao ser acordada como compreensão sociocultural, pode, inclusive, transformar a cultura do “eu” - perspectiva que os estudos antropológicos vão compartilhar com a maioria das ciências antropossociais. A construção do outro passa a ser uma temática híbrida e uma fonte extremamente seminal para se afirmar o caráter interativo e intensamente dinâmico/dialógico das realidades humanas. A experiência da diversidade passa a ser um tema central para a desconstrução dos estudos maniqueístas e monorreferenciais, que insistem em achar que o mundo pode ser visto e compreendido apenas por uma só lente. (MACEDO, 2010, p. 27)

O ponto de partida da presente investigação foi a pesquisa bibliográfica sobre os tópicos que estão presentes no tema, quais sejam: a Inovação Pedagógica que é a linha de pesquisa que norteou esse trabalho; o processo de letramento e o letramento em deficientes

intelectuais; a produção da autobiografia e a utilização do software *movie maker* na educação.

Baseando-se em proposições teóricas: é seguir as proposições teóricas que levaram ao estudo de caso. Essas proposições refletem o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir. As proposições dariam forma ao plano da coleta de dados e assim estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes. (YIN, 2001, p.)

6.4 Coleta de dados

Com o propósito de verificar a emergência de alguns comportamentos durante um determinado espaço de tempo, foi realizada a observação direta onde se encontraram “disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes... As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado.” (YIN, 2001, p.115)

Conforme Yin (2001, p.116), “Outra oportunidade interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de 'dentro' do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” Portanto esta pesquisa contou com a observação participante com inspiração etnográfica, que permitiu acompanhar as dinâmicas utilizadas pela professora em sala de aula, a participação dos alunos nas aulas, que artefatos utilizaram para contar suas histórias, como manipularam tais instrumentos, como interagiram com os colegas, com a professora e como foram construindo a aprendizagem da leitura e da escrita.

O diário de bordo, aqui denominado de diário de pesquisa, foi o instrumento de registro das observações diretas, cuja função consistiu em documentar o trabalho desenvolvido pelos aprendizes e pela professora, utilizando suas narrativas de fatos pessoais para construir suas autobiografias, e os passos percorridos pelas crianças com deficiência intelectual, ao longo de seis meses, para desenvolver o seu processo de leitura e escrita, permitindo verificar a sua evolução e dos demais aprendizes.

Fontes em arquivos também apresentam informações quantitativas e qualitativas. Dados numéricos (informações quantitativas) em geral são muito importantes e encontram-se disponíveis para um estudo de caso; os dados não numéricos (informações qualitativas) também são importantes. (YIN, 2001, p. 111).

Iniciando nosso estudo, foram verificados documentos como o currículo da rede pública de ensino, a política local e o Projeto Político Pedagógico da escola para compreender as ideias que norteiam a prática pedagógica da Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo, a partir da coleta de documentação.

Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. (YIN, 2001, p. 109).

Após essa observação documental, procuramos conhecer, através de uma breve entrevista semi estruturada os pensamentos que fundamentam as práticas pedagógicas presentes na Escola Municipal Henocho Coutinho de Melo através da fala da coordenadora escolar que é, no grupo técnico administrativo quem está mais ligada à parte pedagógica, e em particular a filosofia que norteia a prática da Professora Maria de Fátima Trigueiro, a fim de encontrar pistas que apontem como a professora pôde ir desenhando um novo paradigma.

Informantes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso. Essas pessoas não apenas fornecem ao pesquisador do estudo percepções e interpretações sobre um assunto, como também podem sugerir fontes nas quais pode-se buscar evidências corroborativas e pode-se iniciar a busca a essas evidências. (YIN, 2001, p.112)

As entrevistas também de inspiração etnográfica foram realizadas ora coletivamente, ora individualmente com os aprendizes, para compreensão do processo de apreensão da escrita e da leitura. Yin (2001, p.112) cita: “É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de *forma espontânea*. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes-chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos”.

As entrevistas com a professora da turma tiveram o objetivo de investigar se essa prática é algo novo na sua experiência pedagógica, quais suas inspirações e perspectivas. Essas entrevistas podem assumir a forma de entrevista focal servindo para “corroborar certos fatos que você já acredita terem sido estabelecidos” (YIN, 2001, p. 113). Tais entrevistas foram realizadas também de forma espontânea conforme um modelo de

conversa informal, porém, “seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso” (YIN, 2001, p. 113). Assim como alguns alunos, a professora pôde tornar-se uma das peças principais na captação das informações.

A coleta de artefatos físicos produzidos durante o processo da construção da autobiografia e como produto final deste processo (gravação em DVD de alguns *movie maker*) pôde apresentar o tipo de trabalho que estava se realizando em sala, e a etapa do processo de letramento onde os alunos se encontram, etc.

Os artefatos físicos têm uma importância potencialmente menor na maioria dos exemplos típicos de estudo de caso. Quando são importantes, no entanto, podem constituir um componente essencial do caso inteiro. (YIN, 2001, p.118). Como esta prática foi realizada com a intenção da construção de um artefato (filme no *software movie maker*), a coleta de mostras deste torna-se imprescindível à nossa análise por refletir o desenvolvimento ou não do letramento dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa.

6.5 Estratégia de análise dos dados

Para a análise dos dados utilizamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo (MARTINS, 2008), para tratar as entrevistas realizadas com os alunos e com a professora. Esse procedimento de pesquisa situa-se em um plano mais amplo da teoria da comunicação, tendo como partida a mensagem, e permite ao pesquisador inferir sobre qualquer um dos elementos da comunicação. A análise de conteúdo é segundo Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos e qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2005, p. 38)

Em sequência à análise de conteúdo, foi efetuada uma triangulação dos dados, ou seja, um cruzamento entre o que foi observado na pesquisa, o que os sujeitos da investigação disseram em suas entrevistas e o que a análise dos artefatos físicos mostra. As fontes de evidências foram revisadas, comparadas e analisadas conjuntamente, de maneira que as descobertas desse estudo de caso basearam-se “na convergência de informações

oriundas de fontes diferentes, e não de dados quantitativos nem qualitativos em separado.” (YIN, 2001, p.120).

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação...* que obedece a um “estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2001, p. 121 – grifos do autor).

Macedo (2010, p.141) lembra que a triangulação como recurso sistemático é que dá “valor de consistência às conclusões da pesquisa” por permitir uma diversidade de referências e de perspectivas nas representações de uma determinada realidade. Através desses procedimentos que as respostas apresentadas aos objetivos definidos, estejam suficientemente fundamentadas, estabelecendo as relações necessárias entre os dados obtidos para proceder à comprovação da prática investigada como uma ação que rompe com o paradigma tradicional da educação e revela-se Inovação Pedagógica conforme a proposta da linha de pesquisa da Universidade da Madeira.

7. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Em um período correspondente a seis meses, coincidentes com o segundo semestre do ano letivo 2012, houve quarenta e seis encontros com a turma do 2º ano sob a regência da Professora Maria de Fátima Trigueiro. Esses encontros aconteceram durante um período de quatro horas diárias, em todos os espaços escolares utilizados pela turma: sala de aula, biblioteca, sala de informática, pátio de recreação, com a frequência de três dias na semana.

Durante o período de um dia letivo, foi observada a prática pedagógica da professora e a participação das crianças, que normalmente transcorria na seguinte rotina:

- Chegada das crianças ao pátio escolar e organização em filas por turmas;
- Cumprimento da diretora e oração;
- Entrada na sala de aula com a professora da turma;
- Conversação espontânea e organização das bancas em duplas, às vezes espontânea, às vezes coordenada pela professora, conforme a proposta da aula;
- Apresentação das novidades, onde os alunos que trouxeram algum assunto para ser colocado em sua autobiografia apresentavam para a turma e então a professora ou um colega apontado anotava o que estava sendo verbalizado;
- As anotações eram colocadas em pasta com aba, junto à foto, recorte de jornal ou revista, e caso fosse trazido algum objeto (brinquedo, por exemplo) era guardado em uma caixinha de sapato até o dia da sistematização da autobiografia (sexta-feira);
- O tema levantado era debatido pela turma e a professora levantava questionamentos ou esclarecia alguns apontamentos colocados pelos aprendizes;
- A professora destacava um conteúdo a ser aprendido por todos: palavras escritas com dígrafos, classe de palavras, número dos substantivos, medidas de peso, utilização de mapas, etc;
- Aula explanatória onde eram informados alguns conceitos, sempre com a contribuição dos aprendizes;
- Apresentação de algumas propostas: exercício escrito de perguntas e respostas, de pesquisas na biblioteca, de pesquisa na internet, e acordadas as formas de realização do exercício: ora individual, ora em dupla ou grupo;

- Registro dos assuntos de aprendizagem daquele dia em forma de lista e proposição do tema para o dia seguinte, que poderia ser uma continuação.

Em cada momento do ano letivo concomitantemente aos assuntos da vida diária, surgiram temas pertinentes às situações vivenciadas no calendário comemorativo como: recesso escolar, folclore, dia dos pais, dia das crianças etc. Mas o foco do assunto era sempre como esses acontecimentos iam sendo experimentados pelas crianças e que lembranças traziam de momentos como aqueles vivenciados em anos anteriores. Nas quartas-feiras eram lidas biografias e autobiografias, ou parte destas, de alguns personagens históricos tais como Luiz Gonzaga (que foi o tema central do ano letivo 2012 na rede municipal de ensino da Prefeitura do Recife).

Os textos, ou fragmentos de textos produzidos pelos alunos durante as aulas eram relidos pelos autores nas sextas-feiras, com auxílio da professora e de pares mais adiantados no processo de letramento e, então, corrigidos e acrescidos de detalhes na forma de escrita alfabética em um caderno de registro. A professora, com ajuda da estagiária da sala de leitura, levava os trabalhos para serem digitalizados em computador e guardados em *pendrive*. Devido ao tempo de trabalho dedicado à aprendizagem da língua escrita, alguns trabalhos eram levados pela professora para serem digitalizados em sua casa.

Outubro, novembro e dezembro foram os meses de maior concentração das atividades com o uso do software *movie maker*, quando a maioria dos trabalhos de autobiografia estava já bastante esquematizada, e algumas crianças já conseguiam reescrevê-los sozinhas no computador. Por motivo de o programa contido nos computadores da escola não contemplar o software *movie maker*, a professora precisou contar com o uso de alguns computadores pessoais para dar melhor andamento ao trabalho.

Para a construção de critérios de apreciação da prática da construção da autobiografia como ferramenta para o letramento de crianças com deficiência intelectual, como uma prática inovadora, foi procedido, em um primeiro momento, o levantamento da forma com se realizam as atividades que objetivam o letramento em turmas inclusivas, utilizando para isso os documentos coletados (currículo da rede municipal de ensino do Recife, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Henocho Coutinho de Melo e o

Planejamento da professora da turma pesquisada), as entrevistas com a professora e com a coordenação da escola.

Em um segundo momento, foram organizados os critérios de análise da eficácia da construção da autobiografia para o letramento das crianças com deficiência intelectual, tendo como recursos as entrevistas com os alunos, as construções escritas no caderno de anotações e o filme construído no software *movie maker*.

7.1 Definição das categorias

As primeiras categorias foram definidas com a intenção de observar se há Inovação Pedagógica na prática investigada. No primeiro momento, com a investigação dos documentos buscou-se responder aos seguintes aspectos:

- Objetivos da educação inclusiva;
- Metodologia para o letramento na educação inclusiva;
- Recursos humanos utilizados na educação inclusiva;
- Papel dos recursos humanos presentes na educação inclusiva;
- Recursos materiais utilizados na educação inclusiva.

A primeira entrevista complementou a observação acerca do paradigma da educação que fundamenta a prática pedagógica na Escola Municipal Henocho Coutinho de Melo e a prática particular da Professora Maria de Fátima Trigueiro.

A segunda entrevista, de inspiração etnográfica, realizada com a Professora regente do 2º ano, detalhou a metodologia, os recursos materiais e humanos, as dificuldades e facilidades implicadas neste projeto.

Em um segundo momento, foram organizados os critérios de análise da eficácia da construção da autobiografia para o letramento das crianças com deficiência intelectual, utilizando três instrumentos: as entrevistas com os alunos do segundo ano; as escritas nos cadernos de anotações e os filmes construídos com o software *movie maker*. Tais instrumentos visaram responder aos critérios:

- Avanços nas concepções de escrita nas crianças do 2º ano;
- Avanços na compreensão de ideias-chave nos textos lidos.

Esses critérios foram organizados para atender aos objetivos específicos eleitos como pontos importantes de investigação desta pesquisa.

7.2 Apresentação e análise dos dados

O objetivo geral deste estudo foi verificar como a construção da autobiografia no software *movie maker*, no contexto da Inovação Pedagógica, favorece o letramento do deficiente intelectual em turma inclusiva. Compreendendo que para existir uma prática pedagógica inovadora é preciso haver um rompimento com o paradigma da educação tradicional, foi analisado o conjunto de elementos que norteiam a prática da Professora Maria de Fátima Trigueiro.

No primeiro momento o objetivo específico foi reconhecer por que a prática da construção da autobiografia no software *movie maker* se diferencia da prática tradicional no processo de letramento. Então, foram pesquisados os documentos que definem o currículo escolar na rede municipal da cidade do Recife, na Escola Municipal Engenheiro Henocho Coutinho de Melo e o planejamento individual da Professora Maria de Fátima. O paradigma educacional da instituição pesquisada foi confrontado com o da professora em particular, que é o nosso objeto de estudo. Pesquisando nas documentações o conjunto de ideias que fundamentam as práticas de letramento no âmbito institucional e em particular na turma do 2º ano, foram encontradas as seguintes respostas:

Quadro 1: Itens das grades curriculares para o letramento em turmas inclusivas

	Prefeitura do Recife	P.p.p. escola m. E. Henocho Coutinho	Planejamento da profª Mª de Fátima Trigueiro
Objetivo	Elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem.	Elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem.	Elevar o nível de desempenho no letramento.
Metodologia		Implementar a proposta de inclusão para alunos com necessidades educacionais especiais.	Sistematizar as informações e conhecimentos trazidos pelos alunos com o auxílio deles mesmos.
Recursos humanos responsáveis pelo letramento dos alunos com N.E.E	Professor do atendimento educacional especializado (aee)	Professora do a.e.e. e coordenadora escolar.	Professora da turma, estagiária de acompanhamento e todos os alunos da turma.
Recursos materiais Utilizados para implementar a inclusão de crianças com n.e.e.	Encaminhados pelo ministério da educação para as salas de recursos multifuncionais e adquiridos mediante verba destinada a este fim.	Sem custos diretos	Oferecidos pela escola, produzidos pela professora e trazidos pelos alunos.

Fonte: pesquisa do próprio autor

Foram destacadas as categorias: objetivos da educação inclusiva e metodologia para o letramento na educação inclusiva e foi procedida a investigação dos documentos. Os tópicos referentes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola apontam para uma concordância total com as orientações da Rede Pública de Ensino da Cidade do Recife, inclusive pontuando a “responsabilidade” do desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais nas pessoas da Professora do Atendimento Educacional Especializado e da Coordenadora Escolar. Essa centralização vista na linha dos recursos humanos isenta o grupo escolar, como um todo, da revisão do currículo escolar, inclusive da necessidade de a professora precisar construir sua metodologia com vistas à inclusão, uma vez que a professora do Atendimento Educacional Especializado, tendo a incumbência de atender às crianças com necessidades educativas especiais em momento específico no turno contrário, supriria as defasagens dessas crianças.

Também na categoria recursos materiais utilizados na educação inclusiva, não há programação de recursos adicionais para a sala de aula, especificamente, e sim para a sala de recursos multifuncionais, onde a criança será atendida pela professora do A.E.E. em dia

e hora marcados. Outros recursos são confeccionados ou providenciados pela professora do A.E.E. , conforme a orientação da Prefeitura do Recife.

Foi encontrada uma proposta diferenciada na coluna da professora Maria de Fátima. O objetivo principal é a aprendizagem dos alunos, que vai sendo adquirida pela sistematização dos conhecimentos e pelas informações produzidas em sala e trazidas da vida dos alunos. Ela aponta a si mesma, à estagiária e aos alunos como responsáveis pelo andamento do letramento, descentralizando a responsabilidade pela inclusão. Ressalta a aprendizagem de todos, sem destacar os alunos com deficiências e inclui recursos adquiridos pelo grupo de aprendizes e por ela própria.

Essa visão do trabalho colaborativo entre as crianças com deficiência e as sem deficiência em toda a turma, com ajuda da professora, corrobora o significado da expressão inclusão escolar, que representa a mudança no ambiente (remoção de barreiras materiais e atitudinais), realizada para absorver as crianças com deficiências, possibilitando que elas participem plenamente do processo de escolarização. A proposta da Prefeitura do Recife e do PPP da Escola M. Eng.º Henocho Coutinho de Melo estão condizentes com o significado de adaptação, na qual se tenta remover as barreiras existentes no aluno, fazendo-o se adaptar melhor ao ambiente escolar. Assim, eles precisam ser mais treinados: nas rotinas escolares, na aquisição da linguagem verbal e escrita, para estarem mais aptos a participarem junto aos demais alunos.

Quadro 2: Entrevista 1- Orientações sobre a prática pedagógica para o letramento em turma inclusivas na Escola Municipal Eng.º Henoch Coutinho de Melo

Questão 1: sob qual filosofia educacional a senhora se orienta para desenvolver uma prática pedagógica que vise ao letramento das crianças com deficiência intelectual?	
Coordenação da escola m. E. Henoch coutinho	Professora maria de fátima trigueiro
Não existe uma linha única. Cada professor trabalha de um jeito diferente. Às vezes o professor não sabe nem a metodologia que ele está utilizando porque mescla muito. Infelizmente o professor não tem tempo de investir na leitura dessas linhas pedagógicas.	Para uma prática pedagógica inclusiva, especificamente, não sigo nenhuma filosofia pedagógica. O que acontece com relação à prática inclusiva é o que acontece com os demais alunos. Procuo trabalhar de modo construtivista, mas é frequente utilizar o bom e velho método tradicional. Dependendo do nível geral da turma.
Questão 2: Existe um currículo específico visando ao letramento das crianças com deficiência intelectual (na escola/ em sua sala)?	
Não. Inclusive as professoras não são preparadas para atender alunos com deficiência. O currículo é igual para todos.	Sinceramente, não.
Questão 3: Como vê o papel do professor no letramento das crianças com deficiência intelectual?	
O que fazem? Nada diferente. Deveriam fazer atividades diversificadas.	Acho que o professor deveria ter um papel importante e significativo, mas a realidade ofusca isto, porque em primeiro lugar o professor não está preparado para efetuar o letramento de crianças com qualquer tipo de deficiências (intelectuais, visuais, ou quaisquer outras).
Questão 4: Como vê o papel do aluno com deficiência intelectual em seu processo de letramento?	
Se ele conseguir avançar e absorver algo é por mérito dele, porque o professor não para pra trabalhar especificamente com ele. O comportamento do aluno não é bom porque o professor não é preparado para isso.	Acredito que toda criança é curiosa em relação ao mundo que a cerca, de maneiras específicas e pessoais, assim também acontece com as crianças com deficiências intelectuais. O que modifica é o ritmo e o foco de interesse.

Fonte: elaborado pelo próprio autor conforme diário de pesquisa dos dias 23/07/2012 e 20/08/2012.

Para responder à categoria Papel dos Recursos Humanos presentes na educação inclusiva, foram analisadas as respostas obtidas sobre a filosofia da educação vigente no local de pesquisa e na sala de aula específica, para compreender que, segundo a coordenação escolar, o papel do professor seria o de executor de um currículo fechado, pré-determinado pela rede municipal, que não tem adaptação alguma para atender às necessidades de uma criança com deficiência intelectual. Não existe ainda uma ideia unificada, clara, norteadora de como fazer a inclusão dessas crianças.

Observa-se que na escola a ideia de inclusão não é a de modificar os instrumentos (no caso o currículo e a metodologia de aula) para dar condições às crianças com deficiência intelectual. A inclusão que está sendo pensada pela escola é a presença do aluno com alguma deficiência em uma turma normal e o atendimento que este aluno recebe em uma sala de Recursos Multifuncionais, para dar condições a esse aluno compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse caso, caberia ao aluno se adaptar à dinâmica da sala de aula e não ao ambiente que se modificaria para incluir o aluno. Na prática, a concepção de inclusão está confusa com a concepção de adaptação. Uma “proposta de educação acessível e de qualidade (contempla as pessoas nos mais diferentes níveis de ensino), envolvendo a participação democrática de todos” (PEREIRA, 2011, p.88).

O currículo municipal aponta os objetivos aos quais os alunos podem atingir, e os professores na escola elegem entre esses objetivos ou competências que acreditam ser atingidos por seus alunos. Assim, a metodologia que será utilizada para chegar àqueles objetivos é de decisão e organização do professor. Porém, planejar essa metodologia implica em conhecer de antemão uma filosofia educacional e resolver praticá-la. Atuar ora sob uma orientação, ora sob outra, utilizando-se da intuição do momento, dá condições para que o professor acompanhe as etapas da aprendizagem da criança?

A coordenadora repete em três respostas que “o professor da rede municipal não é preparado para trabalhar com crianças com deficiência”. Essa é uma constatação de contradição da política educacional desta rede, uma vez que o município levanta e defende a bandeira da inclusão. A formação continuada do professor, que é uma prática na cidade do Recife, deveria complementar essas brechas deixadas na formação inicial, para que o trabalho pedagógico seja compatível com a filosofia da rede.

Sob um segundo ponto de vista, destaca-se, nas falas da coordenadora que “às vezes o professor não sabe nem a metodologia que está usando porque mescla muito”, “se ele conseguir avançar, absorver algo é por mérito dele (...) porque o professor não é preparado para isso”, que há dificuldade de o próprio professor tomar as rédeas de sua formação e de seu trabalho pedagógico, investindo em informações e planejamentos que orientem melhor uma prática para inclusão escolar.

Nas respostas da professora Maria de Fátima, os dizeres da coordenadora são confirmados no que diz respeito ao parâmetro para a inclusão. Porém, a professora busca modos de atender às necessidades das crianças com deficiência, mantendo a consciência de uma diferença maior no ritmo e em alguns interesses destas e das outras crianças.

Na conclusão deste primeiro estudo, baseado na documentação e no confronto entre uma primeira entrevista com a professora e a coordenadora escolar, observa-se que os objetivos da educação inclusiva não estão muito claros para a escola de maneira homogênea. Ainda que sejam percebidas diferenças no tempo e nas necessidades das crianças com deficiências, as atividades são geralmente colocadas da mesma maneira para todos, sendo esperado que todos alcancem o mesmo objetivo. Estas dificuldades estão de acordo com o que é citado por Ropoli (2010, p.9):

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

Então a metodologia para o letramento na educação inclusiva não é algo pensado e discutido na escola, mas desenvolvido individualmente por cada professora, segundo sua perspectiva da educação, o que permitiu à professora Maria de Fátima o planejamento e execução de seu projeto, ainda que sem muita consciência de sua inovação pedagógica.

Foi procedida, em um segundo momento, a entrevista com a professora Maria de Fátima Trigueiro paulatinamente, durante a vivência do projeto. As observações suscitavam questões referentes às dificuldades, às facilidades e às razões pelas quais determinadas ações eram priorizadas em detrimento de outras. Aqui as perguntas e respostas estão apresentadas na ordem cronológica em que foram surgindo.

As respostas apresentadas pela professora Maria de Fátima nas entrevistas, revelam um interesse mais amplo que simplesmente desenvolver uma prática pedagógica orientada pela instituição escolar, para dar as respostas que esta solicita como é demonstrado no quadro.

Quadro 3: Entrevista 2- Apreciação do projeto autobiografia com a Prof^a Maria de Fátima trigueiro

Questão 1: O que a motivou a desenvolver um projeto de escrita de autobiografia em sala de aula?
Resposta: Aproveitando o tema que aborda Luiz Gonzaga, sua vida e sua obra, pensei em fazer um paralelo e trabalhar a identidade das crianças, e também desenvolver a expressão por meio da escrita de textos biográficos e retratos.
Questão 2:A senhora se inspirou em alguma corrente filosófica dentro da educação para realizar este projeto em particular? Qual?
Resposta: Com certeza, não queria trabalhar com a filosofia na qual se baseia a escola tradicional. A ideia inicial era tornar a aprendizagem prazerosa, desafiante e também funcional. Ao pensar dessa maneira <i>acredito ter seguido um pouco a linha construtivista.</i> (grifo nosso).

Fonte: elaborado pelo próprio autor conforme diário de pesquisa do dia 03/08/2012.

A busca inicial por um caminho independente da instituição sugere que ela buscou resultados mais específicos que aqueles encontrados ao longo da sua prática profissional. Uma maior qualidade na aquisição do letramento pelas crianças de sua turma, incluindo aquelas que têm deficiência intelectual.

A professora aponta para um link com outro projeto, que é o conhecimento sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga, determinado pela Secretaria de Educação do Recife, permitindo que os alunos não fiquem alheios aos temas que estão sendo tratados na Escola. Porém, o tema Luiz Gonzaga é usado como porta de entrada para o seu projeto particular.

A ideia de tornar a aprendizagem desafiante, prazerosa e funcional a fez romper com práticas tradicionais, como a primazia de tarefas escritas, reconhecimento de tipo de texto, cópias de frases e textos, ditados de palavras etc. e optar por requerer dos alunos o material que daria início à construção de suas autobiografias, mas percebe-se que não há uma completa consciência de sua prática, haja vista o que responde ao final da segunda questão: “Ao pensar dessa maneira *acredito ter seguido um pouco a linha construtivista.*”

Em outro momento, indaguei a professora Maria de Fátima sobre a execução do projeto (quadro 4):

Quadro 4: Entrevista 3- Apreciação da Profª Maria de Fátima trigueiro sobre execução do projeto

Questão 1: Quais são as dificuldades que a senhora vem encontrando em relação aos alunos para desenvolver este projeto?
Resposta: Acredito que a maior dificuldade é a disciplina e o fazer com que eles percebam que diferentes textos escritos fazem parte da vida, mesmo que até o momento eles não tivessem conhecimento desse tipo de texto.
Questão 2. A senhora encontrou dificuldades na estrutura física e material de apoio na escola? Quais?
Resposta: Não sei se a escola dispõe do material necessário, mas tudo foi conseguido por mim, em pesquisa particular e com amigos.
Questão 3. Teve apoio humano, ou seja, monitores ou estagiários, durante o desenvolvimento do projeto?
Resposta: Não

Fonte: elaborado pelo próprio autor conforme diário de pesquisa do dia 8/08/2012.

A análise dessas questões revela o quanto a educação tradicional está intrinsecamente inscrita no ideal dos alunos que até aqui têm poucos anos de escolaridade. Em alguns momentos durante as observações, pude perceber em alguns alunos a dificuldade em ouvir a narração dos colegas e se concentrar nas atividades desenvolvidas, questionando a professora se “ia ter tarefa”, referindo-se aos usuais questionários das práticas tradicionais.

Outra dificuldade observada é o não envolvimento da escola com uma prática individual, uma vez que a instituição pauta-se no documento norteador da política pública educacional, que é o currículo da rede municipal de ensino. Esse confronto confirma que atualmente, no local onde ocorreu esta investigação, a Inovação Pedagógica só é possível de ser realizada por iniciativa individual de uma professora. Pode-se ressaltar aqui que os outros projetos presenciados na escola estavam dentro das determinações da Secretaria de Educação de Recife. Ainda assim, com a iniciativa individual, as dificuldades da professora para romper os laços do tradicionalismo denotam o que diria Papert (2008) que a educação, tal como se apresenta, está arraigada em nossa cultura escolar não somente aqui no Brasil, mas em grande parte do mundo.

Para rompê-la seria necessária grande conscientização dos trâmites pelos quais se faz a aprendizagem e rompimento com o preconceito de que o aluno não tem nada já

produzido ou de que ele ali está sem nada produzir. Que o conhecimento se faz fora, ao contrário do que realmente ocorre. O conhecimento, segundo Piaget (2007), é um processo interno fruto do somatório e natural processamento de novos dados com informações anteriormente recebidas. Ao dar-se conta desse feito, a professora abre mão de querer fomentar o interesse do aluno pela quantidade de informações e passa a dar valor ao tempo necessário para a absorção das novas informações e a valorizar ainda o trabalho que precisa ser realizado pela criança de organizar, tratar, analisar e dar um novo sentido a esses dados. É assim que eles se transformam em conhecimento, tornando-se uma informação concreta, aplicável através das ações internas que ocorreram.

Quando chega a assimilar novos conhecimentos, a criança precisa colocá-los à prova, na prática. É aí que entra a função da professora com exercícios que proponham o teste de novas verdades para que a criança solidifique agora o conhecimento. Continua a entrevista com a Prof^a Maria de Fátima (quadro 5)

Quadro 5: Entrevista 4 – Apreciação da Prof^a Maria de Fátima trigueiro sobre o desenvolvimento do projeto

Questão 1. Quais pontos foram positivos para favorecer o desenvolvimento do projeto?
Resposta: O desenvolvimento do projeto foi difícil, uma vez que havia projetos paralelos a serem desenvolvidos por determinação da instituição escolar. Algumas vezes foi deixado de lado. Mas a investigação para o mestrado favoreceu as retomadas e a conclusão do trabalho.
Questão 2. Houve envolvimento das famílias dos alunos durante o projeto? Elas contribuíram com as informações e materiais de suporte para a pesquisa dos alunos?
Resposta: Elas contribuíram com o projeto, trazendo informações e dados que lhes foram solicitados sobre as crianças.
Questão 3. Como a senhora avalia a contribuição deste tipo de atividade (escrever sua autobiografia) para o letramento das crianças com deficiência intelectual em comparação às aulas tradicionais?
Resposta: Com este projeto trabalhamos os nomes, características físicas, retratos e trabalhos com a construção do sistema de escrita. Em relação ao letramento, acho que em uma aula tradicional as crianças seriam obrigadas a decorar as características deste texto e dessa maneira, como foi desenvolvido, eles perceberam que é um texto que fala da vida deles mesmos e de outras pessoas.
Questão 4. Quais mudanças a senhora observou nas crianças a partir deste projeto? Melhorou a escrita? Aumentou o interesse pela leitura?

Resposta: Houve um avanço significativo na escrita das crianças, pois o trabalho se iniciou com nomes, que é carregado de sentido para eles e daí foi se construindo um texto mesmo que não efetivamente, sobre eles mesmos. Sim. Ao final do ano havia muitas crianças que não só estavam compreendendo o sistema de escrita, como tinham mais interesse por leitura.

Fonte: elaborado pelo próprio autor conforme diário de pesquisa do dia 8/08/2012.

Como pontos positivos, foram citados, nas três últimas questões, a submissão deste projeto a uma observação investigativa e, em seguida, a contribuição das famílias dos alunos. Essas duas situações inicialmente estão fora dos muros da escola. A própria fluidez do projeto não foi apontada como algo que emerge da consciência da professora acerca da nova situação paradigmática sob a qual sua prática está baseada, mas na vontade de contribuir para a investigação de outrem.

A apreciação sobre sua prática revela a busca pelo novo, pelo encontro com o prazer da aprendizagem de seus alunos, e por um modelo que permita o letramento de todas as crianças da turma. Porém, essa apreciação não revela uma consciência profunda de um trabalho mais sistematizado e inovador. Mesmo que mais intuitivamente que racionalmente, a professora descortinou um caminho inovador para obter o resultado que esperava desde o início do ano letivo e se diz satisfeita com os resultados obtidos ao final do projeto de autobiografia.

O construtivismo ao contrário do que se quis propor no Brasil, nada tem de libertinagem para o aluno ou de frouxidão para o professor. Ele exige muito mais que a prática tradicional, pois, inicialmente, baseia-se no conhecimento de todo o percurso feito mentalmente por uma nova informação para se tornar aprendizagem. Depois exige do professor a disciplina de estar sempre debruçando o olhar sobre as produções do aluno e requerendo deste a verbalização do andamento daquela exteriorização ou materialização da ideia.

Perceber os níveis de elaboração mental e dar novas informações que suscitem o surgimento de mais assimilação por parte do aluno exige concentração e esforço para elaborar as novidades, assimilá-las e testá-las. São inovações das duas partes e de fato há nisso mais exigência que na ação estímulo – resposta da educação tradicional. O

“conhecimento” por retenção de informações não é conhecimento, é o acúmulo de dados. A avaliação pela quantificação, e não pelo reconhecimento de uma informação inscrita validada por sua aplicação é somente devolução dos dados fornecidos, e não há nisso transformação, criatividade.

Conclui-se, pois, que precisa haver uma consolidação no rompimento do fazer da Professora Maria de Fátima com a tradicional educação, a partir da amplitude de seus conhecimentos sobre o construtivismo. Saber que passos precisará seguir um após o outro, dará a noção mais concreta das possibilidades de onde se pode chegar. Romper com o tradicionalismo e desenvolver ações, construindo com o aluno, permite inclusive que novos projetos, novos temas se inscrevam na sala de aula. Essa ação tornará os alunos mais conscientes da cultura escolar que vivenciam, da escola onde eles estão inscritos. No seu fazer autobiográfico, podem vislumbrar as possibilidades de absorver esse tema novo e transformá-lo em ação escolar ou de vida diária. Essa conscientização permitirá que a professora amplie e solidifique sua prática como inovadora.

As atividades escritas das crianças começaram pela reunião e observação das atividades relacionadas às informações trazidas ao longo de cada semana de estudo. Com a reunião e transformação das informações, foram escritos textos geralmente às sextas-feiras. Assim, foi possível verificar as etapas do projeto desenvolvidas entre as seguintes atividades: jogos; fichas de informações pessoais gerais; fichas de informações pessoais ligadas a uma disciplina específica; coleta, apresentação e leitura de imagens; transformação das informações das fichas em textos narrativos; construção do software *movie maker* com autobiografias.

O segundo momento desta pesquisa foi desenvolvido com a finalidade de responder aos objetivos seguintes:

- Investigar como o processo de letramento pode se desenvolver nos alunos sem deficiência intelectual a partir da construção de uma autobiografia;
- Verificar como os alunos com deficiência intelectual entram no processo de letramento enquanto produzem a autobiografia;
- Identificar que nutrientes cognitivos estão presentes em uma situação de construção da autobiografia em sala de aula;

- Reunir dados que comprovem que os alunos com e sem deficiência intelectual procedem ao letramento através da construção de sua autobiografia;

Após o acompanhamento do passo a passo do projeto, foram organizados os critérios de análise da eficácia da construção da autobiografia para o letramento das crianças com deficiência intelectual, utilizando três instrumentos: as entrevistas com os alunos do segundo ano; as escritas nos cadernos de anotações e os filmes construídos com o software *movie maker*. Tais instrumentos visaram responder aos critérios:

- Avanços nas concepções de escrita nas crianças do 2º ano;
- Avanços na compreensão de ideias-chave nos textos lidos.

As escritas nos cadernos de anotações remetem as atividades iniciais elaboradas para a construção das concepções de escrita e de construção dos elementos básicos para o desenvolvimento de um gênero textual específico. As anotações em forma de ficha organizam as informações coletadas pelas crianças em suas famílias de modo mais claro e simples para uma posterior leitura e assimilação do conteúdo. As fichas organizadas pela professora têm a função de propiciar clareza e direcionamento para coletar as informações mais básicas e necessárias à composição de um texto que posteriormente será acrescido de ideias mais criativas.

No momento de responder oralmente essas questões de identificação pessoal, como nome, idade, parentesco, endereço de residência entre outros, percebe-se que as crianças não apresentavam dificuldade em sabê-las. As crianças que têm deficiência intelectual também sabiam respondê-las com clareza. No momento da escrita, 15 alunos já escreviam sem a necessidade de uma ajuda mais direta para a construção das palavras e outras 10 necessitavam de ajuda para compor, por exemplo, o nome da rua onde moram. Portanto, as atividades mais estruturadas auxiliaram as crianças a terem essas informações escritas em local de fácil acesso para posterior resgate e uso.

As fichas preenchidas foram de três tipos (figura 1):

- a) De informações pessoais gerais;

Figura 1: Fichas de informação pessoal

<p>ESCOLA MUNICIPAL ENG. HENOCH COUTINHO DE MELO 2º ANO <u>B</u> PROFESSORA: FÁTIMA</p> <p>ATIVIDADE DE CLASSE DATA: <u>14/08/2012</u></p> <p>1. ESCREVA SEU NOME <u>ANABEATRIZ</u></p> <p>2. QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME? <u>10</u></p> <p>3. QUAIS SÃO AS LETRAS DO SEU NOME? <u>A-N - B-E - T-R-I-Z</u></p> <p>4. ANOTE QUATRO PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME. <u>AVIÃO - AMOR - ASA - AVI</u></p> <p>5. SUA PROFESSORA VAI DITAR ALGUMAS PALAVRAS E VOCÊ VAI ANOTAR APENAS AQUELAS QUE COMEÇAM COM A LETRA <u>V</u> DE VÍTOR. <u>VACA - VILA - VASSOURA</u></p> <p>6. QUAIS LETRAS VOCÊ JÁ SABE ESCREVER? <u>TODAS</u> <u>H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z</u></p>	<p>ESCOLA MUNICIPAL ENG. HENOCH COUTINHO DE MELO 2º ANO <u>B</u> PROFESSORA: FÁTIMA</p> <p>FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DATA: <u>14/08/2012</u></p> <p>1. ESCOLA: <u>MUNICIPAL ENG. HENOCH C. DE MELO</u></p> <p>2. ALUNO: <u>ANABEATRIZ L. DASILVA</u></p> <p>3. PROFESSORA: <u>FÁTIMA</u></p> <p>4. TURMA: <u>2º ANO B</u></p> <p>5. NOME DO PAI: <u>JOSÉLIO F. DASILVA</u></p> <p>6. NOME DA MÃE: <u>MARIA JOSE L. DASILVA</u></p> <p>7. DATA DO ANIVERSÁRIO: <u>30/06/2005</u></p>
---	--

Fonte: elaboração do próprio autor conforme diário de pesquisa 15/08/2012.

- b) De informações pessoais ligadas a uma disciplina;
- c) Fichas de jogos.

No presente exercício, percebe-se que a escrita de Ana Beatriz já é uma escrita alfabética, demonstrando que ela já compreendeu “a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhe oferece” (FERREIRO, 2010, p. 92). Os exercícios iniciais de Ana Beatriz e Kauã Riquelme, alunos com deficiência intelectual, evidenciam dificuldades gráficas, não tão diferentes de outros alunos sem a deficiência, mas que ainda escrevem com base nas concepções da escrita silábica qualitativa.

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. (FERREIRO, 2010, p.77)

O que se percebe de grande diferença entre esses alunos com deficiência e os outros sem deficiência é que os primeiros avançavam em suas construções textuais pela concepção da escrita alfabética, requerendo maior tempo para transpor suas concepções de escrita de uma fase a outra. Enquanto a maioria dos alunos sem deficiência intelectual iniciou o ano já se utilizando do sistema de escrita alfabética e desenvolveu suas ideias de construção de frases e textos, as crianças com deficiência avançaram mais lentamente em suas concepções, precisando de maior apoio pedagógico e atingindo a concepção de escrita alfabética ao final do ano letivo.

Essa constatação está de acordo com os estudos de Ferreiro (2010) quando confirma em suas pesquisas que o tempo que algumas crianças necessitam para chegar à concepção da correspondência entre a escrita e a pauta sonora das emissões, ou seja, chegar ao nível alfabético é, na verdade, o problema “que mais frequentemente aparece vinculado às práticas e políticas educativas” (FERREIRO, 2010, p.87). Este problema é considerado pela própria autora como sendo difícil de resolver por ser um problema de ritmo de desenvolvimento, sendo necessário auxiliar essas crianças a partir do conhecimento dos passos necessários ao processo da aprendizagem da escrita.

Momentos de euforia e compartilhamento de aprendizagem também foram vistos quando a professora trouxe para a sala uma balança e uma fita métrica para verificar a altura e o peso de cada aluno e compor a ficha de informações pessoais com dados numéricos: Idade, altura, peso, número do sapato, tamanho da roupa, número da residência, número do telefone residencial.

As crianças foram pesadas e medidas uma a uma, com um colega ao lado para ajudar a verificar as medidas e registrar na ficha do outro. Cada dupla, após registrar seus dados nas suas fichas, solicitava que a professora olhasse suas anotações para corrigi-las.

Exemplo de informações pessoais ligadas a uma disciplina específica (figura 2):

Figura 2: Fichas de jogos a partir de atividade com números

OS NÚMEROS POR TODA PARTE

OBJETIVOS

- Apresentar os números;
- Conhecer onde encontramos os números;
- Apresentar a função social dos números.

DESENVOLVIMENTO

- Realizar levantamento dos números e onde encontrá-los;
- Elaborar uma ficha individual onde os alunos devem preencher com o número do sapato, altura, número do telefone, etc.;
- Trabalhar com os números em brincadeiras de tabuleiro, utilizando dados.

Para a construção e aprendizagem do sistema numérico deve-se partir do princípio de que quanto mais próximo da realidade dos alunos, mais chances haverá de maior facilidade de assimilação. Em todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência intelectual, os números estão presentes em todos os lugares no cotidiano, mesmo que o aluno não saiba ler e escrever, seu aluno aprende de uma forma mais significativa.

VAMOS PESQUISAR ONDE USAMOS OS NÚMEROS?

MEU ENDEREÇO: _____

NÚMERO DO MEU TELEFONE: _____

MINHA IDADE: _____

DATA DO MEU NASCIMENTO: 25/04/04 _____

NÚMERO DA MINHA ROUPA: 12 _____

NÚMERO DO MEU SAPATO: 36-37 _____

MEU PESO: 29 _____

MINHA ALTURA: 1,40 _____

9

Kauã Riquelme - D. DE SILVA

Fonte: elaborado pelo autor conforme diário de pesquisa 13/08/2012.

Após a realização das anotações, as crianças começaram a comparar suas medidas com as dos colegas. Nesse momento, a professora aproveitou para perguntar quem da dupla é o mais alto, quem pesa mais, quem é mais velho, e assim por diante, apontando os números registrados para que os alunos não comparassem apenas visualmente, mas compreendessem que os numerais presentes nas fichas representavam essas diferenças.

Nesse momento perguntei a Kauã Riquelme se gostava mais de aprender matemática com suas medidas ou pelas tarefas do livro didático. Ele respondeu: -“É mais fácil se medir, tia”. (DIÁRIO DE PESQUISA 13/08/2012). Outros alunos foram investigados com a mesma questão, e a escolha foi sempre que gostavam mais de aprender com suas medidas. Podemos inferir que a aproximação do número com a criança dá mais

sentido ao problema matemático elaborado pela professora. Aqui se fez uma aprendizagem colaborativa e significativa, construindo um conhecimento com dados concretos e com informações pertinentes àquelas crianças. Os pares cooperaram para aproximar o significado das informações apresentadas através de dados numéricos. A noção inicial das medidas de peso e comprimento foram ressignificadas e, pelas respostas obtidas oralmente, foram também rapidamente assimiladas.

Para auxiliar os alunos a transporem as etapas das concepções de escrita, a professora utilizou atividades mais estruturadas, auxiliando os alunos, inicialmente, a perceberem as concepções que utilizavam, para compor as palavras e as diferenças que encontravam nessas palavras, ao confrontarem sua escrita com a de outros colegas. Uma dessas atividades foi o jogo de bingo com os nomes dos colegas.

O jogo de bingo de nomes consistiu em entregar às crianças um papel de tamanho correspondente à metade de uma folha de ofício A4, dividido em uma tabela de nove espaços, como o exemplo abaixo (figura3):

Figura 3: Ficha do jogo de bingo de nomes

Favio KIANO x	EVERTON x	GUSTALO x
JOSE BRUNO x	KARL R. QUEIROZ x	KELVIN x
JOSE KARY x	ARI BORGES x	KELVIN x

Fonte: pesquisa do próprio autor

Em seguida, a professora solicitou que cada aluno escrevesse seu prenome no retângulo ao centro. Já aí os alunos começavam a verificar de que forma seus nomes estavam escritos na lista de nomes em um cartaz na parede e a forma como escreveram em suas fichas. Verificaram ainda de que maneira seus colegas escreveram seus nomes, e cada um, espontaneamente, apontava diferenças entre a escrita dos nomes no cartaz e o nome nas fichas.

O passo seguinte foi o de escolher nomes dos colegas para compor sua ficha de bingo. Neste momento, olhares mais tradicionalista poderiam dizer que houve uma “bagunça” ou desordem, pois foram ouvidos gritos frenéticos de muitos nomes ao mesmo tempo e alguns apelos para que outros colegas compusessem suas fichas com os mesmos nomes escolhidos por si. O movimento dos alunos não foi pouco, buscando ajuda daqueles que citavam nas fichas para verificar se a escrita de seus nomes estava correta. Percebi que a busca pelo auxílio da professora foi bastante reduzido em relação àquela que se fez pelos colegas escolhidos para uso de seu nome. Esse foi um dos momentos ricos da aprendizagem aos pares, pela espontaneidade em solicitar auxílio e a disponibilidade de cada par em ajudar o colega em sua aprendizagem.

Quando a cartela já estava composta e as escritas devidamente corrigidas, a professora iniciou o sorteio dos nomes, escritos em pequenos papéis, dobrados e misturados em uma caixinha de sapato. Ao citar um nome sorteado, aqueles que o haviam escolhido para compor sua ficha de bingo logo gritavam: “Eu tenho”. Então marcavam com lápis grafite um X no quadrado onde o nome estava escrito.

Há pouco tempo do jogo iniciado, ocorreu um problema: alguns alunos contaram à professora que dois colegas estavam apagando nomes de suas fichas para escrever nomes que já haviam sido sorteados, com a finalidade de ganhar o jogo. A professora, então, pausou o sorteio e conversou com a turma sobre a honestidade, e o objetivo maior da brincadeira que era aprender a escrever os nomes dos colegas para facilitar outras escritas. Pediu que todos cobrissem os nomes escritos em suas fichas com lápis hidrocor, para que ninguém mais trocasse os nomes e dificultasse o andamento da aula.

Dando continuidade ao jogo, me chamou a atenção o momento em que o nome de Ana Beatriz foi citado, pois houve na turma um grande levante, já que todos haviam escrito seu nome na ficha. Foi visível a expressão de satisfação no rosto da aluna, que repetiu mais vezes que a turma: “Ê, Ana Beatriz!” Os ganhadores de cada etapa do bingo foram contemplados com figurinhas adesivas para decorar seus cadernos.

A etapa seguinte foi de coleta, apresentação e leitura de imagens. Nesta etapa, houve euforia em apresentar as fotos das famílias em diferentes situações, como aniversários, visita ao trabalho do pai, visita à casa de amigos, datas comemorativas na escola. A atividade foi oral, na maior parte do tempo, para permitir a apresentação das fotos de todos os alunos. Os registros foram feitos por Claudenice (estagiária de LIBRAS) e por mim, para serem entregues depois à professora que as colocou junto das fotos depois de explorar bastante as imagens. Em cada situação apresentada, a professora ampliava as informações relacionadas às fotos, que não estavam explícitas, como: este é o trabalho de seu pai? É perto ou longe da sua casa? O que ele faz lá? Você esteve neste local outras vezes? Como se sentiu lá?

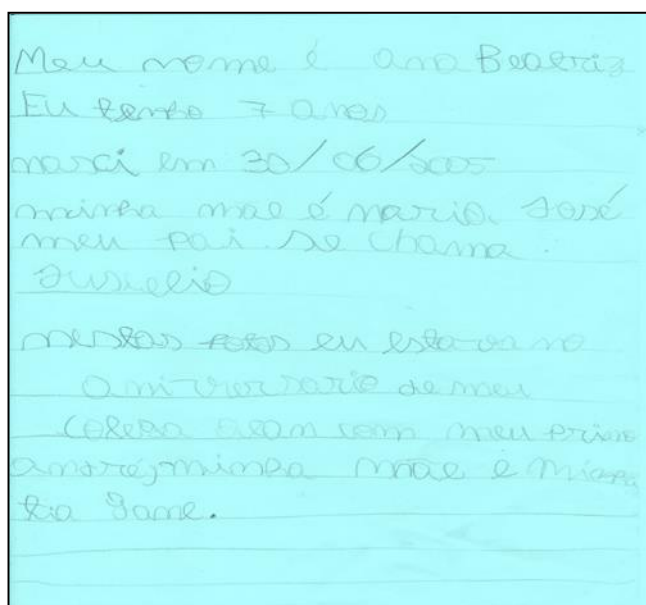
Em outras ocasiões, quando as fotos apresentadas foram de eventos realizados na escola, outros colegas participavam da narrativa do evento, trazendo lembranças de acontecimentos daquele dia: a lembrancinha que receberam da escola, as brincadeiras das quais participaram, as músicas que foram cantadas, as danças que foram apresentadas por outras turmas e as roupas que seus colegas foram para a festa. Ao final da narrativa, a voz era sempre do aluno que estava apresentando sua foto, com sua fala final sobre as impressões do evento, seus sentimentos e o significado daquele momento.

Na hora de utilizar essas fotos para a redação da autobiografia, vi dois auxiliares pedindo mais detalhes a seus pares sobre o assunto que escreviam e as fotos que visualizavam: “Essa tia é irmã da tua mãe ou do teu pai?”; “Tu não vais escrever o nome do teu primo não? Ele não estava lá na festa?” Um aluno respondeu que não colocaria os nomes pra não escrever muito. Diário de pesquisa (24/10/2012). O interesse dos colegas fomentava a escrita dos alunos e contribuía para o enriquecimento dos textos, acrescentando detalhes. Outra observação que deve ser registrada é que nesse momento as crianças registravam identificações com as características físicas e de personalidades suas e de seus pais, irmãos, primos e outros parentes. Comparavam modos de se vestir e

preferências de filmes, divertimentos e programas de televisão. Essa atividade contribuiu para a construção da identidade pessoal, ampliando o sentimento de pertinência àquele grupo familiar.

Transformação das informações das fichas em textos narrativos (figura 4).

Figura 4: Primeiro texto narrativo de Ana Beatriz



Fonte: pesquisa do próprio autor

Quando os alunos possuíam uma quantidade suficiente de informações pessoais para dar início às escritas em forma de prosa, a professora iniciou a atividade da escrita autobiográfica propriamente dita, solicitando que os alunos repassassem as informações das fichas para os cadernos, agora em forma de pequenos parágrafos. Nesse momento, foi intensa a concentração para a produção escrita, os alunos que já utilizavam a concepção alfabética realizaram suas atividades mais individualmente, enquanto que aqueles com concepções ainda silábicas eram auxiliados por mim, pela professora, pela mãe de Ana Beatriz e pela estagiária Claudenice, que momentaneamente auxiliava a aluna Ana Paula, que tem surdez, a compreender melhor a língua portuguesa escrita.

Esta atividade ocupou todo o mês de outubro, sendo intercalada com atividades do currículo escolar referentes às comemorações do dia das crianças e dos professores, nas

quais a turma direcionou seus interesses para as brincadeiras realizadas pelo professor de atividades físicas do Programa Mais Educação. A professora aproveitou a ocasião para registrar alguns acontecimentos e enriquecer os relatos dos alunos. Nesse momento já foi possível afirmar os avanços nas concepções de escritas em alguns alunos, a partir de comparações entre as atividades realizadas no início do ano letivo e as escritas que estavam sendo registradas ali, na composição do texto autobiográfico no caderno.

Durante o período em que foram organizadas as autobiografias no caderno de registro, a professora lembrou partes do livro biográfico de Luiz Gonzaga, resgatando um pouco do tema do ano letivo municipal e oportunizando às crianças visualizarem melhor a tipologia textual que estavam construindo. As falas dos alunos refletiram a reconstrução que faziam do conteúdo (figura 5) que estavam a aprender, enquanto ouviam as explicações da professora sobre a biografia: “*a gente vai contando a história da gente, né tia? A história da vida da gente, né?*” segundo discurso de José Kaik (um dos participantes da pesquisa) (Diário de pesquisa 03/10/2012).

Figura 5: Aluna construindo seu *movie maker*.



Fonte: pesquisa do próprio autor.

O momento final do Projeto foi transformar os escritos autobiográficos em um filme, utilizando para isso o software *movie maker*, de conhecimento de poucos alunos. Nesse momento já havia sido superada a dificuldade de obter alguns computadores para esta etapa do projeto porque os computadores que compõem a sala de informática da escola não tinham este software instalado, e não foi possível inserir o programa nos

computadores nem contar com o atendimento do órgão competente para instalá-lo. Desse modo, foi preciso dispor de notebooks particulares. Por esse motivo e pela necessidade de ajudar a muitos alunos, esta etapa teve início em outubro, com os alunos que iam concluindo suas escritas no caderno e transcorreu durante os meses de novembro e dezembro, quando se encerrou o ano letivo 2012.

Para iniciar a composição dos filmes, todas as atividades e fotografias apresentadas pelos alunos primeiro foram digitalizadas em casa pela professora, organizadas em pastas individuais de cada aluno e trazidas em *pendrive* para serem distribuídas entre os quatro notebooks utilizados na sala. A alegria foi geral pela possibilidade de manter contato com o computador por maior tempo. As etapas dessa atividade junto aos alunos foram:

- Apresentação do *movie maker* construído pela professora Marcela no ano anterior para homenagear o dia das mães;
- Informações sobre o software, onde a professora construiu um filme diante dos olhares curiosos dos alunos, enquanto orientava sobre cada etapa da construção do filme;
- Formação de duplas para dar início à construção dos filmes;
- Apresentação das pastas de atividades digitalizadas de cada aluno;
- Composição dos filmes, um a um, com a ajuda de um colega e um tutor (a professora, eu como pesquisadora, a estagiária Claudenice e Maria, mãe de Ana Beatriz).

No início das atividades no *movie maker* perguntei à aluna escolhida para quem estavam fazendo aquela autobiografia. Maria Fernanda respondeu: - “Pra mostrar a todo mundo: minha mãe, meus colegas”. Diário de Pesquisa (31/10/2012). Daí surgiram pequenos, porém interessantes filmes, com o resultado de uma aprendizagem de escrita e leitura, o reconhecimento de uma identidade pessoal e de um lugar circunscrito no espaço, o bairro de Brasília Teimosa, dentro da cidade do Recife. Local reconhecido pelos alunos como bom de morar e de brincar

Os nutrientes cognitivos presentes nesta etapa foram, reconhecidamente, a promoção da criatividade, a ampliação do vocabulário concernente à linguagem tecnológica, a utilização dos conhecimentos de sequência e temporalidade, leitura e relato de imagens, associação e ampliação de ideias. A promoção da criatividade esteve presente em todas as etapas da construção do *movie maker*, desde a escolha da ordem das imagens

intercaladas com as escritas, passando pela forma de escrita, a formatação das letras até a edição final do filme. São várias as escolhas entre tipos, cores e tamanhos de letras, efeitos de abertura e de transição dos slides e utilização de um único fundo musical ou de uma trilha sonora para animar o filme.

A ampliação do vocabulário concernente à linguagem tecnológica tanto facilitou a coordenação das ações de cada aluno enquanto construíam seus filmes, como supriu os alunos de um conhecimento bem contemporâneo, incluindo-os na era tecnológica. A repetitiva utilização dos vocábulos aprendidos, como clicar, teclar, inserir, deletar e outros, demonstrou a apropriação que os alunos fizeram dessa linguagem e uma certa satisfação em sabê-la.

Tanto a utilização dos conhecimentos de sequência e temporalidade, quanto a leitura e o relato de imagens foram bastante explorados na composição do filme, para que depois de construído o texto pudesse ser lido como uma história com sequência lógica, com início, meio e fim, enriquecido por associação e ampliação de ideias demonstradas pelos comentários que os alunos foram fazendo sobre os fatos apresentados.

O reconhecimento de seu pertencimento a diversos grupos, como família, igreja, escola, bairro, cidade, desenvolvido durante o enredo de seus filmes deixou a esses alunos a possibilidade de ampliar sua consciência enquanto pessoa e de enriquecer mais suas vidas. O resultado desse projeto foi de muita diversão e aprendizagem significativa para todos os alunos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de proceder a essa investigação trouxe-nos a felicidade de descortinar novas reflexões sobre a educação que se faz hoje em dia, e visualizar ideias prospectivas sobre educação.

O nosso trabalho pretendeu contribuir para a compreensão de uma prática específica de construção da autobiografia no software *movie maker* como estratégia para o letramento de alunos em uma turma inclusiva. A comparação das práticas presentes nesta construção com práticas tradicionais favorece a percepção das diferenças e vantagens da inovação.

Relativamente ao primeiro momento do nosso estudo que consistiu da pesquisa bibliográfica e deu origem aos três primeiros capítulos, a ideia de que a área de pesquisa em inovação pedagógica determina a quebra do paradigma tradicional da educação é enfatizada. Percebe-se que mesmo diante dos atuais resultados negativos da educação, recolhidos nas pesquisas em educação, a prática tradicional ainda é bem presente, talvez por um comodismo que nos salta aos olhos quando procuramos uma prática que seja inovadora e impulse uma investigação.

Verifica-se por meio da pesquisa bibliográfica e comprova-se através das entrevistas com a professora e a coordenadora escolar que não se procede à Inovação Pedagógica sem desenvolver um estudo profundo sobre os caminhos percorridos na história da educação no mundo, uma análise crítica sobre suas práticas atuais e uma determinação na quebra do paradigma educacional para desenvolver uma consciência do que estamos a fazer na sala de aula.

A oportunidade de contraposição entre as novas ideias e as ideias tradicionais produzem novas reflexões sobre a realidade da educação que vivemos atualmente, despertando a consciência de que não podemos caminhar à ré nem tampouco estagnar. E essa consciência precisa ser expandida e contagiar urgentemente os educadores que imergiram em um novo contexto de educação, como a inclusão escolar, sem se darem conta da reformulação que este fato requer.

Em relação ao segundo momento do estudo, ressaltamos que estiveram presentes na prática desenvolvida nutrientes cognitivos importantes que permitiram as crianças com deficiência intelectual atingirem níveis mais adiantados de letramento sem rótulos por sua deficiência, sem sentimentos de menos valia, e com contínuos apontamentos de suas possibilidades e avanços na aprendizagem. Esses nutrientes se fizeram presentes na forma de desafios, possibilidades, orientações, informações, identificação com pares e com os conteúdos a serem aprendidos.

Partindo do princípio de que a inclusão escolar é ainda um ponto da educação que levanta muitos tópicos de discussão, análises, pesquisas e controvérsias, espera-se ter contribuído para a ampliação de uma investigação científica de qualidade embasada em uma fundamentação teórica da educação, para expor à apreciação da comunidade acadêmica novas informações que contribuam para o desenvolvimento do saber educacional tornando crescente o interesse em inovar a pedagogia.

Além da possibilidade do letramento em turmas inclusivas a proposta de educar a partir da escrita de uma autobiografia sob o paradigma Inovador favorece inegavelmente a multidisciplinaridade, oportunizando os aprendizes a perceberem que a Linguagem, a Matemática, a História, a Geografia, a Ciência, a Ética, a Música, bem como outras disciplinas, já são parte de suas vidas. Essa percepção desfaz a concepção de que o conhecimento oferecido pela escola descende de uma cultura alheia ao mundo particular do aluno, principalmente daqueles de baixa renda que são maioria nas escolas públicas da rede municipal do Recife.

Outra possibilidade apontada neste estudo é que a autobiografia seja escrita com o objetivo de verificar o desenvolvimento da identidade pessoal do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortêz, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**-Curitiba: Champagnat, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia – educação**. 2 Ed., Campinas, SP: Autores Associados, (Coleções Polêmicas do nosso tempo). 78 p. 2005.
- BRAZÃO, P. **Oficina Multimédia: para uma dinâmica de formação e produção cultural**. 2011. Disponível em <<http://www.pbrazão@uma.pt>> (Acesso em 22/07/2011)
- _____. **Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo etnográfico numa sala de 1º ciclo do Ensino Básico**. Unpublished Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal. 2008. Disponível em: http://www3.uma.pt/pbrazao/comunic_e_publicacoes.html . (Acesso em 09/01/2013).
- _____. **Desenvolvimento de um programa informático sobre ortografia a partir do levantamento das práticas dos professores no 3º ano de escolaridade**. Unpublished Dissertação de Mestrado. ISPA, Lisboa. 2000. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202000%20T%20MESTRADO%20-%20desenv%20progr%20inform%20ortograf.pdf>> (Acesso em 17/01/2013).
- CIVITA. FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Revista Nova Escola**. Edição especial nº 19. Grandes Pensadores. Editora Abril. Julho / 2008.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 Ed. São Paulo. Cortez, 2010.
- _____. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. 3 Ed. São Paulo. Cortez, 2009.
- FINO C. N. **Avaliar Software “Educativo”**. in Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. (PP. 689 – 694.) Braga: Universidade do Minho. 2003. Artigo disponível em: <cfino@uma.pt>
- _____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v.1, n.4, p.45-54, Ago.2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. (Acesso em 28/01/2012).

_____. **Escola da Pena: o emergir de uma cultura 'nova'**, in Albano Estrela e Júlia Ferrera (Editores). Tecnologias em Educação, estudos e investigações, Actas do ao X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes>>. (acesso em 21/03/2011.)

_____. **Investigação e inovação (em educação)**, in FINO, C.N. 2011. Etnografia da educação. Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa. pp 99-118. Disponível em <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes>>. (acesso em 23/02/2013).

_____. **Inovação Pedagógica: significado e campo** (de investigação). III Colóquio DCE- Uma. In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal : Grafimadeira 2008

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se**. 2000. Artigo disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes>>. (acesso em 17/10/2011)

_____. **“Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor)”**. Actas do 3º simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo (edição em CD-ROM). Évora: Universidade de Évora, 1999. Disponível em <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/softedu.pdf>> (acesso em 28/10/2011)

_____. **Uma Turma da “Geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**. In Dias, Paulo e Freitas, Cândido Varela de (Org.). Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. PP 1027 – 1048. Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em cfino@uma.pt

_____. “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, PP. 273-291. 2004. Disponível em <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes>>. (acesso em 23/02/2013).

FRANÇA, P. I. S. **As Reformas no Setor Educacional Brasileiro e a Expansão do Ensino Superior**. In: FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – 41 Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004,

KAUFMAN, A.M.; RODRIGUEZ, M.H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, RS.: ArtMed, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa formação**. 2 Ed., Brasília: Liber livro Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani (org) Metodologia da Pesquisa Educacional – 11 Ed. - São Paulo, Cortez, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão. 2009. Disponível em:http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:caminhos-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva=17. Acesso em 25 de outubro de 2012

MOITA L.L.P. da . **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p. 1996

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadora com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas**. In: Moran, J.M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M.A> **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica** 8 ed. Campinas: Papirus, 2004.p. 11-63.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Editora Sulina. 2011.

NUNES, C, Frota S. Audio training: fundamentação teórica e prática. São Paulo: AM3 ARTES; 2006

PAPERT, S. M. **A Família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.

_____. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo ferreira e Alvarar Lamparelli – 6ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva** [et.al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SCHMIDT, E. S. **Currículo**: uma abordagem conceitual e histórica. Publ. UEPG Ciências Humana. Ciências Aplicadas. Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, 11(1): 59-69, jun. 2003.

SEESP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e Cultura. São Paulo, 2004

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 6º reimpressão. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

SOUSA, J. M. **O Professor Como Pessoa**; Lisboa: Edições ASA, S.A., 2000.

SOUSA, J. M. & FINO, C.N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. in Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá (2008). Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>> Acesso em 30/06/2012.

_____. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo**. in Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, N. 8 (vol. 10) ano 7, 2003, pp.2051 – 2063. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf> > Acesso em 03/02/2013.

VALENTE J. A. **Informática na Educação: Instrucionismo X Construcionismo**, 2005. Disponível em: < http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie02.htm>

VIRTUOUS. GRUPO VIRTUOUS. **História da Educação**. In: <<http://www.pedagogia.com.br/historia.php>>

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. 3.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed., Porto Alegre, Editora Bokman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diários de Pesquisa

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 23/07/2012 – segunda-feira	
1º Momento	Chegada às 12h25min. Conversei com a diretora Susana da Silva Pereira e Coletei Documentos para análise: Projeto Político Pedagógico; Proposta educacional da rede educacional do Recife; Planejamentos da Professora Maria de Fátima Trigueiro.
2º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora. As salas de aula são todas no primeiro andar. No térreo fica o pátio, a biblioteca, banheiros para alunos e funcionários, a sala de recursos multifuncionais, a sala de informática, a diretoria, a sala dos professores e uma sala aberta que funciona para o Projeto Mais Educação.
3º Momento	Entrei na sala com a Professora Maria de Fátima que me apresentou à turma dizendo o objetivo da minha presença. Cumprimentei a turma informando mais detalhes da minha pesquisa e pedi licença para me retirar.
4º Momento	Retornei à sala dos professores para realizar uma entrevista com a coordenadora escolar e iniciar a leitura dos documentos recolhidos: Questão 1: Sob qual filosofia educacional a senhora se orienta para desenvolver uma prática pedagógica que vise ao letramento das crianças com deficiência intelectual? Resposta: - Não existe uma linha única. Cada professor trabalha de um jeito diferente. Às vezes o professor não sabe nem a metodologia que ele está utilizando porque mescla muito. Infelizmente o professor não tem tempo de investir na leitura dessas linhas pedagógicas. Questão 2: Existe um currículo específico visando ao letramento das crianças com deficiência intelectual na escola? Resposta: - Não. Inclusive as professoras não são preparadas para atender alunos com deficiência. O currículo é igual para todos. Questão 3: Como vê o papel do professor no letramento das crianças com deficiência intelectual? Resposta: - O que fazem? Nada diferente. Deveriam fazer atividades diversificadas. Questão 4: Como vê o papel do aluno com deficiência intelectual em seu processo de letramento? Resposta: - Se ele conseguir avançar e absorver algo é por mérito dele, porque o professor não para pra trabalhar especificamente com ele. O comportamento do aluno não é bom porque o professor não é preparado para isso.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 25/07/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora falou sobre os idosos, algumas das dificuldades desta fase de vida, e circulou a conversa para que os alunos comentassem o assunto. Alguns contaram como eram os idosos de sua família. Fátima anotou algumas informações em papel avulso e separou.
3º Momento	Foi realizada a leitura do texto no colo da vovó e em seguida desenvolvida interpretação por escrito.
4º Momento	Realizou-se a correção da interpretação escrita inicialmente de forma coletiva, depois a professora chamou os alunos para verificar suas escritas. Em seguida houve o intervalo para o lanche.
5º Momento	Após o lanche, os alunos criaram uma lista com nomes de pessoas idosas da comunidade, destacando aquelas que desenvolvem atividades profissionais e falando sobre as que eram mais conhecidas. Fátima entregou as anotações do início da aula para os alunos que fizeram o relato, e eles guardaram nas suas pastas individuais.

6º Momento	Como atividade para casa, os alunos desenvolveram uma entrevista a ser realizada com um idoso da família ou vizinho e trazida no próximo dia. A professora anotou no quadro e as crianças copiaram.
DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 27/07/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Neste dia, os alunos participaram de uma aula passeio para o museu de Luiz Gonzaga e para o museu do frevo no centro do Recife. Eu pude acompanhá-los nessa visita.
3º Momento	Durante a visita ao Museu de Luiz Gonzaga, os alunos puderam conhecer sua história, ver toda a coleção de seus discos gravados, conhecer alguns objetos pessoais e da época do artista.
4º Momento	Durante a visita ao Museu do Frevo, no Recife, os alunos conheceram a história do frevo, a história do livro Frevolina, verificaram adereços carnavalescos e ouviram letras de Frevo cantadas pelo educador do museu.
5º Momento	Ao retornar para a escola, os alunos lancharam e a Professora sugeriu que em casa eles registrassem por desenhos ou palavras o que aprenderam no passeio de hoje.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 30/07/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Hoje, a professora Dértia substituiu Fátima por motivos de saúde desta última. Dértia resgatou falas dos alunos sobre o passeio do dia 27, dando destaque à vivência pessoal dos alunos através da fala deles.
3º Momento	Em seguida, solicitou que os alunos apresentassem os desenhos e escritas com registros sobre o passeio e socializassem com a turma.
4º Momento	Utilizando algumas palavras faladas com as sílabas ge – gi, Dértia explicou a semelhança sonora com escritas de je- ji, e distribuiu atividade em Xerox para as crianças escreverem palavras com este som.
5º Momento	Iniciaram-se as correções individuais, solicitando ajuda da pesquisadora, e da estagiária para verificar os cadernos dos alunos.
6º Momento	Após o lanche, foi distribuído um jogo de formar palavras para que as crianças fixassem o conteúdo desenvolvido.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 01/08/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Depois da organização da sala e de uma conversa informal com os alunos, a professora Fátima lembrou a eles que o tema da aula seria higiene e perguntou quem havia trazido rótulos de produtos de higiene utilizados em sua casa.
3º Momento	Com os rótulos sobre as mesas dos alunos, sugeriu que cada um apresentasse dois ou três rótulos, lendo o nome do produto, dizendo sua utilidade e se houvesse alguma informação adicional sobre o uso daquele produto em sua casa, compartilhassem. Assim foi feito.
4º Momento	No momento seguinte, os alunos agruparam os rótulos por finalidade: higiene pessoal / higiene ambiental, e foram colando organizadamente em dois cartazes. Nesse momento observei que os colegas espontaneamente foram lendo os rótulos que outros trouxeram, comentando suas predileções pelos produtos. A professora pediu que cada um organizasse no caderno uma lista de compras com os produtos mais utilizados em suas casas. Cada aluno verificava sua escrita pelos rótulos dos cartazes.
5º Momento	Após o lanche, a prof ^a apresentou figuras de paisagens com e sem poluição, orientando os alunos sobre a importância de preservação do ambiente.
6º Momento	Os alunos foram convidados a desenhar o ambiente em que vivem e os problemas que enfrentam por causa do lixo.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 03/08/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A prof ^a lembrou a turma que o tema da aula seria higiene e saúde a partir de conversa informal.
3º Momento	As crianças falaram sobre seus hábitos pessoais de higiene, sendo orientadas por Fátima sobre alguma situação necessária, e depois se discutiu sobre saúde: vacinação, automedicação, etc.
4º Momento	Coletivamente, foram construindo um texto que passou a ser registrado pela professora para, no momento seguinte, serem destacadas palavras a serem estudadas.
5º Momento	As crianças passaram então a copiar o texto para seus cadernos, e nós verificamos a cópia, orientando para ausência de letras, de pontuação, parágrafo, escrita correta de palavras. Com as palavras destacadas, foram trabalhadas sílabas palavras e frases.
6º Momento	Após o lanche as crianças fizeram atividades no caderno de desenho, representando situações de higiene pessoal e higiene ambiental. Ao final da aula os desenhos foram apreciados coletivamente.
7º Momento	Aproveitando o momento de atividade individual dos alunos, questionei à professora Maria de Fátima sobre seu projeto: - O que a motivou a desenvolver um projeto de escrita de autobiografia em sala de aula? Resposta: Aproveitando o tema que aborda Luiz Gonzaga, sua vida e sua obra, pensei em fazer um paralelo e trabalhar a identidade das crianças, e também desenvolver a expressão por meio da escrita de textos biográficos e retratos. - A senhora se inspirou em alguma corrente filosófica dentro da educação para realizar este projeto em particular? Qual? Resposta: Com certeza, não queria trabalhar com a filosofia na qual se baseia a escola tradicional. A ideia inicial era tornar a aprendizagem prazerosa, desafiante e também funcional. Ao pensar dessa maneira acredito ter seguido um pouco a linha construtivista.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 06/08/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A profª Fátima indagou quais alunos haviam trazido para a sala trava – línguas conhecidos no seu bairro ou rua. Alguns alunos levantaram a mão e puseram-se a apresentar a pesquisa registrada no caderno.
3º Momento	Fátima sugeriu que todos tentassem falar, o mais rápido possível os trava – línguas, passando dos mais curtos aos mais longos. Fizemos pequenos grupos com os alunos e demos início à brincadeira. Cada uma de nós (estagiária, pesquisadora, mãe de aluno, e duas alunas) organizava a brincadeira em um grupo.
4º Momento	Enquanto brincávamos, Fátima registrou no quadro alguns trava – línguas, destacou palavras, e solicitou que as crianças copiassem após o exercício oral.
5º Momento	Tendo surgido a indagação entre os alunos sobre o motivo das palavras destacadas, Fátima argumentou algumas curiosidades sobre essas palavras, o significado de outras e começou a trabalhá-las verificando letras, sílabas, regras de ortografia. Durante uma hora, as palavras foram exploradas.
6º Momento	Após o lanche e recreação as crianças registraram no caderno conceitos sobre o folclore brasileiro que a professora colocou no quadro. Depois foi organizado um jogo entre duplas escolhidas pelos alunos onde um iria complementar um trava – línguas iniciado pelo outro colega.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 08/08/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Neste dia, as crianças e a professora deram sequência à confecção de um cartaz sobre o dia dos pais, que seria exposto dois dias depois na área de entrada da escola. As crianças receberam de volta seus trabalhos de arte, iniciados no dia anterior.
3º Momento	Foram desenhando seus pais em um momento especial no qual os alunos estavam presentes. A maioria dos desenhos já estava na fase de pintura e retoques finais.
4º Momento	Os trabalhos foram apresentados rapidamente para os colegas, enquanto a história daquele desenho ia sendo contada pelo próprio autor.
5º Momento	Cada aluno colava seu desenho no cartaz, sendo ajudado pela professora que orientava sobre a posição do desenho. Todos ficaram satisfeitos com o trabalho quando houve a conclusão do mesmo.
6º Momento	Após o lanche e recreio, as crianças passaram algum tempo se acalmando e repousando para, em seguida, dar início ao ensaio da música que apresentariam para seus pais no dia da homenagem.
7º Momento	Como tarefa de casa, a professora registrou no quadro uma entrevista que as crianças fariam com seus pais ou figura paterna (tio, avô, padrasto, figura masculina responsável por sua educação), e apresentariam as respostas no dia seguinte.
8º Momento	Enquanto copiavam suas tarefas, continuei a entrevista com a Professora: - Quais são as dificuldades que a senhora vem encontrando em relação aos alunos para desenvolver este projeto? Resposta: Acredito que a maior dificuldade é a disciplina e o fazer com que eles percebam que diferentes textos escritos fazem parte da vida, mesmo que até o momento eles não tivessem conhecimento desse tipo de texto. - A senhora encontrou dificuldades na estrutura física e material de apoio na escola? Quais? Resposta: Não sei se a escola dispõe do material necessário, mas tudo foi conseguido por mim, em pesquisa particular e com amigos. - Teve apoio humano, ou seja, monitores ou estagiários, durante o desenvolvimento do projeto? Resposta: Não

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 10/08/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Ao entrarem na sala, as crianças deixaram suas bolsas e puseram - se a ensaiar mais uma vez a música para homenagear os pais. Enquanto isso, os pais de todas as crianças eram recebidos pela diretora no pátio da escola, apreciaram os cartazes e se sentaram nas cadeiras reservadas a eles.
3º Momento	Chegado o horário determinado, 14 h, as crianças desceram para o pátio e se sentaram em local previamente determinado pela direção.
4º Momento	Quando todas as turmas haviam se organizado no pátio, foram iniciadas as apresentações de homenagem aos pais com danças, músicas, poesias e declarações das crianças de todas as turmas aos seus pais.
5º Momento	O lanche foi servido inicialmente aos pais e depois às crianças e todos lancharam juntos ao final das apresentações. Após o lanche, encerraram-se as atividades do dia, e as crianças seguiram com seus pais para casa. A professora nos informou que depois de serem recolhidos os desenhos seriam arquivados no portfólio dos alunos.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 13/08/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora solicitou que os alunos apresentassem a lista de produtos que poderiam ser comprados no supermercado com seus respectivos preços. Cada aluno apresentou e foi falando sobre alguns produtos cujos preços ainda lembravam. Oralmente, a professora foi fazendo comparações entre preços de produtos e as crianças iam classificando: mais caros / mais baratos.
3º Momento	Foram distribuídas cédulas e moedas de brinquedo entre as crianças para que simulassem uma situação de compras: em dupla, elas se apresentavam à frente da classe. Uma criança era o vendedor e a outra o comprador, este último teria que saber a quantidade de dinheiro a oferecer ao vendedor, e o vendedor teria que passar o troco. A brincadeira transcorreu em clima de muita atenção.
4º Momento	Após a simulação de compra e venda, a professora apresentou o conteúdo ‘subtração’ presente no livro didático dos alunos, chamando atenção para a forma de registrar o cálculo. Logo, solicitou que os alunos copiassem para o caderno as questões do livro.
5º Momento	Ao concluir as cópias, os alunos solicitaram ajuda para resolver às questões e fomos ajudando as duplas, porque a sala geralmente era assim organizada. Os alunos que concluíam suas questões passavam a ajudar aqueles que estavam iniciando as resoluções.
6º Momento	Após o recreio, a atividade de resolução de problemas foi continuada e concluída sob a nossa supervisão.
7º Momento	Fátima entregou uma ficha para os alunos preencherem com informações de suas medidas: altura, peso, medida de roupa, etc. e nós os auxiliamos a preencher com ajuda de uma balança e fitas métricas trazidas por nós. Esse foi um momento de grande euforia para os alunos. Nesse momento perguntei a Kauã Riquelme se gostava mais de aprender matemática com suas medidas ou pelas tarefas do livro didático. Ele respondeu: -“É mais fácil se medir, tia”. Perguntei a outros alunos, e eles responderam que gostavam mais de ver suas medidas. As fichas foram guardadas para serem digitalizadas e arquivadas nas pastas individuais.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 15/08/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A aula começou com uma conversa informal sobre as vivências daquele mês de agosto, e as aprendizagens dos alunos, onde alguns relataram memórias de aulas dos meses anteriores.
3º Momento	A professora resgatou, então, a escrita e leitura de algumas palavras com sílabas complexas como a presença da letra l no meio da sílaba. Usou como palavra-chave FOLCLORE. As crianças iam citando palavras e a professora as registrava no quadro, em lista. Surgiram muitos nomes próprios de parentes e colegas como FLÁVIO, CLÁUDIA, etc.
4º Momento	Com uma quantidade satisfatória de palavras no quadro, foi sugerido que um aluno viesse encontrar a palavra FLORES. Apareceu um voluntário, e a professora solicitou que ele também marcasse a separação de sílabas e falasse um pouco do significado da palavra.
5º Momento	As crianças passaram a registrar as palavras nos seus cadernos, junto à separação das sílabas.
6º Momento	Após o lanche e recreação as crianças Fátima entregou uma ficha de identificação pessoal para que os alunos registrassem algumas informações, auxiliando a organização de ideias para o momento da redação autobiográfica. Recolhemos as fichas preenchidas para compor nosso banco de dados digitalizados.
7º Momento	Para casa, a professora solicitou que os alunos trouxessem recortes de palavras que iniciassem com uma mesma sílaba, a ser escolhida por eles.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 17/08/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A aula foi iniciada com a história do Saci Pererê, contada pela professora com a ajuda de um livro paradidático. Logo após a leitura, as crianças foram indagadas sobre o conhecimento prévio desta lenda e em quais circunstâncias, o conhecimento de outras lendas, e deu-se início a uma sequência de relatos de lendas pelos alunos, que trouxeram de casa, como tarefa do dia anterior, o título e um pequeno registro de uma lenda contada por um parente da família.
3º Momento	Ao final desta 1ª etapa, a professora solicitou que escolhessem uma lenda para ser registrada e por votação, foi escolhida a lenda do Curupira. Os alunos recontaram esta lenda e a professora registrou a lenda em três parágrafos com poucas frases.
4º Momento	Os alunos começaram a registrar a lenda em seus cadernos, e nós (professora, pesquisadora, estagiária) íamos ajudando com as observações ortográficas e pontuação.
5º Momento	Após o lanche, a professora distribuiu papel e lápis colorido para que as crianças realizassem desenhos que representassem o que mais lhes chamou atenção em qualquer uma das lendas citadas no momento anterior.
6º Momento	Por fim, a classe se deleitou com a exposição das artes de cada colega e uma pequena fala sobre o que o desenho significava. Cada aluno foi guardando seu desenho no portfólio e reconduzindo suas pastas para o armário

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 20/08/2012 – segunda-feira	
1º Momento	<p>Cheguei à escola às 12h30min. Horário combinado com a professora Fátima para dialogarmos um pouco sobre sua prática pedagógica. Realizei as mesmas questões que foram colocadas para a supervisora:</p> <p>Questão 1: Sob qual filosofia educacional a senhora se orienta para desenvolver uma prática pedagógica que vise ao letramento das crianças com deficiência intelectual? Resposta: - Para uma prática pedagógica inclusiva, especificamente, não sigo nenhuma filosofia pedagógica. O que acontece com relação à prática inclusiva é o que acontece com os demais alunos. Procuro trabalhar de modo construtivista, mas é frequente utilizar o bom e velho método tradicional. Dependendo do nível geral da turma.</p> <p>Questão 2: Existe um currículo específico visando ao letramento das crianças com deficiência intelectual em sua sala? Resposta: - Sinceramente, não.</p> <p>Questão 3: Como vê o papel do professor no letramento das crianças com deficiência intelectual? Resposta: - Acho que o professor deveria ter um papel importante e significativo, mas a realidade ofusca isto, porque em primeiro lugar o professor não está preparado para efetuar o letramento de crianças com qualquer tipo de deficiências (intelectuais, visuais, ou quaisquer outras).</p> <p>Questão 4: Como vê o papel do aluno com deficiência intelectual em seu processo de letramento? Resposta: - Acredito que toda criança é curiosa em relação ao mundo que a cerca, de maneiras específicas e pessoais, assim também acontece com as crianças com deficiências intelectuais. O que modifica é o ritmo e o foco de interesse.</p>
2º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
3º Momento	A aula iniciou com a lembrança de algumas palavras trabalhadas no dia 15/08, sendo apresentadas em cartaz. O aluno Flávio foi chamado à frente para ler o cartaz. A professora o solicitou que marcasse apenas as palavras iniciadas pela letra F, e o liberou para sentar-se.
4º Momento	A professora apresentou outro cartaz com palavras iniciadas pela letra V, e fez uma leitura coletiva. Depois solicitou que os alunos fossem ditando e ela registrando outras palavras iniciadas com a letra V. Então, ela apresentou a diferença sonora, fazendo o som dessas consoantes para os alunos perceberem. Depois, espalhou na sua mesa muitas palavras recortadas de jornais e revistas, solicitando que um aluno de cada dupla pegasse uma porção de palavras.
5º Momento	As duplas agora separaram somente as palavras que tinham sílabas com F, colaram as palavras e depois as copiaram no caderno. Ao final da colagem e cópia, cada dupla apresentou suas palavras, escrevendo-as no quadro para os colegas lerem juntos.
6º Momento	A professora realizou uma leitura de texto do livro didático, solicitando que os alunos repetissem o trecho que só tem palavras começadas com F.
7º Momento	Depois do lanche e recreação, a professora escreveu a tarefa de casa no quadro e as crianças transcreveram para o caderno uma pesquisa sobre brinquedos populares. Como se faz e como se brinca. Os alunos deveriam registrar em folhas soltas para guardarem depois no portfólio.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 22/08/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Após conversa informal entre alunos, Fátima apresentou um livro de capa colorida, perguntou quem saberia dizer do que tratava o livro, e após a colocação de vários alunos, começou a ler sobre o folclore brasileiro.
3º Momento	Cada aluno espontaneamente foi comentando o que entendeu sobre o texto, resgatando algumas vivências em classe durante os dias anteriores.
4º Momento	Fátima apresentou várias figuras que representam o folclore brasileiro e deixou os alunos à vontade para colorir e decorar uma figura por eles escolhida.
5º Momento	Após o recreio, os alunos fizeram a apresentação de suas pinturas, formaram grupos a partir de figuras semelhantes, e contaram para a turma a história daquela figura.
6º Momento	Ordenadamente, cada aluno colocou sua pintura na pasta de registros individual.
7º Momento	A professora solicitou que os alunos anotassem a atividade para casa, onde era solicitado que trouxessem recortes de palavras de jornais e revistas.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 24/08/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A partir da contagem dos alunos da sala, Fátima indagou à turma, o nome dos colegas que não estavam presentes, e listou no quadro negro.
3º Momento	Em seguida perguntou que a turma sabia quantos alunos haviam sido matriculados naquela sala (no total) e registrou uma matrícula inicial de 33 alunos, mas somente 25 frequentavam no momento. Deu início então a uma série de questões que envolvem a subtração para os alunos resolverem.
4º Momento	Após os cálculos mentais e por registros de figuras, Fátima apresentou um dos cálculos por meio da operação subtração, com números. Convidou algumas crianças ao quadro para realizarem a operação.
5º Momento	A professora então solicitou que as crianças anotassem no caderno de classe algumas questões a ser resolvidas.
6º Momento	Após o lanche e recreio, nós ajudamos algumas crianças a realizar a subtração, assim como alguns alunos formaram pares para resolver com seus colegas.
7º Momento	Ao final, os alunos foram convidados a ir ao quadro resolver às questões e saíram-se muito bem.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 27/08/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A aula começou com as crianças querendo citar as rimas que haviam trazido como tarefa de casa. Fátima organizou para que cada um falasse enquanto a turma ouvia.
3º Momento	À medida que falavam trechos de poemas, ou poemas inteiros iam colando os papéis trazidos de casa em um cartaz fixado na parede pela professora. Quando todos haviam colado suas rimas, Fátima chamava alunos aleatoriamente para encontrar seu papel e circular as palavras finais.
4º Momento	Depois das rimas circuladas, Fátima transcreveu no quadro uma das estrofes trazidas pelos alunos e pediu que alguém explicasse o que aquela estrofe queria dizer. Seguiu esse trabalho de interpretação com as outras estrofes trazidas.
5º Momento	Passou então, ao exercício escrito, solicitando na 1ª questão que os alunos escrevessem outras palavras que tivessem o som final igual aos modelos apresentados por ela; na 2ª questão que encontrassem em uma estrofe apresentada as palavras com sons finais iguais, e no 3º quesito, que escrevessem palavras que rimassem com seus nomes.
6º Momento	Após o lanche e recreação, as crianças deram continuidade às respostas da atividade proposta. As atividades foram verificadas pela professora, por mim e pela estagiária para correção ortográfica.
7º Momento	Fátima pediu que as crianças fossem, uma a uma, apresentando as respostas do 3º quesito, e o final da aula foi um momento lúdico, com as rimas dos nomes próprios.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 29/08/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora Fátima iniciou a aula lembrando aos alunos que dariam continuidade às atividades de subtração, iniciadas no dia 24, com ajuda das informações que os alunos recolheram na tarefa de casa no dia anterior. Então, as crianças apresentaram fichas com informações pessoais numéricas suas e de algum familiar como: idade, peso altura, medida do calçado.
3º Momento	Fátima embaralhou as fichas e sorteando uma, deu início à atividade escrita, criando problemas de matemática com comparações entre idades e medidas das crianças e seus familiares. As crianças copiaram e, em dupla, começaram a resolver, à medida que cada questão era lida por Fátima ou por um aluno que já conseguisse ler.
4º Momento	As questões foram corrigidas coletivamente, no quadro, por duplas que quisessem espontaneamente ir resolvê-las.
5º Momento	Então, Fátima lançou-lhes o desafio: Cada dupla criaria um probleminha envolvendo uma subtração. Tentariam registrar no caderno o problema e sua resolução.
6º Momento	Após o lanche e recreação, os problemas matemáticos foram concluídos e corrigidos um a um. As fichas trazidas de casa foram devolvidas aos alunos para que guardassem nas suas pastas.
7º Momento	As crianças tiveram a opção de ler livros da literatura infantil ou jogar com o dominó de subtração ou o jogo “tangram”.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 03/09/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Fátima convidou as crianças a apresentarem cantigas de rodas conhecidas por elas. Solicitou que formassem pequenos grupos, combinassem a cantiga para apresentar à frente da turma. Assim foi feito.
3º Momento	Foi apresentado aos alunos, um cartaz com a letra da cantiga de roda “Samba Le lê”, que havia sido representada por um dos grupos e todos cantaram juntos. Então, chamava um aluno ao quadro para marcar uma palavra que ela ia citando. Após esta atividade, as crianças foram registrar as palavras destacadas em seus cadernos, contar letras e sílabas e anotar um significado para aquela palavra.
4º Momento	As crianças que haviam terminado primeiro e corrigido suas atividades com a professora, passaram a ajudar ou corrigir as atividades dos colegas.
5º Momento	Após o lanche, a professora solicitou que a turma se organizasse em círculo e começou uma brincadeira de dizer uma palavra chave para as crianças dizerem, em sequência, palavras com o mesmo som final. Aquela que não dissesse ou repetisse palavras saía da brincadeira.
6º Momento	Depois da brincadeira, foi registrada no quadro a atividade para casa, e as crianças foram copiando no caderno.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 05/09/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Na sala, a professora pediu que os estudantes se organizassem em grupos de quatro participantes. Apresentou o jogo dominó de rimas, esclareceu as regras e distribuiu os jogos para os grupos. Ficamos como apoio, Maria, Claudenice, Fátima e eu, passando entre os grupos para ajudar nas dúvidas.
3º Momento	Após 01h30min min. Aproximadamente de jogo, Fátima solicitou que os estudantes separassem alguns pares de palavras de seus jogos e no caderno, tentassem compor frases usando aquelas rimas.
4º Momento	Após o lanche e recreação, as frases com rimas foram apresentadas e a ortografia corrigida aos pares.
5º Momento	Os estudantes se organizaram e passaram a copiar do quadro a tarefa que iria para casa.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 10/09/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Neste dia, por questões de saúde, a professora Fátima foi substituída pela professora Dértia, que registrou no quadro uma atividade escrita com conteúdos diferentes de português e matemática. As crianças copiaram e tentaram responder em dupla, após a explicação da professora.
3º Momento	Após muitas duplas sinalizarem a conclusão de suas atividades, Dértia passou a corrigir coletivamente no quadro, solicitado que os alunos respondessem oralmente cada questão enquanto ela registrava a resposta.
4º Momento	Depois que os alunos verificaram suas respostas com as do quadro, Dértia e Claudenice passaram o visto nos cadernos dos alunos.
5º Momento	Após a correção das tarefas, os alunos brincaram com jogos didáticos como: dominó de sílabas, jogo da memória e palavras cruzadas.
6º Momento	Após o lanche, Dértia entregou tarefa em Xerox para que os alunos escrevessem seus nomes e registrassem o ditado de palavras que ela foi fazendo.
7º Momento	Houve a correção individual do ditado, e então, uma tarefa para casa copiada do quadro para o caderno.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 12/09/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Após a turma se organizar nas bancas, Fátima conversou sobre a avaliação que realizariam conforma informara há alguns dias, solicitou que alguns alunos apontassem o lápis e distribuiu uma avaliação escrita da língua portuguesa.
3º Momento	As avaliações foram respondidas individualmente e entregues à professora.
4º Momento	Quando todos os alunos haviam entregado a prova, Fátima apresentou o livro de literatura infantil intitulado “A Bela e a Fera” e deixou que as crianças comentassem à vontade, inclusive comparando informações do livro com as do filme.
5º Momento	Após o lanche, foram realizadas em dupla, atividades do livro didático de matemática, envolvendo adições e subtrações.
6º Momento	Toda a conclusão da aula foi dedicada à correção individual desta última atividade.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 14/09/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora anunciou que as atividades de artes do dia anterior seriam continuadas, e com ajuda dos alunos, distribuiu pinturas inacabadas para que os alunos dessem continuidade. O material de pintura foi disponibilizado e os alunos começaram a trabalhar.
3º Momento	Aproximei-me de uma dupla e indaguei no que trabalhavam. Eles responderam: “Estamos pintando a nossa primavera” Conversamos um pouco sobre como viam a primavera em sua cidade enquanto eles pintavam.
4º Momento	Depois que alguns alunos terminaram suas pinturas, começaram a confeccionar cartazes com elas, sendo auxiliados pela professora.
5º Momento	Quando os cartazes estavam prontos, todos os alunos os observaram e alguns falaram para o grupo que mensagem estavam transmitindo com sua arte.
6º Momento	Depois do lanche, a professora escreveu uma atividade de revisão de português e matemática no quadro e as crianças copiaram para o caderno e responderam. A correção foi feita coletivamente ao final da aula.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 17/09/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Por motivo de ASSEMBLÉIA dos professores, neste dia a professora contratada Dértia assumiu a turma. Propôs uma visita à biblioteca da escola. Na biblioteca, os estudantes escolheram livros paradidáticos e gibis para leitura deleite. Após 30 minutos de leitura, alguns estudantes se propuseram a contar as histórias lidas por eles aos colegas.
3º Momento	A professora distribuiu lápis colorido e papel para que cada um representasse o texto lido por desenho. Depois deste momento, os desenhos foram colados em um cartaz e pregado na parede da biblioteca.
4º Momento	Depois do lanche e recreio, os alunos foram para a sala de informática e em dupla jogaram alguns jogos da Série Educacional <i>GCompris</i> durante uma hora.
5º Momento	Voltando à sala de aula, os alunos copiaram um exercício com questões de língua portuguesa e matemática para responderem em casa.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 19/09/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora começou a aula perguntando quem viu os cartazes no pátio sobre o O.P. da criança, quem participou no ano anterior, quem gostaria de dizer pra turma o que significa. Dois alunos se habilitaram, e explicaram pros colegas com suas palavras que o Orçamento Participativo é uma forma de escolher a melhor forma de usar o dinheiro público em melhorias para eles.
3º Momento	A professora falou mais um pouco sobre direitos e cidadania, e sobre participação popular nas decisões políticas. Distribuiu papéis para que as crianças desenhassem o que mais era necessário na sua escola.
4º Momento	Quando concluíram os desenhos, cada aluno apresentou para a turma, falando o que significava e a importância daquela melhoria na escola.
5º Momento	A professora informou que os trabalhos seriam colocados em votação no dia seguinte para que um representante daquela turma concorresse com representantes das outras turmas e por sair um representante daquela escola para a reunião do Orçamento Participativo na cidade do Recife.
6º Momento	Após o lanche e recreação, foi apresentada uma atividade de matemática no livro didático. As crianças se organizaram em duplas e passaram a resolver as questões. A tarefa não foi concluída neste dia, ficando sua correção para o dia seguinte.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 21/09/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	As crianças trouxeram de casa informações sobre o seu bairro, descrevendo algumas vantagens e algumas necessidades. Apresentaram a atividade escrita em frases curtas.
3º Momento	A professora foi registrando no quadro, organizando as informações em um único texto. Ao final de sua escrita, as crianças copiaram o texto completo para seus cadernos.
4º Momento	A professora apresentou duas cartolinas com títulos diferentes: Uma apresentava as dificuldades do bairro, outra, às vantagens. Foi relendo para os alunos pequenas partes do texto e perguntando se ali estava uma dificuldade ou uma vantagem, e um aluno ia escrevendo no cartaz adequado.
5º Momento	Após o lanche, a professora organizou a sala em grupos de quatro alunos e distribuiu jogos didáticos para os grupos. Deixou-os jogar até o final da aula, enquanto verificava alguns cadernos de atividades e chamava os alunos individualmente para fazer leituras.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 24/09/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora convidou os alunos a contarem um fato de suas vidas onde houvesse a presença de uma árvore, como ficara combinado no dia anterior. Alguns alunos foram expondo suas histórias, enquanto a professora registrava no quadro as situações em poucas palavras.
3º Momento	Os alunos receberam papel ofício, lápis colorido, tinta e pincel para representarem suas árvores. Ao final desta atividade, os desenhos foram colocados no mural da sala para exposição.
4º Momento	A professora solicitou que abrissem o livro de ciências para verificarem as partes das plantas e sua utilidade. Abriram o livro e iniciaram a leitura com ajuda da professora.
5º Momento	Após o lanche, a leitura do livro foi continuada e depois, os alunos receberam uma ficha para preencher nomes das partes da planta que eles conheciam como alimento ou medicação e em seguida construir uma pequena frase com cada palavra. Com nossa ajuda, o exercício foi realizado.
6º Momento	Houve a correção coletiva da atividade, onde os alunos citavam suas respostas, a professora anotava no quadro e eles verificavam se sua ortografia estava correta.
7º Momento	Foi registrada uma atividade para casa no quadro e os alunos copiaram para o caderno.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 26/09/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Os estudantes trouxeram de casa uma pequena entrevista realizada com suas mães, avós, tias e pais sobre as atividades domésticas que precisavam de água para ser realizadas. Alguns alunos leram suas entrevistas com ajuda da professora.
3º Momento	Então, Fátima apresentou um grande painel onde os estudantes colocariam fotos ou recortes que trouxeram mostrando a importância da água na vida doméstica e na comunidade. Demos início à confecção do painel.
4º Momento	Ao concluírem o painel, os estudantes foram à biblioteca onde assistiram a um pequeno filme da série “De onde vem?” falando sobre a água.
5º Momento	Após o lanche e recreação a turma debateu sobre a importância do uso controlado da água e sobre as dificuldades de viver sem água encanada.
6º Momento	Fátima distribuiu papel ofício dobrado ao meio para que os estudantes fizessem pequenos panfletos sobre o uso controlado da água, colocando uma figura na capa e uma frase dentro. Ao final da atividade, os panfletos foram recolhidos e guardados pela professora.
7º Momento	Todos organizaram o caderno para copiarem a atividade para casa sobre acentuação de palavras.
8º Momento	No caderno de registros, começaram a anotar a lista das aprendizagens do dia.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 01/10/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	As crianças começaram uma conversação dirigida sobre o final de semana. Trouxeram entre as novidades um perfume novo que uma das estudantes havia ganhado. O material trazido pelos estudantes, recortes de jornais, e uma pequena mostra do perfume, foram guardados nas pastas e caixa de sapato.
3º Momento	A partir da novidade do perfume, Fátima iniciou uma conversa sobre cheiros agradáveis e desagradáveis e compôs uma lista no quadro, de acordo com o que as crianças iam dizendo.
4º Momento	A partir desta conversa, a professora destacou a palavra <u>cheiro</u> e perguntou aos alunos que outras palavras começavam com o som igual. Depois de anotar as palavras citadas, Fátima chamou atenção para as palavras que eram escritas com X, e as escritas com CH. Compôs duas colunas e as crianças colocavam as palavras anteriormente citadas em cada coluna de acordo com a grafia. A professora falou um pouco sobre a origem das palavras, justificando a diferença na escrita.
5º Momento	Os estudantes pegaram seus cadernos para copiar o que estava escrito no quadro: As colunas de cheiros agradáveis e desagradáveis, as palavras grafadas com X e CH.
6º Momento	Após o lanche e recreação, Fátima sugeriu que as crianças continuassem pesquisando a origem das palavras, começando pelos nomes delas e se quisessem de seus parentes, para compor uma parte de suas autobiografias. A turma passou a registrar a atividade no caderno para realizarem a pesquisa em casa.
7º Momento	Na agenda, registraram os conteúdos aprendidos no dia em forma de lista: Cheiros agradáveis / desagradáveis, causas dos cheiros bons e ruins, palavras escritas com X e CH.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 03/10/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora Fátima distribuiu as pastas com anotações e fotos para as crianças reverem e ordenarem os registros de acordo com as datas.
3º Momento	Após a organização das pastas, Fátima entregou às crianças o caderno de registro pessoal para que dessem continuidade à escrita de suas autobiografias, e lembrou um pouco o conceito de autobiografia, relembrando a história de Luiz Gonzaga.
4º Momento	Com solicitações de ajuda, as crianças começaram a fazer seus registros, e durante esta atividade, ouvi a descrição de um aluno sobre autobiografia: <i>“a gente vai contando a história da gente, né tia? A história da vida da gente, né?”</i> (Fala de José Kaik) Depois da afirmação da professora, o estudante iniciou seus registros.
5º Momento	Observei que a maioria dos estudantes registravam os fatos em forma de lista, geralmente iniciando pela data. Questionando a professora, soube que eles acharam mais fácil quando viram uma linha do tempo em um resumo de autobiografia lido por ela. Então ficaram livres pra seguir o exemplo. Aos poucos, fomos corrigindo as redações e os que terminavam primeiro auxiliavam os colegas.
6º Momento	Após o lanche e recreação, os registros foram concluídos e guardados. Fátima solicitou que os estudantes passassem a responder a tarefa do livro de língua portuguesa, revisando a escrita de palavras com X e CH.
7º Momento	Os alunos que iam concluindo a atividade do livro escolhiam um jogo como quebra-cabeça, pega-vareta, etc.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 05/10/2012	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Os estudantes trouxeram tampinhas de garrafa pet, e Fátima os organizou em grupos com quatro componentes. Distribuiu pequenos sacos plásticos e solicitou que colocassem somente 10 tampinhas em cada saco e o amarrassem. Assim as crianças fizeram.
3º Momento	Durante a atividade, já haviam descoberto que trabalhariam dezenas. Após todas as tampinhas serem agrupadas, foram colocadas sobre o birô e dois alunos foram contabilizar em um grande saco, dez grupos de tampinhas. Fátima falou sobre o sistema de numeração decimal e passou a chamar estudantes para compor números.
4º Momento	Solicitou que as crianças pegassem os cadernos de classe para começarem alguns registros: Agrupamentos de dez tampinhas, agrupamentos de dez grupos de tampinhas, números compostos com as tampinhas. Registros da composição dos números: unidades, dezenas, centenas.
5º Momento	A turma pausou os registros e Fátima propôs algumas adições que as crianças vinham resolver usando as tampinhas. Após cada operação ser resolvida, era registrada no quadro e copiada pelos estudantes.
6º Momento	Após o lanche e recreação, os estudantes pegaram seus livros didáticos de matemática e foram responder às atividades de composição e decomposição de números com dezenas. Ao final da atividade, Fátima realizou correção coletiva no quadro.
7º Momento	A professora lembrou que a partir do dia 03/10 os estudantes não mais fariam registro das aprendizagens, e sim composição de suas autobiografias em textos. Então, foram buscar no armário suas pastas e darem continuidade à escrita, contando com a nossa ajuda.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 08/10/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	As crianças começaram a contar suas histórias do final de semana e em meio às conversas, a professora começou a destacar quantos meninos e meninas estavam presentes nas situações citadas, quantos homens e mulheres, e se houvesse algum animal na história ela perguntava o sexo.
3º Momento	Depois de esgotadas as histórias, Fátima destacou que na maioria delas estava presente um número maior de mulheres. Começou a registrar no quadro alguns nomes citados, separando em colunas de gênero masculino e feminino. Depois passou a explicar sobre o gênero das palavras.
4º Momento	As crianças pegaram seus cadernos e passaram a anotar o que Fátima ia colocando no quadro: Conceito, palavras de gênero masculino e feminino, acompanhamento de artigo adequado. Realizaram uma atividade para colocar o artigo correto à frente de cada substantivo de acordo com o gênero deste.
5º Momento	As crianças foram organizadas em grupos de 4 componentes e distribuídos jogos de dominó de gêneros em material mdf.
6º Momento	Após o lanche, Fátima solicitou que os estudantes se organizassem para registrar a atividade para casa, onde pediu uma pesquisa sobre brinquedos e brincadeiras do tempo em que seus pais eram crianças. Se possível, que trouxessem algum brinquedo usado naquela época.
7º Momento	Buscara no armário o material para continuarem a organização das autobiografias.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 10/10/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A aula foi iniciada com uma revisão sobre composição dos números, agora com um grande quadro valor de lugar, e fichas numéricas para as crianças organizarem os números que Fátima ia sorteando. O quadro foi fixado na parede da sala com os números compostos pelas crianças.
3º Momento	Fátima lembrou, com ajuda de alguns brinquedos, a pesquisa que os estudantes fizeram sobre brinquedos e brincadeiras da época de seus pais, perguntando quais daquelas brincadeiras e brinquedos eram conhecidos e experimentados pelas crianças atualmente. Foi registrando as respostas no quadro, dentro de uma tabela desenhada por ela.
4º Momento	Solicitou que os alunos citassem as brincadeiras e brinquedos que estão presentes em seu dia a dia, mas não foram citados por seus pais. Em outra tabela, anotou o que as crianças citavam.
5º Momento	A professora distribuiu para as crianças papel ofício com duas tabelas desenhadas, pedindo que as crianças registrassem as anotações do quadro e marcassem suas brincadeiras preferidas. Depois de realizados os registros, a atividade foi entregue à professora e guardada.
6º Momento	O livro didático de língua portuguesa foi distribuído e as crianças leram um texto sobre vida de criança.
7º Momento	Após o lanche, as crianças ficaram no pátio da escola realizando brincadeiras em grupo como comemoração da semana da criança.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 17/10/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Fátima retomou as tabelas anotadas com brincadeiras e brinquedos preferidos, distribuindo para os estudantes. Fixou na parede duas grandes tabelas: uma com a lista de brincadeiras outra com a lista de brinquedos. Orientou os alunos para quando ela citasse o nome de um brinquedo, quem houvesse marcado esse brinquedo como preferido em sua tabela levantasse a mão. Fátima ia marcando em sua tabela.
3º Momento	Assim foi feito também com a tabela das brincadeiras. Nesses momentos, houve uma grande ajuda dos pares para que o colega prestasse atenção às suas anotações e não levantassem a mão para brinquedos ou brincadeiras que não houvessem marcado no papel.
4º Momento	Depois das tabelas prontas, foram observadas as brincadeiras e brinquedos que marcaram exatamente 10 ou 20 preferências. Fátima passou a falar de dezenas fechadas. Então, solicitou que os estudantes guardassem suas tabelas nas pastas e pegassem o livro de matemática.
5º Momento	No livro foram explicadas e realizadas atividades de composição numérica e adições com dezenas fechadas. As atividades foram corrigidas coletivamente.
6º Momento	Após o lanche, as crianças pegaram o material para composição de suas autobiografias (pasta de recortes, anotações e fotos) e deram continuidade aos seus registros.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 22/10/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Depois da conversa inicial, Fátima convidou os estudantes a ouvirem a história do livro “Menina bonita do laço de fita”.
3º Momento	Após ouvirem a história, as crianças falaram a parte que mais gostaram e, por solicitação da professora, sugeriram outros títulos para o livro dizendo outros motivos pelos quais a menina era bonita.
4º Momento	Fátima falou sobre outros adjetivos da personagem do livro, solicitou que a turma abrisse o livro didático de língua portuguesa e passou a explicar o conteúdo adjetivos. Depois da explicação, as crianças passaram à atividade escrita do livro.
5º Momento	A atividade do livro foi corrigida coletivamente.
6º Momento	Após o lanche, todos os estudantes pegaram suas pastas e caderno de registros para comporem mais um pouco de suas autobiografias, sob nossas orientações (professora, Claudenice, Maria e Eu).

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 24/10/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Fátima combinou com a turma que começariam a aula com a atividade do livro didático para disponibilizarem de mais tempo para a composição da autobiografia. Então, os alunos foram ao armário e pegaram o livro de matemática.
3º Momento	A professora revisou composição de números, e iniciou o conteúdo leitura de números. Os alunos acompanhavam as explicações pelo livro didático.
4º Momento	Depois das explicações, transcreveram as perguntas do livro para o caderno e em dupla, começaram a responder a atividade: escrever por extenso os números apresentados em algarismos, e representar com algarismos os números escritos por extenso.
5º Momento	As duplas que concluíam a tarefa apresentavam à professora, corrigiam o que fosse necessário e guardavam o livro didático para dar início à atividade da autobiografia. Somente um dos estudantes da dupla escreveria hoje. O outro seria auxiliar.
6º Momento	Após o lanche, as escritas autobiográficas foram continuadas, e porque era um número reduzido de alunos escrevendo, pude observar mais calmamente o interesse dos alunos pela história de seus colegas. Vi dois auxiliares pedindo mais detalhes a seus pares sobre o assunto que escreviam e as fotos que visualizavam: “Essa tia é irmã da tua mãe ou do teu pai?”; “Tu não vais escrever o nome do teu primo não? Ele não estava lá na festa?” Um aluno respondeu que não colocaria os nomes pra não escrever muito.
7º Momento	Ao final da aula, cada escritor guardou seus registros no armário.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 26/10/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Fátima propôs a mesma organização dos dias anteriores: que no início realizassem atividades com conteúdos novos e tivessem mais tempo para registrar a autobiografia. A aula iniciou com um jogo de bingo, onde no lugar de algarismos estavam escritos os nomes dos numerais.
3º Momento	As duplas foram organizadas pela professora e as cartelas distribuídas uma para cada dupla. Fátima iniciou o ditado dos números e os estudantes procuravam sua escrita na cartela. Marcaram com lápis.
4º Momento	A primeira dupla que preencheu uma coluna de números, passou a ditar os números. Essa dinâmica se repetiu em mais algumas rodadas do jogo quando a professora deu o jogo por concluído.
5º Momento	Fátima solicitou que todos observassem nas suas cartelas as palavras escritas com letra cursiva e as pintassem. Apresentou um pequeno cartaz com o alfabeto em letras cursivas e letras bastão. Orientou os estudantes que quando redigissem seus textos usassem exclusivamente letras cursivas.
6º Momento	Após o lanche, formaram as mesmas duplas que estavam escrevendo juntas no dia 24/10 e hoje, o que havia sido apoio seria o escritor. Fiquei sabendo que no dia anterior não houve redação da autobiografia porque Fátima havia ido ao médico e Dértia ministrara a aula.
7º Momento	

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 29/10/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Os estudantes começaram com um grande falatório, mostrando recortes de livros e jornais onde o assunto era o lixo. Fátima solicitou que se acalmassem e juntassem as bancas em duplas.
3º Momento	Solicitou que por ordem das filas, as duplas falassem o que haviam descoberto sobre o lixo, e foi anotando as falas em frases resumidas, em colunas marcadas no quadro.
4º Momento	Quando todas as duplas falaram, Fátima leu cada coluna questionando a turma se aquelas informações falavam de problemas causados pelo lixo de casa; problemas causados pelo lixo de fábricas, hospitais, empresas; transformação do lixo (reciclagem) ou tempo de degradação do lixo. De acordo com as respostas, a professora colocava título nas colunas.
5º Momento	A professora apresentou um cartaz com as mesmas divisões do quadro e chamava dois a dois os alunos que trouxeram recortes com cada tipo de assunto. Assim o cartaz sobre o lixo foi montado.
6º Momento	Após o lanche, os alunos copiaram os registros do quadro para o caderno. A turma recebeu da professora meio papel ofício decorado em formato de moldura para registrarem uma frase sobre o lixo. Depois dos registros e correções ortográficas, Fátima recolheu os papéis e foi colando e uma cartolina dupla para fixar no pátio da escola.
7º Momento	As crianças dedicaram o final da aula para leitura das redações autobiográficas realizadas até este momento.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 31/10/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Conforme combinado na aula anterior, os alunos buscaram seus livros de Matemática no armário e iniciaram a resolução de uma atividade de escrita de numerais até 100. A atividade foi conduzida pela professora que orientava cada questão, aguardando alguns minutos para que os alunos respondessem.
3º Momento	Depois da atividade respondida, os livros foram guardados e os alunos buscaram suas pastas e cadernos de registro para concluírem as redações autobiográficas.
4º Momento	Fátima e eu havíamos levado os computadores para iniciarmos com as crianças a composição dos filmes no software <i>movie maker</i> . O início desta atividade foi difícil porque todos queriam ser os primeiros a fazerem seus filmes, mas Fátima já havia listado os alunos cujas redações já haviam sido concluídas e corrigidas e digitalizadas por ela. Então foram chamados dois estudantes para o computador e os demais concluíam suas atividades no caderno.
5º Momento	Após o lanche, reapresentamos o software aos estudantes chamados e apresentamos suas pastas de atividades que haviam sido digitalizadas para o computador. Os estudantes começaram seus projetos <i>movie maker</i> sob os olhares curiosos dos colegas. Perguntei à aluna escolhida para quem estavam fazendo aquela autobiografia. Maria Fernanda respondeu: - “Pra mostrar a todo mundo: minha mãe, meus colegas”.
6º Momento	Conforme orientação de Fátima nesta primeira etapa, todos os alunos comporiam sua autobiografia no <i>movie maker</i> apenas organizando os registros e fotos digitalizadas, e escrevendo o título. Depois iriam formatar seus filmes, modificando cores, inserindo música, aplicando efeitos.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 05/11/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A aula começou com uma breve conversa espontânea onde uma aluna citou que brincara muito de “forca” com uma colega no final de semana. Fátima sugeriu que brincassem um pouco e passou a comandar a brincadeira usando sempre palavras onde aparecia o dígrafo CH. Quando as crianças perceberam a reincidência do dígrafo nas palavras, Fátima encerrou a brincadeira e distribuiu uma atividade em papel ofício.
3º Momento	Depois de respondida, a atividade onde foi revisada a escrita de palavras com CH / X e R / RR foi recolhida pela professora. Foram indicados os dois alunos que fariam o <i>movie maker</i> neste dia, e os dois alunos que iniciara seus projetos no computador na sexta-feira seriam monitores.
4º Momento	Fátima solicitou que eu supervisionasse os projetos nos computadores enquanto ela iria auxiliar os alunos que ainda não haviam concluído a autobiografia no caderno de registros.
5º Momento	Depois do lanche, uma parte da turma que já havia concluído seus registros foi para a sala de informática. Os que não concluíram continuaram escrevendo com ajuda de Fátima e Claudenice. E eu continuei supervisionando os projetos dos alunos que faziam seus filmes.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 07/11/2012	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Fátima conversou com a turma sobre uma atividade que fariam com material reciclável que estava dentro do assunto meio ambiente e falou que a turma seria dividida, justificando essa divisão pela quantidade de alunos que ainda fariam o <i>movie maker</i> . Os alunos que já haviam começado o projeto junto com outros, fariam objetos com material reciclável, enquanto um pequeno grupo de quatro iniciaria seu projeto <i>movie maker</i> .
3º Momento	Divididos os grupos, passei a orientar os alunos que vieram para o computador (hoje havia quatro computadores). Fátima revezava entre a orientação de um <i>movie maker</i> e a de um grupo do projeto meio ambiente.
4º Momento	Após o lanche, outros quatro alunos vieram para o computador, enquanto os primeiros foram para a atividade de reciclagem. Esta atividade durou até o final do expediente. Neste dia foi possível a composição de oito projetos.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 09/11/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora Fátima conversou sobre as atividades do dia, citando os nomes dos quatro alunos que iriam primeiro para o computador, e designando dois para serem monitores. Estes alunos seguiram para os locais de trabalho no computador.
3º Momento	Aos outros alunos Fátima distribuiu uma atividade digitada, com questões de matemática, e solicitou que tentassem resolver sozinhos. Somente quando não conseguissem, solicitassem ajuda de Maria ou Claudenice.
4º Momento	Ficamos Fátima e eu auxiliando os alunos na composição do <i>movie maker</i> dos alunos que não estavam com monitores, e ajudando os que tinham monitores apenas quando solicitadas. Combinamos, pela data do ano, que já aqueles fariam suas formatações, deixando apenas para incluir músicas depois.
5º Momento	Após o lanche, foi possível iniciar o projeto <i>movie maker</i> de mais dois alunos. Os alunos que haviam feito o <i>movie maker</i> no início da aula foram realizar o exercício de matemática.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 12/11/2012 – segunda-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	A professora lembrou aos alunos que eles realizariam uma avaliação de língua portuguesa e organizou a sala para a avaliação individual. Entregou as avaliações e enquanto os alunos respondiam, fomos preparando os computadores para o <i>movie maker</i> , copiando do <i>pendrive</i> pastas com atividades dos alunos que faltavam.
3º Momento	Quando concluíam as avaliações, os alunos que já fizeram o <i>movie maker</i> pegavam jogos de tabuleiro, e os que não fizeram vinham para o computador. Assim fui auxiliando um a um na composição do <i>movie maker</i> .
4º Momento	Após o lanche, continuamos a composição do <i>movie maker</i> , agora contando com três monitores, e deixamos os projetos já formatados, aguardando somente a inclusão de um tema musical.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 14/11/2012 – quarta-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Depois de pequeno diálogo entre colegas, Fátima dividiu a turma em dois grupos: oito alunos para irem pro computador (quatro escritores e quatro monitores), e o outro grupo para fazer cartazes sobre o meio ambiente (que seria tema da Feira de Conhecimentos deste ano.)
3º Momento	Fiquei acompanhando os alunos na composição do <i>movie maker</i> e percebi que os monitores apresentaram menos dúvidas quanto ao software e menos erros ortográficos. Eles corrigiam os colegas na escrita os títulos dos trabalhos e quando estes queriam acrescentar algum quadro a mais no seu filme.
4º Momento	Depois do lanche, os alunos deram continuidade às atividades do dia (quatro no <i>movie maker</i> com os mesmos monitores e os outros na confecção de objetos reciclados)
5º Momento	Ao final da aula, a professora Fátima lembrou a todos que no dia 16 iniciaria uma licença prêmio por um mês, e então Dértia assumiria a turma. Salientou que a professora Dértia daria continuidade ao projeto meio ambiente para apresentação na Feira de sustentabilidade e que o Projeto Autobiografia seria concluído quando ela retornasse.
6º Momento	Conversei com Fátima sobre o pouco tempo para conclusão do projeto. Ela respondeu que já estavam feitos 26 filmes faltado apenas incluir músicas. Seria necessário um prazo inclusive para ela compor a pasta de músicas para serem usadas pelos alunos. Informou-me que havia pesquisado preferências musicais entre os alunos e iria acrescentar outras músicas para compor a pasta.

INTERVALO DE LICENÇA PRÊMIO DA PROFESSORA FÁTIMA DE 16/11/2012 ATÉ 15/12/2012

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 18/12/2012 – terça-feira	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Porque no dia anterior foi realizada a provinha Brasil de Língua Portuguesa, vim à escola na terça-feira. Fátima me informou que havia conseguido inserir a música em seis projetos que estavam no seu computador. Mas que naquele dia seria realizada a provinha de Matemática. Solicitou que eu auxiliasse alguns alunos a concluir seus projetos depois da prova. Organizou os alunos para a realização da avaliação.
3º Momento	A diretora entrou em sala para aplicar a prova e eu fui com Fátima auxiliar as gravações dos primeiros DVD das autobiografias em <i>movie maker</i> .
4º Momento	Quando concluíam as provas, a diretora mandava o aluno ver se precisava concluir o <i>movie maker</i> . Antes do lanche concluímos mais três.
5º Momento	Após o lanche, concluímos mais cinco <i>movie maker</i> que a professora levou para gravar em DVD em casa.
6º Momento	<p>Por estarmos um bom tempo sem a presença dos alunos, levantei algumas questões sobre a análise que a Professora Fátima faria do Projeto inteiro nesse momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais pontos foram positivos para favorecer o desenvolvimento do projeto? Resposta: O desenvolvimento do projeto foi difícil, uma vez que havia projetos paralelos a serem desenvolvidos por determinação da instituição escolar. Algumas vezes foi deixado de lado. Mas a investigação para o mestrado favoreceu as retomadas e a conclusão do trabalho. - Houve envolvimento das famílias dos alunos durante o projeto? Elas contribuíram com as informações e materiais de suporte para a pesquisa dos alunos? Resposta: Elas contribuíram com o projeto, trazendo informações e dados que lhes foram solicitados sobre as crianças. - Como a senhora avalia a contribuição deste tipo de atividade (escrever sua autobiografia) para o letramento das crianças com deficiência intelectual em comparação às aulas tradicionais? Resposta: Com este projeto trabalhamos os nomes, características físicas, retratos e trabalhos com a construção do sistema de escrita. Em relação ao letramento, acho que em uma aula tradicional as crianças seriam obrigadas a decorar as características deste texto e dessa maneira, como foi desenvolvido, eles perceberam que é um texto que fala da vida deles mesmos e de outras pessoas. - Quais mudanças a senhora observou nas crianças a partir deste projeto? Melhorou a escrita? Resposta: Houve um avanço significativo na escrita das crianças, pois o trabalho se iniciou com nomes, que é carregado de sentido para eles e daí foi se construindo um texto mesmo que não efetivamente, sobre eles mesmos. - Aumentou o interesse pela leitura? Resposta: Sim. Ao final do ano havia muitas crianças que não só estavam compreendendo o sistema de escrita, como tinham mais interesse por leitura.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 20/12/2012	
1º Momento	13h00min h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Hoje, os alunos ficaram livres para conversar enquanto pintavam símbolos do natal. Fátima e eu concluímos os filmes com os alunos que faltavam e logo colocamos para gravar.
3º Momento	Enquanto gravava os filmes, conversei com alguns alunos sobre o que mais haviam gostado naquele ano. Dois alunos disseram que gostaram de usar mais o computador. Um aluno disse que gostou de aprender mais. Perguntei o que ele aprendeu a mais, ao que me respondeu “ler”.
4º Momento	Conversei com Ana Beatriz sobre o que ela havia gostado mais naquele ano, ela respondeu - “Estudar, brincar”. Perguntei se gostou de fazer o filme dela no computador. Respondeu - “Gostei do filme no computador”. Outros alunos falaram das festas do São João e do dia das crianças.
5º Momento	Questionei os alunos sobre a provinha Brasil, quatro responderam que estava muito fácil, mas a maioria disse que não gostava de fazer provas. Enquanto eu conversava com os alunos, Fátima organizava as pastas com os arquivos pessoais dos alunos para entregar a eles.
6º Momento	Depois do lanche, os desenhos foram postos em cartazes e levados ao pátio. Fátima começou a entrega das pastas e caixinhas de sapato com objetos pessoais trazidos para compor a autobiografia.
7º Momento	No momento final, os alunos foram brincar no pátio.

DIÁRIO DE PESQUISA DO DIA 21/12/2012 – sexta-feira	
1º Momento	13:00 h. Chegada dos alunos ao pátio da Escola. Organização de filas por turma; Oração coletiva com a diretora: cada fila vai à sala de aula com sua professora.
2º Momento	Os alunos entraram na sala, eufóricos para decorarem sua árvore de natal. Enquanto procediam à decoração junto a Claudenice e Maria, Fátima e eu terminamos de gravar os filmes no DVD.
3º Momento	Depois do lanche, passamos no computador três filmes para a turma assistir. Depois entregamos aos alunos presentes seus filmes gravados.
4º Momento	Conversei com as crianças se haviam gostado do projeto, o que foi mais difícil e o que foi mais gostoso de fazer. Todas disseram que gostaram de fazer os filmes no computador. E foi unanimidade dizerem que o mais difícil foi escrever muitas coisas. Alguns disseram que gostaram de ver as histórias dos colegas outros, que gostaram mais de suas próprias histórias.
5º Momento	Ao final, agradei a todos a acolhida e a experiência compartilhada. Despedi-me dos alunos, prometendo rever a turma no ano seguinte. Agradei à professora Fátima pela disposição em expor seu trabalho. Fátima encerrou a aula também com agradecimentos e fomos todos para nossas casas.