

ALFABETIZAR E LETRAR COM PRÁTICAS COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Literacy and reading skills through collaborative practices in the inclusive special education: an experience report

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos– UFRB/Brasil
Flavius Almeida dos Anjos– UFRB/Brasil

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido como parte de ação extensiva do componente Alfabetização e Letramento na Educação Especial Inclusiva da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, na sala de aula de séries iniciais em uma escola do município de Feira de Santana- Bahia. O objetivo da pesquisa foi aproximar a teoria da universidade com a prática pedagógica do cotidiano escolar, de forma a promover a aquisição da leitura e da escrita de uma estudante, público da Educação Especial, assim como para todos os estudantes através de uma ação colaborativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa ação colaborativa, na qual foi possível realizar uma prática que provocasse impacto naquela realidade escolar, com princípios de colaboração entre os profissionais envolvidos; além de se desenvolver de forma reflexiva garantida pela abordagem qualitativa. Como resultado, foi possível observar que a partir de recursos e estratégias pedagógicas direcionadas, a estudante com deficiência garantiu a aprendizagem no processo inicial de alfabetização e letramento, assim como todos os outros estudantes. Entretanto percebe-se como lacuna uma formação docente ainda centrada em um ensino de transmissão de conhecimento e memorização do estudante. Isto sugere que mais pesquisas sejam feitas na perspectiva colaborativa e inclusiva, para contribuir não só para a aprendizagem dos estudantes, como também para a formação docente no sentido de mudança de olhar, com o foco nas contribuições e potencialidades dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Escrita. Inclusão. Leitura.

ABSTRACT: This study was developed as part of an extension action of the subject literacy acquisition and literacy practices, took in the course Inclusive Special Education in the Bachelor's degree in inclusive special education at Recôncavo of Bahia Federal University - UFRB, in the classroom of the initial series at a municipal school in Feira de Santana, Bahia state. The main objective of the research was to combine university theory with the school daily pedagogical practice in order to promote reading and writing acquisition by a female student who is the target audience of special education, as well as by all the students through a collaborative action. The methodology used was collaborative action research, through which it was possible to carry out a practice that provoked impact in that school reality, with principles of collaboration among the professionals involved, in addition to developing in a reflective way guaranteed by the qualitative approach. As a result, it was possible to observe that from resources and pedagogical strategies towards this end, the disabled student ensured learning in the initial literacy acquisition and literacy practices as well as all other students. However, it was

realized teacher education as a gap, which is still centered in a transmission teaching model of knowledge and memorization on the part of the student. This suggests that more researches be done in the collaborative and inclusive perspective, to contribute not only to learning, but to teacher education in the sense to change perspectives, focusing on contributions and potentialities of disabled students.

Keywords: Collaborative teaching. Writing. Inclusion. Reading.

1. INTRODUÇÃO

Considerados como processos basilares do desenvolvimento da educação, a alfabetização e o letramento continuam sendo pauta nos debates sobre a aquisição dos processos de leitura e escrita. A complexidade desses processos, pelas suas diferenças e relação de interdependência, tem provocado reflexões, dada a sua relevância para a formação inicial dos aprendizes, de modo que possam participar ativa e criticamente das ações sociais, nas quais tais processos ocorrem. A questão se amplia em sua complexidade, quando se agrega a pauta da educação inclusiva, quando se propõe pensar a diferença, à luz dos princípios da diversidade, de modo que se possa promover a inclusão. Nessa perspectiva, este artigo propõe apresentar dados de uma pesquisa ação, realizada com um grupo de estudantes, professoras da sala de aula comum e a licencianda que atua como suporte da educação especial, em uma escola pública, no município de Feira de Santana, Bahia.

Para tanto, consideramos inicialmente relevante, discorrer sobre alguns aspectos inerentes aos processos de alfabetização e letramento. Desse modo, o processo de alfabetização se dá por meio de desestabilidades cognitivas, ou seja, em cada nível a criança elabora hipóteses sobre a escrita (Ferreiro; Teberosky 1999). A partir desta relação, vão se estabelecendo as conexões cognitivas e construção da aprendizagem.

Em termos conceituais, Soares (2024), compreende a alfabetização como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. De outro modo, significa o desenvolvimento de habilidades para decodificar a língua oral em escrita (escrever), mas também, a decodificar a língua escrita em língua oral (leitura). No entanto, esse processo se reveste de uma complexidade, o que tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores mundo afora. Sobre esse processo, Soares (2024, p. 20) alerta que “a alfabetização não é meramente uma única habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa,

multifacetado”, que precisa desta forma, de um olhar sensível do profissional da educação, voltado para as particularidades existentes em cada estudante.

Nesse sentido é que Soares (2024) propõe pensar a alfabetização a partir da lógica das facetas, que se fundamentam em quatro perspectivas: a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística. Em resumo, a perspectiva Psicológica se encarrega de estudar os princípios psicológicos necessários para promover a alfabetização. Estuda-se no âmbito dessa perspectiva, a ideologia do dom para justificar o fracasso escolar assim como a atribuição da responsabilidade às disfunções psiconeurológicas, tais como a disgrafia, a disfunção cerebral, a afasia, a dislexia.

Já a perspectiva psicolinguística se dedica a compreender questões relacionadas à maturidade linguística da criança para a aquisição da leitura e da escrita, a relação entre linguagem e memória etc. A perspectiva Sociolinguística propõe pensar a alfabetização à luz dos usos sociais da língua, levando em consideração os contextos de produção e recepção, que são atravessados por questões sociais, culturais e econômicas e implica diferenças de uso, como nos casos dos dialetos regionais, que promovem mudanças no nível fonológico.

[...] na verdade qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Por tanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística. (Soares, 2024, p.23)

Por fim, a perspectiva Linguística, que se relaciona estreitamente com a perspectiva sociolinguística, já que essa perspectiva preconiza que a aquisição da leitura e da escrita é um processo em que as relações entre os sons e símbolos gráficos, fonemas e grafemas são estabelecidos.

Nesse sentido, a compreensão dessas perspectivas do processo de alfabetização é necessária por parte dos professores que atuam nas séries iniciais. Na escola, já na educação infantil, esta trajetória deve ganhar impulso para o desenvolvimento dessas habilidades.

Já o letramento, como podemos perceber na contemporaneidade abarca uma gama de conceitos, que têm emergido para corresponder à dinâmica social atual, e, por isso, temos visto surgir termos como letramento racial, letramento digital, letramento social ou mesmo no plural: letramentos. Originariamente, o termo letramento surge da noção de que o domínio apenas do código não conta de preparar para a participação em práticas

sociais de leitura e escrita. Desse modo, conceitualmente falando, o letramento diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2024). Na escola, isso ocorre a partir do momento em que professores abordam o uso de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções, quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor etc. (Maciel; Lúcio, 2009, p. 16)

Essas autoras também argumentam que o ensino das habilidades de leitura e escrita deve promover mais do que meramente o domínio de uma tecnologia, mas também deve possibilitar a inserção das pessoas em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento em diferentes contextos sociais.

Desse modo, a alfabetização e o letramento precisam ser compreendidos pelos professores como processos distintos, mas interdependentes, e devem acontecer simultaneamente, isto é, à medida em que se alfabetiza se letrando também. Nessa perspectiva é que Soares (2020) propõe a epistemologia do alfalettar, porque considera, que não se deve apenas alfabetizar, mas inserir, a partir do código linguístico, os aprendizes, em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letrar também.

1.1 Alfabetização, letramento e inclusão

É importante considerar que a criança com ou sem deficiência quando chega na escola, vem acompanhada de vivências que estão constituindo a sua formação e aprendizagem gradativamente. Para Mortatti (2004) e Tfouni (2006), o processo de letramento vai além de ler e escrever, ou seja, é uma prática social que enfoca a função social da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, em que a pessoa utiliza vivências de letramento em diversos contextos sociais.

A alfabetização e o letramento são, portanto, importantes ferramentas de comunicação e “ não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente destas habilidades” (Soares, 2020, p. 5). Neste contexto, podemos pensar na alfabetização e no letramento de estudantes público da Educação Especial Inclusiva, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento, com desafios que colocam a comunidade escolar em uma zona de desconforto necessária para que alternativas inclusivas sejam pensadas.

Colocar em prática a inclusão na escola não é tarefa das mais fáceis, como Voltolin (2019) bem coloca, a construção de uma cultura inclusiva não se condiciona estritamente à implementação de legislação específica, mas de um engajamento da sociedade e da dialética dos impasses e conflitos oriundos desse engajamento na promoção de um novo tipo de laço social.

Para o estudante público da Educação Especial, o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais tem uma importância na aprendizagem e garantir permanência na escola regular de ensino, dando um sentido de pertencimento na sua trajetória acadêmica. Neste processo devem ser consideradas, sobretudo, as potencialidades, com atenção para as barreiras de aprendizagem que possam existir diante das especificidades de cada estudante no contexto escolar.

A sala de aula mostra-se diversa e dentro de cada universo peculiar não existe crianças menos desenvolvidas que outras, o que existe são crianças com desenvolvimentos diferentes (Vygotsky, 1984). Esta percepção sinaliza que a escola e, sobretudo, o professor, precisa enxergar o estudante como protagonista na construção do seu saber, presumindo competência e buscando possibilidades para a aprendizagem. Ainda para Vygotsky, que foi tão fundamental para a consolidação de alguns conceitos que envolvem a Educação Especial, a deficiência pode ser a força motriz do desenvolvimento, já que pela compensação o estudante pode desenvolver potencialidades importantes para a sua trajetória acadêmica e para a sua vida.

Com isso, pensando em uma perspectiva inclusiva, trabalhar a alfabetização, sobretudo do estudante público da Educação Especial, requer apresentar a este estudante uma visão de mundo, com elementos reais e concretos que possibilitem aprendizagem com aquisições qualitativas proporcionadas pelas experimentações de práticas pedagógicas diversificadas.

Uma educação para todos e para cada um, sem dúvida, exige quebra de paradigmas, visto que incluir não é apenas colocar o estudante na escola, mas garantir que ele aprenda, participe e desenvolva (Mantoan, 2003). Nesse sentido, para promover a inclusão, a escola precisa ser inclusiva, antes de tudo. Nessa linha de raciocínio, ao refletir sobre a construção da sala de aula inclusiva, Souza e Oliveira (2021) ponderam sobre a necessidade de pensar nas adaptações necessárias, mas argumentam que não se pode perder de vista as necessidades individuais específicas, as possibilidades de cada estudante e as suas limitações de natureza biológica advinda da sua deficiência, o que

converge para práticas que respeitem às diferenças no contexto da sala de aula. Para isso é preciso considerar a formação docente. Essas autoras ainda dizem que:

Para a concretização de salas de aula inclusivas é preciso que os professores estejam conscientes de que o paradigma atual da educação exige que eles trabalhem com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles aqueles que apresentam NEE. (Souza; Oliveira, 2009, p. 45)

Feitas essas breves considerações, para situar o leitor, a seguir passaremos a destacar o percurso metodológico deste estudo que teve como objetivo, através de uma ação colaborativa da licencianda e a professora da sala de aula comum; promover a aprendizagem dentro do campo da alfabetização e letramento, de uma estudante público da Educação Especial, assim como de todos os estudantes. Depois, discorreremos sobre a experiência, por meio de um breve relato, a discussão dos dados e as nossas considerações processuais.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi a Pesquisa-ação colaborativa. Nesse modelo de pesquisa social, a intenção é que todos os sujeitos envolvidos; a licencianda, a professor/a da sala de aula comum, estudantes e toda a comunidade escolar; participem ativamente da ação, refletindo sobre as práticas e possíveis mudanças de rota, se necessário. A respeito disso, Desgagné (1998) ressalta que:

Por meio da pesquisa colaborativa, o pesquisador colaborativo delimita a realidade estudada com seu objetivo de investigação, promovendo a aproximação da universidade com a escola, da teoria e da prática e constrói conhecimentos partindo de fatos reais. (Desgagné, 1998, p. 18)

Dessa forma, no desenvolvimento do trabalho, a Pesquisa-ação agregou a os princípios da pesquisa colaborativa, que pode ser compreendida como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Portanto, toda pesquisa-ação tem como objetivo impactar e provocar mudanças realidade estudada.

Ao optar por este caminho metodológico, a colaboração da comunidade escolar com a pesquisa é imprescindível; assim como a percepção do pesquisador do limite da

pesquisa perante à realidade estudada, tornando possível que a teoria adquirida na universidade possa dialogar com as práticas pedagógicas oriundas do ambiente escolar.

Para tanto, optamos pela abordagem exploratória, de natureza qualitativa, que “decorre a ênfase na busca de dados qualitativos que venham a denotar significados, elementos importantes na compreensão do fenômeno” (Ghedin; Franco, 2008, p. 114). Dessa forma, a reflexão crítica da ação foi crucial no processo de construção da pesquisa.

Para registro das atividades desenvolvidas, foi utilizado diário de campo no qual a licencianda anotou no primeiro momento as observações iniciais tanto do espaço físico quanto das questões relacionais que envolviam os profissionais da comunidade escolar. Ele serviu de subsídio para o planejamento e ação interventiva relatada neste trabalho, assim como outras que estão sendo desenvolvidas. Na realização da ação, foi utilizado além do diário de campo, registros fotográficos das atividades, materiais e organização espacial da sala de aula.

A seguir, será descrito o relato de experiência, que para facilitar o entendimento, será dividido em duas seções: observação inicial, com aspectos gerais e específicos da comunidade escolar estudada; e a ação interventiva em sala de aula.

2.1 Relato de Experiência

Na observação inicial foi possível perceber aspectos geográficos, sociais e econômicos da escola e de seu entorno. A escola está localizada em uma região de muitas dificuldades de condições básicas de infraestrutura e saneamento. Os estudantes atendidos são, na sua maioria, de famílias de baixa renda, com baixo nível de escolaridade.

Por se tratar de um contexto de vulnerabilidade social, a comunidade possui características que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como a fome, a marginalização e a violência; o que precisa despertar na comunidade escolar um olhar sensível e, particularmente na Educação Especial Inclusiva, em que o estudante e sua família já se encontram em uma posição de vulnerabilidade emocional.

Em termos de infraestrutura para educação inclusiva, a escola dispõe de uma sala de recursos a qual não está em funcionamento por falta de um professor especialista na área de Educação Especial Inclusiva; e não dispõe de profissionais de apoio, apenas de alguns monitores sem a formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais específicas.

Na primeira visita no espaço físico da sala de aula, foram observadas cadeiras enfileiradas, uma do lado da outra, uma mesa, uma lousa, um armário fechado e uma televisão posicionada na região frontal aos estudantes. Em um dos lados tinha uma prateleira com livros didáticos e atividades. Ao fundo, um tatami com alguns livros de literatura e jogos, de um lado; e do outro, uma prateleira com materiais didáticos.

A sala de aula em que foi feita a observação foi o 1º Ano B, primeiro ano do Ensino Fundamental I, no qual o processo de alfabetização e letramento era o principal objetivo na aprendizagem. A sala estava composta por 27 estudantes, sendo uma estudante matriculada como público da Educação Especial Inclusiva. A estudante que colocaremos o nome fictício de Brisa, apresenta Trissomia 21. Nesta sala de aula, ainda se observa três estudantes com características que remetem a condições não identificadas.

Na oportunidade estavam a professora e uma acompanhante da estudante Brisa, que se apresentou como monitora, com formação em administração. Neste primeiro momento, a licencianda se apresentou para toda a turma e comecei a estabelecer vínculo afetivo com Brisa, sentando com ela no tatame e interagindo por meio de desenhos propostos que simbolizassem o assunto que a professora estava explicando em sala de aula, com o livro didático.

Foi direcionado algumas perguntas para a monitora no intuito de conhecer melhor a estudante. Nesta oportunidade a monitora relatou que Brisa tinha dificuldade na fala, muitos atritos com os colegas e gostava de brincar sozinha de boneca e de desenhar. No mesmo dia, a mãe compareceu na escola e durante o diálogo, relatou que tinha sete filhos, dos quais três deles eram pessoas com deficiência. Sobre a estudante, informou que a filha só tinha começado a estudar este ano, com dez anos e quando ela ouvia barulho se incomodava muito. Segundo a mãe, ela acha que Brisa “além da Síndrome de Down deve ter um pouco de autismo”, que é “um transtorno do neuro desenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social, dificuldade de comunicação e comportamento repetitivo, apresentando diferentes necessidades e níveis de suporte” Oliveira et al (2024, p. 1). Como no relatório da estudante não consta o diagnóstico de autismo e há a suspeita, a mãe foi orientada a procurar uma equipe multidisciplinar para uma investigação mais aprofundada.

Em sala de aula, foi observado que a estudante Brisa apresenta muita dificuldade na comunicação oral, é bastante inquieta, tem dificuldade de concentração e atenção e também de se relacionar com os seus colegas e com a professora. Ela também apresentou

durante a aula comportamentos opostos, em um momento pegou o lápis do colega e saiu correndo e, em outro, correu pela sala com uma tesoura na mão sem obedecer a comandos. Estas situações geram conflitos com os colegas, que se queixam constantemente com a professora. A professora, por sua vez, pedia em voz alta para a estudante parar com os comportamentos, porém sem êxito. Além de conflitos com a monitora, que corria muitas vezes pela sala para tentar manter o ambiente em harmonia.

Entretanto, quando propus uma atividade direcionada para a estudante, ela ficou concentrada e envolvida na proposta, ratificando que a ausência de práticas direcionadas de forma colaborativa voltado para as suas necessidades específicas, interfere no comportamento oposto que apresenta em sala de aula. Isto aponta para a necessidade de planejamentos e desenvolvimento de atividades com práticas colaborativas entre o professor da sala de aula comum e o professor especialista, com o objetivo de abranger a todos e proporcionar um saber inclusivo. Com isso foi possível pensar em ações que possibilitassem a estudante com deficiência momentos de interação com a turma, reforço da sua autoestima e garantia de aprendizagem; de forma a se desenvolver no processo de comunicação que envolve a alfabetização e o letramento.

Ação Interventiva: esta ação foi pensada e planejada pela professora da sala de aula comum e a licencianda atuando como profissional de suporte da Educação Especial em sala de aula. Nesse contexto, considerando o reconhecimento das palavras de forma associada a imagens cotidianas, pensou-se conjuntamente em uma ação colaborativa para envolver todos os estudantes. Uma ação que fosse interativa e capaz de estimular a curiosidade na busca do saber.

Para sistematizar a prática, a ação foi construída com alguns passos que nortearam a pesquisa na perspectiva de otimizar a aquisição do conhecimento pela estudante pública da Educação Especial, assim como de todos os outros estudantes; possibilitando também ao professor da sala de aula revisitar suas práticas a partir de uma perspectiva de ensino colaborativo; e a licencianda o contato com o cotidiano escolar. A sequência da ação se deu da seguinte forma:

1. Dividir a sala em cinco minigrupos estratégicos
2. Distribuir para cada grupo um envelope com alfabeto móvel, fitas coloridas e imagens
3. A professora regente passaria as instruções da montagem da imagem com a fita e as letras sequenciadas correspondentes a figura

4. A professora de suporte (licencianda) deveria girar em todos os grupos, reforçando o conteúdo e estimulando a aprendizagem da estudante público da Educação Especial
5. Ao final, todos apresentariam oralmente as suas produções para a turma; com leitura e contextualização das imagens com o cotidiano

Com as observações iniciais e com essa atividade, foi possível observar a heterogeneidade da turma do que diz respeito a aquisição da leitura e da escrita, com os estudantes em fases diferentes do desenvolvimento em uma mesma sala de aula. Alguns pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro e ainda alguns na fase alfabética.

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final), porém “construtivas” (na medida em que permitem aceder a ele). (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.30)

Essa ação colaborativa, portanto, garantiu o caráter dialógico e processual das formas de ensino e de aprendizagem que se propôs entre o professor da sala de aula comum, a licencianda como professora suporte da Educação Especial e toda a turma; permitindo reflexões sobre acertos e possíveis erros no desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, discutiremos de forma mais aprofundada a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa prática temos alguns pontos a considerar. O primeiro deles é que os grupos foram montados de forma estratégica, ou seja, considerando a zona de desenvolvimento proximal definida por Vygotsky (1984). Assim, estudantes mais adiantadas em algumas áreas, foram estimulados a interagir com aqueles que ainda precisavam de suporte para avançar, como algo necessário para a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Já que aqueles estudantes que ainda não adquiriram alguma habilidade teriam suporte para adquiri-la e aqueles estudantes que já têm a habilidade sugerida iriam reforçar o seu conhecimento, além de desenvolver a importante habilidade de socializá-lo.

Um outro ponto que merece ser evidenciado é o tipo de prática colaborativa escolhida para esse trabalho, onde optamos pelo ensino colaborativo com uma professora como suporte (neste caso, a licencianda pesquisadora). Para Capelini (2008, p.9), essa prática acontece quando “o professor da educação comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis”. A partir daí foi possível uma ação para todos os estudantes, com um olhar direcionado para cada um deles, de forma a trazer da teoria para a prática. O objetivo maior de ações colaborativas como essa é a Educação Inclusiva, na sua amplitude e significância.

Nesse sentido é que Uzêda (2019) alerta que incluir é não negar as diferenças, o que requer que os professores repensem atitudes e valores, de modo a construir estratégias pedagógicas diferentes no sentido de acolher os mais variados ritmos e estilos de aprendizagem:

Incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial. Os(as) educadores(as) não devem se ater unicamente ao déficit, à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial, ao que ela pode vir a desenvolver. (Uzêda, 2019, p. 11)

No que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, Paim (2014), afirma que ainda é muito presente a ideia de que a aquisição da linguagem escrita aconteça por meio da memorização de letras, sílabas e palavras soltas, sem haver reflexão e produção de sentidos. Isto produz práticas pedagógicas sem problematizações necessárias para a construção do saber significativo sugerida por Freire (1996); o que deixa evidente a necessária mudança de prática docente no sentido de considerar a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis.

Quando se pensa por este viés, em se tratando do estudante com deficiência, o suporte e o diálogo entre os profissionais envolvidos é fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Para isso, foi utilizada imagem na ação descrita, de forma a aproximar a palavra do objeto de estudo representado pela boneca na sua forma física, sendo contextualizado com o cotidiano de Brisa já que a boneca está sempre presente nas suas brincadeiras em sala de aula e no ambiente familiar; com o intuito de associar a palavra com memórias de vivências sociais da estudante.

Em relação ao nível de colaboração, esta prática se mostrou em estágio Colaborativo, que, segundo Villaronga; Mendes (2014), os dois profissionais se comunicam e interagem constantemente, sendo a comunicação muito importante no processo, propiciando um alto grau de conforto vivenciados por todos, desta forma eles trabalham juntos e um completa o outro. Foi possível uma troca mútua de conhecimentos experienciados, possibilitada pelo vínculo e engajamento dos dois profissionais, o que resultou em um espaço acolhedor para proporcionar um saber inclusivo. A seguir estão algumas figuras desses momentos:

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: própria autoria, (2025)

Para a realização dessa atividade, foi utilizado o alfabeto móvel como material didático diversificado para formação de palavras e colagem, além de imagens como pode ser visto na Figura 1. Todavia, durante a atividade, a licencianda que estava como professora de suporte, percebeu que Brisa estava distante da turma, apenas com a mediadora; sendo que o único interesse dela naquele momento era uma boneca.

Com isso, a licencianda adaptou a atividade da estudante dando ênfase ao seu interesse que estava sendo a boneca de pano, que pode ser observada na Figura 2, como recurso concreto para aprendizagem. Dessa forma, na Figura 3 pode-se notar que ela fez a colagem do vocábulo “Boneca” em uma folha, sempre segurando também a boneca e, ao final, Brisa apresentou para toda a turma a sua construção. Foi um momento de troca e aprendizado para todos.

É importante lembrar que só se aprende quando se quer aprender; e, seguindo os pensamentos de Freire (1996), para isso tem que existir curiosidade e motivação de quem ensina e de quem aprende. Daí a importância de propor na Educação Infantil, atividades lúdicas, com matérias diversificados e que sugiram um aprendizado criativo.

Com isso, para se alcançar o objetivo da ação que foi a aquisição de escrita e leitura a partir da construção de palavras contextualizadas com imagens e material concreto; a forma de apresentação do produto, através da oralidade para o coletivo, trouxe

um sentimento de admiração e surpresa dos colegas por Brisa, que se mostrou mais autoconfiante e alegre, já que conseguiu atingir o objetivo proposto para a atividade.

Por entender este processo como algo dinâmico, que precisa de continuidade; a partir desta prática articulada em conjunto com a professora regente e a licencianda como professora de suporte, foi possível se pensar em outros tipos de práticas colaborativas que podem ser utilizadas, com o uso de diferentes materiais didáticos; ou mesmo ilustrações, recursos visuais e táteis que contemplem uma aprendizagem mais inclusiva. Isso evidencia a necessidade de profissionais para atuar junto às crianças com necessidades educacionais específicas. Sobre essa questão, Uzêda (2019, p. 22) chama a atenção para o fato de que “na perspectiva inclusiva, a criança incluída deve ter acesso ao suporte necessário” o que torna necessário uma mediação profissional atenta e sensível.

Outra questão que precisamos considerar, é a necessidade de se utilizar práticas colaborativas como quebra de paradigmas de uma formação docente em que o professor trabalha de forma individual, utilizando muito a primeira pessoa do singular: a minha sala de aula, o meu planejamento, o meu ponto de vista; e passe a utilizar mais a primeira pessoa do plural: a nossa sala de aula, o nosso planejamento, o nosso ponto de vista. Esta mudança de concepção, sem dúvida, reflete nas práticas pedagógica, a partir do reconhecimento de que o aprendizado é um processo mútuo e, portanto, é preciso criar oportunidades para que todos possam contribuir na construção de uma escola inclusiva.

Em relação a aprendizagem na aquisição de leitura e escrita do estudante, Soares (2020), traz que é um processo e não um produto; portanto a avaliação não deve ser pontual e sim processual, em que o professor e os profissionais colaboradores possam avaliar com flexibilidade. Na Educação Especial Inclusiva precisa-se considerar ainda que os objetivos devem estar contextualizados com as demandas educacionais do estudante com deficiência, acompanhando o seu próprio processo de desenvolvimento.

É neste panorama que se entende a alfabetização e o letramento como parte da construção fundamentalmente importante para a trajetória acadêmica do estudante; sendo que é preciso considerar a importância social ainda maior para o estudante com deficiência, visto que a aquisição da leitura e da escrita é a ampliação da comunicação em sociedade e significa maiores possibilidades de qualidade de vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de Educação Especial Inclusiva, os desafios são muitos, principalmente para o estudante com deficiência que necessita de um suporte pedagógico para aprender e encontra muitas barreiras que impedem o seu desenvolvimento. Daí a necessidade de se pensar em recursos acessíveis para se alcançar o aprendizado, a participação e o desenvolvimento deste estudante na comunidade escolar.

O entendimento de uma cultura inclusiva desde a Educação Infantil pode fazer toda a diferença na vida do estudante. É nesta fase que a curiosidade exploratória do mundo está a florada e que com a aquisição da leitura e da escrita este mundo ganhará uma dimensão ainda maior e cheia de significados.

A prática colaborativa experienciada na escola e relatada neste trabalho, foi uma atividade, dentre algumas que estão sendo desenvolvidas neste mesmo espaço, que vem mostrando um mar de possibilidades, só para dar o sentido de infinito quando se muda o ângulo do olhar. Nesse sentido, conviver com a diversidade em sala de aula é uma oportunidade de crescimento para todos, como profissionais, sobretudo, como pessoas envolvidas no saber coletivo de uma educação que vai para além dos muros das escolas, com vivências significativas.

Com o relato apresentado neste trabalho, ficou evidente que o processo de aquisição da escrita e da leitura do estudante com deficiência pode ser potencializado quando o professor identifica os seus gostos, preferências e áreas de interesse; de forma que eles possam exercer o seu protagonismo e pertencimento no espaço escolar.

A alfabetização e o letramento não se resumem a aprender apenas letras e palavras soltas, mas dialoga com comportamentos e atitudes que proporcionam uma aprendizagem qualitativa, o que justifica que muito mais importante do que o ponto de chegada é o caminho percorrido e construído no processo.

A Educação Especial Inclusiva nos transporta o tempo todo para um lugar de desconforto e reflexão; e isso provoca o deslocamento em direção a uma educação libertadora, capaz de transformar e potencializar os saberes; com letras, palavras, frases e textos cheios de sentidos. Sendo assim, que mais pesquisas sejam realizadas nesta perspectiva.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo /Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In:

Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, p. 1-31, 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2. São Paulo, 1997. Disponível <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/59596>

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative**. Les Journées du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur L' apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, outubro, 1998. Disponível <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031921ar.pdf>

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Artmed, 1999, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

GHEDIN, Evandro. FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Cortez. São Paulo, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 13-34. Disponível <https://pt.scribd.com/doc/71198195/Alfabetizacao-e-letramento-na-sala-de-aula>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**, v. 2, p. 27-40, 2003. Disponível <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. UNESP, São Paulo, 2004. Disponível <https://pt.scribd.com/document/501133651/Educacao-e-letramento-Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>

OLIVEIRA, Gabryelly Thallya Queiroz; SCHMIDT, Lorena Miranda; COELHO, Eugênia Cristina Vilela. **Análise da prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças nos últimos 10 anos**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, Vol. 24(6). P. 1-8, 2024. Disponível <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/15551>

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível <https://scholar.google.com/scholar?cluster=3651753282566987311&hl=en&oi=scholar>

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. Disponível <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16890>

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2024

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. 8ª.ed.coleção Questões da Nossa Época, São Paulo, 2006. Disponível

<https://pt.scribd.com/document/677761350/LETRAMENTO-E-ALFABETIZACAO-by-Leda-Verdiani-Tfouni-z-lib-org-7b94a52a2627ab1cfd5876809d499bca>

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p.443-466, São Paulo, 2005. Disponível <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>

UZÊDA, Sheila de Quadros. Educação inclusiva Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. Disponível <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30882>


VIEIRA, Eliza Reverso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Marília, 2009. Disponível <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/543f4318-5799-4f3e-ac74-b3be6615116c>


VOLTOLINI, Rinaldo. Interpeleções éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível <em:https://www.scielo.br/j/edrealYQTdPn7f66z9vKhHvkj>

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 95(239), p.139-151, 2014. Disponível <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, 1984.

Credenciais da/os autora/es

SANTOS, Ludmila Daltro Ribeiro. Mestranda do curso de pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB). Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (UFRB).  Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6105-7328> E-mail: espaco.neurodiverso15@gmail.com

ANJOS, Flávius Almeida. Pós doutorado (UFBA). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).  Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9918-7693> E-mail: flaviusanjos@ufrb.edu.br

Endereço para correspondência: Ludmila. Avenida Antônio Bernardino de Carvalho, n. 305, Residencial Villa Emília, casa 11A. Bairro Pedra do descanso. CEP 44007202, Feira de Santana- Bahia. E-mail: espaco.neurodiverso15@gmail.com

Recebido: 20/04/2025.

Aceito: 28/04/2025.