

PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação - Faed
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação
Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro: Universitário
CEP: 79070-900 | Campo Grande - MS



A NOSSA UNIVERSIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONÇALVES

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE APRESENTAM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM**

**CAMPO GRANDE/MS
2021**

JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONÇALVES

**AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE APRESENTAM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero

**CAMPO GRANDE/MS
2021**



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE 2021

Aos vinte e sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, às catorze horas, na Sala de Defesa Virtual do PPGEdu, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Eladio Sebastian Heredero (UFMS), Alexandra Ayach Anache (UFMS) e Patricia Tanganelli Lara (FAC Sumaré), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONÇALVES, CPF 03584927188, Área de concentração em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem" e orientação de Eladio Sebastian Heredero. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero (Presidente)

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Interno)

Profa. Patricia Tanganelli Lara (Externo)

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Interno) (Suplente)

RESULTADO FINAL: Aprovação

OBSERVAÇÕES: Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Eladio Sebastian Heredero
Nunes Gonçalves

Jociane de Oliveira

Presidente da Banca Examinadora

Aluna

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Ao meu querido esposo Wesley.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia por me trazer até aqui.

Ao meu esposo, Wesley, pelo amor incondicional e apoio, sem você não seria possível.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais Jorge e Luzia, aos meus sogros Osmar e Marlene, aos meus cunhados Pâmela, Anderson, Diogo, Isabella, e à minha querida sobrinha Júlia, pelos momentos partilhados, vocês foram imprescindíveis para que eu continuasse esta jornada, em especial ao querido avô Francisco, pelas boas lembranças.

Ao meu orientador Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero, em especial, que me acolheu com muito carinho. Sem palavras para agradecê-lo pelos ensinamentos compartilhados, pela paciência e por me mostrar o verdadeiro sentido da educação.

Às professoras participantes desta banca de Defesa de Dissertação – Profa. Dra. Alexandra Ayache Anache, Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara e Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel, pelas ricas contribuições, as quais foram fundamentais e enriqueceram este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), à secretaria administrativa pelas informações, aos professores pelas aulas compartilhadas, todo conhecimento construído foi significativo para a construção deste trabalho. Em especial, aos professores Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, Profa. Dra. Alexandra Ayache Anache, Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti e Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva.

À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil, pelo apoio e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro, que foi grande ajuda, contribuindo para minha formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas - Reconstruindo a Escola (GEPPPEI-RE) por cada contribuição e apoio ao longo desses semestres.

Às instituições de ensino que prontamente aceitaram fazer parte deste estudo, em especial às professoras participantes desta pesquisa, sem vocês não seria possível a concretização do estudo. Muito obrigada pela colaboração.

Aos meus amigos Dania Andreza Duarte de Souza, Drielly Sinara de Castro Porta, que mesmo distantes se fizeram presentes. Também agradeço ao Leandro Costa Vieira, Jaqueline Vargas Praça, Eliana Doraci e Dayane Vicente de Moraes, Luciene Cléa Silva e a Maria Luzia Santana companheiros da vida acadêmica. Em especial, às minhas queridas amigas Maria Elena Aquino Dutra e Daniela Barros Marcato pelo apoio. Ao meu amigo, Renan Gonçalves Barbosa pela colaboração na coleta de dados, sua ajuda foi relevante para este estudo acontecer. Com vocês essa fase do estudo foi suave e alegre. Vocês são importantes para mim, obrigada por cada dica.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a construção da minha formação.

Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(FREIRE, 1987, p. 87)

RESUMO

Os processos de ensino e aprendizagem são complexos e determinados por inúmeras variáveis. Estes processos apresentam dificuldades derivadas não apenas do ensino, mas também da aprendizagem. As características das dificuldades de aprendizagem são diversas e de diferentes origens, superando o que seria apenas o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Estas dificuldades precisam ser conhecidas pela instituição de ensino para planejar e pelo professor para que sejam desenvolvidas práticas educativas que atendam a todos os estudantes. As práticas educativas aqui pensadas são as que se sustentam no paradigma de educação inclusiva e, conseqüentemente, para todos os estudantes. A presente pesquisa visou identificar e analisar as práticas educativas com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, dos quartos e quintos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com base no estudo de caso e, metodologicamente, foram organizadas duas etapas para a sua realização. A primeira etapa foi de caráter bibliográfico, para a fundamentação teórica e a produção científica. A segunda etapa consistiu na coleta de dados com análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos planejamentos das aulas e dos questionários múltiplos (direcionados aos professores dos quartos e quintos anos e outro para a direção/coordenação pedagógica) baseados em tópicos organizacionais e de estratégias dos participantes no desenvolvimento das práticas educativas. Foram construídas cinco categorias de análise derivadas da fundamentação teórica, a saber: reconhecimento dos estudantes; planejamentos; metodologias; recursos utilizados; e avaliações focadas nos estudantes com dificuldades. Os resultados mostraram que os professores identificam as dificuldades de aprendizagem de uma forma muito elementar e não sistematizada, e encaminham essas informações à equipe gestora; desse modo, em seus planejamentos também não se manifesta, mas se observa a tentativa de abarcar todos nas propostas metodológicas e nos recursos utilizados para efetivar a prática educativa. Embora não apareça de forma explícita nem a definição, nem a forma de atendimento às dificuldades de aprendizagem, percebe-se que há intencionalidade em construir práticas inclusivas, nas quais se considera como o estudante aprende, com base na concreção das dificuldades que apresentam e, também, como as práticas educativas são desenvolvidas para atendê-los.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Práticas educativas. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The teaching and learning processes are complex and determined by numerous variables. These processes present difficulties derived from teaching, but also with regard to learning. The characteristics of learning difficulties are diverse and from different origins, surpassing what would only be the Target Audience of Special Education (TASE). These difficulties need to be known by the educational institution to plan and by the teacher so that educational practices that serve all students are developed. The educational practices considered here are those that are supported by the paradigm of inclusive education and, consequently, for all students. This research aimed to identify and analyze educational practices with students who have learning difficulties, from the fourth and fifth years of the Initial Years of Elementary School. It is a research with a qualitative approach based on the case study and, methodologically, two stages were organized for its realization. The first stage was bibliographic for the theoretical foundation and the scientific production. The second stage consisted of data collection with document analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), lesson plans and multiple questionnaires for fourth and fifth grade teachers and another for the pedagogical direction/coordination) based on organizational topics and strategies of the participants in the development of educational practices. Five categories of analysis derived from the theoretical foundation were built, namely: student recognition; planning; methodologies; resources; and assessments focused on students with difficulties. The results showed that teachers identify learning difficulties, in a very elementary and non-systematized way, and pass this information on to the management team; in this way, in their planning, it is not manifested either, but there is an attempt to include all of them in the methodological proposals and in the resources used to carry out the educational practice. Although neither the definition nor the form of addressing the learning difficulties appears explicitly, it is clear that there is an intention to build inclusive practices, in which it is considered how the student learns, based on the concreteness of the difficulties they present and, also, how educational practices are developed to serve them.

Keywords: Learning Difficulties. Educational practices. Inclusive Education.

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos y determinados por muchas variables. Estos procesos suponen dificultades derivadas de las formas de enseñar, pero también en todo lo que afecta al aprendizaje. El origen y las características de las dificultades de aprendizaje son múltiples y de diferentes orígenes, algo que es mucho mayor que los alumnos con deficiencia. Estas precisan ser conocidas por los centros educativos para planificar y por los profesores para que pueda hacer sus prácticas educativas de forma que atiendan a todos los estudiantes. Las prácticas educativas aquí son entendidas bajo el paradigma de educación inclusiva y, consecuentemente, para todos los estudiantes. La presente investigación tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas educativas con los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje de los años iniciales de la Enseñanza básica, concretamente de cuarto y quinto año. La investigación desarrollada desde el modelo cualitativo por medio de estudio de caso, metodológicamente organizada en dos fases para su realización. La primera fue de carácter bibliográfico, para la fundamentación teórica y la producción científica. La segunda para la colecta de datos con análisis documental del Proyecto Pedagógico (PPP), de las programaciones de aula, junto cuestionarios aplicados a profesores de cuarto y quinto año y al director y coordinador pedagógico, basados en tópicos organización y de estrategias de los participantes en el desarrollo de prácticas educativas. Fueron construidas cinco categorías para el análisis oriundas de la fundamentación teórica, a saber, el reconocimiento de los estudiantes, programaciones, metodologías, recursos utilizados y las evaluaciones, siempre centradas en los estudiantes con dificultades. Los resultados mostraron que los profesores identifican, de una forma muy básica y no sistematizada, y trasladan esas informaciones al equipo directivo; de esa forma, en sus programaciones tampoco aparecen, pero se observa una intencionalidad de abarcar a todos en sus propuestas metodológicas y en la utilización de recursos para desarrollar las prácticas educativas. Aunque no aparece de forma explícita ni la definición, ni la forma de atención a las dificultades de aprendizaje se observa que hay intención en construir prácticas inclusivas, en las que se considera cómo el estudiante aprende, a partir de la percepción de las dificultades que presentan y, también, como las prácticas educativas son realizadas para poder darles respuesta.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Prácticas educativas. Educación Inclusiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Materiais sobre práticas educativas inclusivas	45
Quadro 2 – Materiais sobre práticas colaborativas	49
Quadro 3 – Materiais sobre adaptação curricular (AC)	50
Quadro 4 – Materiais sobre formação de professores	53
Quadro 5 – Categorias de análise	69
Quadro 6 – Cabeçalho das atividades no período remoto	80
Quadro 7 – Sugestões de como os estudantes poderiam realizar as atividades disponibilizadas durante o ensino remoto	84
Quadro 8 – Exemplo de atividade avaliativa no 5º ano	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Adaptações curriculares
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AJA	- Avanço do Jovem na Aprendizagem
APCs	- Atividades Pedagógicas Complementares
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEP	- Comitê de Ética Pesquisa
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPPP	- Campus de Ponta Porã
CRE	- Coordenadoria Regional de Educação
DGEEC	- <i>Dirección General de Estadística Encuestas y Censos</i>
DUA	- Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos Avanço do Jovem na Aprendizagem
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	- Faculdade de Educação
FPS	- Funções psicológicas superiores
GEPPPEI-RE	- Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MS	- Mato Grosso do Sul
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	- <i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i>
NUESP	- Núcleo de Educação Especial
OMS	- Organização Mundial da Saúde
OPAS	- Organização Pan-Americana da Saúde
PA	- Professor de apoio
PAEE	- Público Alvo da Educação Especial

PC	- Paralisia Cerebral
PCD	- Pessoa com Deficiência
PEI	- Plano Educacional Individualizado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEDU	- Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PY	- Paraguai
REE	- Rede Estadual de ensino
REME	- Rede Municipal de Educação
SAC	- Sistema de Acompanhamento de Crianças
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	- Sistema de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	- Secretaria Estadual de Educação
SEME	- Secretaria Municipal de Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	- Trabalho de conclusão de curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	- Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
THC	- Teoria Histórico-Cultural
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USOE	- <i>United States Office of Education</i>
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como base para a construção da pesquisa	23
2.1.1	Os processos de desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico-Cultural	24
2.2	Dificuldades de aprendizagem	28
2.3	Práticas educativas	31
2.3.1	A organização curricular como prática educativa	33
2.3.2	Formas de práticas educativas direcionadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem	35
2.3.2.1	Ambientes colaborativos	36
2.3.2.2	Metodologias ativas	36
2.3.3	Práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva	37
2.4	A produção científica e as práticas inclusivas	44
2.4.1	Das práticas educativas às práticas educativas inclusivas	44
2.4.2	Estratégias para desenvolvimento da prática educativa inclusiva	48
2.4.2.1	Práticas colaborativas	48
2.4.2.2	Adaptação curricular (AC)	50
2.4.3	Formação do professor como elemento chave na construção de práticas educativas inclusivas	52
2.4.4	Considerações sobre a revisão de literatura	55
3	PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1	Contexto da pesquisa	59
3.2	Participantes	60
3.3	Instrumentos	62
3.3.1	Procedimentos para coleta de dados	64
3.3.2	Procedimentos para análise de dados	65
4	ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	68

4.1	Reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem	69
4.2	Planejamentos focados nas dificuldades	77
4.3	Metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades	81
4.4	Recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem	85
4.5	Avaliação focada nas dificuldades	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES	109
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	114
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	118
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	120
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFMS)	123

1 INTRODUÇÃO

Este relatório de dissertação versa sobre as práticas educativas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Antes de discorrer sobre a temática a que esse estudo se propõe, é necessário realizar minha apresentação e dialogar sobre os caminhos que me trouxeram até aqui e, para isso, início destacando que sou uma jovem professora graduada em Pedagogia pela UFMS, Campus de Ponta Porã (CPPP), em 2018. Seguir a carreira na docência era um sonho desde muito pequena, logo que iniciei minha faculdade cheguei à conclusão que a educação é o que transforma as pessoas, conforme Freire (1996) destacava.

Sou fruto da educação pública, todos os níveis de ensino, como estudante, cumpri no sistema de ensino público e é por isso que, na graduação, o objetivo de pesquisa que resultou na defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi investigar as formações que os professores da educação básica tinham e se elas contemplavam o tema do multiculturalismo, bem como quais as percepções que eles tinham sobre o tema, uma vez que essa temática se configurava de modo peculiar na fronteira onde morei, por cinco anos.

A minha preocupação como futura docente era em olhar para aqueles que apresentavam alguma dificuldade para aprender. Por esta razão, no viés da graduação, a indagação concentrou-se em entender como os estudantes que transitavam diariamente entre dois países eram recebidos na escola brasileira; se eles eram inclusos; como eram as práticas educativas; se no caso de surgir o assunto das dificuldades de aprendizagem, estas eram somente ligadas ao fato de ter outra língua como comunicação habitual; entre outros questionamentos afins.

Isto me motivou a seguir procurando respostas, por isso prestei a seleção, fui aprovada, e ingressei no Mestrado no PPGEdu, da Faculdade de Educação (FAED), da UFMS, com o intuito de pesquisar sobre o tema das dificuldades de aprendizagem neste contexto fronteiriço e averiguar quais as práticas educativas desenvolvidas com os estudantes que as apresentam, seja por motivos relacionados à língua, seja por necessidades educativas especiais, ou por outros motivos. Sendo assim, este estudo foi desenvolvido no PPGEdu com colaborações do GEPPPEI-RE e incentivo da CAPES¹.

Neste sentido, antes de adentrar nas dificuldades de aprendizagem que se apresentam no processo educativo, é relevante destacar que a aprendizagem acontece a partir do

¹ O presente trabalho foi realizado totalmente com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001 — *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)- Brasil - Finance Code 001.*

nascimento do indivíduo e o seu desenvolvimento ocorre conforme a interação com o meio, como Vigotski² (1999) esclarece em seus estudos.

O aprendizado acontece de forma singular no indivíduo e sua apropriação do conhecimento é vista como um conjunto de processos psicológicos internos, envolvendo a abstração, a generalização e a formação de conceitos, assim sua construção acontece por meio de significados e símbolos (VIGOTSKI, 2010), por esta razão, a prática educativa é vista de forma complexa, pois justamente neste período de escolarização as dificuldades de aprendizagem se tornam mais perceptíveis e podem ser definidas como a não correspondência do esperado para a faixa etária.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem aparecem com mais evidência durante o período de escolarização e atinge a todos em algum momento da trajetória humana (SEBASTIAN-HEREDERO, 2010). Nesse sentido, é a escola que deve ter como objetivo garantir condições para que todos os estudantes aprendam e obtenham êxito na escolarização e, por extensão, minimizar as suas dificuldades na aprendizagem.

A diversidade existente na sociedade contempla uma ampla dimensão de características pessoais que, por sua vez, origina as dificuldades de aprendizagem derivadas das formas de aprender e das diferentes formas de ensinar. As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com uma variedade de causas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Martin e Marchesi (1996, p. 41) afirmam que estas causas podem estar relacionadas

[...] à dificuldade dos alunos para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência.

Para poder entender as dificuldades de aprendizagem é preciso compreender os elementos e os fatores relacionados ao seu desencadeamento, pois eles, às vezes, estão ligados não apenas à deficiência, mas também a outras diversas causas.

² O nome deste teórico se apresenta com várias grafias: Vigotski, Vigostky, Vygostkii, Vigotskii. Neste relatório foram utilizadas as seguintes obras: Vygotski (*Obras escogidas* (Tomo I/ 1991); (*Obras escogidas* (Tomo III/ 1995); (*Obras escogidas* (Tomo V/1997); Vigotski (*Teoria e método em psicologia*, traduzida para o português em 1999); Vigotskii (*Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 2010, 11. ed., tradução de Maria da Pena Villalobos). Adotou-se, contudo, a grafia “Vigotski” ao se fazer menção a este teórico no decorrer desta pesquisa, e nas referências foi mantida a grafia original.

Um ponto relevante na prática educativa quando se refere às dificuldades é a identificação dos estudantes e a compreensão dos fatores que levam ao seu desencadeamento. Os professores, no decorrer das práticas educativas, precisam estar atentos a dois critérios, como nos ressalta o *United States Office of Education* (USOE), em 1977, para averiguar o aparecimento das dificuldades de aprendizagem: “(1) a criança não efectua realizações escolares comensuráveis com a sua idade e níveis de capacidade” e “(2) a criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares” (USOE, 1977, p. 65083 *apud* MARTINS, 2006, p. 62), pois carecem de uma sistematização adequada na sua aprendizagem para o enfrentamento das dificuldades.

Porém, desde uma perspectiva mais ampla e buscando uma forma de organização, que não única ou completa, destes estudantes, também pode-se estender esta categorização aos:

- Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- Portadores de superdotação ou altas capacidades.
- Ou como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:
- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem-dotadas;
- Crianças trabalhadoras, ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010, p. 196).

Todos eles apresentam, ou podem apresentar, dificuldades de aprendizagem e, necessidades educativas entendidas como aquelas que se derivam das dificuldades e que colocam o foco na educação e suas possibilidades, e não na deficiência e seu caráter clínico ou médico. Assim, atender às necessidades educativas “implica que os grandes fins da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, para garantir igualdade de oportunidades e inserção futura na sociedade” (MARCHESSI; COLL; PALACIOS, 2014, p. 413).

Essas especificidades são as mais encontradas no espaço escolar, salienta-se que a existência delas na escola não significa que esses alunos não vão se desenvolver, apenas carecem de uma atenção por parte da escola e curricular para a construção de um ambiente inclusivo e que as habilidades deles sejam potencializadas, pois todos têm potencial para aprender.

Nesse sentido, é impossível falar de dificuldades de aprendizagem sem ao menos vincular que o público-alvo da Educação Especial (PAEE) faz parte dos que podem apresentar as dificuldades; entretanto, não exclusivamente todos os estudantes que apresentam

dificuldades no processo de aprendizagem são pertencentes a este grupo. Neste relatório apresenta-se o PAEE, pois engloba um dos estudantes que estão presentes nas salas de aulas, assim como Sebastián-Heredero (2010) descreve a configuração do espaço educativo.

Partindo desta ideia, considera-se que o PAEE, para efeito do que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – EI) (BRASIL, 2008), está organizado em três grupos estudantes que apresentam: 1) Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; 2) Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; e 3) Altas habilidades/superdotação. De acordo com a referida legislação, essas dificuldades estão relacionadas com as condições, disfunções, limitações e deficiências e também existem as não vinculadas às causas orgânicas específicas (dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamentais) (BRASIL, 2008).

Obviamente, quando se fala em PAEE, estas dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas a outras mais graves – tais como processamento da informação; dificuldades no raciocínio; transtornos funcionais; etc. – que pode levar a definitivos impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual, sensorial, de interação social que em coadjuvação com diversas barreiras podem restringir sua participação plena e efetiva na escola.

A Educação Especial é uma modalidade da educação que visa oferecer possibilidades de aprendizagem para aqueles com impedimentos neste processo, almejando proporcionar a construção de conhecimento para os que possuem algum impedimento ou limitação, ou seja, um conjunto de atitudes para atender às demandas presentes no contexto escolar. Porém, hoje em dia, com a publicação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), a tendência e o atendimento destes estudantes e suas dificuldades acontecem na escola ordinária. Essa modalidade da educação, segundo o que regulamenta as legislações, deve ocorrer em todos os espaços escolares, buscando desenvolver integralmente e estar alinhada ao projeto pedagógico.

Para adentrar no tema da pesquisa, cabe salientar que as dificuldades de aprendizagem não são especificidades exclusivas do PAEE, elas podem se apresentar de forma transitória, podendo ser resolvidas no decorrer de uma intervenção pedagógica, ou ainda ser de ordem patológica, relacionada com alguma forma diferente de desenvolvimento psíquico, intelectual, sensorial ou motor, típica do PAEE.

Dentro desta mesma ideia, concretamente, a PNEE- EI (BRASIL, 2008) enfatiza que a instituição de ensino deve se organizar para proporcionar a modalidade da Educação Especial de forma inclusiva nos espaços escolares, tanto para aqueles que necessitam de um

atendimento especializado, como para aqueles que não necessitam, pois todos devem usufruir dos seus recursos e da sua organização.

Nesse sentido, pensar o ensino para atender às especificidades que se apresentam na sala de aula é propor a viabilização das práticas educativas de forma que atendam às necessidades de todos os estudantes. Pensando nisso, essa pesquisa averiguou como ocorrem tais práticas.

A escola é diversa por natureza, assim como a sociedade, os estudantes possuem características distintas e isso precisa ser considerado nos documentos que normatizam o ensino na escola, bem como na sua organização e no planejamento. O atendimento dessa diversidade visa à inclusão, a fim de que todos tenham oportunidades para a aprendizagem. Nessa linha de pensamento, Ainscow (2009, p. 20) enfatiza que a inclusão envolve “os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículo, culturas e comunidades de escolas locais”, sendo imprescindível a criação da cultura inclusiva, um dos passos para promoção da inclusão.

O termo inclusão transcorre da ideia de que, independente de deficiência ou não, todos estejam no mesmo contexto e tenham as mesmas oportunidades de atividades e aprendizados. Ainscow (2009, p. 20) mostra que o objetivo da escola inclusiva é proporcionar “a presença, a participação e a realização de todos [...] não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’”.

Entende-se que a educação inclusiva é aquela que atende por igual a todos os estudantes que dela participam e que procura o maior desenvolvimento das capacidades de cada um com o objetivo de inseri-los na sociedade. Para tanto, não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e de qualidade do ensino. De acordo com Mendes (2002, p. 76), a educação inclusiva no âmbito operacional é algo complexo que exige de uma organização:

[...] a construção de uma rede de suportes ou apoio capaz de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes almejadas.

A cultura inclusiva na escola precisa estar nos documentos que a regulamentam e nas práticas efetivadas. Desse modo, as ações só se tornam inclusivas “quando elas se baseiam em valores inclusivos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 11). A escola inclusiva considera que cada estudante tem sua especificidade nos modos de aprendizagem, garantindo, mediante

adoção de estratégias e metodologias diferenciadas, que a inclusão aconteça (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010). Desse modo, entende-se que a inclusão deve atender a todos os estudantes de forma que suas especificidades sejam consideradas no desenvolvimento das práticas educativas, levando à progressão da sua aprendizagem.

Como já indicado, não todas as pessoas com dificuldades de aprendizagem têm associada uma deficiência, pois é esta uma condição do ser humano em algum momento da sua vida ou em alguma área de conhecimento, porém quase todas as pessoas com deficiência, de uma forma ou de outra, têm relação com dificuldades de aprendizagem. Essas especificidades podem se apresentar no contexto educacional, todos possuem competência para aprender, apenas precisam de variados modos de organização e de práticas educativas para atendê-los e potencializar a aprendizagem.

Nesse sentido, a problematização neste estudo vai ao encontro de como são desenvolvidas as práticas educativas para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, a hipótese se valida na verificação destas práticas desenvolvidas para estes estudantes e se elas impactam a forma como são consideradas, identificadas e realizadas ações para resolver as dificuldades.

Para nortear essas indagações que movem a pesquisa, os questionamentos orientadores foram: 1) Como se realiza a identificação do estudante com dificuldades de aprendizagem?; 2) Quais os procedimentos adotados pelos professores e pela escola para dar resposta às dificuldades de aprendizagem apresentadas?

No viés destes diálogos, essa pesquisa almejou identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes do Ensino Fundamental, especificamente com os professores que lecionavam nos quartos e quintos anos, partindo dos pressupostos de que os estudantes nessas faixas etárias deveriam estar já alfabetizados e, em consequência, será possível encontrar várias formas de dificuldades de aprendizagem. Assim, para abarcar esse objetivo amplo, os objetivos específicos se concretizaram em: 1) identificação dessas dificuldades de aprendizagem e das práticas utilizadas na escola e pelos professores com estes estudantes; 2) análise dos resultados destas práticas dialogadas por esses professores; e 3) realizar a síntese dessas práticas.

Para responder a esses questionamentos, trabalhou-se com uma abordagem qualitativa, com a metodologia de estudo de caso descritivo. Esta categoria de método proporciona enxergar a realidade profundamente de um determinado ambiente ou situação que, nesse caso, se configura nas práticas educativas exercidas com estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo para o

PPP e dos planos de aula, e também ao discurso apresentado na aplicação de questionários direcionados aos professores dos quartos e quintos anos e professores alocados que exercem a função diretiva e coordenação pedagógica.

Este relatório está organizado, primeiramente, por uma Introdução, de modo a explicar a apresentação do tema da pesquisa, dos objetivos e das seções construídas neste relatório de Dissertação.

A seção 2, intitulada como “Fundamentação Teórica”, traz aspectos teóricos e aborda como está configurado o sistema escolar. Assim, esta seção foi dividida em quatro tópicos, o primeiro descreve a teoria que embasa este trabalho, que é a Teoria Histórico-Cultural (THC), pois, ajuda a entender os processos de aprendizagem e como isso pode ser exposto na sala de aula, diante das práticas educativas do professor. No segundo tópico, são abordadas as dificuldades de aprendizagem e o terceiro trata das práticas educativas, com discussões sobre a sua configuração no modelo em vigor de educação inclusiva; para isso são apresentadas as formas prioritárias para o atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. E no quarto tópico são evidenciadas a produção da pesquisa e as práticas inclusivas.

Na seção 3, denominada de “Percurso Metodológico”, se encontra o desenvolvimento metodológico, que descreve a categoria de pesquisa e os procedimentos para alcançar os objetivos elencados. Para isso, foram organizados os seguintes tópicos: o contexto da pesquisa; os participantes que fizeram parte da pesquisa; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; bem como sua caracterização e como foram construídos, além de como serão os procedimentos para coleta e análise de dados.

Na seção 4, intitulada “Análises sobre as Práticas Educativas com Estudantes que apresentam Dificuldades de Aprendizagem”, são apresentados os resultados correspondentes à averiguação de como as dificuldades de aprendizagem são pensadas no desenvolvimento das práticas educativas e em todos os seus elementos curriculares tais como o planejamento, as metodologias, os recursos e as avaliações estão descritas no PPP, onde estão analisados em cinco categorias, tais como o reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, os planejamentos focados nas dificuldades, as metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades, os recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem e a avaliação focada nas dificuldades.

Para finalizar, apresenta-se as Considerações finais da dissertação, que retratam as percepções das práticas educativas. Na sequência estão elencadas as referências bibliográficas utilizadas nestes estudos, seguidas dos apêndices e anexos que demonstram o delineamento do estudo. Assim, a partir deste ponto, inicia-se a primeira seção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atender a todas as especificidades que permeiam a educação, a inclusão escolar assume um papel imensurável para os estudantes, uma vez que a promoção da inclusão não é apenas matricular os estudantes com dificuldades em uma sala de aula dita regular. É necessária uma nova organização da escola, que inclui, em especial, preparar os professores para trabalhar práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento cognitivo de todos.

Como ponto de partida destaca-se a Declaração de Salamanca, de 1994, que apresenta Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração trouxe um novo pensar para a inclusão, orientações em níveis (inter)nacionais, fonte de inspiração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e que serviu como base para o desenvolvimento legislativo educacional no Brasil. Corroborando estes diálogos, a referida declaração enfatiza que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

Nesta declaração evidencia-se que a educação inclusiva se fundamenta em uma construção de um espaço onde é possível que todos aprendam. Refletindo sobre este documento, ele se propõe ser um guia, mostrando que a diversidade existente nos vários países, e não diferindo em nosso país, precisa ser adaptada de acordo com a necessidade local (UNESCO, 1994), partilhando desta ideia, compete aos sistemas de ensino “organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 11).

A fundamentação teórica construída neste relatório de dissertação tem como propósito trazer a base para construção dos diálogos sobre as práticas educativas, em especial a sua composição, colaborando para orientar sobre o desenvolvimento com estudantes dos quartos e quintos anos dos anos finais do ensino fundamental, que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A seção está organizada em quatro tópicos, no primeiro, aborda-se a perspectiva teórica Histórico-Cultural e o teórico L. S. Vigotski (1896-1934), que explica sobre o desenvolvimento humano, trazendo contribuições relevantes no tocante ao processo de desenvolvimento humano e apropriação de conhecimento, sobretudo quando se trata de dificuldades de aprendizagem.

O segundo tópico trata das dificuldades de aprendizagem em sua definição, as causas e os fatores que desencadeiam, assim como os comportamentos apresentados pelos estudantes com dificuldades. Apresenta, também, maneiras de como os professores podem realizar intervenção pedagógica no decorrer da sua prática educativa.

No terceiro, evidenciam-se as práticas educativas em sua caracterização, trazendo elementos curriculares como forma organizativa e os tipos de atendimento que podem ser realizados com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, a partir de ambientes colaborativos e metodologias ativas. Por fim, discorre-se sobre as práticas educativas na perspectiva inclusiva por meio dos atendimentos que são ofertados nas escolas, como Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como outros serviços – a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o Professor de Apoio (PA) e as Adaptações Curriculares (AC), entre outros serviços que são direcionados ao PAEE, mas que todos podem ser beneficiados.

O quarto tópico traz a revisão de literatura realizada para averiguar quais as práticas educativas inclusivas que estavam sendo realizadas a partir de 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE).

Sendo assim, dar-se-á início com a reflexão sobre o que traz a THC como base argumentativa deste estudo, quanto ao entendimento de uma forma de pensar dos diálogos que se produzem nas relações entre linguagem e aprendizagem e o papel da escola nesse contexto.

2.1 Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural como base para a construção da pesquisa

Para organizar esta pesquisa, a perspectiva teórica que irá embasá-la será a THC, pois considera-se que os dizeres de Reina e Muzzeti (2016, p. 114) ajudam a relacionar “os

processos de aprendizado e desenvolvimento das crianças e de qualquer indivíduo e suas relações com aspectos sociais”, algo que, segundo nossa concepção, parece inseparável.

Esse foi o pensamento de três estudiosos – grupo composto por Vigotski, Luria e Leontiev – que, ao verem práticas tradicionalistas imperando no sistema educacional, concentraram seus estudos em “propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 9).

Nesta perspectiva, Delari Júnior (2015, p. 45) salienta que o método empregado nesta teoria se posiciona como “os meios necessários para atingir um conhecimento crítico, [...] sobre a realidade humana, que será justo aquele que permite efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana”.

A busca pela verdade se refere ao desenvolvimento humano e como este pode ser potencializado de tal maneira que ocorra a transformação. Este movimento leva à apropriação de conhecimento, por isso se torna emancipador, algo que se pensa no viés da educação, quando se refere a Vigotski.

A perspectiva histórico-cultural traz contribuições para se explicar a educação com base nas particularidades do indivíduo, o que colabora pensar uma educação que considera o desenvolvimento e as reais necessidades presentes no contexto escolar, como é o caso dos estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos que o trabalho pedagógico está organizado em três dimensões, a saber: 1) na Filosofia, buscando responder “para quê ensinar”; 2) na Ciência que versa sobre “o quê ensinar”; e 3) na Didática, mostrar “como ensinar”. Essas abordagens são relevantes para se entender como a educação se articula e ajuda a compreender as especificidades da sala de aula. A escola, portanto, exerce o papel fundamental no enriquecimento da apropriação do conhecimento.

Sendo assim, será abordado a seguir como acontecem os processos de aprendizagem fundamentados na THC, bem como pretende-se entender a sua corroboração nas práticas educativas para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

2.1.1 Os processos de desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico-Cultural

Este tópico visa abordar o desenvolvimento humano sob a luz da THC, em particular pretende demonstrar os estudos de Vigotski, que foi precursor desta teoria, e são apresentadas, também, as contribuições de Luria e Leontiev.

Vigotski se fundamenta no materialismo histórico dialético, onde se voltou para o desenvolvimento humano, considerando os fatores biológicos e sociais. Assim, Vigotski é considerado relevante ao se considerar o contexto escolar, pois se propôs a reinventar o modo de pensar a psicologia, baseado no seu funcionamento psicológico, buscando relacionar as funcionalidades e organizações cerebrais de um indivíduo na fase adulta (LURIA, 2010b, p. 33), por meio dos “problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica, serviam como contextos nos quais Vigotski lutava para formular um novo tipo de psicologia”.

O estudo de Vigotski (2010) em psicologia foi sistematizado sob três formas – instrumental, cultural e histórico – para explicar o processo de desenvolvimento da criança. Luria (2010) destaca que cada um destes elementos é uma nova forma de entender e perceber a psicologia proposta. E as referidas formas são assim descritas:

- Instrumental: se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa.
- Cultural: envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas.
- Histórico: funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. (LURIA, 2010b, p. 26).

O seu método se serve da forma dialética, o objeto precisa ser analisado e entendido mediante um aprofundamento, ou seja, entender a forma como os indivíduos se desenvolvem, a influência das interações sociais para a cognição, procurando estabelecer a relação entre pensamento e fala, e o papel da aprendizagem no desenvolvimento.

Por isso suas pesquisas se desdobraram nas funções psicológicas superiores (FPS), as quais entendem-se como um conjunto formado pela consciência, a memória, a atenção, a fala, a percepção, a emoção e a formação de conceitos. Na medida em que Vigotski (1995) analisava estas funções, concluiu que “o reconhecimento da base natural das formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem” (VIGOTSKI, 1995, p. 152, tradução nossa).

O desenvolvimento está fundamentado na relação entre a biologia e a cultura, desde o nascimento interagimos com o grupo pertencente, adquirimos e incorporamos características

culturais e hábitos próprios do contexto. A linguagem, por exemplo, apresenta a função de instrumento, pois é utilizada como interação e o seu desenvolvimento se dá por meio de sua maturação biológica, se aprimorando para atendimento das suas necessidades de comunicação.

O ser é ativo, na percepção da THC, e a construção do conhecimento acontece por meio das interações sociais e a aprendizagem ocorre com base nas mesmas, sendo diferente em cada sujeito e em cada contexto, o meio onde se está inserido influencia no comportamento, não sendo diferente para os processos de aprendizagem na escola (VIGOTSKI, 1999).

Complementando com este pensamento, Leontiev (2010, p. 63) discorre sobre o que determina no processo de desenvolvimento é a “própria vida e o desenvolvimento dos processos reais [...] seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida”. Esse autor afirma que cada etapa do desenvolvimento tem relação com a atividade principal e esta pode ser definida como aquela que rege as mudanças na psique, pois quando a consciência atinge maturação na atividade, ela passa a desenhar outra atividade, conforme se vai passando de fases, troca-se de atividade, e as funções psicológicas superiores vão se aprimorando a cada desafio posto.

Vigotski (2010, p. 104) deixa claro quando menciona que o desenvolvimento atinge etapas antes de a criança ser inserida no espaço escolar, não se detém o desenvolvimento restrito ao espaço escolar, assim, “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue o desenvolvimento”.

Corroborando esta ideia, a construção de conhecimento passa a ser vista como a

Interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo [...] isto é, de qual é o sentido pessoal que um fenômeno tem para a criança, e não de seu conhecimento do fenômeno. (LEONTIEV, 2010, p. 73).

Em questões de aprendizagem e como esta acontece, é fundamental, pois pode ser também a explicação da organização das práticas educativas, o papel do professor como guia na construção da aprendizagem para que o estudante siga avançando e acumulando mais aprendizagens baseado no que cada indivíduo aprendeu.

A aprendizagem, nesta perspectiva, acontece por meio da mediação e da interação estabelecida, nesse viés “a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência

social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação que, com a adequada orientação do ensino” (LIBÂNEO, 2015, p. 51), expressa como desenvolver os processos de ensino e aprendizagem na mesma linha do apontado pelo próprio Vigotski e, em consequência, o acontecer de diferentes formas de aprender que dá origem ao conceito de dificuldades de aprendizagem.

Neste decorrer pela forma de aprender, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendido como a distância entre o que já se sabe e os novos elementos da aprendizagem, e sua importância para o sucesso da aprendizagem. Desse modo, o papel do professor é mediar entre a ZDP, sem perder de vista que este se encontra inserido num contexto social determinado que, por sua vez, também favorece ou dificulta suas aprendizagens (VIGOTSKI, 1999).

Ainda mais, Vigotski (1997) enfatiza, dentro desta forma concreta de entender a educação no contexto social dos estudantes, que não basta compreender a fala, mas é preciso entender as palavras, fazendo menção de como e o quê leva os estudantes a buscar o conhecimento, deixando claro que essa aprendizagem também está ligada à motivação, o que implica diferentes formas de aprender.

Ao se referir aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, Vigotski (1997, p. 12) assevera que “a criança que tem seu desenvolvimento complicado [...] não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas sim desenvolvida de outro modo”. Complementando, Vigotski (1997, p. 132) se refere à prática educativa salientando que “não é possível apoiar-se naquilo que falta a esta criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter, ainda que seja a mais confusa, a noção daquilo que ela possui, daquilo que ela é”, sendo esta uma forma de entender o nascimento das dificuldades de aprendizagem e como organizar a aula para minimizá-las.

Fica evidente que a teoria na qual Vigotski se enquadra encontra-se nos moldes da educação inclusiva, pois considera que todos são capazes de aprender e que as ações pedagógicas podem e devem ser operacionalizadas com o objetivo de abarcar as particularidades do estudante focando nas potencialidades do estudante.

Tomando-se por base estes apontamentos, entende-se que neste ambiente de aprendizagem social o professor, conhecendo o que o estudante sabe, mediante os desafios, promove a aproximação e a formação dos conceitos, o que não implica que todos aprendam o mesmo e da mesma forma, dando origem, assim, às diferenças na aprendizagem.

Evidencia-se, assim, o desenvolvimento humano nos mais variados aspectos e as diferenças entre os seres humanos. Pode-se justificar, nessa realidade, que às vezes alguns

sujeitos apresentam dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas a vários fatores, tais como: as relações sociais estabelecidas; as formas de mediação provocadas; o desenvolvimento da cognição; a motivação; a forma como a informação do conteúdo é processada; e, também, as relações estabelecidas com os outros e com o meio, nas suas vertentes sociais e culturais.

Desde este entendimento, a THC e a sua compreensão do ser humano e dos processos de aprendizagem levam a se pensar na superação do determinismo biológico e sua hegemonia no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos sujeitos e à real possibilidade de superação, fenômeno que se dá nas relações entre as diversas dimensões sociais que perpassam a vida de cada sujeito no seu processo de aprendizagem.

2.2 Dificuldades de aprendizagem

O objeto evidenciado neste relatório de Dissertação se centra nas práticas educativas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se destacar, neste segundo tópico, as dificuldades de aprendizagem em sua conceituação, os fatores que as desencadeiam e o papel do professor ao se deparar com as dificuldades de aprendizagem no espaço escolar.

Concorda-se com Tomlinson (2008, p. 9), quando afirma que as salas de aulas são heterogêneas e os estudantes “são bastante diversificados. São oriundos de diferentes culturas e apresentam diferentes estilos de aprendizagem. Chegam às escolas com diferentes níveis de maturidade emocional e social”. Corroborando esta ideia, Falsarella (2017) salienta que a escola ocupa um lugar de ensino, onde crianças convivem e aprendem de variadas formas, e esse processo está em constante aprimoramento. Este é o princípio da inclusão, a crença na diversidade e suas enormes possibilidades na educação.

Tomlinson (2008) deixa claro que os estudantes aprendem de distintas formas, seja ouvindo seja fazendo, em grupo ou individual, etc. Os estudantes “da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo que não se assemelham em termos de tamanho, hobbies, personalidade ou gostos [...] nossas diferenças são as que nos distingue enquanto indivíduos” (TOMLINSON, 2008, p. 13). Por isso, no processo de escolarização ficam mais evidentes as diferenças na aprendizagem ao se depararem, no momento de aprendizagem em que se encontram, com o entrave de assimilar as informações e, assim, o seu progresso não se apresenta como era esperado para a faixa etária. Silva (2008), sinaliza que a maior evidência,

nestas situações, de que o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem é o baixo rendimento acadêmico.

À vista do exposto, o conceito de dificuldades de aprendizagem, na concepção de Sánchez (2004, p. 15-16), se define como “um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana”.

Por outro lado, Smith e Strick (2007, p. 15) apresentam que “raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa [...] podem ser divididas em tipos gerais, mas uma vez que, com frequência, ocorrem em combinações e também variam imensamente em gravidade”. Dessa forma, o *Nacional Joint Comitê for Learning Disabilities* (NJCLD)³ (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), sintetiza como um termo

[...] que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso das habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática. Esses distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, presumivelmente devidos a uma disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo da vida. (COMITÊ NACIONAL DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, 2016, tradução nossa).

Esse termo não vem com uma definição concreta, mas sim suscita uma gama de dificuldades, as quais podem estar relacionadas a impedimentos de recepção, integração da informação e na expressão. No entanto, Smith e Strick (2007) esclarecem que alguns fatores podem corroborar para o desdobramento das dificuldades, são eles: lesões cerebrais, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade e influências ambientais (doméstico/ escola).

Segundo Smith e Strick (2007), as categorias de dificuldades de aprendizagem estão organizadas em quatro grupos. O primeiro a ser destacado é o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), no qual criança apresenta comportamentos como:

[...] não se senta quieta, não presta atenção, não termina seus trabalhos ou não escuta. Incapaz de planejar ou de aderir a um curso de ação, a criança logo começa a decair em seu desempenho escolar. As crianças com o transtorno têm dificuldade para aprender regras de jogos e são impacientes quanto ao revezamento. Com frequência, elas verbalizam impulsivamente qualquer coisa que lhes venha à mente, sem considerar o efeito de suas palavras. (SMITH; STRICK, 2007, p. 38).

³ Fundado em 1975, é um comitê nacional de representantes de organizações comprometidas com a educação e o bem-estar de indivíduos com dificuldades de aprendizagem (tradução nossa). Esse termo foi adotado no ano de 1990, e atualizado em 2016.

Smith e Strick (2007, p. 42) ainda complementam, em outro trecho da obra, também sobre a Deficiência da percepção visual, em que as crianças demonstram

[...] problemas em entender o que vêem. O problema não é de visão, mas do modo como seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldade para reconhecer, organizar, interpretar e/ou recordar imagens visuais. Como resultado, elas têm problemas para entender todo o espectro de símbolos escritos e pictóricos – não apenas letras e palavras, mas também números, diagramas, mapas, gráficos e tabelas.

As autoras supracitadas colocam também, em outro momento, as Deficiências de processamento da linguagem, que podem caracterizar as crianças que apresentam

[...] problemas com qualquer aspecto da linguagem: ouvir as palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e comunicar-se claramente. As dificuldades dessas crianças começam com a palavra falada e tipicamente interferem na leitura e/ou na escrita quando a criança ingressa na escola. A gravidade de tais deficiências vai de leve a tão profunda. (SMITH; STRICK, 2007, p. 48).

E, por último, destacam as Deficiências motoras finas, em que as crianças

[...] não conseguem controlar plenamente grupos de pequenos músculos em suas mãos. Essa deficiência não tem impacto sobre a capacidade intelectual, mas interfere no desempenho escolar, porque prejudica a capacidade para comunicar-se pela escrita. As crianças com esse tipo de deficiência não conseguem escrever bem, não importando o quanto tentem. Suas letras são malformadas e suas frases escapam das linhas. Sua caligrafia pode ser tão ilegível que é impossível até mesmo adivinhar se as palavras estão corretamente grafadas. É necessária uma intensa concentração para que esses estudantes produzam um trabalho escrito aceitável até mesmo em relação às margens; quando estão lutando para escrever de forma legível, elas trabalham lentamente e resta-lhes pouca energia para considerações sobre conteúdo ou estilo. (SMITH; STRICK, 2007, p. 55).

Assim, tentando resumir as indicações destes autores, tem-se que os estudantes com dificuldades podem apresentar, entre outros e concomitantemente, comportamentos como o fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos.

Correia e Martins (1999) evidenciam que alguns sinais podem ser observados nos níveis escolares. Nesta pesquisa os autores focam nos níveis iniciais e mencionam que neste nível é possível perceber alterações na Linguagem (atraso na decodificação da leitura,

dificuldades em seguir instruções e soletração pobre); na Memória (dificuldades em recordar fatos, problemas de organização, aquisição lenta de novas aptidões e soletração pobre); na Atenção (impulsividade, dificuldade em planificar, erros por desleixo, distração); na Motricidade fina (instabilidade na preensão do lápis, problemas na componente grafo motora da escrita); e em outras funções, como problemas com a noção de tempo, desorganização temporal sequencial e domínio pobre de conceitos matemáticos.

Concorda-se com Sánchez (2004) quando explana que não podemos nos contentar como professores, que as dificuldades de aprendizagem constituem algo comum e sim entendermos que seja qual for a causa dessas dificuldades, é preciso pensar que o estudante tem necessidades educativas. Indo no viés da perspectiva docente, o autor ressalta que, ao perceber a existência das dificuldades na sala de aula, o professor precisa definir a origem do problema e preparar uma intervenção conforme a necessidade do estudante.

Para o desenvolvimento da prática educativa, é necessário considerar alguns aspectos, tais como: centrar nos pontos fortes do estudante com dificuldades; não deixar que o que não funciona se sobreponha ao que funciona; escolher um tipo de aprendizagem abrangente e também utilizar diversas formas de acesso à aprendizagem (TOMLINSON, 2008).

Logicamente, ao considerar estes pontos, é preciso propor um ensino diferenciado, mas este ensino não significa “apenas atribuir tarefas ‘normais’ à maioria [...] e tarefas ‘diferentes’ com alunos com dificuldades ou altamente capacitados” (TOMLINSON, 2008, p. 30), e sim “possibilitar o seu desenvolvimento, para abrir-lhes perspectivas” (SAVIANI, 1999, p. 90-91), algo defendido nos estudos de Vigotski (2010) sobre o ensino centrado nas habilidades dos estudantes e não focado em suas deficiências.

No entanto, cabe reiterar o discurso de que os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem podem ser uma parte dos estudantes PAEE, mas que não necessariamente todos que apresentam as dificuldades de aprendizagem fazem parte deste público.

2.3 Práticas educativas

De acordo com Padilha (2003), as práticas educativas consistem em levar os estudantes do ponto em que se encontram no conhecimento para a transformação do saber. Aprofundando mais um pouco, pode-se afirmar que a prática educativa se configura no conjunto de ações para atender as demandas escolares e tais ações envolvem não apenas a instituição, mas também a cultura escolar, o espaço e o entorno social, como salientam Marin e Pimenta (2015). Nesse sentido, o objeto deste estudo se constitui nas práticas educativas

com estudantes que apresentam as dificuldades de aprendizagem cientes dos entraves que lhe são atrelados.

A escola é um espaço onde se busca que os estudantes adquiram o conhecimento, onde se produzem os processos de ensino e aprendizagem, e ela tem como “prioridade ajudar os alunos a progredir na aquisição do conhecimento e capacidades que facilitem seu desenvolvimento [...], assim como a sua inserção educativa, profissional e social” (TAPIA, 2001, p. 1), algo que, como objetivo, deveria estar inserido no PPP de todas as escolas para todos os seus estudantes.

A escola, como subsistema, está configurada por indivíduos, com suas características e singularidades, as quais variam em virtude do contexto no qual esse sujeito vive, e das relações que nele se estabelecem; conceito ainda é mais aprofundado por Vigotski (1999, p. 45), quando chega a afirmar que o comportamento se “constitui uma forma extraordinariamente importante de adaptação biológica do organismo ao meio”, o que possivelmente afeta os aprendizados dos sujeitos e a construção das suas aprendizagens, pela possibilidade de modificação ou intervenção. Nesse viés, Saviani (2011, p. 13) apresenta que o ato educativo consiste na “descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo”.

Assim, poderia se dizer que as práticas educativas se constituem no conjunto da sistematização organizacional e institucional das escolas e isto incide no desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo de escolarização, no tocante à construção de conhecimento, podem se apresentar as dificuldades de aprendizagem derivadas das características dos sujeitos, do próprio processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo do contexto.

Estas dificuldades de aprendizagem levam à necessidade de focar no processo de ensino e aprendizagem e não mais nas individualidades ou nas singularidades dos sujeitos. Dando origem, então, ao conceito de necessidades educativas que caracterizam aos estudantes que se encontram com barreiras e obstáculos para o aprendizado e precisam de auxílio para a construção do conhecimento. Esses obstáculos no processo se transformam em dificuldades de aprendizagem, dificuldades de comunicação, de expressão, de interpretação, de relação entre outras características, além do caracterizado como PAEE; pois o espaço escolar tem uma configuração complexa de indivíduos e possui uma ampla gama de diversidades.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) considera alguns aspectos que regulamentam o ensino regular para o atendimento das necessidades educativas, entretanto, estas regras devem proporcionar um currículo flexível e adequado às condições que são apresentadas para seu progresso escolar (BRASIL, 2008). No que lhe concerne, o currículo se concretiza na sala de aula, com estudantes e suas variáveis em concreto, em práticas educativas.

Em terreno mais concreto, partindo da ideia de que a sala de aula também se configura diversamente, as estratégias de planificação do ensino precisam considerar alguns pontos, tais como: a utilização de variações metodológicas, de estratégias de aprendizagem; o oferecimento das variedades de experiências; a possibilidade para que os estudantes escolham as atividades do seu interesse e que se expressem de diversas maneiras sobre o que aprenderam; entre outras estratégias que podem auxiliar as práticas educativas, como usar diversos materiais didáticos, assim como a avaliação ocorrer de forma diferenciada (MARCHESSI; COLL; PALACIOS, 2014), o que implica outra forma de ver o currículo e como trabalhar seus elementos desde esta perspectiva.

A prática educativa, nesse sentido, precisa da percepção das necessidades educativas, flexibilização ou adaptação da prática educativa nas diversas áreas do conhecimento e avaliação do processo educativo, para verificação da eficácia sobre o que dá origem à escola inclusiva para que atenda a todos os estudantes que, segundo as políticas educativas visa:

[...] efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9).

Este assunto será abordado no próximo subtópico, pois, considera-se a escola diversa por natureza, da qual participam todos os estudantes, e alguns deles apresentam dificuldades de aprendizagem, o que implica reconhecer suas necessidades educativas e a obrigatoriedade de dar atendimento nas salas de aula com uma prática educativa que produza respostas a estas necessidades.

2.3.1 A organização curricular como prática educativa

Para adentrar nas práticas educativas não pode esquecer de tratar do currículo, que é o percurso de todo o andamento escolar, estabelecendo a organização do que deve ser ensinado e direcionando os conteúdos que serão abordados. Sacristán (2000, p. 15) descreve a definição de currículo como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação”.

Veiga (1999, p. 82), por sua vez, mostra que o currículo pode ser concebido como um “conjunto de atividades da escola que afetam, direta e indiretamente o processo de

transmissão-assimilação e produção do conhecimento”. É uma construção em que se encontram diferentes respostas de ações possíveis para construir as possibilidades no contexto escolar. Em outras palavras, é o envolvimento de todas as vivências escolares e um instrumento para a sistematização de práticas pedagógicas que permitem articular entre o que irão aprender e como será desenvolvido, e que, com os ajustes necessários, poderiam ser capazes de atender todas as especificidades das dificuldades de aprendizagem.

Moreira e Silva (2013) explanam que o currículo atinge três níveis de ordem administrativa ou de secretaria de educação, da escola e da sala de aula. Por isso, é preciso considerar: o que ensinar (conteúdos e os objetivos); quando ensinar (formas de organizar os conteúdos e os objetivos); como ensinar (estruturação das atividades); e como avaliar (averiguar se o ensino e a sua organização foram correspondidas ao transpor na aula). Por outro lado, Sacristán (2013, p. 139) dimensiona o currículo como:

- Âmbito de decisões políticas e administrativas: o currículo prescrito e regulamentado;
- Práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias, etc.: o currículo planejado para professores e alunos;
- Práticas organizativas: o currículo organizado no contexto de uma escola;
- Reelaboração na prática: transformação no pensamento e no plano dos professores/as, e nas tarefas acadêmicas: o currículo em ação;
- Práticas de controle internas e externas: o currículo avaliado;

O referido autor sinaliza as estruturas contidas no currículo, as quais envolvem a organização das rotinas e os níveis escolares, assim como a sequência dos conteúdos, a progressão dos conteúdos, bem como o que será aprendido em cada nível escolar.

O pensar sobre a estruturação do currículo pode permitir a realização de práticas pedagógicas coerentes com a realidade da escola, possibilitando melhor adequação entre disciplinas, conhecimentos e experiências que possam surgir dentro ou fora de tais instituições. O currículo deve considerar a ocupação de todos, tais como professores, estudantes, materiais de ensino, a realidade da comunidade que vive este currículo, pois aceitar esta diversidade e compartilhar vivências ampliam a construção do conhecimento.

Para tanto, pensar em como se articula o currículo nas instituições escolares se torna fundamental, o que leva a refletir, no PPP, onde se marcam os princípios que irão orientar os currículos e as práticas pedagógicas para a inclusão, estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, currículo orientado para desenvolvimento das capacidades de todos, proposta curricular e orientações para as práticas educativas inclusivas.

O planejamento da prática pedagógica exige organização e sistematização da ação, Leal (2005, p. 1) explica que este é um “ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se atingirá”, aspecto este que formalmente se configura nos planos de ensino dos professores.

Os elementos curriculares que compõem o planejamento são formados por objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Os objetivos, segundo Leal (2005), vão ao encontro das habilidades que o estudante irá construir mediante o objetivo elencado. Há duas categorias de objetivos: o objetivo geral, que se destaca a longo prazo; e os objetivos específicos, como algo mais definido no objetivo amplo.

Os conteúdos se configuram na seleção do tema a ser evidenciado e são fundamentados no desenvolvimento das aprendizagens. Leal (2005, p. 3) descreve como “saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções”, e ainda salienta que o professor articula com o que ensinar e quais os valores transmitidos durante a prática educativa.

A metodologia se caracteriza como o percurso que o professor irá propor os conteúdos para alcançar os objetivos pretendidos, consiste na forma e estratégia que serão trabalhadas nas salas de aulas, assim, o “professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem” (LEAL, 2005, p. 4). A metodologia contempla os recursos que são utilizados, os quais corroboram para o desenvolvimento, já que é com os recursos que a prática se torna possível.

O último item destacado destes componentes é a avaliação, trata-se do momento da prática que reflete todo o andamento. Para Leal (2005), serve como um diagnóstico, no sentido de perceber como estão indo todos os elementos destacados acima. A prática educativa consiste em um mecanismo cujas composições curriculares se entrelaçam e articulam o andamento da prática educativa e o aprendizado construído.

2.3.2 Formas de práticas educativas direcionadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem

Além da utilização diferenciada nos planejamentos dos elementos curriculares, como uma forma de práticas educativas que podem ajudar no entendimento e desenvolvimento da escola inclusiva, caracterizadas como práticas regulares que podem atender a estudantes segundo sua concreção, propõe-se, neste estudo, explicar brevemente mais duas práticas, em razão da importância que representam para essa configuração da nova escola e para o atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, trata-se dos ambientes

colaborativos para desenvolver esse currículo e das metodologias ativas, sendo as formas por meio das quais os professores desenvolvem as práticas educativas.

2.3.2.1 Ambientes colaborativos

Os ambientes colaborativos são essenciais nos ambientes de desenvolvimento do currículo e na construção de aprendizado. No espaço escolar é imprescindível que existam esses ambientes, pois favorecem o atendimento das demandas reais escolares e criam espaço colaborativo para o ensino. Nas palavras de Brito e Pereira (2004, p. 3), a interação “entre membros de uma equipe possuem importância primordial [...] devido ao fato de que habilidades individuais precisam ser combinadas com a de outras pessoas de forma a produzir em um trabalho de qualidade”.

Esses ambientes proporcionam o trabalho em equipe e o ensino colaborativo, pois, quando há interação de vários indivíduos voltados para o mesmo objetivo comum, o resultado é satisfatório, como o caso de uma docência compartilhada ou coensino, por exemplo. Mendes, Almeida, Toyoda (2011, p. 84), nesse sentido, expõem a conceituação do ensino colaborativo, apontando que: “O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

Pensando na prática docente, essa colaboração pode trazer benefícios, pois trabalham a prática educativa de forma conjunta com o estudante que apresenta as dificuldades e não somente direcionado a ele exclusivamente, proporcionando benefícios a todos que pertencem àquele espaço.

2.3.2.2 Metodologias ativas

Etimologicamente, a palavra metodologia faz referência ao caminho para se realizar algo, trazendo esse sentido para o espaço escolar, baseia-se em como o professor desenvolverá a sua prática.

Por isso, uma das formas de propor metodologias para todos é recorrer às metodologias ativas, em que são utilizadas estratégias que auxiliam no desenvolvimento das práticas educativas na sala de aula. Esse caminho metodológico permite maior participação ativa dos estudantes e, segundo Freitas *et al* (2015, p. 118), as metodologias ativas se

caracterizam por “colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento por meio de um currículo que agrega as diferentes disciplinas”.

Existem variadas categorias de metodologias ativas que podem ser trabalhadas na sala de aula. Guerrero-Romera (2012) sinalizou que, para promover a aprendizagem cooperativa, pode-se ter, por exemplo, a metodologia do ensino por pares, a metodologia por tutoria, em que os participantes do contexto se ajudam e são organizados de maneira que aqueles que apresentam alguma dificuldade em relação ao tema ou ao conteúdo interagem resultando na solução da problemática anunciada. Outra forma é promover os estudos dirigidos e também o grupo de estudos, em que podem ser dialogados em encontros previamente marcados para discussão, assim, como a resolução de problemas, a metodologia de trabalho ou a leitura compartilhada.

Qualquer metodologia que seja utilizada pode ser trabalhada de modo inclusivo, cabe ao professor saber como esse estudante aprende para desenvolver uma metodologia que abarque as suas especificidades estudantis. As metodologias ativas requerem pensar em como essa prática educativa será realizada de forma includente, caracterizando-se na forma de construção do aprendizado e considerando as condições que o estudante apresenta para a aprendizagem.

Além disso, não se pode esquecer do já comentado sobre o trabalho colaborativo entre os docentes, pois uma das consequências da abordagem inclusiva é a docência compartilhada, que promove o trabalho em equipe e o planejamento de ações entre o professor da educação especial ou de apoio e o professor regente da sala de aula, o que significa utilizar as mesmas metodologias para uma linha comum de trabalho pedagógico.

Este compartilhamento não se restringe apenas aos profissionais da educação especial e do ensino regular, mas sim entre professores da mesma série, por exemplo, compartilhar informações corrobora a prática educativa. O professor, compartilhando as suas pretensões metodológicas com outro professor, resulta no ensino de melhor qualidade.

2.3.3 Práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva

A inclusão escolar não diz respeito apenas ao PAEE, ela atende a todos que por variadas causas e fatores precisam ser incluídos no contexto educacional. Por exemplo: os estudantes com dificuldades de aprendizagem, que é o foco deste estudo, são uns dos que precisam ser incluídos e, às vezes, tem-se uma errônea percepção de que apenas os PAEEs são os que se enquadram na inclusão.

Beyer (2003, p. 172), elenca alguns pontos essenciais sobre inclusão escolar que interferem diretamente nas práticas educativas de forma inclusiva, são eles:

- a inclusão significa a suspensão da separação e segregação social das pessoas com necessidades especiais. Apenas transformações sociais estruturais podem fazer com que pessoas com e sem necessidades especiais convivam, sendo que na idade escolar isso significa a inclusão escolar.
- Também a inclusão significa a ruptura com uma “atrofia psíquica”, causada pela expectativa de níveis de desempenho e normalidade. Os valores e a integralidade humana repousam sobre um critério de complementaridade interna. Pode-se falar aqui de uma intangibilidade do valor humano, que ficaria, em princípio, incólume a critérios valorativos de desempenho e de normalidade.
- A separação social das pessoas com necessidades especiais pode ser entendida, assim, como produto de uma estrutura de consciência construída com base numa racionalidade voltada ao *déficit*, e que se manifesta no controle dos desempenhos individuais e sociais.

Aprofundando na ideia da escola inclusiva, Mendes (2002, p. 77) esclarece que no desenvolvimento educacional é preciso pensar e trabalhar para “planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui, a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins”.

Assim, se enfatiza nas políticas públicas que precisam criar condições de uma escola inclusiva, corroborando essa ideia, a legislação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) defende uma educação inclusiva que abarca aspectos curriculares, arquitetônicos e práticas educativas. Assim, incluir significa lançar mão de todas as ferramentas existentes para que todos tenham possibilidades de aprender e se desenvolver, a inclusão está além do acesso à escolarização.

Nessa perspectiva, volta-se para a ideia de que constituir uma educação inclusiva não é apenas garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, mas também promover as condições para que aconteça uma aprendizagem eficiente e um desenvolvimento das suas capacidades com o intuito de incorporá-los à sociedade e proporcionar a máxima inclusão social.

Adentrando no foco das práticas educativas, algumas delas se configuram como inclusivas, as quais se caracterizam como as diversas formas de atendimento à diversidade existente na sala de aula. As características presentes são inúmeras e uma prática educativa inclusiva considera que todos têm potencial para aprender, apenas precisam de modos diferenciados para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as práticas inclusivas são essenciais para atender os estudantes que apresentam barreiras na construção do conhecimento. Partindo deste pressuposto, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), por intermédio da Deliberação nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, apresenta os elementos na proposta pedagógica para atender a todos, a saber:

- III – a sustentabilidade das práticas da educação inclusiva, mediante a organização de ambientes colaborativos de aprendizagem, trabalho em equipe na escola, constituição de redes de apoio com outros agentes e recursos da comunidade e participação da família;
- IV – o atendimento às necessidades educacionais do aluno, por professores qualificados para esse fim;
- V – a aprendizagem colaborativa, observando-se a relação idade/série/ano, na organização das turmas;
- VI – os procedimentos metodológicos, os recursos e a avaliação qualitativa do desempenho escolar, considerando-se as condições individuais, quanto aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos;
- VII – o Atendimento Educacional Especializado, organizado de forma a complementar e ou suplementar o currículo, por meio de acompanhamento individualizado e ou em pequenos grupos, quando for o caso, efetivado em ambientes que maximizem o desenvolvimento educacional e social [...]
- VIII – o enriquecimento e o aprofundamento curricular aos estudantes que apresentem tais necessidades, mediante a oferta de atividades, serviços e apoios suplementares na própria instituição de ensino e ou em outros espaços da comunidade;
- X – a atuação colaborativa entre professor regente, equipe pedagógica e professor especializado em educação especial; (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 4).

A organização das práticas educativas inclusivas está enfatizada desde a Declaração Mundial de Educação de Jointiem (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as quais trazem a relevância do ensino para serem “projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades” (BRASIL, 2001, p. 14). Assim, o sistema de ensino assegurará aos estudantes que apresentam necessidades especiais em nível pedagógico “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 14-15).

De acordo com as legislações vigentes existem estratégias de inclusão, dentre as quais as principais são o AEE, as SRM e o Professor de Apoio (PA), sem esquecer que a função principal está no professor regente de sala, que é o responsável final pelo planejamento e seu desenvolvimento para todos os estudantes. Estas práticas se concretizam em formas de exercer a inclusão no espaço escolar.

Na PNEEI-EI (BRASIL, 2008), essas formas de inclusão são dirigidas ao PAEE, porém uma leitura mais crítica e abrangente não descarta que possam se destinar a todos

aqueles que não estão se desenvolvendo como esperado e, assim, possibilitar uma forma de atendimento para os que apresentam as dificuldades de aprendizagem.

Não se pode entender o discurso aqui proposto, sobre como abordar o atendimento às dificuldades de aprendizagem, sem estabelecer uma ligação com o objetivo final da escola inclusiva. Para isso, é essencial discorrer sobre as práticas educativas que são desenvolvidas nas escolas perante essas dificuldades, com o objetivo de minimizá-las ou organizar processos que consigam maior possibilidade de que todos aprendam.

Portanto, a seguir, construiu-se um aparte, com o propósito de abordar sobre as práticas inclusivas, inicialmente propostas para o PAEE, e os seus elementos que se tornam necessários para o desenvolvimento do AEE, da SRM e do PA e as Adaptações Curriculares (AC) como formas de inclusão, mas que generalizadamente são destinadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem de uma forma mais ampla e caracterizadas como práticas educativas inclusivas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE): é entendido como atendimento às particularidades específicas dos estudantes, este atendimento preferencialmente é realizado nas salas de aula, nas SRM ou em centros especializados. Este serviço tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. O atendimento ainda “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 1).

O AEE acontece de diversas formas, como se pode notar, porém, existe uma orientação regulamentada pela Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, no capítulo II, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica, especificamente na Seção I sobre escolas comuns, no art. 21, inciso VII, para que possa acontecer no período diverso ao da sala comum e seu intuito concentra-se em realizar complementação no processo de aprendizagem do que se desenvolve na sala ordinária.

Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): está inserida no conjunto de serviços especializados, é de cunho pedagógico e objetiva o atendimento de estudantes que apresentam necessidades educativas, podendo ser definida como um “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 50).

Os serviços especializados também podem acontecer na sala comum com atuação de professores especializados, mediante a necessidade educativa requisitada. Para efetivar o ensino desta sala, o CEE/MS nº 11.883 (MATO GROSSO DO SUL, 2019) regulamenta alguns profissionais necessários para o desenvolvimento da prática educativa. Para os que possuem Deficiência auditiva (professor de Libras para surdos, professor mediador de Libras, professor de Língua Portuguesa para surdos, tradutor e Intérprete de Libras), para a Deficiência visual (transcritor e revisor de Braille, professor do AEE para cegos e Audiodescritor), e outras especificidades (professores de apoio com especializações).

Cabe salientar que há equipamentos que corroboram o desenvolvimento dessas práticas. Para estudantes cegos, destacam-se: reglete, sorobã, livro didático em braille, máquina de datilografia em braille, computador, *softwares* especializados para deficiência visual, tais como leitores de tela. Para estudantes com baixa visão: lupa, livros didáticos com letras ampliadas, etc. Para os que apresentam dificuldade de comunicação oral: equipamento de informática e de *softwares* educacionais e dicionários da Língua Brasileira de Sinais (LBS), entre outros. Além de móveis especializados para os estudantes que apresentam dificuldades motoras. E para os que apresentam dificuldades de aprendizagem: equipamento de informática e de *softwares* educacionais para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem (ARANHA, 2004).

Nesse viés dos atendimentos, estes podem ser realizados individualmente ou por meio de pequenos grupos, de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes. Contudo, em seus estudos, Pletsch (2012) relata que a sala de recursos desde a sua implantação apresenta alguns problemas, como a falta de acessibilidade arquitetônica e estrutura física, assim como a ausência de profissionais especializados nas diversas áreas, entre outros problemas.

Em face dessa exposição, fica evidente que as salas de recursos apresentam déficits em sua organização. Contudo, isso não significa que todas as salas tenham essa configuração, mas esta informação corrobora, no sentido de se entender os problemas que as envolvem e que podem se manifestar em outras partes do país, já que Pletsch (2012) constatou em determinada região.

Outra discussão surgiu daqueles que defendem o uso da SRM para todos os estudantes ou mais especificamente por aqueles com dificuldades de aprendizagem como um recurso a mais da escola e não apenas do PAEE.

Professor de Apoio (PA): profissional da educação encaminhado para atuar na SRM ou na sala ordinária, segundo a organização de cada escola e de cada momento pedagógico.

Primeiramente, precisa ter formação, tanto inicial quanto continuada, que foque nos conhecimentos que abordam as especificidades da educação especial. Esse profissional é relevante para o auxílio na sala de aula e, a esse respeito, Ainscow (1998, p. 41) reitera que:

Os papéis a desempenhar por aqueles que são considerados especialistas em necessidades especiais são vitais. Devem, cada vez mais, ir focando a sua atividade em estratégias destinadas a encorajar a perspectiva de resolução de problemas [...] é através do sucesso de iniciativas realizadas ao nível da escola que tenham por base esta perspectiva que se poderão desenvolver atitudes e práticas.

As atribuições destes profissionais consistem em organizar a prática educativa em conjunto com o professor da sala e assim auxiliá-lo. Desse modo, o papel docente se caracteriza em identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes.

Conforme Silva e Maciel (2005), o PA é designado para a turma com estudantes PAEE, mas pode ser um rico suporte para o grupo e não apenas para o estudante que necessitou da sua presença, tornando-se um auxílio educativo para professores no atendimento de outros estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou ainda para o professor como recurso formativo ou de trabalho colaborativo.

A prática educativa deve estar em concordância entre esses dois agentes da sala de aula. Esse apoio acontece por meio da elaboração, execução e viabilização dos recursos necessários para prática, assim como mediante a articulação entre os professores e profissionais de saúde, tais como: assistência social, auxílio psicológico, entre outros.

Adaptações Curriculares (AC): podem ser utilizadas para qualquer estudante, sejam eles com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo com outras especificidades presentes no contexto. Pereira (2011) alerta que, na dimensão inclusiva, as AC são essenciais para atender às necessidades educativas no âmbito escolar e viabilizar oportunidades para o aprendizado por meio dos elementos curriculares.

Nesse contexto, vários critérios são necessários para adaptação, a saber: o atendimento à diversidade; a adequação dos elementos curriculares mediante as necessidades educativas; e a planificação curricular.

As instituições de ensino podem abarcar ações que se caracterizem inclusivas para o atendimento de seus estudantes e estas podem ser significantes, abrangendo de forma mais ampla como, por exemplo, a adaptação curricular da instituição baseada nas características

dos estudantes. Existem, também, formas que são mais direcionadas ao estudante, como a adaptação curricular individual.

Em uma perspectiva mais ampla, como é o caso do PPP, um documento próprio voltado para o contexto que abrange geralmente as dimensões da escola, essas adaptações podem ser do macro para o micro; assim, na qualidade de subsistema, as adaptações serão efetivas e atenderão à diversidade presente no contexto escolar.

Desse modo, o diagnóstico para averiguar as necessidades é relevante, visto que fomenta como ocorrerão essas adaptações, e auxilia estrategicamente o acesso a elas. Essas adaptações podem acontecer por meio de modelos mais abrangentes como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que apresenta uma forma possível de adaptação curricular para todos os estudantes mediante três dimensões, são elas:

- **Proporcionar formas diferentes de apresentação:** apresentar de várias maneiras os conteúdos como, por exemplo: se o estudante se comunica na língua materna diferente da predominante na escola, essa comunicação poderia ser realizada na linguagem que ele domina, essa situação predomina em regiões fronteiriças, principalmente como o caso deste estudo. Esse é o momento em que o estudante pode ser estimulado e o conteúdo se tornar atrativo e significativo.
- **Proporcionar formas de expressão:** cada estudante aprende uma forma e tem predileção por determinada área, tais como artística musical, oral e escrita. Eles poderiam expressar por meio desta forma o conteúdo ministrado pelo professor, e com certeza o processo avaliativo teria resultado satisfatório em comparação ao operacionalizado tradicionalmente.
- **Proporcionar formas de aplicação:** como utilizar a informação, ou seja, como será motivado para o aprendizado e isso pode ser de forma conjunta com os demais ou até mesmo individualmente, como salientam Pastor *et al.* (2013).

Pode-se afirmar que as AC permitem flexibilizar as práticas educativas da forma como se apresentam, visando a tão desejada construção de conhecimento. Quando essa flexibilização acontece, as barreiras para o aprendizado são minimizadas e é neste ponto que se concentra o foco da instituição de ensino, que é proporcionar a aprendizagem, pois o estudante não se adapta à escola é a escola que se adapta para recebê-lo, como afirma Sebastián-Heredero (2018).

Essas são algumas formas de se desenvolver práticas educativas inclusivas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio das quais todos os estudantes podem se beneficiar. Todas essas formas aqui apresentadas são serviços especializados direcionados para o PAEE, no entanto, os estudantes com dificuldades de aprendizagem podem se beneficiar destas estratégias que objetivam um ensino que alcance a todos nas salas de aulas regulares.

2.4 A produção científica e as práticas inclusivas

Este último tópico da revisão de literatura visa averiguar como as práticas educativas inclusivas estavam sendo retratadas nos trabalhos acadêmicos.

Para isso, recorreu-se aos bancos de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e também da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foram adotadas algumas etapas para o desenvolvimento da revisão, a seguir descritas.

Na primeira etapa, foram mapeadas as bases de dados sobre materiais que evidenciassem a temática. Tomando-se por base os dados coletados, iniciou-se a segunda etapa com o processo de inclusão/exclusão dos respectivos materiais. Assim, a terceira etapa consistiu na leitura para averiguar quais os tipos de práticas educativas estavam sendo enunciadas nos respectivos materiais. A quarta etapa concentrou-se na busca pelos autores que abordaram a temática das práticas educativas inclusivas nos materiais selecionados e, assim, foram organizadas as categorias na quinta etapa, totalizando 37 publicações, organizadas em três categorias.

Estas categorias foram organizadas da seguinte forma: 1) Das práticas educativas às práticas educativas inclusivas; 2) Estratégias para desenvolvimento da prática educativa inclusiva; e 3) Formação do professor como elemento chave na construção de práticas educativas inclusivas.

2.4.1 Das práticas educativas às práticas educativas inclusivas

As legislações e discussões que estão sendo difundidas trouxeram de forma notória e explícita a inclusão educativa, no entanto, nas escolas inclusivas ainda não foi desenvolvido um modelo educacional com práticas que incluam todos os estudantes. Para tanto, buscou-se, por intermédio destes materiais, dialogar com as práticas.

Quadro 1 – Materiais sobre práticas educativas inclusivas

Ano	Título	Autor
2007	Educação Inclusiva: componente da formação de educadores.	Bruno
2008	Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades.	Tomlinson
2010	Função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular.	Roldão
2011	Currículo e Necessidades Educativas Especiais.	Leite
	Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora? Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana.	Cruz e Oliveira
	Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular.	Oliveira
	Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.	Braun e Vianna
2012	Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.	Gasparin
2013	Da natureza do conceito de avaliação pedagógica de alunos do 1º ciclo com necessidades educativas especiais.	Colôa e Santos
2015	Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.	Silva, Ribeiro e Carvalho
	Leitura: Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências.	Ferreira e Horta
	Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.	Nunes e Madureira
	Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social.	Garcia
	Educação de surdos em tempos de inclusão.	Dorziat
2017	O uso do <i>software</i> GCompris como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.	Nascimento
	Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças.	Silva e Portugal
2018	Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade.	Lustosa e Melo
2019	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.	Vicari

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Primeiramente, propõe-se discorrer sobre a prática educativa, que se configura em um conjunto de ações que abarcam o contexto escolar, desde as formas organizativas até o

trabalho pedagógico. Cabe ressaltar que o espaço escolar é constituído pela diversidade e, como Leite (2011) explana, a diversidade pode se apresentar:

- decorrente da heterogeneidade de qualquer grupo e que corresponde, afinal, a diferentes interesses, capacidades, predisposições;
- a diversidade que a própria frequência escolar vai criando, pela acumulação de diferenças nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos;
- a diversidade decorrente da pertença a grupos sociais, étnicos, culturais e linguísticos minoritários numa dada comunidade;
- a diversidade decorrente de condições específicas dos alunos, que dão origem a necessidades educativas individuais. (LEITE, 2011, p. 14-15).

Esse conceito apresentado mostra que o aluno se desenvolve e aprende de forma única, com modos e tempos diferenciados, e isto precisa ser considerado nas práticas. Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), asseveram que considerar a diversidade na sala de aula enriquece o processo educativo visto que alcança a todos, no entanto, é um desafio, pois exige um posicionamento alinhado às práticas inclusivas, exclusivamente dos seus profissionais, os quais desenvolvem práticas inclusivas na medida em que conhecem os princípios inclusivos.

Bruno (2007) e Lustosa e Melo (2018) declaram que esta prática exige articulações de toda a equipe do contexto escolar com “re(elaboração) do projeto e a construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos” (BRUNO, 2007, p. 1).

Para o desenvolvimento da prática educativa um dos seus elementos é o currículo, que organiza a atividade de ensino e, segundo Roldão (2010), possui três princípios: a equidade; a qualidade da ação; e a transformação estruturante. O princípio da equidade evidencia abarcar as necessidades de aprendizagem para atender a todos; o da ação envolve os procedimentos organizativos para desenvolvimento curricular; e o estruturante engloba e considera a cultura escolar.

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2011) explana que um dos indicativos de respeito à diversidade acontece quando as diferenças são consideradas parte da condição humana e que cada indivíduo aprende de uma variada forma. Para isso, o planejamento que atenda à diversidade precisa estar claro quanto aos objetivos, às estratégias, aos recursos e à avaliação (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Esta forma de entendimento leva a esse trânsito natural que vai das simples práticas educativas às chamadas práticas educativas inclusivas, caracterizadas como esse olhar diferenciado para a diversidade da sala de aula, com propostas que atendam a essas formas diferentes de aprender.

Dessa forma, é relevante o professor conhecer os perfis de seus estudantes, Cruz e Oliveira (2011) destacam, em seus estudos, que uma professora, ao se deparar com estudante que apresentava deficiência, buscou informações e meios para contribuir na elaboração estratégica da prática pedagógica visando promover o aprendizado do estudante.

Gasparin (2012) afirma que, conforme se aprende algo, da mesma forma deve ser ensinado, e isto se respalda na investigação do conhecimento prévio do conteúdo, tomando nota do quê e como planejar. Estas características estão interligadas com a perspectiva histórico-cultural, na qual o professor parte do que está exposto para o que deseja desenvolver.

Braun e Vianna (2011), corroborando essa ideia, enfatizam sobre o trabalho docente com autonomia para atender à diversidade na sala de aula, esta categoria de docência é aquela em que o professor encontra maneiras de realizar a prática pedagógica sem depender especificamente de outro profissional especializado. As referidas autoras relatam a experiência de um professor com um estudante com pouca mobilidade, em que o docente readaptou o contexto para a realização da atividade proposta aos demais estudantes.

Nesse sentido, Garcia (2015) investigou sobre como uma ferramenta pedagógica poderia auxiliar no processo de inclusão à Pessoa com deficiência (PCD). A ferramenta constituiu em um jogo com temática inclusiva que auxiliou a entender as necessidades daqueles com alguma deficiência, evidenciando conceitos da diversidade fora e dentro da sala de aula de forma lúdica.

Seguindo este viés, Nascimento (2017) investigou sobre o *software* como instrumento na inclusão em uma sala de integração com professores regentes, do AEE, do laboratório de Informática e também da coordenação pedagógica. O pesquisador averiguou que o planejamento consolidado por meio das possibilidades dos estudantes possui efeito na sua aprendizagem. Deste entendimento, reafirma-se que conhecer e sistematizar o trabalho pedagógico com um currículo construído com base nas singularidades dos estudantes permite agregar a todos nos modelos inclusivos.

Nessa mesma percepção, Ferreira e Horta (2014) salientam que estratégias de intervenção colaboram para a reconstrução de nova aprendizagem pela identificação das necessidades educativas. Nessa perspectiva, Silva e Portugal (2017) retratam sobre as experiências e concepções de professores da Educação Especial sobre o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), como avaliação e desenvolvimento das práticas educativas para inclusão, organizado em fichas que permitiram delinear estratégias para o atendimento das necessidades educativas de um grupo de estudantes ou de forma

individualizada. Os professores consideraram este instrumento relevante como auxílio no processo inclusivo.

Sobre as práticas inclusivas, Vicari (2019) analisou como acontecem com o PAEE, especificamente com os estudantes que apresentavam autismo. Por meio do seu estudo, constatou que os professores reconhecem o processo inclusivo, no entanto, a minoria apresentou práticas inclusivas e alega ter dúvidas em relação à adoção de estratégias de ensino inclusivo.

Tomlinson (2008, p. 29) esclarece que alguns pontos precisam ser considerados no desenvolvimento da prática, são eles: “os pontos fortes dos estudantes com dificuldade; e a utilização de diversas formas de acesso à aprendizagem”. Porém, nem sempre se considera a necessidade do estudante, como é o caso em que Dorziat (2015) evidencia as práticas com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de observações foi possível perceber momentos em que o professor não se dirigiu ao estudante, em outros momentos não foi utilizada a comunicação com LIBRAS, não colaborando para a compreensão do estudante, trazendo em evidência apenas a adoção do movimento integrador.

Outro ponto da prática educativa é o procedimento avaliativo, Colôa e Santos (2014) evidenciam sobre este procedimento para estudantes com necessidades especiais educativas, em que constataram que no discurso dos professores não fica clara a identificação dos conceitos de avaliação somativa e formativa. Desse modo, destacam-se mais as ações vistas para os programas e recursos, do que as ações para avaliar o que o estudante aprendeu. A avaliação deveria ser um processo “desenvolvido com base em alunos concretos, que têm expectativas e necessitam de respostas diferenciadas [...] que recolhe informação com vista à ação e (re)adequação contínua das estratégias de ensino e de aprendizagem” (COLÔA; SANTOS, 2014, p. 107).

2.4.2 Estratégias para desenvolvimento da prática educativa inclusiva

As estratégias de ensino são os meios adotados pelo professor para o desenvolvimento das práticas educativas, de modo a promover a construção de conhecimento. Neste tópico são evidenciadas as práticas colaborativas e a adaptação curricular como estratégias para promoção de práticas educativas inclusivas (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

2.4.2.1 Práticas colaborativas

Nesta categoria, propõe-se apresentar uma das estratégias de desenvolvimento das práticas educativas de forma inclusiva. Nesse sentido, o Quadro 2 traz um esquema para melhor compreensão dos materiais que serão abordados na sequência.

Quadro 2 – Materiais sobre práticas colaborativas

Ano	Título	Autor
2004	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.	Zanata
2011	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.	Mendes, Almeida e Toyoda
2013	Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar.	Marin e Braun
2017	Práticas de colaboração para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas: Percepções de professores e Equipa técnico pedagógica.	Oliveira, Bidarra e Vaz-Rebelo
2019	O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial.	Kittel e Santos
	Ensino colaborativo como uma estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências.	Christo

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

A estratégia colaborativa surgiu como uma opção para a SRM e classes especiais, servindo como apoio ao processo de escolarização dos alunos que apresentam necessidades educativas. No modo tradicional, os estudantes são direcionados a locais específicos, e no caso do ensino colaborativo, o professor especialista é inserido no ensino regular para colaborar.

Christo (2019) enfatiza que, para o desenvolvimento das práticas colaborativas, precisa ser exercida a coletividade. Marin e Braun (2013) e Kittel e Santos (2019) colocam que os benefícios desta prática consistem em compartilhar informações, tais como planejamento, estratégias metodológicas e avaliativas, pois podem atingir objetivos que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos contribuindo para eficácia no trabalho pedagógico e organização do espaço escolar.

Zanata (2004) investigou sobre a prática colaborativa acerca dos planejamentos de práticas inclusivas, especificamente para estudantes surdos. O autor buscou investigar primeiramente o estilo de aprendizagem desses estudantes, partindo da observação das aulas, resultando nas percepções dos professores, os quais avaliaram que desenvolver práticas inclusivas permite benefícios para todos. As práticas colaborativas entre os professores dialogaram de forma estratégica, não sendo possível a relação entre a prática docente e os estudantes surdos colaborativamente.

Oliveira, Bidarra e Vaz-Rebello (2017) investigaram sobre as práticas colaborativas em professores da Educação Especial e professores do ensino regular, de modo a identificar como as práticas são desenvolvidas no aspecto colaborativo, especificamente nas reuniões de conselhos, nas avaliações e diálogos sobre o que se desenvolve. Os profissionais da educação especial tiveram mais frequência em relação aos professores das salas regulares no tocante a colaborações no ensino formal, nas planificações assim como no compartilhamento de informações com estudantes que apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE) do mesmo ano e de diferentes turmas. Esta estratégia é um desafio, uma vez que as práticas individualistas imperam no meio educacional (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

2.4.2.2 Adaptação curricular (AC)

Este tópico aborda uma das formas de inclusão que envolve estratégias para desenvolvimento da prática educativa inclusiva, trata-se da adequação curricular (AC). Assim, os materiais que se enquadram nesta categoria se encontram destacados no Quadro 3.

Quadro 3 – Materiais sobre adaptação curricular (AC)

Ano	Título	Autor
2009	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.	Pletsch
2010	Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos.	Leite
2011	Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum.	Redig
2011	A língua portuguesa e a escola inclusiva no contexto da surdez.	Nogueira
2013	Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar.	Pletsch e Glat
2013	Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas.	Magalhães, Cunha e Silva
2015	Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo.	Silva e Leite
2015	Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.	Nunes e Madureira

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Uma das formas de tornar a prática educativa inclusiva é propor um currículo diferenciado, como o caso da AC, que, para Silva e Leite (2015, p. 46), é compreendido como

“um aspeto-chave para a conceção e desenvolvimento de percursos de aprendizagem individualizados, que possam garantir o acesso de todos os alunos ao currículo”. A referida autora salienta que “a falta ou inadequação de respostas curriculares para cada um dos alunos, não conduz apenas ao insucesso educativo dos alunos, mas também ao insucesso da própria escola inclusiva e, por arrasto, ao insucesso da inclusão” (LEITE, 2010, p. 2).

As adaptações curriculares não visam à extinção de conteúdos, mas buscam uma forma de trabalhá-los em outras circunstâncias. Redig (2011) explana que o professor adapta e avança de acordo com o desenvolvimento do estudante e essas adaptações podem ser de grande ou pequeno porte. As de grande porte são de ordem administrativa, e podem envolver o PPP e o currículo, por exemplo; já as de pequeno porte são direcionadas ao professor, envolvendo os objetivos, as metodologias e avaliações, por exemplo.

Silva e Leite (2015) analisaram sobre as adequações curriculares e estratégias de ensino para os anos iniciais, as quais revelaram ser um desafio construir uma educação inclusiva, pois exige mudanças nos modos de organização das práticas desenvolvidas pelos professores. Assim, constatou-se uma visão restrita sobre a sua função no currículo, se prendendo ao currículo estabelecido, e apresentando dificuldades em propor as adequações curriculares.

O gerenciamento do currículo no contexto educativo requer alguns elementos, os quais são sugeridos por Leite (2010, p. 2-3):

- um conhecimento do nível desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno que não se fique pela superficialidade da informação quantitativa no final de cada teste ou período escolar;
- um conhecimento em profundidade das competências a desenvolver em cada ciclo e também das competências a atingir nos outros ciclos de escolaridade – uma visão a longo prazo do ensino.
- a capacidade de tomar decisões curriculares fundamentadas e críticas - fundamentadas na análise da situação, na avaliação diagnóstica, nos conhecimentos teóricos; críticas na problematização das situações, na escolha de caminhos, numa visão estratégica da forma de ensinar para atingir as competências pretendidas.

Para que o planeamento atenda à diversidade e às necessidades dos estudantes é preciso lembrar que o currículo corresponde a abrangência, dinamicidade, individualidade e relatividade, características estas que podem ser entendidas como as necessidades que precisam ser atendidas por meio desta estratégia.

Nogueira (2011) mostra como se evidenciou a Língua Portuguesa para estudantes surdos, sendo possível observar que a metodologia empregada pelo professor não alcançou o

estudante surdo, faltando metodologias próprias de linguagem estrangeira para que ocorresse seu aprendizado. Como visto, e o que tem sido defendido por outros autores é que este é um movimento integrativo e não inclusivo. No local pesquisado por esta autora, a sala de recursos tornou-se o espaço propício para aquisição da língua portuguesa, pois a professora continha em sua formação a proficiência em LIBRAS e o seu método era motivador para a construção da aprendizagem, metodologia não abarcada no ensino regular.

Por outro lado, Nunes e Madureira (2015), sob a luz do DUA que é um dos modelos de adaptação curricular que permite o acesso e a participação de todos no ambiente que considera a ação, expressão e motivação nas práticas desenvolvidas, salientou o planejamento como um facilitador para desenvolvimento da prática educativa inclusiva.

Para Pletsch (2009) a inclusão significa proporcionar medidas para que o estudante com dificuldades tenha oportunidades de aprendizado iguais aos outros, apenas o acesso não lhes garante que de fato seja realizada a inclusão. A referida autora investigou sobre as práticas pedagógicas com estudantes com NEE inseridos no ensino regular. Em suas pesquisas ficam evidentes as dificuldades dos professores em desenvolver práticas inclusivas, em sua maioria ocorreram de modo diferenciado, considerando as representações que continham do currículo oficial. Os resultados indicaram que apesar das legislações e dos discursos acerca da educação inclusiva, as mudanças acontecem lentamente.

Neste viés, Pletsch e Glat (2013, p. 20) explanam sobre outra forma estratégica de desenvolver a adaptação curricular por meio do Plano Educacional Individual (PEI), com o intuito de “promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno”. Percebe-se que esta é uma prática desenvolvida de adaptação curricular individualizada.

O planejamento do PEI segue três dimensões: a identificação, a avaliação e a intervenção. Essa prática precisa estar aliada colaborativamente, seja entre professores da sala regular e educação especial, seja até entre professores das salas regulares dos mesmos níveis educativos. Compartilhando deste entendimento, Magalhães, Cunha e Silva (2013) idealizam o PEI como uma forma de promover a inclusão e facilitar o ato de aprender com aqueles estudantes que se deparam com dificuldades no desenvolvimento escolar.

2.4.3 Formação do professor como elemento chave na construção de práticas educativas inclusivas

Esta é a última categoria evidenciada com base na coleta de dados. É relevante destacar como a formação do professor implica a prática desenvolvida. Para isso, o Quadro 4 esquematiza os materiais coletados.

Quadro 4 – Materiais sobre formação de professores

Ano	Título	Autor
2007	Educação Inclusiva: componente da formação de educadores.	Bruno
2011	Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco.	Antunes e Glat
2014	Práticas de Inclusão de Alunos com perturbações do espectro do autismo.	Lourenço e Leite
2017	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa.	Dias
2018	Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade.	Lustosa e Melo
	Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações.	Dias e Cadime
	Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos.	Sebastián-Heredero

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

A sala de aula é diversa em sua formação e refletir sobre esta temática no processo formativo é relevante, pois a educação inclusiva em seu princípio declara que se deve organizar e promover atendimento a todos, para que aprendam e avancem na sua construção de conhecimento. Lustosa e Melo (2018, p. 101-102) destaca alguns pontos necessários na formação do professor na perspectiva inclusiva, são eles:

1. compreensão e a valorização da diferença como própria da natureza e da pluralidade humanas;
2. conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com dificuldades significativas e/ou em função da presença de alguma deficiência, em suas especificidades;
3. compreensão da dinâmica de organização e da gestão do trabalho pedagógico em sala de aula no atendimento a essa diversidade, bem como mediações relacionadas à aprendizagem de todos os alunos na sala de aula comum, em particular, métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo, além dos fundamentos da educação;
4. conhecimento de pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos e a legislação;
5. compreensão acerca do papel da educação especial na educação inclusiva;
6. conhecimento quanto às barreiras sociais e educacionais que dificultam o processo de inclusão dos sujeitos (LUSTOSA; MELO, 2018, p. 101-102).

Estes pontos destacados reafirmam a relevância de o professor considerar a diversidade presente na sala de aula, bem como os alunos aprendem, a fim de sistematizar o trabalho pedagógico. Este trabalho pedagógico pode ser organizado com base em pontos essenciais, são eles: planejamento; estratégias e metodologias de ensino; atenção aos estilos e ritmos dos alunos; valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas dos alunos; gestão da sala de aula e organização social da aprendizagem; e avaliação (LUSTOSA; MELO, 2018).

Antunes e Glat (2011), na perspectiva da educação inclusiva, questionam como os professores são formados para exercerem a docência. Os documentos enfatizam que eles precisam reconhecer as singularidades presentes nas salas de aula, porém nem todos os profissionais se sentem aptos para trabalhar com a Educação Especial, por exemplo, para abordar a diversidade de forma fragmentada.

Nesse sentido, Lourenço e Leite (2015) buscaram identificar quais as necessidades na formação dos professores para que a inclusão acontecesse no contexto inserido, especificamente com estudantes autistas. Mediante observações e entrevistas com os profissionais da sala regular, da Educação Especial e da gestão, foi possível averiguar que o espaço se organizava de forma tradicional, não visando às necessidades dos estudantes. Já nas práticas pedagógicas, não foi considerado o nível ao qual o estudante pertencia, as atividades sempre se encaixavam no nível inferior ao qual o estudante pertencia. Estas constatações revelam que há muito a ser desenvolvido para a promoção da educação inclusiva.

Sobre a preparação dos professores para desenvolver práticas na perspectiva inclusiva, Dias (2017) investigou os desafios do campo educacional, que iniciam pela formação profissional, passando pelos recursos disponibilizados e pela percepção das necessidades que os estudantes apresentam. O estudo verificou, ainda, o perfil do professor que deveria estar capacitado para desenvolver a prática inclusiva e destacou a relevância do elo entre a academia e as instituições de ensino, pois ambas podem contribuir colaborativamente para o aprimoramento das práticas educativas.

Dias e Cadime (2018) investigaram a percepção de professores da educação pré-escolar sobre inclusão. As práticas desenvolvidas não se diferenciavam em relação à formação que os professores possuíam. Outro ponto a se destacar é que professores com formações recentes aparentaram acreditar nos princípios inclusivos mais que os outros professores com mais experiência. O desafio instaurado se desdobra para que a formação seja para além da instrumentalização de transmissão de conhecimento (ANTUNES; GLAT, 2011).

Para encerrar este ponto destaca-se a colocação de Bruno (2007), quando evidencia que os debates da inclusão nas estruturas curriculares dos cursos formadores de professores são necessários, visto que diálogos e estudos evidenciam a necessidade de aprofundar sobre a temática desde a formação inicial. Além disso, como declara Sebastián-Heredero (2018), a formação continuada em serviço nas instituições educativas se torna a forma mais eficiente de abordar, de modo colaborativo e em equipe, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em determinado contexto.

2.4.4 Considerações sobre a revisão de literatura

Entende-se que a prática educativa se configura em sistematizações organizativas que implicam o desenvolvimento escolar. A primeira categoria versou sobre as práticas educativas, em especial as práticas educativas inclusivas, enfatizando que o primeiro passo para desenvolver a prática é reconhecer que a escola é heterogênea e precisa estar pronta para acolher toda a diversidade. No entanto, carece explicitar que as práticas educativas se constroem desde o coletivo, que se propõem a desenhar a escola nos moldes inclusivos, tal como salientam os autores que defendem a inclusão.

A segunda categoria retratou sobre estratégias para desenvolvimento da prática educativa inclusiva. Nessa perspectiva se destacaram duas formas de desenvolver a prática educativa inclusiva, a saber: a colaborativa e a adaptação curricular. A prática colaborativa é benéfica para ambas as partes envolvidas, de um lado o estudante se beneficia de uma prática cuja finalidade consiste em trazer formas que atendam a sua necessidade educativa e a do professor que, em conjunto com outro profissional, sejam pensadas formas para atender à especificidade apresentada na sala de aula. Além disso, a colaboração permite um trabalho de forma coletiva, isso é fundamental para compartilhar as informações para o desenvolvimento da prática. Assim, é importante frisar que a prática colaborativa não precisa necessariamente estar atrelada de modo exclusivo à Educação Especial, ela pode ser desenvolvida em todos os contextos educacionais.

Outro ponto destacado nesta categoria diz respeito à adaptação curricular. Como o próprio nome menciona, é a realização de uma adaptação no currículo para que o estudante possa acompanhar o mesmo tema no desenvolvimento da prática educativa; tais adaptações podem ser evidenciadas de diversas formas, de grande porte ou individualizadas. São exemplos

de adaptação curricular, o PEI desenvolvido com evidência para o público-alvo da Educação Especial, ou ainda o DUA, dentre outras formas de desenvolvimento desta estratégia.

A terceira e última categoria destacada versou sobre a formação do professor como elemento chave na construção de práticas educativas inclusivas, tratando sobre o quão relevante é evidenciar nos cursos de formação de professores a perspectiva inclusiva. Primeiramente, a diversidade precisa ser considerada como elemento fundamental de reflexão por parte dos professores, pois a sala de aula é diversificada e isto precisa ser considerado como princípio para desenvolvimento das práticas educativas.

Alguns trabalhos, porém, enfatizam que os cursos abordam a diversidade de forma fragmentada e que os profissionais, em sua maioria, não saem aptos para atender às necessidades educativas dos estudantes, o que comprova, em outros trabalhos, as dificuldades de se evidenciar a educação inclusiva, ou quando é evidenciada são marcados por momentos inclusivos. Outro indicativo revelou que profissionais formados recentemente são os mais suscetíveis a desenvolver práticas inclusivas, sendo assim, é relevante considerar a necessidade destas formações acontecerem nas próprias instituições, uma vez que se deve dialogar tomando-se por base as reais demandas escolares.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para iniciar os diálogos acerca do percurso da pesquisa, é necessário pontuar que se entende por pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17). O seu desenvolvimento se dá por meio de procedimentos, técnicas e métodos científicos que objetivam responder a questionamentos acerca de um tema ou assunto e este é o entendimento adotado para este trabalho de dissertação de mestrado.

Entende-se por metodologia os vários meios utilizados para se chegar a um objetivo, e essa pesquisa se fundamenta em analisar as práticas educativas desenvolvidas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para compreender o objeto da presente pesquisa, foi identificado como enfoque mais adequado o qualitativo, pois descreve um fenômeno de formas diferentes, sendo possível captar o contexto estudado desde uma análise e interpretação de experiências individuais ou grupais, geralmente sem uso de dados numéricos, ou porcentagens. Considerando a linha de pensamento focada na perspectiva histórico-cultural, esta é a forma mais adequada para se estabelecer esse diálogo referente às dificuldades de aprendizagem dos sujeitos e a real possibilidade de superação do fenômeno que se dá nas relações escolares e sociais.

A teoria defendida por Vigotski (1991) permite entender o processo investigativo baseado em: 1) problematização; e 2) transformação. A primeira, é vista como o caminho da cognição, porque se efetiva com base nas “condições de possibilidade para que o conhecimento teórico se dê [...] significa o modo de organizar [...] teorizar sobre ela e transformá-la” (DELARI JÚNIOR, 2015, p. 55), se problematizar, é o caminho para transformar a prática nesta segunda fase, é deste processo que surgirá novas proposições acerca da prática, sendo possível idealizar como se organizam e se efetivam as práticas educativas com os estudantes que apresentam dificuldades.

Este estudo se propõe a dialogar com as análises das práticas educativas e, para isso, o tipo de pesquisa se configura como descritiva, uma procura de relações entre esses fenômenos sociais não apenas na descoberta deles, mas, também, com sua descrição e interpretação. Nessa investigação qualitativa descritiva, optou-se pelo estudo de caso, que se configura no aprofundamento de uma realidade do objeto de pesquisa. Partindo desse pressuposto, Triviños (2015, p. 134) define que o estudo de caso é “reduzido às características culturais de um meio específico [...] uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais”.

Para complementar esta escolha, Yin (2015) destaca as três categorias de estudos de casos, a saber: os causais ou explanatórios; os descritivos e os exploratórios. No presente estudo foram elencados os descritivos, que podem ser empregados quando se “retrata alguma situação da vida real, assim como as implicações para a ação” (YIN, 2015, p. 162), que nesse caso se enquadra em como as práticas educativas são desenvolvidas.

Nesse sentido, Gil (2002, p. 54) mostra que as características do estudo de caso servem para

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Assim, o objetivo deste estudo é identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para chegar a este objetivo amplo, foram determinados objetivos específicos, os quais se caracterizam em:

- identificar as práticas educativas que os professores utilizam na escola e em suas aulas, em face das dificuldades de aprendizagem;
- analisar a visão dos resultados das práticas educativas discutidos pelos professores;
- elaborar uma “síntese” das práticas educativas levantadas.

A problemática, neste estudo, versa em como os professores desenvolvem as práticas educativas com os estudantes que apresentam as dificuldades de aprendizagem, sejam elas dos públicos da educação especial ou não.

Esta seção se organiza em três tópicos, com o propósito de explicar como se deu o processo investigativo. No primeiro, descreve-se o contexto da pesquisa que, nesse caso, se concentra em um âmbito fronteiriço, o que torna o contexto educacional ainda mais peculiar somadas as especificidades da escola, também foram caracterizadas as instituições participantes do estudo.

No segundo tópico o foco concentra-se nos participantes, sendo apresentado o critério utilizado para selecioná-los, no campo específicos de professores da gestão e coordenação pedagógica dos quartos e quintos anos e os professores destes respectivos anos.

O terceiro tópico traz os procedimentos para coleta e análises de dados. Para a coleta foram utilizados o PPP, os questionários voltados para os professores gestores e professores dos quartos e quintos anos e os seus respectivos planejamentos. Como procedimentos de análise recorreu-se à documental, voltada para a concepção das dificuldades de aprendizagem e as práticas educativas desenvolvidas frente a ela.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS), um dos estados que compõem a região Centro-Oeste. E o contexto da pesquisa concentrou-se no município de Ponta Porã, localizado na região sul do estado de MS, fazendo fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai (PY). Cabe salientar que, pelo fato de não existir fronteira física, os estudantes transitam entre ambas as cidades, especialmente do Paraguai para o Brasil, em virtude da qualidade da educação, constituindo-se um espaço educativo único, trilingue e multicultural.

As duas cidades possuem cerca de 200.000 habitantes, distribuídos da seguinte forma: Ponta Porã possui cerca de 92.526 habitantes de acordo com o INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2019), e Pedro Juan Caballero possui cerca de 100.480 habitantes registrados no censo realizado em 2012⁴ pela *Dirección General de Estadística Encuestas y Censos* (DGEEC) (PARAGUAY, 2012).

O estudo de caso aconteceria em apenas uma instituição de educação básica com a expectativa da adesão de professores do quarto e quinto ano. Originalmente, a proposta do projeto seria com a participação de três professores pertencentes às respectivas salas de aula, no entanto, diante da nova reorganização do MS, houve redução para apenas uma sala de cada ano especificado, e apenas uma professora aderiu ao estudo.

Em face desta mudança, foi necessário estender o estudo para duas instituições, sendo assim, são instituições pertencentes a redes diferentes, uma da escola estadual e outra municipal. Ambas as instituições se destacam pelos projetos desenvolvidos, por isso foram escolhidas para compor o presente estudo. Assim, a fim de manter o anonimato das escolas,

⁴ Último dado a que se teve acesso em razão dos procedimentos de atualização de dados no Paraguai.

estabeleceu-se a denominação de escola 1 (E1), para a pertencente à rede estadual e escola 2 (E2), para a pertencente à rede municipal.

A escola denominada daqui por diante como E1 é uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), que se destaca no município pelos projetos desenvolvidos, sendo este o critério de sua inclusão. Localiza-se na zona urbana central e atende os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido pelo projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA).

O quantitativo de estudantes da escola totaliza 684 matrículas, distribuídas nos períodos matutino e vespertino. No período matutino estão as séries iniciais e finais do ensino fundamental, totalizando 348 matriculados, sendo 135 com o terceiro, os quartos e quintos anos e 213 nos sextos e sétimos anos. No período vespertino, estão as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, totalizando 336 matrículas, sendo 138 distribuídas entre os oitavos e nonos anos e 198 entre as séries do ensino médio (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

E a escola denominada daqui por diante como E2 é uma escola da Rede Municipal de Educação (REME), localizada na zona urbana central, recentemente fundada, em 2018; atende a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano. O quantitativo de estudantes, segundo o Censo Escolar de 2020, chega a 950 matrículas distribuídas nos períodos matutino e vespertino, sendo 191 na educação infantil e 759 nos anos iniciais do ensino fundamental, com 204 no primeiro ano, 101 no segundo, 239 no terceiro, 121 no quarto e 94 alunos no quinto ano (INEP, 2020). Ambas as instituições recebem estudantes brasileiros e paraguaios, porém, considera-se nessa região fronteiriça também a presença de orientais, árabes, entre outros povos que ali residem.

O objeto desta investigação está centrado nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, nos quartos e quintos anos. Como critério de inclusão foram escolhidas estas turmas para participarem do estudo pelo fato de os estudantes já terem passado pelo processo de alfabetização e, possivelmente, as dificuldades que eles apresentam podem estar derivadas das deficiências ou apenas de processos de ensino e aprendizagem diferentes.

3.2 Participantes

Este estudo tem como intuito investigar as práticas educativas desenvolvidas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. As práticas educativas envolvem todos os inseridos no espaço escolar, nesse sentido, os participantes serão professores do

ensino fundamental, respectivamente os dos quartos e quintos anos e professores que fazem parte da administração escolar que exercem a função da direção e coordenação pedagógica.

O critério de seleção dos participantes especificamente dos professores nessas séries foi o de que, perante a legislação educacional, os estudantes sejam alfabetizados até o terceiro ano do ensino fundamental, por isso a justificativa em realizar os estudos com as turmas dos quartos e quintos anos, pois já estariam supostamente alfabetizadas. Também incluimos como participantes para a pesquisa membros da gestão escolar da instituição, pois a prática educativa se constitui em ações e organização da escola no seu conjunto.

Sendo assim, participaram deste estudo, um profissional da educação da direção, um da coordenação pedagógica; três professoras regentes do quarto ano; e duas professoras regentes do quinto ano. A fim de manter o sigilo na identificação destes participantes, eles foram denominados da seguinte forma: G1, corresponde ao professor que exerce a função na direção; C1, professor que exerce a coordenação pedagógica; P4a, P4b, P4c e P4d, para os professores do quarto ano; P5e e P5f são os professores dos quintos anos.

Com relação ao tempo de formação e atuação nas instituições pesquisadas, os participantes possuem experiências que variam de décadas de formação até professores com formações relativamente recentes. Para melhor compreensão, foi colocado na sequência das formações mais antigas para as atuais, iniciando-se, portanto, com a G1, habilitada desde 1999, com atuação na escola como professora desde 2000, e exercendo o cargo de direção desde 2020. A C1 possui formação no Magistério em 1998, no Ensino Superior em 2003. A P4a possui formação em Pedagogia há mais de 10 anos, e está na instituição há 1 ano. A P4b tem experiência de mais de 20 anos, com dois anos deles na escola pesquisada. A P4c, no entanto, possui 3 anos de atuação na escola onde aconteceu o estudo. Por outro lado, a P4d está formada há 8 anos, e atua há apenas 1 ano na instituição deste estudo. A P5 possui 12 anos de formação, e está a pelo menos 3 anos na escola. Por último, a P5f, tem 14 anos de formação, e atua há 2 anos na escola.

Na trajetória desta pesquisa vivenciou-se um momento complicado com o fechamento de escolas e o ensino remoto, houve diversos problemas tanto para a coleta de informações quanto para a seleção dos docentes participantes. Por isso justifica-se neste estudo de caso a inserção de mais uma instituição de ensino, uma vez na primeira instituição havia apenas duas turmas, sendo uma de quarto e outra de quinto ano, e, como não foi obtido sucesso com uma destas professoras, foi necessário buscar outra instituição.

Esta pesquisa cumpriu as normatizações éticas quanto ao “respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres

humanos” e também zelou pelo respeito no que se refere ao “agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante” (BRASIL, 2016).

Quanto aos direitos dos participantes, eles foram avaliados de modo a evitar riscos durante a realização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi enviado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS e aprovado em março de 2020, sob número de protocolo 25186619.8.0000.0021.

3.3 Instrumentos

Como comentado anteriormente, o procedimento metodológico adotado foi o estudo de caso, em concordância com isso, para o desenvolvimento desta pesquisa, derivado da metodologia de pesquisa adotada, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental de fontes primárias da própria escola, questionário *ad hoc* dirigido a professores e gestores, e a análise documental dos planejamentos dos professores.

Assim, foram necessárias duas etapas, a saber: análise documental do PPP e do plano de aula; e análise do questionário. Vale ressaltar que, em razão do momento delicado que estamos vivenciando – pandemia da Covid-19⁵ – as aulas presenciais foram suspensas, e o ensino passar a ser remoto⁶, inviabilizando as observações que estavam programadas, sendo

⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) afirmam que a Covid-19 “é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021). A OMS e a OPAS destacam que “as evidências disponíveis atualmente apontam que o vírus causador da Covid-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) com pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias” apontando a necessidade do isolamento social. A transmissão pode ocorrer por meio de partículas que “são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala ou canta. [...] próximo (a menos de 1 metro) de uma pessoa infectada podem pegar a Covid-19 quando essas gotículas infecciosas entrarem na sua boca, nariz ou olhos” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021). Nesse sentido, “é importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas, lavar as mãos com frequência e cobrir a boca com um lenço de papel ou cotovelo dobrado ao espirrar, ou tossir. Quando o distanciamento físico (a um metro ou mais de distância) não é possível, o uso de uma máscara de tecido também é uma medida importante para proteger os outros” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021).

⁶ No âmbito educacional, o ensino remoto se tornou essencial para promover a educação, assim, os decretos que tornaram legíveis essa possibilidade de ensino são: Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020 (dispõe sobre as medidas temporárias a serem tomadas em relação ao Covid-19 no Mato Grosso do Sul), a qual geraram o Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020 (suspensão das aulas presenciais da REE, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020). Decreto nº 15.410, de 1º de abril de 2020 (prorrogação até 3 de maio de 2020). Decreto nº 15.436, de 13 de maio de 2020 (suspendendo aulas de 19 de maio até 30 de junho de 2020). Decreto nº 15.463, de 25 de junho de 2020 (prorrogação até 31 de julho de 2020). Decreto nº 15.479, de 27 de julho de 2020 (prorrogação até 7 de setembro de 2020). Decreto nº 15.510, de 2 de setembro de 2020 (prorrogação até 8 de outubro de 2020). Decreto nº 15.526, de 5 de outubro de 2020 (término do ano letivo de 2020 remotamente).

assim, foram realizadas adequações nos questionários, que aconteceram por meio da Plataforma *Google Forms*⁷.

Na primeira etapa foi utilizada a técnica de coleta de dados da análise documental do conteúdo do PPP e dos planos de aula. O PPP da escola é um documento normativo que se refere à organização curricular e às práticas da escola, toda ação da instituição está inserida neste documento. Vale lembrar que, anteriormente, já foi discutida a importância deste documento no tocante aos princípios inclusivos da escola e à criação da cultura inclusiva. O planejamento, por sua vez, descreve a ação docente com o propósito, as objetivações e a metodologia elencados para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, a análise de conteúdo tem por objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realizada que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52), cabe pensar que nela podem aparecer algumas das formas descritas das práticas educativas inclusivas.

A segunda etapa utilizada foi o questionário com indagações acerca da identificação das dificuldades de aprendizagem e como são apresentadas naquele espaço. De acordo com Gil (2002, p. 116), esse instrumento “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. O questionário pode ser aberto, fechado e semiestruturado, nessa pesquisa será utilizado o semiestruturado, que envolve ora questionamentos abertos, ora fechados. Esse instrumento subsidia o mapeamento das dificuldades de aprendizagem específicas das turmas.

Reitera Gil (2002) que, na metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, um dos instrumentos mais utilizados consiste nos questionários, pois servem para conseguir informações relevantes e, nesse caso, sobre como ocorrem as práticas educativas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem desde a percepção dos professores até a metodologia para atender a essas dificuldades.

Nesse sentido, o estudo de caso se configurou em explorar as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas e pelos professores em suas salas de aulas, sendo possível apresentar as dificuldades de aprendizagem em suas variadas formas de desenvolvimento nas práticas educativas de forma descritiva, tal como esse tipo de pesquisa proporciona.

⁷ Plataforma *Google Forms* é um sistema que permite o envio de questionários por meio de formulários com links e o recebimento da resposta chega ao pesquisador de modo sistematizado e com rigor sigiloso.

3.3.1 Procedimentos para coleta de dados

O procedimento inicial da pesquisa foi o contato com a Secretaria Estadual de Educação (SED), especificamente com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Ponta Porã, para a autorização de realização da pesquisa na escola estadual, e para a escola pertencente à rede municipal foi solicitado autorização à equipe gestora da escola, que permitiu realização da pesquisa.

Na data programada, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa para a direção e coordenação pedagógica e aos professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, para obtenção da autorização de participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante do consentimento de participação da pesquisa, deu-se início ao processo de coleta de dados, a qual foi dividida em três momentos.

No primeiro momento, foi encaminhado o *link* do questionário para que os professores gestores e professores dos respectivos anos respondessem. Para a rede estadual foi permitido o acesso ao planejamento docente, mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, anexados pela professora do quarto ano (P4a), que, por intermédio do questionário, inseriu os documentos na plataforma. Na rede municipal, as atividades desenvolvidas estavam disponíveis em uma plataforma criada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), permitindo a visualização das atividades desenvolvidas no período remoto. De posse do referido material do planejamento, procedeu-se à análise documental acerca de como o professor evidencia, em seu plano de aula, as dificuldades de aprendizagem. Cabe salientar que alguns professores se sentiram mais à vontade de responder por intermédio do aplicativo *WhatsApp*.⁸

No segundo momento, foi realizada a aplicação dos questionários, que foram de dois tipos: um voltado para a direção e coordenação pedagógica; e outro para os professores. Os questionários trouxeram elementos sobre o modo como a direção, a coordenação pedagógica e os professores entendiam o conceito de dificuldade de aprendizagem, como eram percebidas na escola e na sala de aula e também os procedimentos que utilizavam para identificação das possíveis dificuldades, bem como as práticas educativas utilizadas para atenderem às dificuldades apresentadas. Também foram evidenciados questionamentos de como avaliam a prática educativa direcionada após a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas.

⁸ Aplicativo por meio do qual é possível a troca de mensagens.

Ressalta-se que, nesta etapa de coleta de dados, o participante poderia desistir do estudo a qualquer momento, uma vez que era voluntário. Destaca-se que o risco ou desconforto que este estudo poderia causar seria o cansaço durante o preenchimento do questionário, entretanto, se fosse necessário, o participante seria encaminhado ao Serviço Psicológico da localidade.

3.3.2 Procedimentos para análise de dados

Realizada esta etapa de coleta de dados, a ênfase centrou-se nas análises e na interpretação dos dados gerados. Para isso, utilizou-se o procedimento de análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2016), que define este procedimento como uma sistematização metodológica aplicada ao discurso, ou seja, é um tratamento para averiguar como a mensagem está retratada.

A análise de conteúdo possui duas funções: a heurística e a administração da prova. A primeira se encarrega da descoberta, demonstrando uma exploração no conteúdo; e a segunda compreende as hipóteses levantadas para a análise.

Entrelaçando a análise de conteúdo com a análise documental, que é o primeiro ponto da pesquisa, Bardin (2016, p. 51) mostra que “a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo”. Por meio da análise é possível passar da fase exploratória para a secundarização, que pode ser sintetizada pela simples passagem de um resumo e abstract para categorizar, por exemplo, que exige uma minuciosa análise.

A autora supracitada ainda esclarece que as principais diferenças entre a análise documental e a de conteúdos é que a primeira visa ao documento em si e a segunda visa à mensagem posta neste documento. Então, a documental, utilizada nesta pesquisa, vai ao encontro de averiguar a mensagem posta no documento. Nesse sentido, o intuito da análise documental “é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento” e “o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdos e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 51).

Para tanto, na análise deste estudo, foram categorizados os elementos presentes e conforme enfatiza Bardin (2016, p. 147), esse processo é “uma operação de classificação de elementos seguindo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”. Concretamente, para dar início a esta análise, partiu-se de uma série de categorias

aproximativas derivadas da revisão teórica, e estão organizadas em cinco categorias que se encontram a seguir descritas:

- **Reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem:** como os professores realizam a identificação dos estudantes com dificuldades, esse é o ponto inicial para o desenvolvimento das práticas educativas.
- **Planejamento focado nas dificuldades:** uma vez reconhecido que o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem, o professor, em seu planejamento, desenha adequações para estes estudantes, ou se faz de forma genérica. Entende-se que atender às diversidades presentes na sala de aula requer constantes adequações no modo de desenvolver a prática, pois um planejamento que corrobore para a construção da aprendizagem apresenta indicativos sobre os modos como cada um aprende.
- **Metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades:** a forma como o professor evidencia a sua prática educativa e quais os métodos utilizados para desenvolver a sua prática. No decorrer desta prática, o professor considera as especificidades de cada estudante ou apenas ministra as aulas para a maioria e verifica se no momento da aula aspectos inclusivos são considerados.
- **Recursos utilizados e focados nas dificuldades:** recursos que os professores utilizam para o desenvolvimento das aulas e se o professor tem acesso a auxílios como AEE, SRM, PA; e se tiver, quais as maneiras utilizadas em conjunto para o atendimento dos estudantes com dificuldades.
- **Avaliação focada nas dificuldades:** processo que revela o andamento das práticas educativas. Para os estudantes que têm alguma dificuldade, o modo como são avaliados é diferenciado, ou não, ou se acontece de forma geral, e também como são realizadas essas avaliações, acontecem ou não de forma inclusiva e se quando o estudante não apresenta um resultado satisfatório, como acontece esse processo.

Na análise de conteúdo do plano de aula foram explorados os requisitos acerca do currículo e do planejamento frente às dificuldades de aprendizagem. A esquematização do questionário na segunda fase do estudo aconteceu mediante a descrição dos dados, a percepção de cada participante, averiguando-se o que entendem acerca da dificuldade de aprendizagem, e como sinalizaram as suas ações por meio da prática educativa. A análise de

conteúdo foi utilizada de modo a averiguar as mensagens incluídas nesses textos, no caso as respostas do questionário aplicado.

Para isso, foram organizadas nas categorias que foram pautadas na fundamentação teórica, com o objetivo da manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre a realidade (BARDIN, 2016). Assim, foram verificados os elementos descritos no questionário, a respeito de como o professor organiza o seu espaço de atuação, as atividades desenvolvidas bem como as suas estratégias de ensino e avaliação deste processo, realizando-se, assim, uma síntese das práticas educativas exercidas naquela ambiência, sendo esses os questionamentos que foram desenvolvidos por meio desta pesquisa.

4 ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Esta seção apresenta os resultados decorrentes deste estudo, cabe salientar que, em virtude da situação delicada provocada pela pandemia da Covid-19, a coleta de dados precisou passar por algumas alterações, como mencionado na seção anterior. O intuito deste estudo não é comparar as instituições, nas quais os dados foram coletados, e sim promover reflexões para que se possa entender como os estudantes com dificuldades de aprendizagem são vistos no meio escolar.

Lembrando que participaram deste estudo oito professores, identificados por letras e números, conforme a função desempenhada na instituição: G1 (direção), C1 (coordenação pedagógica), P4a, P4b, P4c e P4d (professoras dos quartos anos) e P5e e P5f (professoras dos quintos anos). Salienta-se, ainda, que foi disponibilizado acesso apenas ao PPP da escola 1 e da outra o documento se encontrava em processo de reformulação.

O olhar dos docentes sobre as ações educativas é imprescindível para melhorar a educação, como alerta Saviani (1999) com essa colocação de compreensão sintética. No excerto a seguir, o autor reitera essas percepções:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente a prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. (SAVIANI, 1999, p. 79-80).

Os instrumentos escolhidos e as formas de tratamento dos dados desempenham funções primordiais para este entendimento, a análise documental serve para extração de informações do PPP, dos questionários e dos planejamentos dos professores nos aspectos oriundos da fundamentação teórica, conforme expressa o Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de análise

Categorias de análise da pesquisa	
1	Reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem
2	Planejamentos focados nas dificuldades
3	Metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades
4	Recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem
5	Avaliação focada nas dificuldades

Fonte: Elaboração pela autora (2021).

As informações obtidas foram organizadas em cinco categorias, derivadas da fundamentação teórica, iniciando-se, na primeira categoria, pela discussão as diversas formas para o reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem com base em sua conceituação, da identificação, como são repassadas as informações para a equipe gestora e quais os procedimentos realizados que possam subsidiar o desenvolvimento da prática educativa.

Na segunda categoria, expõe-se sobre os planejamentos focados nas dificuldades, o que se observou e como foram realizadas as suas propostas metodológicas. Na terceira categoria, explana-se sobre as metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades, as quais apareceram as metodologias por pares e por jogos, também aborda-se como foi o atendimento dessas participantes no ensino remoto.

Concretamente, na quarta categoria, são tratados os recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem, com relatos sobre os tipos de recursos que foram utilizados nas práticas. E, na quinta e última categoria, discorre-se sobre a avaliação focada nas dificuldades, como acontecem e quais os procedimentos que os participantes adotam para avaliar, além das análises das atividades avaliativas.

4.1 Reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem

O reconhecimento do público escolar é o primeiro passo para planejar e executar a prática educativa de acordo com as especificidades e as necessidades educativas que eles apresentam, sendo este o foco da categoria. Para iniciar as discussões, apresentam-se duas vertentes de profissionais neste estudo, de um lado, a equipe gestora, formada pela direção e coordenação pedagógica, pois antes dar início aos diálogos sobre os resultados obtidos, é preciso destacar a função da equipe gestora na instituição de ensino. Neste sentido, Falsarella (2017, p. 174-175) sinaliza que esta equipe tem a responsabilidade de “buscar estabelecer um

clima propício ao ensino e aprendizagem, o que implica em mediar as relações entre professores e alunos e participar ativamente na superação de conflitos e desentendimentos entre eles”.

E, de outro lado, destacam-se os posicionamentos dos professores dos quartos e quintos anos, que exercem papéis fundamentais seja qual for a sua função no espaço escolar. O professor na sala de aula, nas palavras de Bulgraen (2010, p. 31), é a “ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a ‘pensar’ e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações, como se fosse um depósito do educador”, com a “responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus educandos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade” (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Concorda-se com Sacristán (2000, p. 18), ao explicar que a instituição de ensino “educa e socializa por mediação da estrutura de atividades [...] e também pelas práticas que se realizam dentro dela”. Complementando a ideia da docência, Freire (1996, p. 12) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e isto serve tanto para os gestores quanto aos professores.

Pensando na prática educativa um dos primeiros elementos a ser considerado em sua construção é o reconhecimento dos estudantes que compõem o cenário da instituição. Nas duas instituições, o público é formado por cerca de “70% dos alunos que moram no Paraguai, uma vez que o custo de vida lá é mais baixo e/ou um dos pais é paraguaio. Por este motivo, a maioria dos alunos possui facilidade nos três idiomas: português, espanhol e guarani” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4), o que pode acarretar uma particularidade a mais do que se conhece da configuração do público escolar; e esta singularidade deriva em ações concretas, pois podem apresentar dificuldades de aprendizagem advindas apenas das barreiras enfrentadas para o acesso ao currículo.

Cabe lembrar que o conceito de dificuldades de aprendizagem exposto pelos participantes revela que estão cientes de suas implicações nas salas de aula. A conceituação sobre as dificuldades vem no sentido do comprometimento do desenvolvimento do estudante em face do que é proposto. Ainda há compreensão de que as dificuldades de aprendizagem se relacionam com a não compreensão de parte total ou parcial de determinado assunto, quando exposto à turma (P5f), colaborando com esta ideia, as dificuldades estão em não conseguir interpretar as situações cotidianas simples (P5e).

Seguindo nesse viés, Sisto (2001, p. 193) menciona que as dificuldades de aprendizagem se manifestam “por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita,

soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.”, sendo possível identificar, no discurso da P4b, quando destaca que as origens das dificuldades estão pautadas em diversos fatores, tais como os culturais, os ambientais e as condições socioeconômicas; além disso, estas crianças precisam de apoio dos profissionais da psicologia, da psicopedagogia e da fonoaudiologia, por exemplo, pois auxiliam os professores e os estudantes a romperem com as barreiras da aprendizagem, como salienta a P4d.

Ao ser indagada sobre a diferença entre os estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, a equipe gestora respondeu que a deficiência “*é o estado do ser humano que pode ocorrer desde o nascimento ou desenvolver ao longo da vida*” (C1). Por outro lado, a G1 menciona que o estudante que apresenta deficiência pode compreender o que está sendo ensinado, mas a aprendizagem pode ser limitada quando se relaciona com visual e o motor. Em concordância com relação a este assunto, a C1 destaca que os estudantes com dificuldades podem ser aqueles que não compreendem um assunto específico e que a sua aprendizagem pode acontecer em ritmo mais lento quando comparado com os que não possuem barreiras na construção da aprendizagem.

Quando se refere à identificação das dificuldades no espaço escolar, os participantes afirmaram, em sua maioria, que estas acontecem por intermédio de avaliação diagnóstica ou inicial (P4b, P4d, P4c, P5e), realizada pelos próprios docentes. A P4b, por exemplo, afirma que em sua prática, logo no início, ela não aplica provas, mesmo tendo orientações para aplicar, primeiramente procura conhecer os seus estudantes e propor exercícios. A cada dia, escolhe um grupo de estudantes para melhor observar e assim mapear o aluno que sabe e o que apresenta dificuldades naquele público.

As professoras relataram que assim que identificam as dificuldades se inicia a observação atentamente desse estudante. A P5e complementa enfatizando que esta sondagem acontece por meio de atividades do ano letivo anterior com exercícios básicos que congregam a interpretação, a escrita, a leitura e os cálculos. No tocante a crianças com deficiência, já se sabe, pois, que frequentam a sala de recursos multifuncionais (P5e) e estão sendo acompanhadas por profissionais especializados e os professores recebem informações sobre as suas especificidades que elas apresentam.

A P4c salienta, por um lado, que uma das formas de se perceber as dificuldades é o comportamento, pois se percebe a falta de atenção, por exemplo. Por outro lado, a P4a afirma que a identificação se relaciona com o uso dos diversos métodos de ensino, os quais podem ser baseados nos modos tradicionais, construtivistas e interacionistas. A P5f, por sua vez,

pontua que o estudante precisa ter um acompanhamento contínuo, e cita exemplos do desenvolvimento das atividades e da participação, não se restringindo a provas; menciona, ainda, que o tempo e a forma de aprendizagem são particularidades únicas e destaca que o papel do professor, ao perceber as dificuldades, deve ser de

[...] buscar outras metodologias para sanar essas dificuldades. O aluno pode apresentar a dificuldade por ter uma base além do esperado. Ou seja, ele carrega essa dificuldade de um ano para outro. Mesmo apresentando dificuldades em um determinado conteúdo, esse aluno pode apresentar habilidades em outro. Essa habilidade pode ser utilizada como uma ferramenta para o professor alcançar o objetivo esperado. (P5f)

As informações acerca das dificuldades são encaminhadas à equipe gestora, e acontecem da seguinte forma: os professores relatam a categoria de dificuldade identificada (C1, G1), porém, a C1 complementa que chegam informações de que estas dificuldades estão relacionadas com os comportamentos, com defasagens de conteúdo ou se a metodologia empregada pelos professores não contempla os estudantes com dificuldades.

A comunicação entre a equipe gestora e os professores é extremamente relevante para o andamento das práticas educativas. Nesse estudo, quando foi questionado a quem deveria ser comunicado no caso de estudantes com dificuldade de aprendizagem, foi possível sintetizar da seguinte forma as seis respostas dos professores:

- Dialogar com a coordenação, depois entrar em contato com a família (P4a).
- Dialogar com a coordenação para juntos encontrar uma melhor forma de atender esse estudante (P4b, P4c, P4d, P5f).
- Dialogar com a família, para entender como é o perfil do estudante com dificuldade de aprendizagem fora da escola (P5e).

Em síntese, a maioria afirmou recorrer à coordenação pedagógica para buscar auxílio. Os procedimentos variaram desde entender o estudante, ver o seu perfil e o porquê da ocorrência das dificuldades que levaram o estudante a não aprender (P5e). Outro procedimento destacado, foram os períodos observatórios, não apenas por meio de exames, mas também pelo posicionamento do estudante em outro espaço da sala de aula; assim como encaminhar para o reforço escolar, observar a sua organização com os demais colegas de sala de aula e também as suas atividades registradas no caderno. A participante ainda explana que organiza atividades extras para os que possuem mais facilidade de aprendizagem, a fim de que os com dificuldades tenham mais tempo de concluir a atividade proposta; e menciona também

a organização da sala de aula em duplas, compostas por estudantes que sabem mais com os que possuem menos dificuldades de aprendizagem, fazendo referência à metodologia por pares (P5f).

Corroborando essa ideia, a P4b destaca que o ideal é o professor já saber as condições dos estudantes logo quando eles chegam à sua série, pois quando isto não acontece dificulta bastante o planejamento das atividades, ressalta, ainda, que o primordial é os estudantes serem mapeados para que se possa ajudar o professor na série seguinte, referindo-se aos quartos e quintos anos e, para isso, o diálogo é imprescindível entre professores, de modo que atendam os estudantes com dificuldades de aprendizagem na sala de aula. A docência desempenha papel relevante na organização e sistematização das informações que guiam para a construção da aprendizagem (ROLDÃO, 2007).

Para Oliveira, Bidarra e Vaz-Rebello (2017, p. 71), na profissão docente esbarra-se “com situações que os conduzem a repensar o ‘como fazer’ educativo, de forma que este alcance a heterogeneidade dos alunos presentes neste espaço”. Compartilhando desta ideia, Nunes e Madureira (2015) enfatizam que a promoção da educação numa perspectiva inclusiva implica ações que garantam o acesso e participação de todos.

No tocante à identificação desses alunos, do total de oito participantes, docentes e gestores, alguns associam as dificuldades de aprendizagem no desenvolvimento das habilidades propostas no currículo (C1), em outra perspectiva está a defasagem que se apresenta no percurso escolar, com diversas causas, desde um conteúdo mal trabalhado até as causas que requerem um atendimento específico (G1).

Por outro lado, foi mencionado que o estudante com dificuldades precisa de uma metodologia diferenciada (P4a), também houve a menção sobre as barreiras na aprendizagem e que estas podem ser cognitivas, emocionais ou culturais, como a P4c destaca ao estabelecer paralelo com a teoria de Vigotski.

As origens das dificuldades, segundo as participantes do estudo, são advindas de variadas causas.

A P4a, por exemplo, destaca que as origens estão ligadas a diversos fatores, tais como “*problema de saúde, problema familiar, estilo de vida, falta de exercício físico, lúdico e sedentarismo*” (P4a). A P4b afirma que esse total informado faz parte do grupo com dificuldades, e a sua sala tem mais dois grupos, o intermediário com 16 alunos e o restante compõe o grupo que não possui nenhuma dificuldade. É interessante essa observação da professora de refletir sobre a divisão da sua sala, permitindo um alcance maior das práticas, frisando que as origens das dificuldades podem decorrer não apenas de fatores biológicos,

mas também de fatores externos, como a dificuldade na língua, já que esse é o contexto fronteiriço.

Já a P4c alia as dificuldades dos seus estudantes à atenção, e acompanhando esse viés, a P5e elenca que seus estudantes com dificuldades estão relacionados com TDAH, mas também têm aqueles cujos pais não aceitam as dificuldades de aprendizagem, assim como os de forma mediana e aqueles que aprendem com mais agilidade.

Quanto à origem das dificuldades, estritamente do público da instituição em que exercem a profissão, a G1 atrela ao fato de que vários estudantes apresentam “*defasagem de conteúdos, principalmente na matemática, compreensão geral e interpretação*”. Afirma, ainda, que os estudantes leem “*as informações apenas superficialmente, e isso dificulta a compreensão das atividades*” (G1). Concomitantemente, a C1 mostra que os estudantes vêm de famílias nas quais não há valorização do ato de ler para as crianças e, assim, não são motivadas para

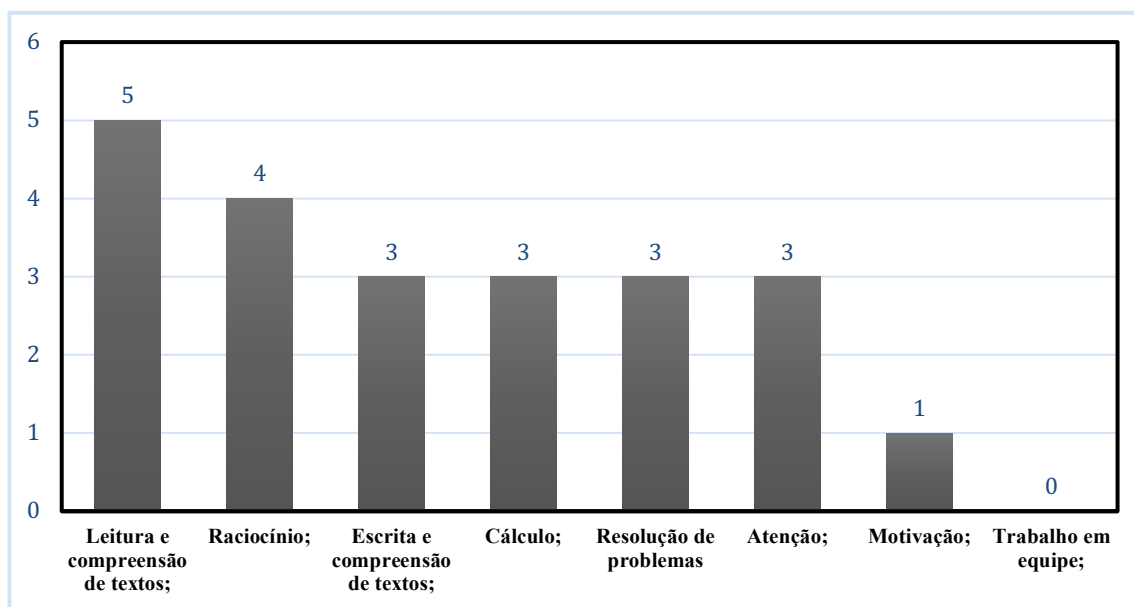
[...] participar do mundo letrado, tampouco têm tempo de acompanhar o desenvolvimento das atividades da escola. Podemos ressaltar que muitos pais têm interesse em ajudar os filhos nas tarefas escolares, no entanto, não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo. Temos ainda, pais analfabetos. Há alunos que demonstram desinteresse pelas aulas e se negam a realizar as atividades escolares. (C1).

As perspectivas dos gestores não diferem no tocante às tipologias das diferentes categorias de aprendizagem apresentadas na escola, tanto a G1 como a C1 mencionaram que os estudantes possuem dificuldades relacionadas a interpretação, escrita e interpretação; e na área de matemática apresentam dificuldades de resolver cálculos e no raciocínio lógico, além da dificuldade na utilização do conteúdo em seu dia a dia.

Cabe salientar que o PPP não menciona as particularidades que o público pode apresentar, tais como quais dificuldades de aprendizagem apresentam, bem como as suas causas, apenas mencionam estritamente que essas dificuldades estão relacionadas com “deficiência alimentar, desestrutura e abandono familiar [...] possuem, na grande maioria das vezes, como responsável apenas a mãe. Há suspeita de alguns casos de uso e comercialização de drogas, fatores que contribuem para a dificuldade na aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4).

Na visão dos professores, como mencionado anteriormente, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores, tais como: leitura e compreensão de textos, escrita e compreensão de textos, raciocínio, cálculo, resolução de problemas, atenção e motivação. Essas percepções encontram-se expressas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percepção dos professores sobre os tipos de dificuldades em suas salas de aula



Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Das seis professoras, cinco afirmaram que seus estudantes possuem dificuldades na leitura e compreensão de textos, quatro associaram ao raciocínio, três à escrita e compreensão de textos, três ao cálculo, à resolução de problemas e atenção, e apenas uma participante indicou a motivação como fator nas dificuldades. Vale destacar que os professores puderam assinalar outras opções de forma simultânea.

A quantidade de estudantes com dificuldades não foi informada por dois participantes, um deles apenas informou que o ano letivo de 2020 foi atípico em decorrência da pandemia e que não foi possível conviver com os estudantes, tampouco identificar alguma dificuldade que possuíssem (P4d), no outro caso a P5f atribuiu a origem dessas dificuldades ao fator cultural biológico, entre outros, não especificando quantos possuíam dificuldades.

Entretanto, foi possível coletar informações mais detalhadas com outros participantes, que mencionaram dados quantitativos, possibilitando apresentar, no presente estudo, a relação entre o total de estudantes e os que possuem dificuldades, iniciando-se pelo relato da P4a, que, dos 30 estudantes atendidos por ela, 6 tinham dificuldades; dos 32 alunos da P4b, 10 dez apresentavam dificuldades; do total de 30 alunos da P4c, 2 tinham dificuldades; e dos 31 estudantes da P5e, 5 apresentavam dificuldades.

Dos estudantes identificados com dificuldades de aprendizagem, alguns deles podem pertencer ao PAEE e, na perspectiva do PPP, não há um detalhamento acerca do PAEE no contexto, apenas salientam que, quando há necessidade de algum encaminhamento, são direcionados para o núcleo de educação especial, não sendo possível encontrar as ações

realizadas na escola para identificação e atendimento, revelando a necessidade de um detalhamento das especificidades existentes no âmbito escolar. Os dados referentes à determinação das necessidades educativas especiais indicam que há uma carência importante de dados no PPP, quando averiguado sobre como a escola procede no tocante às dificuldades de aprendizagem.

Ao serem indagados sobre as especificidades do PAEE, em suas salas, os professores informaram que, dentre estes professores, o quantitativo de estudantes que faz parte do PAEE totaliza 7 alunos, cujas especificidades estão assim distribuídas: 3 com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2 com Deficiência Intelectual; 1 com Baixa Visão; e 1 com Paralisia Cerebral.

Outras especificidades também foram apontadas pelos professores, a saber: 5 com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e 2 com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Não foi encontrada nenhuma referência sobre a existência de históricos/relatórios dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tampouco sobre a utilização de tais registros para organizar as práticas educativas desses estudantes.

Tendo ciência das dificuldades que circundam nas suas salas, com base nas informações transmitidas dos professores aos gestores, são realizadas ações na escola para atender a essas dificuldades. Na perspectiva da G1, estas ações estão divididas em dois grupos; sendo assim, para os estudantes menores é oferecido o reforço escolar no próprio turno de aula nas áreas de língua portuguesa e matemática; e, para os estudantes maiores, promove-se parceria com os estagiários de instituição de ensino superior, que são enviados à escola que auxiliam os estudantes durante as aulas.

Quanto aos projetos, não foi obtida nenhuma informação sobre a educação inclusiva, nem como ela deveria ser feita e como se caracteriza, apenas consta a descrição do que compete à escola e qual a sua participação (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Na perspectiva da coordenação pedagógica, as ações acontecem por intermédio de projetos de leitura e interpretação e também mediante ações contra o “*bullying*” contando também com a ação interventiva da coordenação na sala de aula, com elaboração e aplicação de jogos educativos, como, por exemplo, o projeto orientação cartográfica, iniciado em 2019. Percebe-se que existem duas perspectivas que divergem, mas que por intermédio delas, são criadas estratégias para atender os estudantes com dificuldades.

4.2 Planejamentos focados nas dificuldades

Após conhecer como se processa a identificação do público da instituição de ensino, o segundo passo concentrou-se em conhecer como eles apresentam seus planejamentos e se estes documentos estão de acordo com as necessidades apresentadas por este público. Planejar, em sua definição, segundo Houaiss e Villar (2001), significa “projetar, programar, ter a intenção de”, entende-se por planejamento como o que se pretende em uma ação.

O planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 2017). Com base nessa conceituação pode-se perceber que o ato de planejar é primordial, pois é uma ferramenta considerada como ponto de partida nas práticas pedagógicas. Lembrando que este deve ser flexível e não pode ser visto como algo imutável.

Esta ação não poderia ser diferente na prática docente, sendo uma das mais importantes, pois congrega todos os processos na realização da prática pedagógica. A relevância do planejamento educacional é explicitada por Klosouski e Reali (2008, p. 3-4), quando mencionam que o “planejamento escolar, portanto, como o seu próprio nome evidencia, é o planejamento global da instituição escolar, que envolve o processo de refletir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas”.

O planejamento abarca dimensões políticas e técnicas. A política está no sentido do compromisso adotado pelo educador, e esta ação não pode ser vista como algo a ser entregue na secretaria, como um dever a ser cumprido, por alguns profissionais percebe-se que é algo que causa enfado. Já a dimensão técnica relaciona-se ao modo como será desenvolvido, como será colocado na prática. Isto vai ao encontro de conhecer a turma na qual será implantado esse planejamento e de acordo com as suas singularidades, permitindo fazer ajustes.

Para tanto, existem níveis de organização do planejamento educacional: nível Macro (Federal, Estadual e Municipal); Planejamento Global (Projeto Político Pedagógico - PPP); Planejamento Curricular (organiza a dinâmica escolar); Planejamento de Ensino (esquematização do que será dado); e Plano de Aula (esquematização do andamento da aula).

A organização das modalidades do planejamento de ensino engloba três eixos: 1) Plano de Ensino (Disciplina Semestral/Anual); 2) Plano de Aula (Semanal/Diário); e 3) Projeto (Anual/Semestral/Mensal). Fusari (1990, p. 46) destaca que, ao planejar, é necessário pontuar os elementos curriculares da seguinte forma:

- objetivos (Para quê ensinar e aprender?);
- conteúdos (O quê ensinar e aprender?);

- métodos (Como e com o quê ensinar e aprender?);
 - tempo e espaço da educação escolar (Quando e onde ensinar e aprender?);
 - avaliação (Como e o que foi efetivamente ensinado e aprendido?).
- (FUSARI, 1990, p. 46).

Os planejamentos analisados se respaldam no Referencial Curricular da Educação Básica de Ensino / MS de 2008 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019; e ambos foram realizados de modo on-line pela plataforma da SED e SEME. Segundo o PPP, cabe ao professor “entregar os planejamentos, avaliações e documentos solicitados pela coordenação e direção rigorosamente dentro dos prazos estabelecidos pelas mesmas” (p. 14).

O planejamento para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem é primordial para se ultrapassar as barreiras na construção de conhecimento. Como mencionado na categoria anterior, o professor precisa ter a “capacidade de influir nos aspectos do campo do estruturado, em como orientar a ação para uma direção” (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

A esse respeito, diversas perspectivas conduziram as análises nesta categoria, com isso, foi possível visualizar a perspectiva dos professores de como planejam o dia a dia para atender às dificuldades de aprendizagem dos seus estudantes.

Na visão do PPP, é competência dos professores, em relação ao planejamento:

[...]

III – zelar pela aprendizagem dos (as) estudantes;

IV – estabelecer estratégias de recuperação paralela para os (as) estudantes de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – entregar planejamentos, provas e outros documentos solicitados pela direção e coordenação dentro dos prazos estabelecidos;

VII – desenvolver ações de motivação e compreensão da educação envolvendo a família e a escola;

VIII – promover debates dirigidos por meio de metodologias ativas que promovam o protagonismo estudantil com responsabilidade, sabendo integrar recursos midiáticos e conhecimentos acadêmicos;

[...]

X – participar com as comunidades, escolar e local, de conselhos escolares ou equivalentes. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 14).

Considerou-se interessante, neste estudo, ser observado os comentários referentes aos conselhos de classe, pela perspectiva da participação dos estudantes no processo e a reflexão sobre eles dentro do processo do ponto de vista de todos os professores, assim, verificou-se que estes acontecem a cada finalização de bimestre com estudantes e professores. O registro é feito por meio de atas nas quais se estabelecem os pontos a serem melhorados e os pontos

fortes do estudante pertencente àquela sala de aula, e isto vale para ambas as instituições estudadas.

Detalha-se, em outro apartado do PPP, que é realizada uma enquete entre os alunos, com a participação somente da coordenação e da direção entrando nas salas, sem a presença dos respectivos professores, em que os estudos são indagados da seguinte forma: “Como é a aula da disciplina [...]? O que sugerem para melhorar a aula?” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 15), essas respostas são anotadas e repassadas aos professores para que possam refletir e buscar melhorar a sua prática educativa.

Entretanto, com foco nas práticas, o PPP mostra a falta de menção sobre os planejamentos estritamente para as dificuldades, apenas se menciona amplamente que é preciso atender a maioria de seus estudantes.

Em referência ao planejamento, cabe mencionar os documentos das professoras, as quais destacaram várias iniciativas. Assim, iniciar-se-á com a P4b, que traz reflexões acerca da sua prática e salienta que resgata as defasagens e usa o reforço escolar para que o aluno não fique com tantas dificuldades, e ainda conta com o auxílio dos pais para que, na segunda etapa, ou seja, no segundo semestre, iniciem no nível da série da qual faz parte.

A P4a, por sua vez, destaca que seu planejamento parte de um acompanhamento individual nas atividades propostas, por meio das quais vai acertando o que colocar e por intermédio de qual metodologia o estudante aprende melhor. Em contrapartida, a P4c enfatiza que seu planejamento e sua metodologia se pautam em atividades diferenciadas desenvolvidas de modo que sejam prazerosas. Por último, destaca-se o planejamento da P4d, que salienta que, especificamente nesses tempos de pandemia, em que a forma remota predominou, a videochamada se fez presente para sanar dúvidas, o que demonstra outras formas de apresentar as informações aos estudantes, fazendo referência ao DUA.

Outra docente, P5f, quando foram analisados os dados das professoras dos quintos anos, realizou uma sondagem para averiguar o que conhece e entende sobre um determinado assunto a ser trabalhado, e esta sondagem já possibilitou saber o quê e quem apresentava dificuldades. Durante o desenvolvimento desta prática educativa a professora consegue verificar o avanço e o modo como progridem, assim, a verificação do conteúdo acontece individualmente, sempre buscando novas alternativas, conforme percebe-se que não acontece a progressão, o mesmo conteúdo é explicado novamente de outras maneiras e busca-se exemplos os mais próximos possíveis da realidade, ainda a docente salienta que no início de cada tema ou conteúdo ela sempre parte das próprias palavras dos estudantes.

Nesse viés, a P5e relatou realizar atividades que reforcem o conteúdo e enfatizou que organiza a sala com o intuito de deixar o mais próximo possível o estudante que tem poucas dificuldades com um que tenha mais dificuldades. E ela tem observado que esse modo de organizar a sala tem surtido efeito, pois o andamento da prática pedagógica acontece de forma “tranquila”, termo que ela mesma utiliza, fazendo referência à metodologia de trabalho por pares.

Para análise dos planejamentos o presente estudo concentrou-se especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujas análises se deram por meio de como as práticas se desenvolveram para os estudantes que possuíam dificuldades. Freitas *et al.* (2008) enfatizam que pontos que constituem o plano de aula, sendo os objetivos, os conteúdos, o percurso metodológico, bem como as estratégias de ensino, os recursos, as avaliações e as referências.

Sobre os planos de aulas, cabe destacar que estes continham os conteúdos e as habilidades que o estudante deveria construir, tomando por base o planejamento, a metodologia e os recursos a serem utilizados.

Quadro 6 – Cabeçalho das atividades no período remoto

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA
Atividade 01- Interpretação do texto “Pimpinela” e exercícios.	Atividade 01 e 02- Leitura e interpretação de tabelas para retirar informação e realizar os exercícios.	Atividade 01- Registrar no caderno o objetivo dessa aula, logo seguir o passo a passo da pesquisa a respeito dos decompositores conforme orientação.	Atividade 01- Vamos estudar um pouco sobre Comunidade e Município . Copiar (ou imprimir) em seu caderno as questões abaixo. Leia com atenção as dicas.	Atividade 01- Copiar o texto “Descobrimento do Brasil” no caderno.
Atividade 02- Elaboração de frases.	Atividade 03- Resolva o problema abaixo observando as imagens das mochilas.	ARTE	L.E.ESPANHOL	EDUCAÇÃO FÍSICA
	Atividade 04 , 05, 06 e 07 -Leia o enunciado e resolva o problema abaixo observando as imagens.	Atividade 01- Nesta atividade você vai criar um desenho em uma folha de seu caderno de arte. Para isso, observe a obra na atividade.	Atividade 01- Faça a leitura e depois registre no caderno o nome de todos os esportes da imagem.	Atividade 01- Conforme, as orientações das atividades da semana. Faça as atividades de pular corda . Movimente-se!

Fonte: Planejamento escola E2, quarto ano (2020)⁹.

⁹ Disponível em: <http://ead.tisocial.com.br/pontapora/>.

As atividades – classificadas como de média compreensão – eram disponibilizadas semanalmente e variavam entre seis a nove exercícios por área de conhecimento, para cuja resolução os alunos contavam com o auxílio dos pais e dos atendimentos dos professores. Essas atividades eram pensadas com o propósito de promover um entrelaçamento dos conteúdos anteriores com os que iriam ser introduzidos. Para cada área de conhecimento, um breve enunciado acompanhava as atividades com explicações que contribuíam para se chegar ao objetivo proposto. Em sua grande maioria, as atividades vinham com exemplificações e figuras, que corroboravam para a sua assimilação.

Entretanto, vale ressaltar que estes planejamentos disponibilizados nas plataformas eram direcionados para estudantes que não se encaixaram no PAEE, pois para este grupo eram os professores de apoio que realizavam adequações ou flexibilizações (PEI), baseados nos planejamentos dos professores regentes e encaminhavam aos estudantes, como descritos na Resolução da SEME, n.º 15 de 13 de abril de 2020, que regulamenta o Decreto n.º 8454 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das atividades educacionais e a oferta das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nas instituições de ensino municipal. Essas atividades para o PAEE foram adequadas com o apoio do PEI, e também contaram com a colaboração dos responsáveis, considerando o grau de autonomia dos estudantes e a disponibilização de recursos necessários para a atividade.

4.3 Metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades

É tomando-se por base o planejamento que se concretiza a ação pedagógica, segundo Morán (2015, p. 17), a escolha da metodologia está diretamente relacionada com a forma como se pretende que os estudantes se desenvolvam, por exemplo, “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar iniciativa”.

As metodologias, neste caso, entendidas como os caminhos pelos quais o professor trilhará para desenvolver a sua prática pedagógica. Nesta categoria, o foco deste estudo esteve na metodologia adotada pelos professores com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2008, p. 124-125) esclarecem que

[...] a decisão pelo uso de uma ou outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda, do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e aprender, bem como do que o espaço onde trabalha afirma e difunde em seu Projeto Político-Pedagógico.

Em ambos os casos, é necessário que o professor conheça bem os seus alunos, saiba o nível de conhecimento desses sujeitos e, ainda, preveja o tempo de que dispõe para o desenvolvimento da atividade. (FREITAS *et al.*, 2008, p. 124-125).

Na perspectiva do PPP de uma das escolas estudadas, destaca-se que por meio das escolhas metodológicas o professor pode alcançar ações como:

XI – ser capaz de despertar nos alunos a consciência sobre as mudanças que a educação pode causar em suas vidas;

XII – formar os alunos para a autonomia e o protagonismo juvenil com responsabilidade, através do uso das metodologias ativas em seu cotidiano escolar; (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 14).

No PPP, enfatiza-se que, com base nos pontos fracos e fortes estabelecidos, eles se reúnem com o intuito de melhorar as metodologias e, assim, desenvolver uma prática educativa efetiva. Quando questionados no decorrer da coleta de dados como era a metodologia ou adaptações realizadas, a maioria dos participantes enfatizou que estas aconteciam sob duas formas, sendo possível perceber o destaque para a metodologia por jogos e a de pares. Por esta razão, destacam-se, a seguir, essas duas formas metodológicas.

A metodologia por jogos traz a ludicidade como recurso para a compreensão melhor do conteúdo. Nesse sentido, das seis participantes, quatro professoras alegam que por meio de jogos e brincadeiras é possível evidenciar melhor um conteúdo para assimilação, e salientam, ainda, que o trabalho pedagógico pautado na forma concreta é benéfico para o aprendizado, pois ocorre de forma prazerosa (P4c, P4d, P5f, P4a).

Morán (2015, p. 18) é um dos autores que corroboram esta ideia ao sinalizar que:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação [...] Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

A P4d afirma que procura “*sempre aplicar o lúdico, atividades com imagens para uma melhor absorção do conteúdo*”. Exemplificando, sobre esta metodologia, a P5f, ao se referenciar aos conteúdos matemáticos busca que seus alunos “*construam os sólidos, levo objetos para que eles possam manusear [...] é difícil perceber por meio de uma imagem apenas. [...] então construímos sólidos [...] eles conseguem assimilar o conteúdo e se divertem com as criações*” (P5f), possibilitando que o momento da aprendizagem seja prazeroso.

A metodologia de trabalho por pares foi outro recurso relatado que sugere o agrupamento de estudantes com e sem dificuldades nos modos organizativos da prática educativa, conforme sinalizaram duas professoras (P4b e P5e). Segundo Tabile e Jacometo (2017, p. 79), a aprendizagem e o desenvolvimento

[...] acontecem do plano social para o individual. Nesse processo, os sujeitos mais experientes de uma cultura auxiliam os menos experientes, tornando possível que eles se apropriem das significações culturais. Assim, entende-se que a construção de conhecimentos é uma atividade compartilhada, trazendo implicações importantes para a educação.

Os estudantes, segundo as professoras, trocam informações possibilitando o entendimento do conteúdo de uma outra forma; a P5e afirma que “*se entendem melhor [...] tem um jeito diferente de falar um com o outro [...] o aluno aprende e ajuda o colega e ambos aprendem e ensinam juntos*” (P5e). Nesta outra fala, é possível idealizar que a professora organiza a prática em torno do trabalho por pares, pois

[...] as atividades em dupla dá muito resultado, porque o aluno consegue entender o que o colega está fazendo e falando, então ele se sente motivado para tentar entender o que o coleguinha está tentando passar, então eu uso mais uma metodologia de ajudar um ao outro, [...] então por isso que as duplas são muito importantes, aí você monta de acordo com a diagnóstica, às vezes você é obrigada a colocar dois que são bons junto, porque ele não tem condições de auxiliar o outro com dificuldade porque ele é muito rápido, porque ele não tem paciência, então tem que ver tudo isso mas a partir do momento que ele descobre que ele tá ajudando o colega e você consegue ver isso depois de um mês o trabalho rende muito em você se desgasta menos. (P4b)

As falas supracitadas possibilitam visualizar como é realizada e o quanto os estudantes se beneficiam com esta metodologia. Cabe pontuar que as aulas se iniciaram em 2020 de forma presencial e esses tipos de metodologias ainda eram possíveis de se realizar naquele momento. Foi na segunda quinzena de março de 2020 que as instituições escolares adotaram o formato de ensino remoto para a promoção da educação, em decorrência da crise sanitária instalada.

Nesse sentido, as atividades correspondentes a 2020, de todos os níveis escolares da instituição municipal foram disponibilizadas por uma plataforma própria da SEME, à qual todos tinham acesso. No caso da rede estadual, eram disponibilizadas por meio do *Google Classroom* e *Google Forms*, plataformas acessadas por professores e estudantes. Vale ressaltar que, no atual cenário de 2021, o ensino remoto ainda prevalece, pois, a população, gradativamente, está sendo encaminhada para a vacinação.

Sobre esta forma on-line, Morán (2015, p. 27) explica que “cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema [...] por professores [...] que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas”. O referido autor orienta, desta forma, o professor que, por sua vez, deverá explicar aos estudantes como será o desenvolvimento da atividade. Para exemplificar este processo, o Quadro 7 ilustra como os professores enunciam as atividades disponibilizadas aos estudantes.

Quadro 7 – Sugestões de como os estudantes poderiam realizar as atividades disponibilizadas durante o ensino remoto

Disciplina	Como estudar? (sugestões)
LÍNGUA PORTUGUESA	01-Nesta atividade o aluno vai ler o texto “ O que vou ser quando crescer” com muita atenção, e logo após responderá as questões solicitadas. 02- Nesta questão o aluno vai separar as palavras em sílaba de uma tabela anexada e classificar em monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo. 03- Nesta questão solicitar ao aluno que complete as palavras utilizando os encontros consonantais. 04- Nesta questão solicitar ao aluno que leia com atenção as frases e que pontue corretamente as frases, utilizando a pontuação correta. 05- Solicitar ao aluno que leia as frases e escreva nos parênteses ao lado das frases, quais são as frases afirmativas e quais as frases são as negativas. 06-Nesta questão, solicitar ao aluno que escreva os substantivos (próprio e comum) do quadro no que corresponde corretamente cada palavra. 07-Nesta questão, solicitar que o aluno escreva nos parênteses ao lado das palavras , se corresponde ao gênero feminino ou masculino. 08- Solicitar que o aluno reescreva as frases, colocando no diminutivo as palavras destacadas na atividade. 09- Solicitar que o aluno reescreva as frases, colocando no aumentativo as palavras destacadas na atividade.

Fonte: Planejamento escola E2, quarto ano (2020)¹⁰.

Neste atendimento remoto, as professoras gravaram vídeos explicativos das atividades, conversaram com os estudantes de forma privada em aplicativos de mensagens, dando suporte

¹⁰ Disponível em: <http://ead.tisocial.com.br/pontapora/>.

para os estudantes com algumas dificuldades e assessorando os familiares. Os estudantes, enviaram fotos para registro das atividades e, para os pais que não tinham condições financeiras ou dificuldades no manuseio tecnológico, eram disponibilizadas as atividades de forma impressa, as quais podiam ser retiradas na escola (P4a, P4b, P5e).

A P4c afirma que quando se viam em situações nas quais os estudantes não conseguiam responder, faziam adaptações nas atividades para que pudessem compreender melhor como realizar a atividade. Quando viam necessidade, marcavam horários escalados pela própria instituição exclusivamente para atender às dificuldades, porém este serviço poucos professores informaram que os pais requeriam, e este tipo de atendimento era direito dos estudantes. Outra situação apontada refere-se ao fato de as devolutivas chegarem atrasadas em comparação ao tempo estipulado, isto se deveu ao contexto da instituição ser fronteiro e alguns dos estudantes residirem no Paraguai e a fronteira estar fechada a fim de conter a pandemia (P4d).

Em referência às medidas tomadas para o PAEE, segundo o PPP, consistem em encaminhá-los para o Núcleo de Educação Especial (NUESP), onde possuem diversos profissionais descritos no trecho abaixo

Em função dessas defasagens, por meio da NUESP (Núcleo de Educação Especial) a escola encaminha os alunos para sala de recursos, assistência médica, psiquiátrica, psicológica, oftalmológica e/ou odontológica. Alguns casos também são encaminhados à assistência social, à promotoria da infância e adolescência, ao conselho tutelar, mas nem sempre é dada uma continuidade no tratamento e acompanhamento dos mesmos. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4).

Ressalta-se que quanto aos estudantes com dificuldades mais severas, pertencentes ao PAEE, as professoras regentes salientaram que dialogam com as professoras de apoio e com as professoras inseridas na sala de recursos, para que pudessem auxiliar no decorrer da sua prática. Entretanto, vale lembrar que o encaminhamento das atividades para o PAEE acontece por intermédio do professor especializado. Não foi possível ter acesso aos PEI dos estudantes PAEE.

4.4 Recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem

Os recursos utilizados para desenvolver a metodologia escolhida são fundamentais para a viabilização da aprendizagem. De acordo com Souza (2007, p. 111), o recurso

corresponde a “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Aprofundando nesta perspectiva, Freitas *et al.* (2008, p. 125) explicam a função dos recursos e a sua importância na concreção dos recursos nos planejamentos ou os projetos para materializar as práticas

Atores coadjuvantes, ou seja, meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente. Como tal, o seu papel será o de, não só, ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas, sobretudo, o de provocar desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposição aos saberes professados como incontestáveis. No caso do exemplo anterior, o texto base, os planos e os projetos de ensino apresentam-se como recursos didáticos a que recorreremos para materializar as estratégias de ensino.

Corroborando esta afirmação, Souza (2007) assevera que os recursos exercem papéis de mediadores entre o professor, o estudante e o conhecimento. Para isso, o recurso “deve ser utilizado com embasamento teórico, e o professor não deve ceder aos apelos comerciais que muitas vezes apresentam os materiais didáticos como solução dos problemas educacionais” (SOUZA, 2007, p. 113).

Sintetizando esses conceitos, entende-se os recursos como os materiais que os professores adotam em suas práticas para efetivar e alcançar os seus objetivos e metodologias pautados no planejamento.

Sobre os recursos, o PPP enfatiza as categorias de recursos que os professores têm à sua disposição, uma vez que isto se configura no que o professor utilizará na sua prática educativa, são eles:

[...] mapas geográficos (em razoável estado de conservação), livros paradidáticos, dicionários de inglês, espanhol e português (em razoável estado de conservação), para uso dos alunos em sala de aula, material dourado (grande e individual), jogos pedagógicos de madeira e emborrachados, material esportivo (bolas e redes), duas mesas de tênis de mesa com rede, raquetes, bolinhas de tênis de mesa, cordas, cartolinas, papel sulfite, tintas, colas, régua, transferidores, compassos, tesouras, giz, lápis de cor, borrachas, canetas, cronômetros, pistolas para cola quente, bastonetes de cola quente, fitas largas, acervo de DVD's da TV Escola e outros materiais à disposição dos professores. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 5).

Interessante esta proposta concreta, pois se alinha à visão de Morán (2015), quando salienta que no ensino é preciso lidar diariamente com os mais diversos recursos sejam eles de forma oral, visual ou audiovisual, que são escolhidos pelos professores na sua prática.

De acordo com a P4c, a utilização de forma diferenciada vai no sentido dos estudantes se sentirem motivados para a aprendizagem e, em outro viés, P4d afirma que as aulas que têm resultados satisfatórios são aquelas expositivas e dialogadas.

Em contrapartida, outros participantes salientaram que os recursos utilizados pela maioria partem do método diferenciado, por meio de jogos, brincadeiras, pela música e também pela pesquisa. Nesse sentido, o papel do professor se concentra em utilizar os recursos disponíveis ou até mesmo partir para a construção junto com sua turma, já que esta ação possibilita melhor compreensão do conteúdo, como salienta Souza (2007). A P5f sinaliza que, em sua prática,

Por exemplo, quando trabalho sólidos geométricos, não utilizo somente o livro didático. Faço com que eles construam os sólidos. Levo objetos para que eles possam manusear e perceber as partes do sólido, coisa que é difícil perceber por meio de uma imagem apenas. Arestas e vértices também são confusos para eles. Então construímos sólidos utilizando palitos e jujubas. Eles conseguem assimilar o conteúdo e se divertem com as criações [...] Uma aula literalmente deliciosa, tudo isso com planejamento, autorizado pela coordenação. (P5f)

Para Souza (2007), o uso de recursos didáticos precisa ser acompanhado de reflexões sobre qual a funcionalidade que determinado recurso trará em sua prática, este deve ter um objetivo a ser atingido e, assim, trazer um significado para o estudante. Outra forma de recursos explanados pelos participantes foram os jogos, como salientado pela P4b, que utiliza com maior ênfase nas áreas matemáticas. A P4b também sinaliza a utilização de materiais como o Material Dourado, o Ábaco, Painel de leitura e a Tecnologia.

No tocante à tecnologia, a P5f menciona que utiliza a sala de tecnologia da instituição, sendo a única participante a destacar esse espaço. Além disso, foram mencionados também os *softwares* relacionados aos conteúdos, vídeos e áudios. A participante ainda cita um trabalho que está desenvolvendo com meditação guiado por um profissional psicólogo, cujo intuito centra-se em acalmar e aumentar a concentração dos estudantes, e finaliza ressaltando que estes surtiram efeitos positivos na concentração e que as dificuldades são amenizadas com base nesta estratégia.

No que lhe concerne, a P5e considera a ludicidade e as brincadeiras como recurso muito relevante independentemente do conteúdo a ser trabalhado. Em sua fala, cita o uso de Bingo de Palavras ou Números, Teatro, Material Dourado, Bingo da Tabuada, conforme destaca em seu relato:

Ludicidade, brincadeiras... sempre, em qualquer conteúdo, é muito importante. [...] Esse bingo você pode usar ele do primeiro ao quinto ano, aí você pode usar com as sílabas

complexas e não complexas [...] então você pode usar com as sílabas [...] cruzadinha você pode cantar as letras, tipo lá no primeiro ano você canta a letrinha [...] vai colocando ali a letrinha. (P5e)

Nesses artefatos, a participante menciona que todos têm lembrancinhas para incentivo, tal como descreve Vigotski no tocante a saber a motivação do estudante para construir a aprendizagem.

Além dos recursos materiais pode-se observar diversos relatos que colocam a importância e o uso de diversas formas de recursos pessoais para desenvolver ou colaborar com as práticas educativas dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Na percepção da C1, as ações que se referem ao acompanhamento, à recuperação e ao atendimento para os estudantes com dificuldades de aprendizagem estão sob responsabilidade do professor regente da sala e se concretizam nas realizações de avaliações formativas e mediadoras para o desenvolvimento da metodologia ativa pedagógica. Há orientação, também, para a participação dos projetos desenvolvidos na escola; já os apoios a eles, com outros profissionais, são decididos de acordo com os temas dialogados nas reuniões pedagógicas.

Por outro lado, a G1, mostra que tais ações se voltam para a oferta do reforço escolar e também para a presença dos estagiários nas salas de aula com a intenção de ajudar os professores regentes de sala. Fica registrado que a evolução de tais acompanhamentos tem resultados satisfatórios e isto se efetiva até o estudante não precisar mais deste auxílio.

Estas falas, embora não muito detalhadas, deixam um campo aberto para se pensar em práticas educativas inclusivas com mais de um professor na sala, para aqueles que têm alguma barreira no aprendizado. Não foram encontradas referências sobre o uso do coensino e/ou do ensino colaborativo.

4.5 Avaliação focada nas dificuldades

Dando sequência nesta categoria, propõe-se investigar as avaliações focadas nos estudantes com dificuldades, por isso a indagação de averiguar como estão alocadas nos planejamentos.

Entende-se, aqui, por avaliação focada nas dificuldades, aquela que acompanha o processo de aprendizagem e de onde o professor pode retirar informações do desenvolvimento do estudante para corroborar com a construção do conhecimento.

As avaliações estão institucionalizadas e já fazem parte do processo educativo, e “constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar” (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 570).

Conceituando o termo, para Sacristán (2011, p. 298), a avaliação é concebida como uma prática decorrente do processo educacional, acontecendo em qualquer nível do ensino, assim,

[...] se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um/a aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Para Luckesi (2000, p. 6), a avaliação significa “a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta [...] Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer”. A avaliação, nesse sentido, exerce o papel de direcionamento e análise de como o desenvolvimento da prática educativa se encontra.

As funções pedagógicas de uma avaliação estão desde o diagnóstico até a concretização do currículo escolar e nelas estão vários aspectos das práticas pedagógicas. Para Sacristán (2011, p. 304), essas funções são: “a) enfoque de uma realidade; b) selecionar a condição que será avaliada; c) elaboração de julgamento de avaliação (captação de informação elaboração da informação e apreciação do valor da realidade avaliada); d) expressar o valor atribuído”.

Ao professor cabe escolher o seu método avaliativo, cujos principais tipos são: diagnóstica, somativa e formativa. A diagnóstica é aquela realizada para verificar o que o estudante sabe sobre determinado assunto, serve também para detecção de possíveis dificuldades e suas causas, geralmente acontece no início das atividades escolares. A avaliação somativa, por sua vez, desempenha um papel de classificar os resultados dos estudantes, a sua ocorrência, por exemplo, pode ser no encerramento das atividades escolares. Por outro lado, a avaliação formativa visa analisar o processo da aprendizagem, entendendo o processo na totalidade, sendo a mais indicada.

A avaliação está retratada no PPP como uma ação que

[...] oferece condições para se tirar vantagem da experiência passada e melhorar, ainda que gradativamente, a qualidade do ensino oferecido e, posteriormente, a tomada de decisão. Dentro dessa ótica de entendimento, avaliação deve ser vista como etapa imprescindível e indissociável do cotidiano escolar, como meio de diagnosticar o desempenho e de promover novos conhecimentos, alicerçada numa perspectiva dinâmica, diversificada, democrática e comprometida. Objetiva a melhoria permanente da aprendizagem, de forma significativa e contínua, portanto, deve ser coerente com os diversos modos de aprender. Deve ser ação integrada ao processo de aprender, visando o desenvolvimento integral do aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 11).

O que corrobora o entendimento de Anache e Resende (2016, p. 588), que a consideram “como orientadora do processo de aprendizagem, possibilita ao professor interferir, planejar o currículo escolar com base nas diferentes respostas que o aluno expressa mediante os desafios acadêmicos apresentados no curso de sua escolarização”.

Segundo o PPP, as avaliações devem ser no seguinte formato: “as provas devem conter, no mínimo, 10 (dez) questões e o valor equivalente a cada questão deve estar escrito na avaliação” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 10). A avaliação, nas duas instituições, acontece bimestralmente com testes e provas escritas, e as avaliações semelhantes à formativa acontecem sob a forma de tarefas, leituras, produções de texto, trabalhos escritos e apresentação de trabalhos (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A instituição de ensino informa, no PPP, que usa como molde os métodos avaliativos baseados nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), a PROVA BRASIL, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

A avaliação da aprendizagem precisa estar articulada com o projeto de ensino. Nessa perspectiva, Luckesi (2014) evidencia que a avaliação delineia o caminho do resultado. No entanto, a escola deixa claro a maneira de serem evidenciadas bimestralmente por meio de testes e provas escritas com valores estipulados. Assim, denominamos como Quadro 8, a exemplificação de um exercício avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa no quarto bimestre.

Quadro 8 – Exemplo de atividade avaliativa no 5º ano

Leia o poema abaixo. A vida de viajante Minha vida é andar Por esse país Pra ver se um dia Descanso feliz Guardando as recordações Das terras por onde passei Andando pelos sertões E dos amigos que lá deixei. Chuva e sol Poeira e carvão Longe de casa Sigo o roteiro Mais uma estação E alegria do coração. Mar e terra Inverno e verão Mostra o sorriso Mostra a alegria Mas eu mesmo não E a saudade no coração (Luiz Gonzaga).	
07) Responda: (0,7 – 0,35 cada) a) Quantas estrofes tem o poema? _____ b) Quantos versos tem o texto? _____ 08) O poema retrata a saudade do poeta. Copie, da primeira estrofe, os versos em que isso pode ser comprovado.(0,8). _____ _____ _____ 09) Essa vida que o poeta leva é um costume ou ele está viajando a passeio? (0,8) _____ _____ _____ 10) Assinale o verso que melhor comprova a sua resposta anterior. (0,8) a) () Minha vida é andar / Por este país. b) () Chuva e sol / Poeira e carvão. c) () Sigo o roteiro / Mais uma estação.	

Fonte: Planejamento de Língua Portuguesa, Escola E2 (2020)¹¹.

Nos planejamentos, os componentes curriculares eram destacados com exemplificações e percebe-se que os temas eram conectados, no entanto, se o estudante carecesse de alguma dificuldade no decorrer das atividades semanais que eram disponibilizadas, certamente, no processo avaliativo, precisaria de um auxílio por parte dos professores e responsáveis.

Quando indagadas sobre “Como você avalia aos estudantes com dificuldade de aprendizagem¹²?”, apenas duas participantes salientaram o uso da avaliação diagnóstica para averiguar o progresso deste estudante na sala de aula (P4a, P4c), e a P4c descreve que esta verificação ocorre “através de atividades diagnósticas e do dia a dia no comportamento em sala”. E a diagnóstica seria aconselhada para ser utilizada inicialmente. Zabala (1998) pontua que a avaliação inicial evidencia que:

Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno [...] aceitamos que cada aluno chega à escola com uma bagagem determinada e diferente em relação às experiências vividas, conforme o ambiente sócio-cultural e familiar em que vive, e condicionado por suas características pessoais. Esta diversidade óbvia implica a relativização de duas das invariáveis das propostas uniformizadoras – os objetivos e os conteúdos e a forma de ensinar – e a exigência de serem tratadas em função da diversidade dos alunos. Portanto, a primeira necessidade do educador é responder às perguntas: que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que

¹¹ Disponível em: <http://ead.tisocial.com.br/pontapora/>

¹² Questionamento realizado aos participantes da pesquisa por meio do questionário.

experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem? Neste marco a avaliação já não pode ser estática, de análise de resultado, porque se torna um processo. (ZABALA, 1998, p. 200).

Por outro lado, a P5f utiliza provas e atividades diferenciadas com quantidades reduzidas de questionamentos e cálculos mais simples. Já a P4a destaca que a avaliação ocorre mediante observações do progresso e assim encontra caminhos para a aprendizagem. Numa visão de que a avaliação é um processo, a P4b realiza a avaliação formativa e destaca que o ato de avaliar é completo, que se avalia no dia a dia, com base no que se desenvolve na prática, e ainda sintetiza a avaliação como um “conjunto”.

A docente P5e destaca que avaliar é um processo contínuo que ocorre por meio de atividades realizadas diariamente, porém, notou-se um destaque na fala quando mencionado sobre o uso do Diário de bordo, no qual são registrados todos os acontecimentos, as atividades desenvolvidas e os registros de cada prática desenvolvida, é por essa ferramenta que se consegue ter um amplo panorama da prática educativa do professor naquela ambiência. Sobre as avaliações finais, Zabala (1998, p. 200-201) coloca que “o termo de avaliação final serve para se referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos” e, por outro lado, tem-se a avaliação somativa que analisa “o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno”.

De acordo com as participantes, o atendimento dos estudantes com dificuldades em meio ao ensino remoto foi particular. De um total de seis professores, apenas uma afirmou que as devolutivas foram negativas, ela salientou que teve experiências positivas, mas foram minoria em relação às negativas. Para melhor compreender essas situações, a P4b sinaliza algumas delas, tais como:

- *alguns casos a família respondeu as avaliações que eram feitas em casa [...] a letra não é de criança*
- *[...] muitas crianças viajaram, quem fazia as atividades eram os irmãos ou um parente. Então não teve muito positivo, teve mais negativos do que positivos, porque, na verdade, a família precisava entregar, como? Não importa, sem qualidade nenhuma, tinha umas que mal conseguiam ou só assinavam o nome e entregava.*
- *[...] não conseguia coordenar vida familiar com vida escolar é muito complicado [...] então são situações que prejudicaram bastante a criança.*

Essas são problematizações que professores salientaram, são frases marcantes e fortes, por meio das quais foi possível perceber o quanto as professoras estavam preocupadas com a forma como esses estudantes iriam para o próximo ano. Por outro lado, é importante destacar

que em nenhum momento, do PPP, é destacado como acontecem as avaliações para os estudantes que apresentam as necessidades educativas; apenas referenciam que quando os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem, os pais são comunicados, porém, as professoras sinalizaram que atenderam os estudantes de forma privada nos aplicativos de mensagens, e que se utilizaram a tecnologia para elaboração de vídeos com a finalidade de explicar os conteúdos, mas também surgiram problematizações como as destacadas a seguir:

[...] a gente atendeu muito no privado [...] com a criança eu fiz muito vídeo [...] no meio da pandemia, eu fiquei preocupada eu comecei fazer vídeo-aulas onde eu explicava, você via que muitos que não via os vídeos [...], mas grande parte não procura ajuda, grande parte largou a escola mesmo, fez por fazer (P4b)

Assim, na percepção de Luckesi (2014), afere-se o aproveitamento escolar com base em três procedimentos, sendo eles: a “medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito, e a utilização dos resultados identificados” (p. 47), sobre isso o PPP não evidencia em seu texto, apenas é feita menção acerca de como se organizam os processos avaliativos, que já foram listados acima.

Destaca-se que existe uma referência à avaliação interna, entendida como a reflexão que as escolas fazem sobre o seu conjunto, de modo a elaborar propostas de melhoria ou mudanças no andamento da instituição. O PPP enfatiza que “é uma avaliação organizada e promovida pela própria escola envolvendo os diferentes segmentos que integram a comunidade escolar”, com objetivos de “acompanhar as condições estruturais, pedagógicas e de funcionamento da instituição de ensino, com vistas ao aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido e com base no Projeto Pedagógico” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 17).

Segundo o PPP, ao que se refere sobre estas avaliações internas, a escola se organiza de forma que as informações são repassadas aos professores, estabelecendo as metodologias e as formas de avaliação que a escola elencou para, no decorrer do ano letivo, verificar se as normas estabelecidas foram cumpridas, por intermédio de reuniões pedagógicas e conselho de classe.

Não foram localizadas referências, neste aspecto avaliativo, no que se refere ao público-alvo da educação especial ou aos estudantes com dificuldades de aprendizagem em concreto, ou amplamente sobre o atendimento à diversidade dentro deste processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa do tipo estudo de caso tem muitas limitações no que se refere à validade e/ou generalização dos dados, porém, da mesma forma tem-se consciência de que aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas inclusivas desenvolvidas por professores pode oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática e, sobretudo, abrir a possibilidade de discussão com outras pesquisas similares para comparar dados.

A aprendizagem é um processo de descobertas e significados na vida do ser humano. As dificuldades de aprendizagem que se apresentam no decorrer deste processo implicam o desenvolvimento acadêmico. Estas dificuldades podem vir a ser transitórias e, após a mediação do professor, podem mudar os resultados no desempenho do estudante, daí o intuito de conhecer como se processa essa mediação, como são essas práticas nas salas de aula na escola regular.

Como descrito, o objetivo desta pesquisa se concretizou em averiguar as práticas educativas que os professores realizavam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Valendo-se do referencial teórico da THC foi possível entender os processos de aprendizado, além de proporcionar o respaldo para categorizar e analisar as dificuldades de aprendizagem e as práticas desenvolvidas frente a ela.

Nesse sentido, a aplicação dos instrumentos – seja análise documental seja questionário – serviu para verificar como os professores visualizam o ato de aprender, como reagem aos estudantes que apresentam dificuldades e como estes aspectos influenciam no desenvolvimento das práticas educativas. Cabe salientar que houve mudanças no decorrer desta pesquisa, em virtude da situação gerada pela forma de aulas remotas, no contexto da pandemia do Covid-19, o que não limitou a tomada de dados.

Para iniciar estas considerações finais, ressalta-se que o reconhecimento dos estudantes que compõem a instituição ou os espaços das salas de aula é extremamente relevante para se pensar como planejarmos a prática educativa.

Os professores exercem papéis importantes, seja de ordem administrativa seja na docência, e a prática educativa para os estudantes com dificuldades de aprendizagem precisa estar alinhada ao PPP. Nesse caso, a busca pela resposta acerca da identificação do estudante com dificuldades na sua aprendizagem não foi encontrada, e também não foram identificados quais os procedimentos a serem adotados pelos professores e pela escola para esta identificação.

Cabe destacar que, no PPP, consta referência expressa sobre a realidade da escola, a qual se constitui de alta porcentagem de estudantes oriundos do país vizinho – Paraguai – o que acarreta olhar para mais uma especificidade na construção do planejamento, porém não faz menção a nenhuma outra condição ou característica, mesmo do público-alvo da educação especial.

Consequentemente, notou-se que algumas participantes reconhecem esta ausência de referências, e elas mesmas admitem que as dificuldades de aprendizagem se apresentam de diversos tipos e com distintos fatores que as originam e, portanto, existem muitos indicadores nas suas salas.

Os meios de identificação das dificuldades, apontados pelas participantes, compõem o modo como se organizam. Em suas falas foi possível perceber que esta identificação acontece por intermédio de observações e avaliações iniciais – denominadas diagnósticas –, e reconhecem, assim, as implicações nas dificuldades de aprendizagem na educação.

Ao se referirem aos estudantes com dificuldades em geral, em sua maioria, salientaram que estas observações e avaliações servem para subsidiar propostas e ações metodológicas diferenciadas de modo que atinjam todos.

Quanto aos estudantes pertencentes ao PAEE, as professoras relataram que já sabem a categoria de dificuldades que eles apresentam, pois ela têm acesso aos laudos e também recebem orientações da coordenação; desse modo, sabem quais os procedimentos que devem adotados.

Com relação aos diálogos entre professores e gestores acerca das dificuldades, foi possível constatar que a maioria recorre à coordenação pedagógica, e uma parcela menor recorre à família para tentar entender como é esse estudante, para assim tomar decisões e escolher melhor os procedimentos a serem utilizados.

É muito importante reconhecer as origens das dificuldades na prática educativa, uma vez que elas podem determinar as necessidades educacionais. Os professores reconhecem, de forma majoritária, as origens das dificuldades no âmbito das dificuldades no processo da leitura-escrita; assim organizam a sua sala de aula com base nessas dificuldades, e sabem quais procedimentos precisariam adotar para sanar essas dificuldades em suas respectivas salas. Por outro lado, não são mencionadas no PPP quais especificidades podem ser encontradas na instituição 1, apenas há referência sobre o público da instituição. Para os professores, as principais dificuldades estão relacionadas, como descrito, com a leitura, escrita e compreensão de textos, assim como o raciocínio, os cálculos e as resoluções de problemas, além de outros aspectos como a atenção e a motivação. Em nenhum momento os professores

mencionaram as dificuldades fazendo menção aos seus nomes científicos como dislexia, discalculia, entre outros.

Não se pode desvincular que alguns estudantes pertencentes ao PAEE apresentem dificuldades de aprendizagem. Contudo, cabe salientar que neste trabalho considerou-se que nem todos que possuem dificuldades de aprendizagem são do PAEE, por isso foram incluídos ambos os públicos, uma vez que é preciso considerar que todos, em algum momento da vida, podem ter dificuldades em seu aprendizado. Assim, considera-se frágil a organização do documento normativo, pois deveria conter informações sobre como ocorrem esses processos, tais como: a análise do laudo; as informações entre os profissionais da escola; detalhes do histórico do estudante PAEE, da colaboração da família e da organização dos recursos e das práticas.

Tomando por base esta troca de informações sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, seja qual for sua origem, os professores começam a pensar sobre suas atividades de modo a resgatar o conhecimento, cientes da importância de organizar atividades e de dar um tempo a mais para aqueles que têm dificuldades, são ações para sistematizar e organizar seu planejamento de forma a atender às dificuldades.

O planejamento educacional é um instrumento direcionado para o que se pretende na prática educativa, é onde se encontram todos os andamentos da prática educativa com os objetivos da ação, as metodologias, os recursos e a avaliação. O PPP revela que há menção sobre como são realizados os conselhos de classe, que visam dialogar sobre os estudantes, com suas dificuldades e singularidades, e também mostra como a equipe gestora realiza indagações aos estudantes sobre o que se pode melhorar na educação na perspectiva deles. Porém, não foi encontrado evidência sobre informações de como proceder quando o estudante apresenta tais dificuldades.

Na visão de alguns dos professores, por outro lado, se apresenta a busca por algumas formas de trazer em seu planejamento ações para que a aprendizagem ocorra para todos, por meio de atividades que realcem a motivação e o interesse dos estudantes. Nesses diálogos percebeu-se o interesse de efetivar um planejamento em que todos aprendam, mas sabe-se que, no cotidiano escolar, nem sempre é possível planificar nos moldes inclusivos para atender a todos.

Em referência concreta ao ensino remoto, verificou-se que o planejamento se realiza de forma mecanizada, por meio de atividades que se iniciam com propostas em cada área do conhecimento e número de atividades preestabelecidas, algo aquém do desejável, dizem as professoras. Um questionamento recorrente neste trabalho foi se estudantes conseguem saber

ou identificar o que é pedido por meio da informação passada a eles, uma vez que algumas professoras relataram que a experiência das devolutivas não foi positiva. Foram indagações nesse viés que recorreram na efetivação deste relatório.

Na escolha metodológica percebe-se que a intencionalidade destas escolhas, relatadas pela amostra, está voltada para que a aprendizagem seja efetivada e que os estudantes com dificuldades alcancem os objetivos pelos meios escolhidos. As metodologias são o caminho utilizado pelo professor para efetivar a sua prática educativa, e este caminho implica os resultados da aula. As professoras investigadas salientaram duas formas principais de metodologias, a aplicada por meio de jogos e a mediante trabalho por pares. Essas metodologias trazem contribuições relevantes quando se trata da construção da aprendizagem, são percepções relevantes para se ter na qualidade de docente.

Por outro lado, no tocante ao ensino remoto, observou-se que os professores relataram a dificuldade das escolhas metodológicas, já que para dar uma resposta adequada isto se efetiva individualmente, o que acarretou identificar e adotar estratégias singulares para cada estudante e adaptá-las conforme as devolutivas fornecidas pelos estudantes. Quanto aos estudantes do PAEE, as professoras salientaram que estas adaptações eram realizadas entre o professor de apoio e os estudantes, com base no planejamento do regente.

Quando indagados sobre os recursos que utilizam, os professores mencionaram apenas aos recursos materiais, como os jogos e as brincadeiras. Os recursos são relevantes no desenvolvimento da prática educativa, pode-se dizer que constituem o auxílio para executar o planejamento. Referente ao ensino remoto, foram utilizadas videoaulas como recurso para explicar as informações do planejamento.

Outras professoras apontaram, ainda, que constroem esses recursos com os próprios estudantes, nas aulas presenciais, visto que é uma estratégia que permite melhor compreensão do assunto que está sendo trabalhado, dado que os recursos utilizados influenciam e os professores usam para colaborar com a aprendizagem.

A esse respeito, o PPP apenas menciona os recursos que os professores têm a sua disposição e estes são recursos materiais. Cabe salientar que nada foi comentado sobre os professores que auxiliam os seus pares, sobre a organização dos recursos humanos, apenas foi descrito o quantitativo destes profissionais.

No tocante ao aspecto pesquisado referente às atividades avaliativas, na análise do PPP são mencionadas mais no sentido de como se organizam e a importância de trazer modelos procedimentais na construção da avaliação. Como é sabido, as avaliações servem para orientar o professor quanto aos processos de aprendizagem, para realização de

sondagens; o que de certa forma acompanha a aprendizagem, algo que não está explicitado no PPP, para melhora dos índices de aprendizagem da escola.

Na análise das entrevistas apareceram depoimentos de professoras que salientaram realizar procedimentos como, por exemplo, enfatizar que avaliar é um processo contínuo, trazendo as formas como se materializa na sua prática educativa; demonstrando a preocupação em registrar toda a evolução ou as dificuldades que se tenha identificado, sendo um aporte na sua prática. Ocasionalmente, duas professoras enfatizaram a utilização do formato das avaliações diagnósticas para avaliarem o estudante com dificuldades, entendido como o recurso indicado para acontecer inicialmente, para o ponto de partida do desenvolvimento da prática educativa.

Outro ponto destacado e que deve ser mencionado nessas considerações, diz respeito às avaliações em meio ao ensino remoto, sobre as quais as professoras mencionaram que as devolutivas foram de uma qualidade não satisfatória para elas, pois tiveram experiências ora positivas, ora negativas.

Em se tratando da avaliação, percebeu-se que a interdisciplinaridade estava presente em determinados momentos, por outro lado, foi possível perceber o quão desafiador foi para o professor ao coletar os dados, pois presenciaram situações nas quais reconheceram que os estudantes não se enquadravam nas respostas fornecidas, como, por exemplo, a letra não era do estudante na atividade entregue, entre outras situações.

Na mesma linha, o PPP, que se destaca por ser um documento organizativo e procedimental, não detalha como acontecem as avaliações para os estudantes com dificuldades, apenas propõe a forma de recuperação, tampouco aparecem notas sobre as avaliações para os estudantes que apresentam dificuldades e aqueles pertencentes ao PAEE, nem mesmo sobre quais os procedimentos adotados para estes estudantes.

Sendo assim e retomando os objetivos que foram estabelecidos para o andamento da pesquisa, pode-se dizer que foi possível identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, embora estas sejam escassas e pouco concretas, foram suficientes para se entender como acontecem as práticas educativas com alunos com dificuldades, visto que se pôde ter um olhar sobre este recorrente tema no espaço escolar.

Da mesma forma, logrou-se, neste estudo, identificar as práticas educativas que os professores utilizaram na escola e em suas aulas perante as dificuldades de aprendizagem. Assim, os seus planejamentos e as suas escolhas metodológicas diversificadas permitiram identificar os recursos e a forma como lidam com as dificuldades.

Também foi possível analisar a visão dos resultados das práticas educativas discutidos pelos professores, considerando que é desafiador exercer a docência, são inúmeras as especificidades no âmbito escolar com as quais o professor precisa lidar e uma delas consiste na dificuldade de aprendizagem. De certa forma, percebeu-se que os professores, por meio de suas práticas educativas, buscam alcançar resultados positivos em relação às dificuldades, mas somente conseguirão, de fato, quando todos os princípios da escola inclusiva estiverem alinhados ao PPP e às ações desenvolvidas pela escola.

Por último, mas não menos importante, considera-se, com certeza, que esta síntese elaborada das práticas educativas levantadas, possa auxiliar escolas e professores no geral e concretamente na escola analisada, visto que será encaminhado o retorno deste estudo, com o intuito de dialogar e colaborar com as suas práticas educativas.

Portanto, acredita-se ter conseguido atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e, por meio dos resultados encontrados, pode-se dar um retorno à comunidade científica sobre o que está acontecendo em uma amostra muito concreta, com as devidas limitações decorrentes de um estudo de caso, porém, esta pesquisa, junto a outras na mesma linha, pode servir para se conhecer o que está acontecendo de concreto nas escolas brasileiras no tocante às práticas voltadas para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e como se pode aprender com base nestas considerações, seja em nível organizativo das secretarias com ações dirigidas à formação e capacitação docente e recursos, seja para as escolas como incentivo para pensar no muito que ainda falta para se construir uma escola inclusiva.

No decorrer desta pesquisa muitas interrogações surgiram e deram origem a alguns assuntos que poderiam muito bem complementar e/ou ampliar esta limitada pesquisa, como as observações que estavam programadas, mas que em decorrência da Covid-19 não foram realizadas. Esta seria outra perspectiva para se promover um diálogo com as indagações respondidas pelos professores. Outro ponto de pesquisa seria averiguar se entre o profissional de apoio e o professor regente existe a colaboração no planejamento para o PAEE nos princípios do ensino colaborativo, e também observar como acontece a interlocução desses profissionais para o desenvolvimento da prática educativa.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula**: um guia para a formação de professores. [S.l.]: Instituto de Inovação Educacional Edições UNESCO, 1998.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, O. *et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.
- ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2011. p. 186-99.
- ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação inclusiva**: a escola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2003.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. [S.l.]: LaPEADE, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF: MS, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 14.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2011. p. 22-33.

BRITO, R. F.; PEREIRA, A. T. C. Um estudo para ambientes colaborativos e suas ferramentas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM – CONAHPA, 2004, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://www.avaad.ufsc.br/moodle/prelogin/publicarartigos/artigos04/ronnieconahpa.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 10-17, dez. 2007.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, ago./dez. 2010.

CHRISTO, S. V. de. Ensino colaborativo como uma estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, G. C. L. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 180-196.

COLÔA, J.; SANTOS, L. Da natureza do conceito de avaliação pedagógica de alunos do 1.º ciclo com necessidades educativas especiais. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 87-111, 2014.

COMITÊ NACIONAL DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. National Joint Committee for Learning Disabilities. **Definição de dificuldades de aprendizagem**. Letter to NJCLD member organizations. Washington, DC: [s.n.], 2016.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las?** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

CRUZ, M. L. R. M.; OLIVEIRA, V. M. Tenho um aluno com deficiência intelectual em minha sala, e agora? Primeiras ações e reflexões, a partir da teoria piagetiana. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: EDUR, 2011. p. 45-57.

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In*: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá: EdUEM, 2015. p. 43-82.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.

DIAS, P. C. A.; CADIME, I. M. D. Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 91-111, jan./mar. 2018.

DORZIAT, A. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 351-364, mai./ago. 2015.

FALSARELLA, A. M. Relação professor-aluno, disciplina/indisciplina e processos de ensino e aprendizagem. *In*: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. (org.). **A escola fundamental e a didática: a produção acadêmica e sua contribuição para o ensino**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 153-179.

FERREIRA, M.; HORTA, I. V. Leitura: dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 144-154, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. M. *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015.

FREITAS, I. M. S. *et al.* O planejamento da prática docente. *In*: FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 107-135.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990.

GARCIA, A. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRERO-ROMERA, C. Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. **Quadernsanimacio.net**, n. 16, p. 1-12, jul. 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico - População do município de Ponta Porã**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020.

KITTEL, R.; SANTOS, R. M. P. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, G. C. L. (org.). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 180-196.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO – Revista Eletrônica Lato Sensu**, São Paulo, ed. 5, p. 1-8, 2008.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005.

LEITE, T. **Currículo e necessidades educativas especiais**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2011. (Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente).

LEITE, T. Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2010, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Lusófona, 2010. p. 1-9. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2976>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARTIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-66.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LOURENÇO, D.; LEITE, T. Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 63-86, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 39-58.

LURIA, A. R. Vigotskyii. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 21-38.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. v. 3, p. 99-120.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-48.

MARCHESSI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desarrollo psicológico y educación**: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza, 2014.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARTIN, E.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de aprendizagem**: compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso. 2006. 496 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, dez. 2019. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da escola participante**. Ponta Porã: SEE, 2020.

MENDES, E. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via de colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, C. A. **O uso do software GCompris como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva inclusiva**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NOGUEIRA, A. C. Z. A língua portuguesa e a escola inclusiva no contexto da surdez. *In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.* Seropédica: EDUR, 2011. p. 112-122.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. *In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.* Seropédica: EDUR, 2011. p. 10-21.

OLIVEIRA, R. B.; BIDARRA, M. G. A.; VAZ-REBELO, M. P. Práticas de colaboração para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas: percepções de professores e equipa técnico pedagógica. **Saber & Educar**, n. 23, p. 70-79, 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PADILHA, A. M. L. A diferença na escola: muitas perguntas, algumas respostas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2003.

PARAGUAY. DGEEC; DGEEC. **Encuesta Permanente de Hogares.** Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Asunción: Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia de la República, 2012.

PASTOR, C. A. *et al.* **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** pautas para su introducción en el currículo. Traducción al español versión 2.0. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2013. Disponível em: https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

PEREIRA, A. F. L. **Propuesta de reflexión sobre adaptaciones curriculares grupales en educación física.** 2011. Tesis (Maestría en Necesidades Educativas Especiales) – Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2011.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

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

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

PONTA PORÃ. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução n. 15, de 13 de abril de 2020**. Regulamenta o Decreto n. 8454 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das atividades educacionais e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã. Ponta Porã, abr. 2020. Disponível em: <https://pontapora.ms.gov.br/v2/wp-content/uploads/Diarios/DIARIO-OFFICIAL-14-DE-ABRIL-DE-2020...pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: EDUR, 2011. p. 73-122.

REINA, F. T.; MUZZETI, L. R. Encadeamentos da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil mediada pela construção do brincar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 385-394, 2016.

ROLDÃO, M. C. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 230-241, jan./dez. 2010.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANZ, E. C. **Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula**. 2011. Tesis (Doctorado en Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos) – Universidad de Alicante, Alicante, Espanha, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica da Educação RELEDUC**, Jaú, v. 1, n. 1, especial, p. 68-77, 2018.

SILVA, A. F.; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 44-62, 2015.

SILVA, C. C. B.; PORTUGAL, G. Avaliação e inclusão na Pré-Escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 391-409, jul./set. 2017.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-5, 2005.

SILVA, M. C. Dificuldades de aprendizagem: do histórico ao diagnóstico. **Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos**, 2008. Disponível em: http://appdae.net/documentos/informativos/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, C.; CARVALHO, A. Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 47, n. 1, p. 53-73, 2013.

SISTO, F. F. Avaliação de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRANSKY, E. A.; MONTEIRO, A. (org.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-136.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A-Z**: guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, I.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13.: “Infância e Práticas Educativas”. **ARQMUDI**, Maringá, v. 11, supl. 2, p. 110-114, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15823482/artigo-mudi-uem>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

TAPIA, J. A. La evaluación de la competencia curricular en el contexto de la orientación educativa. **Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 12, n. 21, p. 15-38, 2001.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999. p. 77-95.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA**: práticas educativas em uma rede pública de ensino. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V** – fundamentos de defectología. Tradução de Julio G. Blank; revisão de Napoleón J. V. Vargas e Irina Filanova. Madrid: Visor, 1997. (Publicado originalmente em 1931).

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor: A. Machado Libros, 1995. t. III.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. t. I.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES

Projeto: As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Pesquisador Responsável: Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem”.

O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar as práticas educativas com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano que apresentam as dificuldades de aprendizagem nesta instituição de ensino.

O projeto terá abordagem qualitativa de estudo de caso, a qual possui o intuito de responder às indagações de como ocorrem as práticas educativas voltadas para as dificuldades de aprendizagem, especificamente nos anos iniciais e, respectivamente, nos quartos e quintos anos, que são os objetos de investigação.

Este projeto terá a duração de 20 meses, cujo início está previsto para março de 2019 e a sua finalização está projetada para dezembro de 2020, sendo as atividades distribuídas em duas etapas para a sua realização: uma de caráter bibliográfico em que se evidenciam fontes para informações acerca do assunto da dificuldade de aprendizagem, seja conceitual, seja estrutural e as implicações no espaço escolar. A outra etapa congrega no desenvolvimento da coleta de dados a ser utilizada, o estudo de caso. Para alcançarmos os objetivos deste estudo três etapas serão necessárias para a coleta de dados, a saber: a análise documental do planejamento da aula; o questionário (direcionado aos professores dos quartos e quintos anos e outro para a direção/coordenação pedagógica); e a observação nas aulas baseados em tópicos organizacionais, de estratégias dos professores no desenvolvimento da prática educativa.

Na primeira etapa será utilizada a técnica de coleta de dados da análise documental do plano de aula do docente, pois descreve a ação docente com o propósito, as objetivações e a metodologia elencada para o seu desenvolvimento.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

Na segunda etapa será utilizado o instrumento do questionário versando sobre indagações acerca do objeto elencado, visando extrair elementos acerca do espaço. Nessa pesquisa será utilizado o questionário semiestruturado, que envolve ora questionamentos abertos ora fechados. Na terceira etapa da pesquisa será evidenciada a técnica de observação.

A participação acontecerá mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando início ao processo de coleta de dados, sendo dividido em três momentos. No primeiro momento, será requerido o acesso ao planejamento docente, em especial das aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Com o acesso do planejamento será realizada a análise documental acerca de como o docente evidencia em seu plano de aula as dificuldades de aprendizagem. No segundo momento, realizar-se-á a aplicação dos questionários que serão de dois tipos: um voltado para a direção e coordenação pedagógica e outro direcionado aos professores.

Os questionários trarão elementos sobre como a direção, coordenação pedagógica e os professores entendem o conceito de dificuldade de aprendizagem, como são percebidas na escola e sala de aula e os procedimentos que utilizam para identificar as possíveis dificuldades e as práticas educativas utilizadas para atender às dificuldades apresentadas. Também serão evidenciadas indagações acerca de como avaliam a prática educativa direcionada após a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas. A observação acontecerá em quatro encontros, sendo dois encontros durante as aulas de Língua Portuguesa e dois nas aulas de Matemática de cada professor, totalizando 16 encontros.

Na análise documental do plano de aula serão explorados os requisitos acerca do currículo e o planejamento frente as dificuldades de aprendizagem. O questionário acontecerá mediante a descrição dos dados e a cada questionamento idealizar o diálogo, a percepção de cada participante, averiguando o que entendem acerca da dificuldade de aprendizagem, e como sinalizam as suas ações por meio da prática educativa. Na última fase, a observação da prática dos professores verificar-se-á os elementos descritos no questionário, mediante como o professor organiza o seu espaço de atuação, como acontece a prática educativa exercida naquela ambiência.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, e caso aceite fazer parte do estudo.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

Declaro ter sido esclarecida(o) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho visa identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem bem como as práticas educativas que os professores utilizam na escola e em suas aulas perante as dificuldades de aprendizagem. Também prima por analisar a visão dos resultados das práticas educativas discutidos pelos professores e assim elaborar uma “síntese” das práticas educativas levantadas.
2. A minha participação nesse projeto prevê o acesso do pesquisador ao planejamento das aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Também se configura na resposta a questionários e observações de aula, previamente agendados com o pesquisador, para oferecer informações sobre minhas concepções e práticas educativas desenvolvidas com estudantes que apresentam as dificuldades de aprendizagem. A duração deste processo está organizada em duas etapas: sendo a primeira caracterizada no acesso do planejamento de aula e a aplicação do questionário a qual durará por volta de 60 minutos. Já na segunda etapa acontecerão as observações as quais serão previamente agendadas e estas acontecerão em duas aulas de Língua Portuguesa e duas de Matemática.
3. O procedimento ao qual serei submetido(a) não provocará danos físicos ou psicológicos. Entretanto, poderão apresentar desconfortos mesmo com a participação voluntária. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a realização da pesquisa, serei acolhido(a) e orientado(a) pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista nos questionários e durante as observações. Caso seja necessário, o(a) participante poderá ser encaminhado para o Serviço de Atendimento Pedagógico Municipal e para o serviço de saúde da localidade.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo. Fui informado(a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido(a) de todos os gastos causados pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determinação.
5. Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
6. Fui informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e que tenho liberdade em participar e opção de me retirar em qualquer fase do estudo.
7. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora. Essa pesquisa possui os seguintes benefícios: contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico que possibilita pensar em diferentes práticas educativas quando refere-se as dificuldades de aprendizagem.
8. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves, telefone (67) 998846994, ou por meio do e-mail: jocianenunesg@gmail.com e/ou com o Programa de Pós-graduação em Educação localizado na Avenida Costa e Silva s/n, bairro Universitário da cidade de Campo Grande-MS. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS. Para dúvidas em relação aos aspectos éticos do estudo contatar CEP cepconeppropp@ufms.br ou Comitê de Ética em Pesquisa, Cidade Universitária UFMS, Av. Costa e Silva s/n, Caixa Postal 549, Campo Grande (MS) CEP 79070-101 ou no tel. (67) 33457187.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

Eu declaro ter sido informada(o) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima escrito.

Assinatura do participante

Pesquisadora Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

_____, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Projeto: As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Pesquisador Responsável: Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem”.

O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar as práticas educativas com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 4º e 5º ano que apresentam as dificuldades de aprendizagem nesta instituição de ensino.

O projeto terá abordagem qualitativa de estudo de caso, a qual possui o intuito de responder às indagações de como ocorrem as práticas educativas voltadas para as dificuldades de aprendizagem, especificamente nos anos iniciais e, respectivamente, nos quartos e quintos anos, que são os objetos de investigação.

Este projeto terá a duração de 20 meses, cujo início está previsto para março de 2019 e a sua finalização está projetada para dezembro de 2020, sendo as atividades distribuídas em duas etapas para a sua realização: uma de caráter bibliográfico em que se evidenciam fontes para informações acerca do assunto da dificuldade de aprendizagem, seja conceitual, seja estrutural e as implicações no espaço escolar. A outra etapa congrega no desenvolvimento da coleta de dados a ser utilizada, o estudo de caso.

Para alcançarmos os objetivos deste estudo três etapas serão necessárias para a coleta de dados, a saber: a análise documental do planejamento da aula; o questionário (direcionado aos professores dos quartos e quintos anos e outro para a direção/coordenação pedagógica); e a observação nas aulas baseados em tópicos organizacionais, de estratégias dos professores no desenvolvimento da prática educativa.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

Na primeira etapa será utilizada a técnica de coleta de dados da análise documental do plano de aula do docente, pois descreve a ação docente com o propósito, as objetivações e a metodologia elencada para o seu desenvolvimento. Na segunda etapa será utilizado o instrumento do questionário versando sobre indagações acerca do objeto elencado, visando extrair elementos acerca do espaço. Nessa pesquisa será utilizado o questionário semiestruturado, que envolve ora questionamentos abertos ora fechados. Na terceira etapa da pesquisa será evidenciada a técnica de observação.

A participação acontecerá mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando início ao processo de coleta de dados, a qual está organizado em forma de questionário. O questionário trará elementos de como a direção, coordenação pedagógica entendem o conceito de dificuldade de aprendizagem, como são percebidas na escola e sala de aula e os procedimentos que utilizam para identificarem as possíveis dificuldades e as práticas educativas utilizadas para atenderem as dificuldades apresentadas. Também serão evidenciadas indagações acerca de como avaliam a prática educativa direcionada após a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas.

A análise documental do questionário acontecerá mediante a descrição dos dados e a cada questionamento pretende-se idealizar o diálogo, a percepção de cada participante, averiguando o que entendem acerca da dificuldade de aprendizagem, e como sinalizam as suas ações por meio da prática educativa.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecida(o) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho visa identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem bem como as práticas educativas que os professores utilizam na escola e em suas aulas perante as dificuldades de aprendizagem. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para reflexões sobre práticas educativas que

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

são desenvolvidas com estudantes que apresentam no decorrer do processo de ensino as dificuldades de aprendizagem possibilitando construções articuladas de novas práticas sendo estes os benefícios do mesmo.

2. A minha participação nesse projeto prevê a resposta a questionários previamente agendados com o pesquisador, para oferecer informações sobre minhas concepções e práticas educativas desenvolvidas com estudantes que apresentam as dificuldades de aprendizagem. A duração do processo contemplará em 60 minutos.
3. O procedimento ao qual serei submetido(a) não provocará danos físicos ou psicológicos. Entretanto, poderão apresentar desconfortos mesmo com a participação voluntária. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a realização da pesquisa, serei acolhido(a) e orientado(a) pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. O participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. O pesquisador se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista nos questionários e durante as observações. Caso seja necessário, o(a) participante poderá ser encaminhado(a) para o Serviço de Atendimento Pedagógico Municipal e para o serviço de saúde da localidade.
4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo. Fui informado(a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido(a) de todos os gastos causados pela participação na pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determinação.
5. Meu nome e minha imagem serão mantidos em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador
-------------------------	------------------------

6. Fui informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e que tenho liberdade em participar e opção de me retirar em qualquer fase do estudo.
7. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora. Essa pesquisa possui os seguintes benefícios: contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico que possibilita pensar em diferentes práticas educativas quando refere-se as dificuldades de aprendizagem.
8. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves, telefone (67) 998846994, ou através do e-mail: jocianenunesg@gmail.com e/ou com o Programa de Pós-graduação em Educação localizado na Avenida Costa e Silva s/n, bairro Universitário da cidade de Campo Grande-MS.
9. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS. Para dúvidas em relação aos aspectos éticos do estudo contatar CEP, cepconep.propp@ufms.br ou Comitê de Ética em Pesquisa, Cidade Universitária UFMS, Avenida Costa e Silva s/n, Caixa Postal 549, Campo Grande (MS) CEP 79070-101 ou no tel. (67) 33457187.

Eu declaro ter sido informada(o) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima escrito.

Assinatura do participante

Pesquisador (a) Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

_____, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “**As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem**”. No decorrer desta pesquisa, você encontrará algumas perguntas, certifique-se de que todas elas foram respondidas. As respostas serão mantidas em sigilo.

Função: () Direção () Coordenação pedagógica

- Você sabe que as dificuldades de aprendizagem não são apenas de características dos estudantes com deficiência. Para você, o que são dificuldades de aprendizagem.

- Segundo a sua opinião, qual a diferença fundamental entre os estudantes com dificuldades de aprendizagem e os estudantes com deficiência?

- Para a direção/coordenação pedagógica quais são as informações, por parte dos professores, que recebem sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas nas salas de aulas?

- Segundo seus conhecimentos, qual a origem das dificuldades de aprendizagem que os estudantes desta instituição de ensino apresentam?

- Segundo seu critério, quais são os diferentes tipos das dificuldades de aprendizagem que os estudantes da sua escola apresentam?

- Quais as ações que são desenvolvidas na escola para os estudantes com dificuldades de aprendizagem, depois que recebidas as comunicações dos professores?

- Quais as ações de acompanhamento, recuperação, atendimento para dar resposta aos estudantes com dificuldade de aprendizagem?

Agradecemos a sua participação!

_____, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**QUESTIONÁRIO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “**As práticas educativas com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem**”. No decorrer desta pesquisa, você encontrará algumas perguntas, certifique-se de que todas elas foram respondidas. As respostas serão mantidas em sigilo.

Sala de aula: () 4º ano () 5º ano

Turno: () Matutino () Vespertino

Número de estudantes na sala de aula: _____

Número de estudantes que apresentam deficiência: _____

- Você sabe que as dificuldades de aprendizagem não são apenas características dos estudantes com deficiência. Para você, o que são dificuldades de aprendizagem?

- Como você identifica o estudante com dificuldades de aprendizagem?

- Assim que identifica um estudante com dificuldades de aprendizagem na sua sala, a quem comunica e qual procedimento é realizado?

- Dos estudantes da sua sala de aula, quantos apresentam dificuldades de aprendizagem, e a que atribui sua origem? (especifique todas as que considere)

- Os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas com:

☐ Leitura e compreensão de textos		☐ Escrita e compreensão de textos
☐ Raciocínio	☐ Cálculo	☐ Resolução de problemas
☐ Atenção	☐ Motivação	☐ Trabalho em equipe
Outras:		

- Como você planeja o dia a dia para atender as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos?

- Quais metodologias ou adaptações coloca em seu planejamento para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem?

- Que recursos utiliza na sala de aula para favorecer a aprendizagem dos que apresentam as dificuldades de aprendizagem?

- Como você avalia os estudantes com dificuldade de aprendizagem?

Agradecemos a sua participação!

_____, ____ de _____ de 2020.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA (CEP/UFMS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25186619.8.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.916.299

Apresentação do Projeto:

O ato de aprender implica em novas descobertas, e as dificuldades no processo de aprendizagem são percebidas no desenvolvimento escolar. Pautado na perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural, este projeto de pesquisa visa identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, o qual está organizado em três etapas: análise documental, questionários e observações de aulas. O lócus da pesquisa concentra-se em uma escola estadual do município de Ponta Porã, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Os resultados esperados são de compreender e subsidiar novos estudos acerca da dificuldade de aprendizagem e que estas possam auxiliar a prática educativa dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e analisar as práticas educativas que os professores realizam com estudantes dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Objetivo Secundário: Identificar as práticas educativas que os professores utilizam na escola e em suas aulas perante as dificuldades de aprendizagem; Analisar a visão dos resultados das práticas educativas discutidos pelos professores; Elaborar uma "síntese" das práticas educativas levantadas;

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 3.916.299

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O risco que poderá ocorrer é o cansaço durante o questionário, entretanto, se necessário o participante será encaminhado ao Serviço Psicológico da localidade.

Benefícios: A aprendizagem é um processo de descobertas e significâncias na vida do ser humano. As dificuldades de aprendizagem que se apresentam no decorrer deste processo implicam em fatores tais como biológicos ou até mesmo relacionados com o ambiente por exemplo. Estas dificuldades podem ser transitórias que após a mediação do professor podem apresentar resultados satisfatórios no desempenho do estudante, ou até mesmo permanentes, quando há comprometimento cerebral, auditiva, visual e entre outras. Entretanto, os resultados esperados são de aprimoramento do projeto, subsidiando novos estudos acerca da dificuldade de aprendizagem e que estas possam auxiliar a prática educativa dos professores posteriormente.

Espera-se que a educação e como lidar com as dificuldades de aprendizagem sejam reflexionadas a princípio pelos participantes e que o estudo demonstre como visualizam o ato de aprender, como reagem aos estudantes que apresentam dificuldades e como estes aspectos influenciam no desenvolvimento das práticas educativas.

O estudo prima por trazer contribuições relevantes quando se refere as dificuldades de aprendizagem em nosso estado e que as pesquisas que tenham sido efetivadas neste meio contribuam para o re(pensar) das ações e possa subsidiar reflexões

acerca de como as dificuldades de aprendizagem estão sendo evidenciadas nas esferas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para alcançarmos os objetivos deste estudo utilizaremos três etapas para a coleta de dados, sendo: a análise documental do planejamento da aula, o questionário (direcionado aos professores dos quartos e quintos anos e outro para a direção/ coordenação pedagógica) e a observação nas aulas baseados em tópicos organizacionais, de estratégias dos professores no desenvolvimento da prática educativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Roteiro para observação das aulas, questionário a ser aplicado junto aos professores, questionário para diretores e coordenação, TCLE para direção e coordenação, TCLE para professores, projeto de pesquisa; autorização para a realização da pesquisa pelo Coordenadora Regional de Educação de Ponta Porã e ciência da direção da escola; Resolução do Colegiado de Pós-Graduação em Educação para da pesquisa. O projeto contém os documentos necessários para sua aprovação. O

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

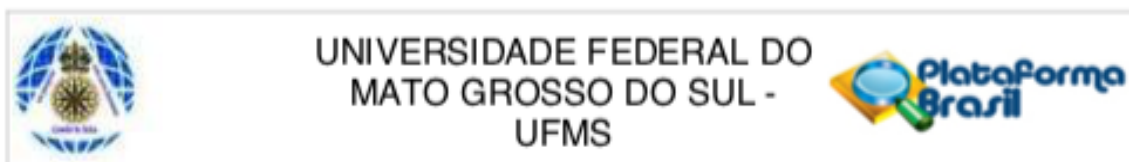
UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.916.299

pesquisador atendeu o termo de diligência solicitado por esse comitê. Os documentos obrigatórios e informações foram postadas no ambiente para a pesquisa ser realizada.

Recomendações:

Sugere-se a comunicação aos pais das crianças onde será feita a observação dos professores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu o termo de diligência com solicitação desse comitê, anexando as informações solicitadas. Os documentos obrigatórios foram postados no ambiente para a pesquisa ser realizada. Considerando os documentos postados e avaliados, manifestamos parecer favorável a aprovação deste projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos,

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1449052.pdf	18/12/2019 01:48:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1projeto de pesquisa.pdf	18/12/2019 01:38:58	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ATENDIMENTO A PENDÊNCIAS.pdf	18/12/2019 01:36:41	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Orçamento	9ORCAMENTO.pdf	18/12/2019 01:36:09	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Outros	7ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO.pdf	18/12/2019 01:35:17	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Outros	6QUESTIONÁRIO PROFESSORES.pdf	18/12/2019 01:34:45	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Outros	5QUESTIONÁRIO GESTÃO.pdf	18/12/2019 01:34:13	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4TCLE PROFESSORES.pdf	18/12/2019 01:32:41	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de	3TCLE GESTÃO.pdf	18/12/2019	JOCIANE DE	Aceito

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67) 3345-7187

Fax: (67) 3345-7187

E-mail: cep@cep.ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 3.916.299

Assentimento / Justificativa de Ausência	3TCLEGESTAO.pdf	01:32:21	OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	8Autorizacaodepesquisa.pdf	18/10/2019 10:23:07	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Cronograma	2CRONOGRAMA.pdf	18/10/2019 09:42:45	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/10/2019 09:41:35	JOCIANE DE OLIVEIRA NUNES GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 13 de Março de 2020

Assinado por:

**Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))**

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br