



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS HETEROGÊNEOS**

Mariana Venafre Pereira de Souza  
Luciane Andreia Ribeiro Leite  
Sofia Schander  
Mariana Weber Dias  
Paula Ferreira Paz de Mello  
Orientadora: Tásia Fernanda Wisch

### **RESUMO**

Os trabalhos deste painel tratam dos percursos de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando práticas pedagógicas em contextos heterogêneos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). O artigo “Avaliação formativa da alfabetização: fundamentos, práticas pedagógicas e metodologias” tem como tema a avaliação da aprendizagem na alfabetização e apresenta uma prática pedagógica em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2023 a partir do instrumento avaliativo “Bloco de Evolução da Escrita”. A pesquisa demonstrou a relevância de acompanhar o processo de aprendizagem de maneira contínua para o planejamento de atividades de ensino e intervenções adaptadas às necessidades das crianças. O trabalho “O reconhecimento de um percurso de aprendizagem diferenciado: a perspectiva inclusiva no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental” compartilha o estudo de caso de uma estudante com deficiência intelectual, evidenciando as reflexões, as dificuldades, os desafios e os avanços que foram sendo construídos durante esta prática. As autoras afirmam que é preciso oferecer um currículo acessível que esteja em consonância às especificidades de aprendizagem e com o percurso que o estudante vai construindo. O estudo intitulado “Aprender a ser professor: a escola como lugar de formação no contexto da formação inicial” reflete sobre a formação inicial de professores e as práticas de bolsas de monitoria na perspectiva inclusiva. A análise do currículo dos cursos de Licenciatura da UFRGS aponta lacunas em disciplinas voltadas para a educação especial, evidenciando o papel formativo do CAp/UFRGS.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas, Ensino e Aprendizagem, Heterogeneidades.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **AValiação formativa da alfabetização: fundamentos, práticas pedagógicas e metodologias**

Mariana Venafre Pereira de Souza  
Sofia Schander

### **RESUMO**

Este trabalho se debruça sobre a avaliação da aprendizagem na alfabetização em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) no ano de 2023. Anuncia a perspectiva de avaliação formativa a partir de Jussara Hoffmann (1998), Philippe Perrenoud (1999) e Telma Ferraz Leal (2012) na qual se filia. O “Bloco de Evolução da Escrita” é o instrumento de avaliação escolhido para ser apresentado e analisado a partir dos conhecimentos linguísticos envolvidos nas testagens mensais (folhas estruturadas) elaboradas pelas professoras alfabetizadoras. Explicitamos adaptações de duas ordens que foram realizadas: diferenciação no conteúdo planejado de uma das sondagens para dar conta das especificidades de três grupos que estavam em diferentes níveis de conceitualização da escrita. Alterações no formato do “Bloco de Evolução da Escrita” de um aluno para que o percurso de suas aprendizagens pudesse ser narrado de acordo com suas vivências e possibilidades. A pesquisa é qualitativa do tipo etnográfica e como ferramentas metodológicas nos valem da observação participante e do “Bloco de Evolução da Escrita” como empiria, tecendo, assim, análises a respeito do tema. Um dos principais resultados apontou a importância do acompanhamento das aprendizagens de forma processual para o planejamento de situações de ensino e intervenções pautadas nas necessidades das crianças, visando o avanço delas no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Avaliação Formativa, Alfabetização, Prática Pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo compartilha uma prática docente envolvendo avaliação da alfabetização concebida em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) no ano de 2023.

Tem como objetivo, num primeiro momento, descrever um instrumento avaliativo chamado “Bloco de Evolução da Escrita<sup>1</sup>” tanto do ponto de vista da sua organização e apresentação quanto de sua aplicação no contexto mencionado. A elaboração dele foi feita

---

<sup>1</sup> Esta forma de organizar as escritas das crianças é inspirada na professora Marina Salva que compartilha suas ideias pedagógicas em uma rede social. No entanto, o conteúdo de cada sondagem mensal é de criação das autoras do artigo com base nas diferentes habilidades de alfabetização que desejam avaliar. Mais do que isso, há uma intencionalidade pedagógica que se pauta na observação atenta junto às crianças e isso influencia na escolha do campo semântico, na seleção das palavras em suas mais variadas composições silábicas, por exemplo. Adaptações de outras ordens foram feitas como a escrita de quatro palavras e uma frase ser a mesma no início e no final do ano, pois assim fica muito evidente a diferença no processo de conhecimento do sistema de escrita dentro de um período de tempo.

documento e realizada pelos estudantes da referida turma, ressaltando que esse documento serviu para registrar o acompanhamento das aprendizagens acerca do sistema de escrita alfabética. Outro objetivo é identificar os conhecimentos linguísticos requeridos no “Bloco de Evolução da Escrita”, optando, portanto, pela faceta linguística da alfabetização. Por fim, tem como objetivo explicitar adaptações realizadas no conteúdo de uma testagem planejada para dar conta das especificidades de três grupos em níveis de conceitualização da escrita distintos entre si. Assim como uma adaptação realizada no formato do “Bloco de Evolução da Escrita” de um estudante para que suas aprendizagens estivessem presentes e condizentes com suas possibilidades.

Esta prática se pauta nas formulações de Jussara Hoffmann (1998), Philippe Perrenoud (1999) e Telma Ferraz Leal (2012) que defendem a avaliação em uma perspectiva formativa, sendo fundamental para o ensino e para a aprendizagem no processo de alfabetização.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica em educação, tendo como ferramenta metodológica a observação participante que, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2013), pode auxiliar na compreensão profunda da forma como os processos educacionais são estruturados e de que maneira seus participantes atuam no espaço escolar. Dentro dessa perspectiva, a autora defende que em investigações acerca dos processos do ensinar e do aprender, o próprio professor tem a possibilidade de atuar como pesquisador. Além disso, a empiria do estudo é composta pelo “Bloco de Evolução da Escrita”, conforme anunciado anteriormente.

As análises empreendidas a partir da prática pedagógica desenvolvida e do olhar direcionado ao instrumento avaliativo “Bloco de Evolução da Escrita” nas seguintes categorias: 1) Escrita de palavras e frases com diferentes campos semânticos e composições silábicas; 2) Diferenciação entre letras números e símbolos; 3) Identificação de letra inicial; 4) Leitura de sílabas, palavras e frases; 5) Adaptação de sondagem a partir dos diferentes processos de aprendizagens dos estudantes.

Os resultados evidenciam que acompanhar de forma processual as aprendizagens pode ser uma ferramenta potente para perceber a criança como parâmetro de si mesma, afastando-se de uma hierarquização e classificação pura e simplesmente. Além disso,

---

<sup>2</sup> Esta turma contou com a presença de duas pedagogas atuando em docência compartilhada durante todo o tempo. Conforme Souza e Schander (2024, p. 6-7), “[...] tal parceria engloba a elaboração do planejamento (planos de aula, sequências didáticas ou projetos de estudo), a criação de recursos didáticos (jogos, vídeos, folhas estruturadas, atividades diagnósticas e avaliativas etc.), a mediação e intervenção pedagógica, juntamente com os estudantes, em aspectos de ordem cognitiva e emocional, escrita de pareceres descritivos, atendimento às famílias e profissionais de diversas áreas que porventura acompanhem o desenvolvimento do/a aluno/a, reunião com responsáveis (formulação de pauta, documentos para leitura e formação) e demais atividades de escrituração escolar (programas de estudo, cadernos de chamada, registro de conteúdos etc.)”.

demonstra como a avaliação vai ser fundamental para o ensino e para a aprendizagem de forma mútua, uma vez que as adaptações realizadas no instrumento denunciam isso. Os resultados também apontam a importância da professora ter domínio dos pressupostos psicogenéticos e fonológicos que explicam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) por parte dos estudantes, podendo assim avaliar de forma mais assertiva sua prática, suas escolhas metodológicas e seus alunos dentro das hipóteses em que se encontram.

## **METODOLOGIA**

Procedemos um estudo de abordagem qualitativa com base na apresentação e análise de um tipo de instrumento de avaliação intitulado “Bloco de Evolução da Escrita” elaborado pelas professoras e executado em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental do CAp/UFRGS no ano de 2023. É importante ressaltar que a construção deste material esteve atrelado ao processo de alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos, ficando suscetível à interação delas entre si e com as professoras. Em outras palavras, a relação dos estudantes com os conhecimentos apresentados, explicados e consolidados tem relação direta com o conteúdo das testagens que constam no instrumento avaliativo.

A partir de Maria Cristina Schefer e Gelsa Knijnikda (2015, p. 109), a pesquisa de “tipo etnográfica na educação ajuda a compreender (via descrição) a lógica das práticas numa escola, num lugar, dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente”. Neste caso, a investigação empreendida dá visibilidade ao trabalho de professoras alfabetizadoras em seu planejamento, elaboração e execução de uma prática envolvendo avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Minúcias, detalhes e pormenores do fazer docente podem, eventualmente, passarem despercebidos aos olhos distraídos. No entanto, a descrição da prática, a apresentação do instrumento avaliativo, as adaptações realizadas e a fundamentação teórica para a escolha das testagens demonstram que há trabalho e intencionalidade pedagógica envolvidos em cada etapa.

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino, que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos, que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. [...] Os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e invenção (Nóvoa, 2002, p. 36-37).

Diante do exposto, é relevante sublinhar que a produção de instrumentos de avaliação está intimamente relacionada com a prática pedagógica e com as escolhas didáticas e metodológicas para desempenhá-la, no entanto, precisa-se considerar, conforme Renata Sperrhake e Luciana Piccoli (2020, p. 47), que é “o olhar interpretativo docente, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos”. Uma das contribuições do estudo ao campo da educação, pode ser apontar ideias articuladas entre teoria e prática para que outras professoras possam avaliar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos.

De acordo com Minayo (2013), na observação participante, o pesquisador estabelece uma conexão direta com os participantes da pesquisa com o propósito de compreender o contexto. Busca se integrar, na medida do possível, da vida social estabelecida dentro da escola, já que é um observatório privilegiado de diferentes culturas. A referida autora defende, como já apontado anteriormente, que é factível o professor pesquisar sobre sua própria ação docente, ainda mais nos casos em que trata dos processos de ensino e aprendizagem. Cabe sublinhar que a prática envolvendo a avaliação da alfabetização, bem como a elaboração do instrumento “Bloco de Evolução da Escrita”, é algo consolidado no trabalho das professoras e autoras deste artigo.

Esclarecemos que não há registro do nome real de nenhuma criança que integrou a turma, preservando o sigilo ético.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Aqui entende-se a avaliação formativa como ferramenta que permite que as professoras (neste caso, alfabetizadoras) tenham a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. A partir dela, é possível construir propostas pedagógicas adequadas e assertivas, alinhadas com as necessidades e potencialidades dos alunos. Ao definir a avaliação formativa, Perrenoud (1999, p. 89) afirma que “essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso”.

Para a produção de avaliações em conformidade com o que é vivido em sala de aula, é preciso considerar que alguns fatores são indissociáveis neste processo: ensino e aprendizagem. Além disso, considera-se que a avaliação é uma atividade inscrita na dinâmica

XXII ENCONTRO ESCOLAR, QUE ATRIBUI E É ATRIBUÍDA DE SENTIDO com as experiências e aprendizagens vivenciadas com os sujeitos e os conhecimentos que constituem a escola.

Situar a avaliação formativa como ferramenta fundamental de acompanhamento de aprendizagens e, portanto, para a organização do trabalho docente qualificado e atento às especificidades dos estudantes, é colocá-lo como indispensável para o avanço nas complexidades cognitivas que compõem as aprendizagens do processo de alfabetização. Ao tratar deste processo de acompanhamento das aprendizagens, Hoffmann (1998), se referiu a este recurso como “tarefas”:

As tarefas são elementos essenciais para observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo. Através delas, professores de todos os graus de ensino poderão estabelecer o diálogo com os educandos, no sentido de debruçar-se sobre a sua produção de conhecimento para compreender em que momento se encontram, qual a dimensão do seu entendimento. (Hoffmann, 1998, p. 71-72)

Avaliar, portanto, faz parte indissociável do trabalho docente, que organiza a progressão das aprendizagens dos alunos e, neste caso, oportuniza que se apropriem do sistema de escrita alfabética. Neste sentido, esta é uma prática que deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e que, propostas como as que apresentamos aqui, para o acompanhamento de aprendizagem dos estudantes, “devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente” (Leal, 2012, p. 32).

Por fim, entendendo que “avaliar a formação é muito importante, para que o formador tenha informações que possam ajudá-lo a planejar melhor os encontros e melhorar naquilo que não se está dando conta” (Leal, 2012, p. 32), para a garantia de um ensino de qualidade, que assegura que os alunos sejam acompanhados com sensibilidade e práticas organizadas para o avanço de suas aprendizagens. Neste caso, a aprendizagem aqui refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética que, segundo Magda Soares (2020) é uma tecnologia criada para responder às demandas culturais, econômicas e sociais e, por isso, essencial como aprendizagem escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O foco desta seção é apresentar o “Bloco de Evolução da Escrita” como um instrumento que avalia a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, elucidando quais os conhecimentos

lingüísticos estavam sendo examinados. Esta ferramenta privilegia, portanto, a faceta linguística da alfabetização.

O “Bloco de Evolução da Escrita” é um documento que reuniu sondagens mensais de março, abril, maio, junho, agosto (sendo diferenciada para três grupos distintos de alunos), setembro, outubro e novembro, elaboradas pelas professoras alfabetizadoras. Estas sondagens foram realizadas pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental do CAP/UFRGS no ano de 2023, de acordo com suas hipóteses de escrita.

Partindo da perspectiva da avaliação formativa, compartilhamos da ideia de que objetivo deste documento é

[...] avaliar para identificar conhecimentos prévios; avaliar para conhecer as dificuldades e planejar atividades adequadas; avaliar para verificar o aprendizado e decidir o que precisa retomar; avaliar para verificar se os alunos estão em condição de progredir; avaliar para verificar a utilidade/validade das estratégias de ensino; avaliar as estratégias didáticas para redimensionar o ensino (Leal, 2003, p. 30).

Para a realização da sondagem, as professoras explicam para as crianças que esta atividade é para ser feita de acordo com o pensamento de cada uma. Enfatizam que podem lembrar de outros momentos em que já precisaram perceber os sons das letras para a escrita de palavras ou frases. No início do ano letivo, elas costumam dizer que não sabem escrever e nem ler e levam mais tempo para o registro. Com o passar do tempo, depois de mais experiências proporcionadas nas aulas, essa resistência e/ou insegurança dá espaço para autoconfiança, para o sussurrar dos sons em busca de encontrar correspondência com as letras, resultando em gestos ágeis com o lápis no papel.

Além dos registros escritos, constam propostas que envolvem a sondagem de leitura de sílabas, palavras e frases. Ali também vai um autorretrato do início e outro no término do ano. Tudo isso organizado em uma capa e uma folha de rosto, contendo um recado das professoras.

O “Bloco de Evolução da Escrita” é constituído pela compilação das sondagens mensais. Ao final do ano é entregue para a criança e sua família e serve para narrar o percurso que ela fez durante o ano letivo. De fato, é possível visualizar, de forma concreta, o quanto o estudante passou a compreender o sistema de escrita alfabética e se apropriar desse conhecimento que é tão esperado e importante para sua experiência em uma sociedade onde a escrita tem centralidade e está presente em muitos locais que circula. Para além disso, a criança é parâmetro de si mesma e pode perceber-se evoluindo e aprendendo dentro do seu tempo.

foi usado nas aulas dentro do ano de 2023 para avaliar as aprendizagens dos alunos e as formas de ensino. A prática pedagógica adotada pelas professoras se distancia de momentos isolados ou predefinidos de forma engessada para avaliação, pois são muitas as oportunidades que podem servir para o reconhecimento das ideias e processos de pensamento dos estudantes sobre as habilidades que estão sendo exploradas. Para a escrita deste artigo fizemos a escolha de apresentar e analisar o “Bloco de Evolução da Escrita” de forma pontual, porém reconhecemos que outras práticas poderiam integrar o escopo de instrumentos avaliativos, inclusive abrangendo habilidades da consciência fonológica como a consciência silábica, fonêmica e a de rimas e aliterações. Poderíamos também discutir a respeito das formas de registro e acompanhamento das aprendizagens das crianças que nos valem durante o ano, como as tabelas e anotações. Não nos debruçamos sobre a forma que tais registros se traduzem nos pareceres que são entregues para as famílias na conclusão de cada trimestre. Tudo isso para demonstrar a complexidade da avaliação e os vários processos envolvidos nesse fazer.

Abaixo apresentamos a sequência das folhas estruturadas que integraram o “Bloco de Evolução da Escrita”, estando na seguinte ordem: março, abril, maio, junho, setembro, outubro e novembro. O mês de agosto tem uma particularidade e por esse motivo, as imagens serão compartilhadas mais adiante.

Figura 1: Folhas estruturadas que integram o “Bloco de Evolução da Escrita” (março, abril, maio, junho, setembro, outubro e novembro)

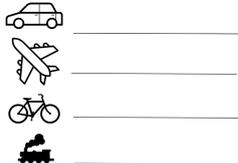
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1 PROFESSORA: MARIANA</p> <p>NOME: _____ DIA 27 DE MARÇO DE 2023.</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1 PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA</p> <p>NOME: _____ DIA 26 DE ABRIL DE 2023.</p>
<p>1) DO SEU JEITO, ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1) PINTE APENAS AS LETRAS:</p> <p>P B R 6 ? 9 L 2 ! S</p> <p>2) DO SEU JEITO, ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>2) ESCREVA A FRASE QUE A PROFESSORA DITAR</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>3) ESCREVA A LETRA INICIAL DE CADA PALAVRA:</p> <p>□ □ □ □ □</p>

# XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1  
PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA  
NOME: \_\_\_\_\_ DIA 29 DE MAIO DE 2023.

1) DO SEU JEITO, ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:



2) ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FIGURA:



3) PINTA O NOME DE CADA FIGURA:

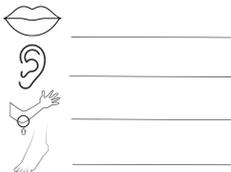


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1  
PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA  
NOME: \_\_\_\_\_ DIA 30 DE JUNHO DE 2023.

1) INDIQUE A LETRA INICIAL DE CADA FIGURA:



2) DO SEU JEITO, ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:

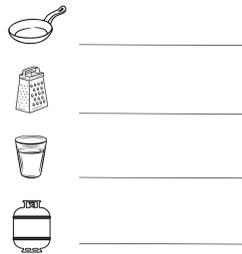


3) ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FIGURA:

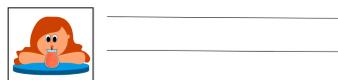


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1  
PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA  
NOME: \_\_\_\_\_ DIA 29 DE SETEMBRO DE 2023.

1) DO SEU JEITO, ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:

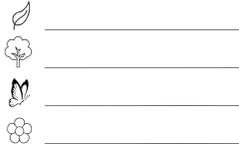


2) ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FIGURA:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1  
PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA  
NOME: \_\_\_\_\_ DIA 23 DE OUTUBRO DE 2023.

1) DO SEU JEITO, ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:



2) ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FIGURA:



3) PINTA O NOME DE CADA FIGURA:

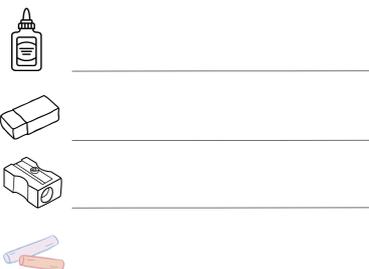


4) PINTA O JACARÉ DE VERDE:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ALFA 1  
PROFESSORAS: MARIANA E SOFIA  
NOME: \_\_\_\_\_ DIA 27 DE NOVEMBRO DE 2023.

1) DO SEU JEITO, ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:



2) ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA FIGURA:



Fonte: Elaborada pelas autoras

Ao olhar para o conjunto, estabelecemos algumas categorias baseadas nos conhecimentos linguísticos que se referem: 1) Escrita de palavras e frases com diferentes campos semânticos e composições silábicas (correspondência letra-som); 2) Diferenciação entre letras números e símbolos (identificação das letras como um grupo finito de representações); 3) Identificação de letra inicial (correspondência letra-som); 4) Leitura de sílabas, palavras e frases (correspondência grafema-fonema e valor posicional e ordem das letras no interior das palavras); 5) Adaptação de sondagem a partir dos diferentes processos de aprendizagens dos estudantes.

Observa-se que há uma regularidade: a escrita de palavras e frases. O caderno intitulado “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” que integra as publicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sublinha que

a realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc. (Brasil. MEC. SEB, 2012, p. 46).

No caso das testagens mensais, organizadas e propostas pelas professoras que selecionam, com intencionalidade, um grupo restrito de palavras que as crianças devem escrever, a escrita dos alunos não refere-se a uma “escrita espontânea”. No entanto, provoca que as crianças se utilizem desta mesma habilidade cognitiva (requerida na escrita espontânea) para que escolham as letras que utilizarão para representar o som que escutam ao pronunciar cada palavra indicada.

As habilidades cognitivas mencionadas anteriormente referem-se ao que, de acordo com Morais e Leite (2012) de forma sintetizada, é o objetivo do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA): “usar de forma autônoma o SEA, dominando suas convenções grafema-fonema na leitura e, ao escrever, notando corretamente convenções regulares diretas e começando a dominar algumas outras questões ortográficas de tipo regular” (Morais; Leite, 2012, p. 9-10).

Por meio das testagens, nesse sentido, buscou-se avaliar diferentes compreensões que abarcam a apreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Como dito anteriormente, todas as avaliações convidavam os alunos a, primeiramente, pensar sobre a estrutura de palavras e frases, considerando a correspondência letra-som para a escrita de cada um (para palavras inteiras e para a identificação da letra inicial, como no mês de junho e abril), com diferentes composições silábicas, gradualmente complexificadas ao longo do ano. No movimento de correspondência, é possível perceber o que as crianças já sabem sobre regras do SEA como: que letras representam a pauta sonora, em segmentos menores que as sílabas e com valores sonoros fixos. É possível, também, averiguar o conhecimento das crianças a respeito da identificação de letras, números e outros símbolos gráficos, como na testagem do início do ano (no mês de abril), para diagnosticar conhecimentos já construídos acerca do que, de acordo com Morais (2012) se trata da compreensão de uma das regras do SEA: perceber que as letras fazem parte de um grupo finito de representações e devem ser identificadas, visto que não podem ser inventadas. Além disso, para a leitura de sílabas,

palavras e frases (como nas testagens do mês e outubro e agosto) as crianças devem, além de relacionar a representação gráfica com a representação sonora, que as letras ocupam certas posições para a escrita e que, por isso, a ordem em que aparecem, é relevante para a decodificação.

Analisar as hipóteses de escrita e identificar as regras que já foram apreendidas ou não, é um movimento fundamental para a organização das práticas pedagógicas para o avanço das diversas aprendizagens em sala de aula.

Considerando a heterogeneidade da turma em seu processo de alfabetização, no mês de agosto elaboramos, em parceria com a professora estagiária do curso de Pedagogia da UFRGS, três tipos de folhas estruturadas diferentes, com vistas a avaliar as crianças dentro de suas especificidades. Então, as dividimos em três grupos e cada uma das professoras as acompanhou em salas diferentes do colégio e orientou quanto ao que deveria ser feito.

Figura 2: Folhas estruturadas que integram o “Bloco de Evolução da Escrita” (agosto)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
COLÉGIO DE PÓS-GRADUAÇÃO ALFA 1  
PROFESSORAS MARILINA E SOFIA  
PROFESSOR ESTAGIÁRIA DANIELE  
UFRGS

NOME: \_\_\_\_\_

1) DITADO: ESCREVA AS LETRAS QUE A PROFESSORA DITAR.

1. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_ 7. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_  
4. \_\_\_\_\_ 9. \_\_\_\_\_  
5. \_\_\_\_\_ 10. \_\_\_\_\_

2) ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:

2) ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:

1) ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:

2) LIGUE OS ANIMAIS A SEUS NOMES:

3) PINTO O NOME DE CADA FIGURA:

3) PINTO A SÍLABA INICIAL DO NOME DOS ANIMAIS:

3) ESCREVA A FRASE QUE A PROFESSORA DITAR:

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na primeira delas, as professoras precisavam identificar se as crianças desse grupo reconheciam as letras ditadas uma vez que esse ainda era um investimento que estava sendo feito em atividades e em intervenções direcionadas. O que não era uma necessidade para os outros estudantes. Magda Soares (2020) destaca a importância de as crianças conseguirem nomear as letras, já que essa habilidade será fundamental para progredir de uma escrita onde as letras são utilizadas aleatoriamente até à fase da fonetização da escrita.

Quando à descrição de palavras, o campo semântico é igual em todas as folhas, porém na última há uma diversidade maior quanto à composição das sílabas consideradas complexas. Para DRA (CCV) GÃO (CVV), A (V) VES (CVC) TRUZ (CCVC), SI (CV) RI (CV) e BOI (CVV). Nas duas primeiras propostas, há presença de uma ou duas sílabas canônicas e outras não, sendo um pouco mais equilibrada essa diversidade: PEI (CVV) XE (CV), TU (CV) BA (CV) RÃO (CVV), A (V) BE (CV) LHA (CCV) e BOI (CVV). Isso porque esses dois grupos tinham crianças que estavam se apropriando do princípio alfabético, que é entendido como um conjunto de regras que regem o nosso sistema de escrita, precisando reconhecer quais são as letras do alfabeto, suas formas gráficas e que os sons elas representam. O outro grupo, por outro lado, estava com maior conhecimento do princípio alfabético e por esse motivo foi desafiado de maneira diferente.

Neste sentido, o primeiro grupo deveria identificar as letras iniciais dos animais, que, neste caso, eram consoantes. Exceto, G de “galinha”, as demais eram letras que são representadas por sons possíveis de serem alongados. Aqui as professoras também poderiam avaliar se a exploração do banco de palavras<sup>3</sup> estava surtindo efeito na aplicação de outras palavras com sons iguais.

Na segunda folha, as crianças tiveram que ler palavras ou sílabas e decidir qual opção era a correta e propositadamente envolviam consoantes surdas e sonoras “p e b”, “t e d”, “f e v” e “c e g”. As consoantes surdas são aquelas produzidas com a glote aberta, desta forma o ar passa sem vibrar, como na produção de /p/, /t/, /f/, /k/ por exemplo. Já as consoantes sonoras são aquelas produzidas com a vibração do ar quando este passa pela glote, como em /b/, /d/, /v/ e /g/, por exemplo. Com esse tipo de proposta, as professoras conseguiram avaliar quem precisava de intervenção para diferenciar esses sons.

Ainda sobre adaptações, fizemos outra no formato de apresentação do “Bloco de Evolução da Escrita” de um estudante para que pudesse dar conta de demonstrar o percurso de suas aprendizagens. Foram planejados diversos meios de apresentação do conteúdo, diversos meios de ação e diversos meios de engajamento nas tarefas que envolviam as habilidades de alfabetização<sup>4</sup>. Os registros com lápis e papel eram os principais recursos deste instrumento, no entanto a preensão tripóide do lápis era um desafio para ele. Outro aspecto que se somava era o processo de oralização ainda em desenvolvimento. Então, o documento avaliativo do

<sup>3</sup> O livro “Viviana, a rainha do pijama” foi o fio condutor de uma sequência didática elaborada pela professora estagiária. Um dos recursos que a turma construiu, a partir de seu direcionamento, foi o banco de palavras com os nomes dos personagens e outros elementos-chave da narrativa. Ele ficou exposto na sala sobre o formato de cartaz para que as crianças pudessem usá-lo de modo consultivo para a escrita de outras palavras.

<sup>4</sup> Esse investimento não se restringiu à área de Língua Portuguesa, mas para não tangenciar o tema deste artigo, fizemos apenas esse destaque.

aluno foi sendo construído por meio de fotos que mostraram situações de aprendizagem em que ele manipulou letras móveis, lousa e caneta, computador, cotonete e tinta dentre outros materiais para assim, diminuir as barreiras de aprendizagem e facilitar o acesso à aprendizagem que lhe é um direito.

Por fim, é importante demarcar que os todos alunos são diferentes entre si e necessitam de estratégias, metodologias, avaliações e objetivos de aprendizagem específicos para eles, ou seja, de um conjunto de práticas pedagógicas que garantam acesso ao conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões e resultados apresentados, pode-se afirmar que o “Bloco de Evolução da Escrita” é um instrumento avaliativo que permite o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem das crianças. Esse procedimento, por sua vez, vai orientar o planejamento de propostas de ensino e intervenções que atendam às suas necessidades, promovendo, assim, o avanço nas habilidades de alfabetização.

Ressaltamos a relevância das professoras alfabetizadoras apresentarem domínio pedagógico das formulações psicogenéticas e fonológicas que explicam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA) por parte dos estudantes. Tal conhecimento possibilita uma avaliação reflexiva e crítica de suas práticas, de suas escolhas didáticas e metodológicas. Qualificando, sem dúvida, o (re)conhecimento das aprendizagens de seus alunos nos percursos ao longo do ano letivo.

Neste sentido, lançar olhares sobre o tema da avaliação formativa da alfabetização pode contribuir para o fomento de um trabalho docente que articule teoria e prática de modo criativo e criterioso, considerando a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola: à universidade**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.). **Práticas**



XXII ENCONTRO **Avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 19 –31.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B, Rios. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-18.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** Editora Melhoramentos: São Paulo, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Mariana Venafre Pereira de; SCHANDER, Sofia. Docência compartilhada como princípio basilar na área dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação/UFRGS: entre história e práticas pedagógicas. In: **Revista Cadernos do Aplicação.** Porto Alegre, v. 37, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/issue/view/4885>. Acesso em: 05/07/2024.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do “Tipo Etnográfico” na educação.** Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 28, p. 104-110, dez. 2015. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/395>>. Acesso em: 11/07/2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n28p104-110>.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. **Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização:** princípios conceituais e metodológicos. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020.

## **O RECONHECIMENTO DE UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM DIFERENCIADO: A PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Luciane Andreia Ribeiro Leite  
Tásia Fernanda Wisch

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo compartilhar o estudo de caso de uma estudante com deficiência intelectual que chegou ao quinto ano do ensino fundamental sem estar alfabetizada. A escolha deste caminho metodológico se justifica por possibilitar uma análise a partir de situações concretas e dos questionamentos que foram se apresentando ao longo do ano, e compartilhar as reflexões, as dificuldades, os desafios e os avanços que foram sendo construídos durante esta prática. O referencial teórico está fundamentado em alguns documentos que sustentam as políticas públicas, relacionadas principalmente à inclusão de pessoas com deficiência e em autores que trazem as discussões do currículo em uma abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Como resultados, podemos afirmar que a garantia de uma educação inclusiva que respeita e valoriza a diferença e a diversidade necessita oferecer um currículo acessível que esteja em consonância às especificidades de aprendizagem e com o percurso que o estudante constrói ao longo da sua trajetória escolar. As reflexões aqui trazidas, nos permitem compreender que é fundamental avançar em práticas concretas que oferecem experiências de aprendizagem por meio de adequações curriculares que não simplificam o currículo e sim oferecerem condições de apropriação e consolidação de aprendizagens.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência, Direito.

### **INTRODUÇÃO**

A garantia de que a educação brasileira será inclusiva e que todas as crianças e jovens, em idade escolar, devem estar devidamente matriculados e frequentando a escola, foi uma significativa vitória para o campo progressista e para o processo de redemocratização do nosso país (BRASIL, 2008).

Tal conquista se tornou um direito constitucional apenas no ano de 1988, dessa forma, a luta pelo acesso e permanência dos estudantes, que antes não frequentavam a escola regular, passa a ter um protagonismo e investimento maior no âmbito da educação como um todo (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que a busca pela manutenção e exequibilidade dos direitos já garantidos, tornam-se mais desafiadores quando pautamos a questão da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ACADÊMICOS DE HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com alguma deficiência, não só estavam fora das instituições de ensino ou dos processos educativos de seu tempo, como eram, em muitos casos, afastadas do convívio social ou até mesmo mortas (MONTEIRO, 2016). A luta pelos direitos das pessoas com deficiência apresenta pouco menos de um século de história. A noção de inclusão surge após a Segunda Guerra Mundial, muito por conta dos sobreviventes deficientes que precisavam ser incluídos no mercado de trabalho neste momento de reconstrução dos países. Essa compreensão se ampliou na década de 70 quando foram criadas e divulgadas as primeiras declarações da história dos direitos das pessoas com deficiência (CORRENT, 2016).

No contexto brasileiro atual, nossa legislação não só tem um compromisso com os direitos humanos de forma geral, como garante o direito de acesso das pessoas com deficiência à escola e a aprendizagem. É importante destacar que o direito à matrícula de pessoas com deficiência na educação básica se consolida a partir da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica na modalidade de educação especial, (BRASIL, 2009). Tais políticas se configuram como os principais marcos no acesso de crianças público-alvo de educação especial em classes regulares da educação básica e superior. Os estudos desenvolvidos por Pletsch, Souza e Orleans (2017) sintetizam dados relativos ao crescimento de matrículas na rede regular de ensino conforme consta:

Uma das mudanças com a implementação dessas diretrizes políticas diz respeito ao avanço das matrículas de pessoas com deficiência ao ensino comum. De acordo com análise dos microdados apresentados por Rebelo (2016) no período de 2007 a 2014 o número de matrículas em classes e escolas especiais decresce 46,0% e em classes comuns aumenta 128,3%, sendo que no total de ambos houve um aumento de 35,5%, e as matrículas no AEE aumentaram 136,50%. Em números absolutos, em 2014 havia 188.047 matrículas em espaços segregados e 306.746 no AEE. O maior número de matrículas, assim como em outras épocas históricas, é de pessoas com deficiência intelectual, seguidas pela deficiência física, baixa visão, auditiva, surdez e cegueira (Pletsch, Souza e Orleans 2017, p.266).

Quando saímos desse cenário mais macro, referente às políticas públicas e dos dados, e colocamos nosso olhar na sala de aula, outros desafios surgem e desacomodam o fazer pedagógico diário das instituições.

Embora tenhamos avançado com as pesquisas nas últimas décadas e as novas teorias que surgiram no campo da educação, a sala de aula ainda é um espaço para o que aprende, e aprende dentro de um processo que poderíamos chamar de normal ou esperado (ROOS,

2007). Se por um lado é possível identificarmos avanços, de outro, observamos que a forma como a escola organiza seus tempos, sua rotina; como realiza a avaliação e o próprio currículo (ou os currículos) ainda continua sendo um espaço que busca um padrão homogêneo e para aqueles que obtêm sucesso numa determinada perspectiva (ARNOLD, 2007).

Neste estudo que apresentamos, a proposta é refletir sobre as práticas de ensino a partir da chegada de uma estudante diagnosticada com deficiência intelectual ao 5º ano do ensino fundamental, sem estar alfabetizada. Geralmente, quando as crianças chegam a etapa do 5º ano entendemos que já conseguiram consolidar seu processo de alfabetização e estão aptas a realizarem atividades de leitura e escrita pertinentes a este momento.

Neste sentido, justificamos a relevância deste estudo por acreditarmos que trabalhos que se debruçam sobre casos de estudantes com deficiência, refletindo sobre as práticas da sala de aula, podem contribuir para avançarmos no processo da inclusão escolar em diferentes aspectos como nas interações, nos materiais produzidos, nas adequações realizadas, na formação da rede de apoio e nos percursos de aprendizagem que necessitam ser considerados e valorizados, embora sejam muito diferentes dos que estávamos acostumados ou que nos preparamos como docentes para compreender e trabalhar. Assim, esse artigo tem como objetivo analisar as práticas desenvolvidas, o percurso que foi possível observar ao longo do ano letivo de 2023 a partir do trabalho realizado, a inserção e socialização da estudante na turma, e, principalmente, que resultados foram possíveis de observarmos.

Essa análise se pautou em registros realizados pelas professoras de Polivalência e Educação Especial relacionados à história da estudante ao longo do seu percurso nos anos iniciais nesta instituição (ingresso, período da pandemia e o retorno ao ensino presencial), bem como das práticas realizadas para que as especificidades da aluna pudessem ser contempladas no dia a dia da sala de aula.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de estudo de caso possibilita a investigação de diferentes objetos como uma situação, uma instituição ou um estudante. Segundo Coutinho & Chaves (2002, p. 223), trata-se “de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade”, sendo que essa entidade pode ser “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação”. Além disso, segundo os autores, o estudo de caso possui uma abordagem qualitativa que permite que os dados sejam

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) analisados em profundidade, em seus detalhes e no seu contexto próprio, recorrendo-se aos métodos que forem apropriados para essa investigação.

Como mencionado, os dados aqui analisados, foram obtidos a partir dos registros e do acompanhamento das práticas e estratégias desenvolvidas pelas autoras, na sala de aula regular e na sala de recursos. O problema que se estabeleceu era como alfabetizar a aluna V. ou como contribuir para que avançasse nesse processo no 5º ano do ensino fundamental em meio a um grupo que já se encontrava com outras demandas e interesses.

Entendemos que esse caminho metodológico melhor ao nosso objetivo, pois os propósitos do Estudo de Caso não são de proporcionar a obtenção de um conhecimento preciso que possibilite generalizações, mas sim de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2008). No caso aqui tratado, sabemos que o principal objetivo era que, através da observação, dos registros dos avanços ou retrocessos das intervenções e dos materiais utilizados, pudessemos entender como a aluna aprendia e quais estratégias e métodos poderiam qualificar seu processo de aprendizagem.

## **AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES: CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A garantia da matrícula para estudantes público-alvo de educação especial é apenas o primeiro passo dentro de um percurso de aprendizagem que necessita ser respeitado e reconhecido. Associado a isso, é fundamental que as instituições de ensino e os docentes tenham clareza da importância da oferta de um currículo acessível, que vise um suporte individualizado, que garanta aos estudantes com deficiências ou transtornos de aprendizagem, um processo contínuo que valoriza os pequenos avanços e os processos de aprendizagem que cada estudante vai construindo ao longo de sua trajetória escolar. Neste estudo, tomaremos como conceito balizador de deficiência intelectual:

Ao longo da história, o conceito de deficiência intelectual sofreu diversas alterações. Atualmente, o conceito usado a nível internacional e nas políticas educacionais brasileiras é o da Associação Americana de Deficiência intelectual e Desenvolvimento - (AAIDD, que define a deficiência intelectual como limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifesta em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos (2010, p. 25). Segundo a AAIDD, a deficiência intelectual pode ser compreendida levando em consideração cinco dimensões da vida humana, as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, a saúde, a participação no conceito social. Para a AAIDD, é fundamental



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA **investir em apoios e suportes para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Apoios e suportes podem ser de caráter material ou de imediação de outro que neste caso pode ser um docente ou um colega (Pletsch et al, 2021, p.35).**

Em termos de processo de aprendizagem, temos nos apoiado na definição de desenho universal de aprendizagem, a qual é definido como um conjunto de estratégias e recursos que possibilitam contemplar diferentes maneiras de acessar e de aprender dos estudantes. Com isso, não apenas os alunos público-alvo da educação especial se beneficiam, mas os demais alunos da turma, conforme os estudos de Pletsch et al (2017) indicam:

O desenho universal aplicado à aprendizagem favorece a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única as oportunidades pedagógicas. Em outros termos, a proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos. (Pletsch et al, 2017, p. 274).

Nesse sentido, temos buscado compreender a educação na perspectiva inclusiva a partir do direito à aprendizagem por meio da oferta de um currículo diferenciado. O entendimento acerca do currículo diferenciado está apoiado nos estudos de Pletsch (2014) e Pletsch, Souza e Orleans (2017), os quais apresentam um importante estudo sobre a necessidade de oferecer a todos estudantes um currículo que seja capaz de atender suas demandas individuais. Não se trata de um currículo empobrecido ou limitado, mas sim, um currículo construído a partir de objetivos e propostas que tenham como foco central estratégias e recursos que venham ao encontro das especificidades do estudante (Pletsch, Souza e Orleans, 2017). No caso da V, um currículo que trouxesse ao estudante oportunidades de aprendizagem voltadas à alfabetização.

## **DESCRIÇÃO DO CASO**

Iremos identificar a estudante por V. Trata-se de uma menina de 10 anos que, como já mencionamos, chegou ao 5º ano não alfabetizada. Desde seu ingresso na escola apresentava atitudes que demandavam acompanhamento e apoio para compreender as rotinas e as tarefas escolares. Apresentou um diagnóstico de deficiência intelectual associada a outras questões como a organização familiar. Importante ressaltar que podíamos contar com o apoio da

XXII ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EM EDUCAÇÃO (ENIPE)

família. Início de seu processo de escolarização em meio a pandemia da COVID -19 e portanto, o primeiro e segundo anos do ensino fundamental ocorreram por meio do ensino remoto. No ano de 2023, praticava ginástica olímpica fora da escola e era reconhecida pelo seu empenho e aproveitamento.

Ao longo do seu percurso escolar manifestou importantes comprometimentos no processo de alfabetização. Tais dificuldades acarretaram comportamentos de resistência e indisponibilidade para aceitar as propostas em sala de aula. Cabe sinalizar que a estudante sempre foi avaliada pelo percurso individual, além disso, a oferta de um currículo adequado às demandas de aprendizagem da V. sempre fez parte dos planejamentos e práticas docentes.

Contudo, a chegada da estudante ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental trouxe junto a necessidade de investimentos em estratégias de ensino que buscassem oferecer todas as possibilidades para consolidação da alfabetização. Ao longo do 5º ano, mostrou-se mais disponível e os momentos de “birra” e resistência, até então muito comuns, diminuíram. Ainda, observamos que a estudante passou a lidar com questões características do início da adolescência como: o namoro, ciclo menstrual e cuidado com a aparência que destoava de outras atitudes da aluna que indicavam ainda uma imaturidade para lidar com frustrações e conflitos.

Com vistas a qualificar o processo de aprendizagem, V. contou com o acompanhamento de bolsista de educação especial e adequações curriculares por meio de tarefas específicas e avaliações diferenciadas. No aspecto familiar, a partir do entendimento que a família apresentava em relação à filha, nos permitiu identificar limitações para auxiliar nas tarefas de casa. Associado a isso, aspectos como étnico racial, religioso e o fato de estar em momento de aprendizagem diferente de outros colegas suscitaram várias questões de exclusão por parte de outros colegas, as quais sempre foram mediadas pelos professores, porém se constituíram em um importante entrave para os avanços da estudante.

Perceber o percurso, por vezes considerado quase “invisível” neste processo de aprendizagem, exigiu um acompanhamento constante das professoras e da rede de apoio. Observar que estratégias a aluna utilizava para conseguir discriminar as letras e os sons e para resolver problemas de raciocínio lógico matemático. Com base nessa observação criar atividades que pudessem potencializar essas estratégias e favorecessem as aprendizagens. Com isso, foi se construindo recursos para que a aluna realizasse atividades mais complexas e avaliativas (provas), contando com o apoio de um leitor (bolsista de Educação Especial) nas quais V. conseguiu perceber seus avanços nas habilidades de interpretação e compreensão.

Avanços em Educação Inclusiva, pois V., inclusive, teve um desempenho melhor que outros alunos já alfabetizados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CONTEXTO PRÁTICO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Para melhor organizar essa discussão, optamos em organizar a discussão dos resultados compartilhando perguntas e respostas que foram construídas ao longo da vivência do caso em análise, ao longo do ano de 2023:

### **Como atender uma aluna que demanda várias adaptações e manejos diferentes em meio a uma turma de 20 alunos?**

Desde o início V. demandava um acompanhamento individualizado constante, pois, além das questões de leitura e compreensão, apresentava uma postura resistente aos combinados coletivos, um repertório de estratégias pequeno para resolver conflitos e lidar com frustrações. Uma dispersão constante que prejudicava seu acompanhamento das atividades. Diante deste contexto, a organização do trabalho pedagógico partiu da organização de objetivos específicos para a estudante. Tendo esses objetivos estabelecidos, todo o currículo regular foi adequado por meio de propostas individualizadas. Desse modo, atividades que envolviam leitura, interpretação e conhecimentos mais aprofundados eram adequadas priorizando aspectos relacionados aos aspectos dos avanços no processo de alfabetização.

### **Como construir um currículo que favoreça seu aprendizado sem exigir que faça o mesmo percurso dos demais, no mesmo tempo, com a mesma complexidade?**

A elaboração de um currículo que promova a aprendizagem e a permanência precisa contemplar todas as esferas que constituem a escola. Sabendo que o currículo é um campo político de lutas no qual alguns são contemplados e outros invisibilizados e silenciados, a adaptação curricular deve primar por oportunizar saberes/conhecimentos que viabilizem a vida em sociedade dessa criança ou jovem. Não só apenas ao concluir sua escolarização, mas durante seu percurso por ela. O diálogo e o planejamento necessitam ser constantes e envolver todos os profissionais da escola.

### **Como garantir o acesso desta criança e o seu direito à aprendizagem?**

A observação constante, proposta de atividades diagnósticas variadas para identificar o que a aluna já sabia. Observação para identificar as estratégias que utilizou. Compreender como qualificava sua estratégia quando desafiada ou desacomodada do seu jeito de fazer.

Observação de como reagiu quando outra pessoa (colega, profe ou monitora) compartilhava uma estratégia que pudesse auxiliar na sua aprendizagem. Além disso, a garantia do direito a aprendizagem necessita estar relacionada a oportunidades de aprendizagem que permitam sucesso.

### **Como conseguir qualificar o processo de inclusão no que refere a socialização dessa estudante com os demais considerados normais?**

Muitas são as frentes que precisam se envolver. É um trabalho de muitas mãos, mas um dos pontos principais seria um Projeto político pedagógico de fato comprometido com a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). As práticas precisam ser institucionais e envolver discentes, docentes, funcionários e famílias. O processo precisa ser contínuo e acompanhar a formação dos estudantes desde o ingresso na escola até sua conclusão. Não se pode admitir no espaço escolar a discriminação, nem os preconceitos em relação aos PCDs, as quais que não são restritas aos estudantes ou famílias, mas, muitas vezes, se observa no grupo de professores que atendem essas crianças e jovens.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando temos em nossas salas de aulas estudantes que rompem com nossas certezas e desacomodam às nossas expectativas sobre o aprender, a busca por novos caminhos é impositiva. Novas compreensões sobre o que é aprender, como se aprende, ou até mesmo qual a finalidade da educação ou do estar na escola para essas crianças são questões que precisam acompanhar a prática dos educadores e das educadoras.

Tal estudo nos faz compreender que se as práticas pedagógicas estiverem voltadas a uma forma específica de aprender, ou a um modelo único de aluno aprendente, continuaremos restringindo a permanência de alguns alunos, ou ainda, garantiremos apenas a inclusão física de alunos com deficiência, o que, segundo Fabris e Lopes (2003, p. 7), se trata de um lado perverso da inclusão quando se propicia o “estar junto”, mas se desloca as questões de não aprendizagem e conduta para o indivíduo e não para a questão política, a qual seria, nas palavras de Lopes (2007, p. 31), “democratizar o acesso, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela”. Nesta perspectiva, são as práticas que devem ser questionadas e possibilitar que essas múltiplas vozes diferentes possam falar sobre si e estarem contempladas nos currículos escolares.

O trabalho envolvendo os alunos com deficiência nos ensina que apesar dos diagnósticos nos auxiliarem a compreender um pouco os casos, é no dia a dia que vamos construindo os pontos de acesso e os vínculos que nos auxiliam a aprender como eles



aprendem. Esse aprender contribui para que nossas intervenções sejam qualificadas e que tenham sentido para esses alunos, pois precisamos avançar no aspecto de como a escola precisa ser significativa na formação dos alunos com deficiência e contribuir para sua vida em sociedade.

Não podemos determinar como será sua caminhada, nem o que os espera mais adiante, todavia, assim como aprendemos com eles que existem outras formas de aprender e viver o espaço escolar, poderemos também ver a construção de diferentes trajetórias e futuros que desconhecemos.

## REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de Aprendizagem em tempo de escola para todos. In: Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 89-114.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

CAMPOS. E. C; CORDEIRO.k. AVILA. L. PLETSCHE, M.D. **Deficiência Intelectual. Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Org. PLETSCHE. M. D. et al. Campos dos Goytacazes.RJ: Encontrografia, 2021.

CORRENT, Nikolas. **Da Antiguidade à Contemporaneidade: A Deficiência e as suas Concepções**. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, vol. 1, nº 89, 2016. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas\\_corrent\\_educacao\\_especial.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf) >. Acesso em: 07 de julho de 2024.

COUTINHO, C. P., CHAVES, J. H. – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. Acessado em 17/06/2024.



FABRIS, AL. H. e LOPES, Maura Corcini. Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão. **II Seminário Internacional: Educação, Gênero e Movimentos Sociais**. Abril. 2003.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In Lopes, Maura Corcini; Dal’Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 11-33

MONTEIRO, Carlos. SALES. Jusara. SALES. Rosa. NAKAZAKI, Takeche. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 3, pp. 221-233, 2016

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2ª Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

ROOS Ana Paula. Olhares sobre a diferença na sala de aula. In: Lopes, Maura Corcini; Dal’Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 89-114.



## XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PROFESSORES **APRENDER A SER PROFESSOR: A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL**

Tásia Fernanda Wisch  
Mariana Weber Dias  
Paula Ferreira Paz de Mello

### **RESUMO**

A formação inicial dos professores influencia diretamente na sua atuação profissional, contudo, podemos observar algumas fragilidades nesse processo. A falta de disciplinas nos cursos de Licenciatura, que abrangem a educação inclusiva, é uma delas. Esse aspecto reforça a importância de estudos que foquem na formação inicial dos estudantes e futuros professores, além de estratégias que contribuam para a realização de práticas pedagógicas articuladas à docência. O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a formação inicial de professores e as práticas de bolsas no contexto de uma escola na perspectiva inclusiva. Para isso, optamos por dois instrumentos para estruturar este estudo: a análise documental com vistas a mapear os aspectos curriculares dos cursos de licenciatura da UFRGS e a pesquisa narrativa semiestruturada, aplicadas com bolsistas em vigência de junho 2023 a junho de 2024. Além disso, foi realizada a análise do currículo dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com enfoque nas disciplinas e os estágios que abrangem a educação inclusiva. Foram contabilizados 16 cursos, com a variação de 30 até 105 horas de atividades voltadas para educação especial. Além da homogeneidade de respostas das entrevistas referente aos aspectos positivos de aprendizagem da monitoria, destacam-se as lacunas existentes na formação docente de professores voltados para a educação especial. Esses fatores fomentam a importância de uma prática pedagógica no currículo de formação desses profissionais, exaltando o importante papel formativo da bolsa no Colégio de Aplicação.

**Palavra- chave:** Formação inicial, Processos inclusivos, Docência.

### **ASPECTOS INTRODUTÓRIOS**

O presente estudo tem como objetivo principal trazer um recorte do projeto desenvolvido no âmbito do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS) intitulado: A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO: reflexões e aprendizagens sobre a perspectiva inclusiva. Tal pesquisa tem como objetivo central a identificação de ações formativas voltadas aos processos inclusivos na perspectiva de reconhecer no contexto da escola, um lugar de formação docente.

Neste artigo, abordaremos especificamente o trabalho desenvolvido em relação às bolsas de processos inclusivos, atividades vinculadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que visa oferecer bolsas para estudantes de licenciatura para atuarem em salas de aula com alunos público-alvo da educação especial.

A metodologia utilizada no estudo apresentou caráter qualitativo, com o objetivo de buscar “maior liberdade de manifestação e, ao pesquisador, identificar e compreender dimensões subjetivas da ação humana.” (Brumer e Rosenfield, 2008, p.137). Para examinar os fenômenos observados, foram utilizadas um conjunto de técnicas de pesquisa qualitativa. Optamos por dois instrumentos para estruturar este estudo: a análise documental com vistas a mapear os aspectos curriculares dos cursos de licenciatura da UFRGS e a pesquisa narrativa semiestruturada, a qual segundo Bolzan (2019) que permite fazer uso de um roteiro que possibilita aos entrevistados narrarem sobre determinada temática com maior liberdade. Para essa autora, a interpretação dos achados permite a compreensão do contexto social e histórico da experiência individual baseada nas vivências dos entrevistados dentro do contexto da bolsa. O ano de referência utilizado foi o de 2023 e a vigência das bolsas contemplando os meses de junho de 2023 a junho de 2024, os sujeitos entrevistados terão seus nomes trocados por números no intuito de preservar a confidencialidade do estudo.

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre a formação inicial de professores e as práticas da bolsa no contexto de uma escola na perspectiva inclusiva, além de analisar o currículo dos cursos de Licenciatura da UFRGS, as disciplinas e os estágios que abrangem a Educação Especial.

## **ASPECTOS TEÓRICOS**

O ponto de partida deste estudo é a formação inicial de professores e a educação na perspectiva inclusiva. Inicialmente. É fundamental esclarecermos o entendimento que perpassa o conceito de educação inclusiva. A educação inclusiva é um termo amplo que envolve todos os diferentes perfis de estudantes que frequentam a escola.

No contexto da educação brasileira, de um modo geral, quando falamos em educação inclusiva, a primeira relação que se faz está vinculada a estudantes público-alvo na educação especial. Salientamos que os estudantes público-alvo da educação especial se beneficiam a partir de uma escola na perspectiva inclusiva, no entanto, a perspectiva inclusiva não pode ser reduzida apenas a este conjunto de estudantes.

Fazendo esse primeiro esclarecimento, neste texto abordaremos os entendimentos em torno da formação inicial e os aspectos que envolvem aprendizagens e o processo de

formação voltada aos estudantes público-alvo da educação especial e as práticas de ensino voltadas a esse público, em específico.

A compreensão que temos em relação à formação docente está fundamentado em Imbernón (2012), Tardif (2014) , Nóvoa (1997), os quais concebem a docência como um processo contínuo que tem seu início na formação inicial e se qualifica ao longo de toda a trajetória profissional dos professores. No entanto, a formação inicial se constitui em um momento primordial na formação dos futuros professores. De um modo geral, é o primeiro contato com a futura profissão. Trata-se de um conjunto de conhecimentos e disciplinas que vão embasar todo o processo formativo destes futuros professores.

Do ponto de vista prático, os currículos da formação inicial costumam apresentar um conjunto de disciplinas e experiências que visam fornecer condições para que este professor consiga atuar de diferentes formas e com diferentes públicos na educação como um todo. Nessa direção, o discurso em relação às fragilidades formativas no contexto da educação inclusiva e, em especial, no que tange os estudantes público-alvo da educação especial, ainda é muito recorrente nos diferentes cursos de licenciatura (Wisch, 2013). Os estudos explicitam que quando falamos dos processos de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, é muito comum observarmos inseguranças e discursos que afirmam a falta de formação dentro da formação inicial. Ou seja, é comum os professores se sentirem frágeis para atuar com este público no contexto das suas salas de aula.

Segundo Teixeira (1989), Dubet (2004) os espaços escolares ainda reforçam a desigualdade social e assegurar o direito de acesso ainda se faz crucial. Cabe ressaltar que a educação inclusiva e o direito à matrícula dos estudantes públicos-alvo de educação especial é um direito dentro do contexto de educação brasileira, já há alguns anos. Desse modo, é fundamental olharmos para a formação inicial e para as experiências formativas que são oferecidas ao longo deste percurso formativo, para que os estudantes e futuros professores possam, dentro do seu processo de formação inicial, refletir e vivenciar experiências que contribuam para as práticas pedagógicas no contexto da docência.

## **AS LICENCIATURAS NO ÂMBITO DA UFRGS**

Ao todo a UFRGS oferece 16 cursos de licenciatura nos seus campi em Porto Alegre, que são as unidades ligadas ao CAP/UFRGS. Existe a oferta de algumas cadeiras de maneira eletiva relacionadas à educação especial, porém elas não existe um padrão dentro das licenciaturas, e por não terem caráter obrigatório ficam a critério do estudante cursá-las ou

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ENDEPE)

não. Desse modo é possível inferir a relevância e os conhecimentos que a bolsa de processos inclusivos dá aos alunos da graduação, uma vez que é uma experiência que não é comum durante a vida acadêmica. Abaixo apresentamos um mapeamento dos cursos de licenciatura da UFRGS e as disciplinas que fazem parte dos currículos:

Planilha de cursos de Licenciatura presenciais UFRGS - Disciplinas relacionadas a educação especial Obrigatórias e eletivas/ 2024

<b>Cursos</b>	<b>Duração</b>	<b>Obrigatórias</b>	<b>Eletivas</b>
<b>Artes Visuais</b>	8 semestres	EDU03071	EDU03085 e EDU01013
<b>Ciências Biológicas</b>	10 semestres	EDU03071 e EDU01013	EDU03085, EDU03070, EDU01056 e EDU03076
<b>Ciências Sociais</b>	10 semestres	EDU03071 e EDU01013	EDU03085
<b>Dança</b>	8 semestres	EDU03071 e EDU01013	0
<b>Educação Física - LEF</b>	8 semestres	EFI04391, EDU03071, EFI04390 e EFI04437.	EDU01013 e EFI04389.
<b>Educação Física</b>	8 semestres	EDU03071 e EFI04391	EFI04390, EFI04389 e EDU01013
<b>Educação do Campo - Ciências da Natureza</b>	8 semestres	EDU03071 e EDU03045	EDU03076
<b>Filosofia</b>	10 semestres	EDU01013 e EDU03071	EDU03070 e EDU03085
<b>Física</b>	9 semestres	EDU01013 e EDU03071	0
<b>Geografia</b>	9 semestres	EDU01013 e EDU03071	EDU03076
<b>História</b>	10 semestres	EDU01013 e EDU03071	EDU03085 e EDU01056
<b>Letras PT + outro idioma</b>	9 semestres	EDU01013 e EDU03071	LET01026
<b>Letras só outro idioma</b>	8 semestres	EDU01013 e EDU03071	0
<b>Matemática</b>	8 semestres	EDU01013 e EDU03071	EDU03085 , EDU03070 e

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO			EDU03076
<b>Música</b>	8 semestres	EDU01013 e EDU03071	0
<b>Pedagogia - Educação Infantil</b>	9 semestres	EDU03045, EDU03071, EDU01056	EDU03085, EDU03070, EDU02150, EDU01013, EDU03076 e EDU99511
<b>Pedagogia - Ano iniciais do Ensino fundamental</b>	9 semestres	EDU03045, EDU03071, EDU01056 e EDU02150	EDU03085, EDU03070, EDU01013, EDU03076, EDU99508 e EDU99511
<b>Pedagogia - Anos Iniciais DO Ensino Fundamental Na Modalidade Educação De Jovens E Adultos</b>	9 semestres	EDU03045, EDU03071 e EDU01056	EDU03085, EDU03070, EDU02150, EDU01013, EDU03076, EDU99511 e EDU99508
<b>Química</b>	10 semestres	EDU01013 e EDU03071	EDU03085 e EDU03070
<b>Teatro</b>	8 semestres	EDU03071	EDU01013

Tabela 1: Autoria nossa. 2024<sup>5</sup>

Os dados obtidos a partir do mapeamento dos currículos das licenciaturas nos permitem observar que há uma variação das disciplinas obrigatórias inclusivas dentro dos currículos. Nos cursos observados podemos ver que a quantidade de disciplinas varia entre 1 e 3, mesmo em cursos que possuem 10 semestres.

É importante observar que somente esse número de disciplinas não contempla a complexidade do assunto. No entanto, o que mais chama a atenção é que somente uma disciplina é obrigatória em todos os cursos, a de Libras, normalmente ministrada nos inícios

<sup>5</sup> Legenda: EDU03071: Libras; EDU03085 Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva; EDU01013: Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais; EDU03070: Educação de Surdos; EDU01056: Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos; EDU03076: Libras 2; EDU03045: Educação Especial e Inclusão; EFI04391: Fundamentos da Educação Física Inclusiva; EFI04390: Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência; EFI04437: Estágio de Docência de Educação Física na Educação Especial; EFI04389: Esporte Adaptado e Paralímpico; LET01026: Reflexões Sobre Português Como Língua Adicional Para Surdos; EDU99511: Estágio de docência I: Educação especial, processos e práticas; EDU02150: Inclusão escolar e prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental; EDU99508: Estágio de docência I: Educação especial, docência e atendimento educacional especializado.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE PEDAGOGIA. Outro aspecto interessante é que somente os cursos de Educação Física e Pedagogia exigem estágios diretamente ligados à área de Educação Especial.

No curso de Educação Física LEF a exigência é de um estágio obrigatório da área: Estágio de docência de educação física na educação especial. O que comporta 105h práticas na formação, oferecendo ao graduando experiência para atuar em escolas com ambientes de aprendizagens acessíveis para alunos público-alvo da Educação Especial.

No curso de Pedagogia, na ênfase da Educação Infantil, há dois estágios não obrigatórios na área: Estágio de docência I: Educação especial, processos e práticas (30h) e o Estágio de docência I: educação especial, docência e atendimento educacional especializado (30h). Somando 60h de atividades de estágio voltadas para educação especial. Na ênfase de Anos Iniciais Do Ensino Fundamental, observa-se dois estágios não obrigatórios: Estágio de docência I: Educação especial, docência e atendimento educacional especializado (30h) e Estágio de docência I: Educação especial, processos e práticas (30h). Somando 60h de prática. Na terceira, e última ênfase, do curso de Pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Educação De Jovens E Adultos, conta com dois estágios não obrigatórios: Estágio de docência I: Educação especial, docência e atendimento educacional especializado (30h) e Estágio de docência I: Educação especial, processos e práticas (30h). O que equivale a 60h de estágio.

É importante salientar que no curso de Pedagogia os estágios voltados para a Educação Especial não são obrigatórios e contemplam poucas horas de prática. Esses dados nos permitem identificar um conjunto limitado de ofertas dentro dos cursos e, ainda, questionar o quanto esses cursos estão conseguindo favorecer uma formação que garanta um repertório de conhecimentos para atuar em contextos inclusivos.

Isso posto, podemos apontar que a falta de disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos de Licenciatura na UFRGS, reforça a lacuna que a Educação Inclusiva enfrenta na formação de professores. Segundo Wisch (2020) é importante avaliarmos que a educação especial não deve ser tratada como uma especialização e sim como parte do processo de formação do professor.

Ainda nos deparamos com a ideia de que os processos inclusivos são voltados apenas aos estudantes público-alvo da educação especial, e todo o conjunto de estudantes - aqueles que não possuem deficiência e que apresentam processos de aprendizagem diferenciados e geralmente mais lentos - ficam à margem. (pág. 175)

Essa ideia é reforçada pelos dados levantados nos cursos de licenciatura, onde a educação inclusiva é vista quase como uma especialização, de forma que fica a critério do aluno cursar essas disciplinas ou não. Neste contexto fica evidente que a experiência da bolsa de processos inclusivos, dentro do contexto do Colégio de Aplicação, constitui-se em uma importante oportunidade formativa que articula teorias e as práticas em sala de aula.

## **O CONTEXTO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CAp/UFRGS é uma instituição de educação básica que atende desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio tanto nas modalidades do ensino regular como na educação de jovens e adultos. Por se tratar de uma instituição vinculada a uma universidade, além das práticas de ensino, essa instituição assume como funções principais o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação docente.

O CAp/UFRGS foi fundado em 14 de abril de 1954, com base no decreto de lei 9043 de 1946. Segundo Leite (2014) o colégio surgiu, primeiramente, para que os graduandos da disciplina de Didática Geral da Faculdade de Filosofia da UFRGS realizassem estágio. Mais tarde se tornou uma extensão dos cursos de licenciatura da UFRGS, trazendo a prática nos estágios. Assim como, oferecendo bolsas e monitorias para os graduandos que buscam experiência no ambiente escolar.

É importante destacar que quando falamos do compromisso formativo, trata-se da interlocução que se estabelece com os cursos de licenciaturas vinculados à universidade, por meio da oferta de estágios curriculares e extracurriculares, monitorias acadêmicas vinculadas às disciplinas, bolsas de pesquisa e extensão e a bolsa de processos inclusivos. Desse modo, observa-se que o CAp/UFRGS oferece diferentes espaços de articulação entre a escola e os cursos de licenciatura, os quais são consolidados com o objetivo de contribuir para a formação inicial dos futuros professores.

Neste estudo, o foco está nas atividades desenvolvidas no âmbito da Bolsa de Processos Inclusivos. Essa bolsa surge a partir de uma parceria estabelecida entre o Colégio de Aplicação e a PRAE/UFRGS com vigência de junho de 2023 a junho de 2024, com a intenção de contribuir para a permanência de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica. Em contrapartida, por contar com bolsistas de cursos de licenciaturas, o CAp/UFRGS assume o compromisso de oferecer espaços de reflexão e experiências de formação no contexto da educação inclusiva. As atividades realizadas pelos bolsistas são



fundamentalmente o acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial durante as aulas regulares.

Sendo assim, dentro dessa parceria, o Colégio de Aplicação assume o compromisso de fomentar processos reflexivos entre os estudantes envolvidos com a bolsa, por meio de orientação e diálogos contínuos com as Professoras de Educação Especial e das parcerias estabelecidas com os professores regentes da turma. Dessa forma, a Bolsa de Processos Inclusivos é entendida como uma via de mão dupla: os estudantes de licenciatura bolsistas prestam apoio pedagógico aos alunos da público-alvo da educação especial em sala de aula e, em contrapartida, qualificarem suas aprendizagens sobre as práticas de ensino, ainda em sua formação inicial.

### **ASPECTOS PRÁTICOS: A BOLSA DE PROCESSOS INCLUSIVOS E OS PROCESSOS DE APRENDER A SER PROFESSOR**

Para o presente estudo foi aplicado um pequeno questionário (ANEXO 1) no grupo de bolsistas, a fim de complementar os dados retirados dos cursos de licenciatura da UFRGS. Foram utilizados 3 tópicos que guiaram as contribuições dos bolsistas entrevistados. Foi solicitado um relato sobre a experiência da bolsa. Atualmente o CAP/UFRGS conta com 11 bolsistas de processos inclusivos, distribuídos entre a educação básica regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o estudo contamos com a colaboração de 3 bolsistas que se dispuseram a compartilhar a sua experiência.

Quando observamos as respostas, é possível encontrar uma homogeneidade dentro do aspecto em que a bolsa é vista como um campo para aprendizagem no processo de se tornar professor, auxiliando de forma positiva. O entrevistado 1 relata que: “A bolsa trouxe a oportunidade de vivenciar a educação inclusiva. Avalio de maneira positiva para todos os envolvidos. Para os bolsistas na formação. Para os professores pelo auxílio e ajuda que recebem durante as atividades e para os alunos pelo acompanhamento mais direto.” Assim como o entrevistado 3: “A bolsa em Inclusão é muito importante no decorrer da minha vida acadêmica, porque como estamos em formação, faz com que a gente se molde aos poucos e consiga ver os novos desafios e ter novos aprendizados no ambiente da escola.” Dentro desse aspecto, mesmo que de forma ainda muito restrita, vimos que a contribuição nesse processo de formação tem efeitos significativos.

Ao serem perguntados sobre o CAP /UFRGS, os entrevistados relatam a importância do ambiente para a formação, como ressalta o entrevistado 3: “O CAP tem sido um lugar de

bastante excelência em trabalho, em conhecimento, acolhimento e dedicação em relação aos bolsistas. Incluindo as demandas em salas de aulas... todos ali estão ali para dar o melhor e fazer o seu melhor no dia-a-dia e ninguém fica desamparado, todo mundo tem a quem recorrer para resolver os problemas, os desafios e as demandas que são propostas, e isso é dentro e fora das salas de aulas.”. O entrevistado 1 traz um aspecto social para o CAP enquanto instituição: “O CAP enquanto escola representa um ponto fora da curva, se pensarmos no âmbito das escolas públicas. Possui uma boa estrutura física e um excelente apoio pedagógico. Uma vez que nas salas de aulas por vezes tem duas professoras e até três bolsistas/monitores ou estagiários.” e complementa com “É essencial termos essa experiência nesse espaço também para nos lembrarmos que fora talvez não encontremos tamanha estrutura.”

A fala do entrevistado 2 se destaca sobre a experiência da sala de aula “A Bolsa em Processos Inclusivos tem sido muito fundamental para o meu desenvolvimento como professora, porque nesses meses como bolsista eu acabei achando o meu foco na educação, que é realmente com esse trabalho inclusivo. E eu considero que a presença dos bolsistas com os alunos em sala de aula é fundamental, porque a gente tem conseguido adaptar muito da dinâmica deles em aula.”

É inegável a importância do trabalho junto ao CAP/UFRGS, o relato dos bolsistas mostra a relevância de espaços para complementar a formação. A insuficiência dos currículos de Licenciatura da UFRGS abre uma lacuna na formação de futuros professores, tendo em vista que as disciplinas oferecidas não comportam a complexidade do assunto. Além disso, cabe ressaltar um aspecto que só a experiência prática traz, a de entender como a educação na perspectiva inclusiva funciona e que nela não há regras estritas. O entrevistado 2 traz um relato que deve ser observado: “Então, sempre que tem algo que a gente vê que desregula um aluno, a gente adapta atividades, a gente identifica as dificuldades de cada um, e assim a gente desenvolve meios de fazer com que eles tenham um rendimento bom em sala de aula.” Esse é um exemplo de aprendizado que só conseguimos no dia a dia em sala de aula, em ambientes em que os graduandos tenham acesso e alguma autonomia para atuar.

É notório ressaltar a importância dessa experiência, já que na graduação há uma carência de formação adequada relacionada a educação especial e práticas inclusivas. Uma das principais queixas relacionadas aos processos inclusivos é a falta de formação, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. Observa-se que as ações voltadas para a inclusão na educação ainda são pontuais e geralmente vinculadas a disciplinas específicas nos currículos de formação. Além disso, quando os professores em início de carreira se inserem



nas escolas, muitas vezes não encontram condições adequadas para uma formação continuada.

Nesse contexto, o Colégio de Aplicação busca contribuir para a formação inicial dos estudantes de licenciatura, oferecendo experiências práticas, acompanhamento em sala de aula, reflexões cotidianas sobre a prática e espaços de diálogo entre professores em serviço e estudantes bolsistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu reconhecer que a escola precisa se constituir como um lugar de formação contínua. É preciso avançar nas práticas pedagógicas, nos espaços de diálogo e reflexão, e no tempo dedicado ao planejamento e à formação dos professores, tanto em sala de aula quanto fora dela. Também se reconhece a importância dos cursos de Licenciatura da UFRGS avançarem em seus currículos com disciplinas que tragam esse aporte pedagógico e prático.

As falas dos bolsistas reforçam o esforço que o CAP/UFRGS tem se dedicado enquanto instituição formadora em trazer cada vez mais graduandos para o espaço escolar. É inegável que é um grande desafio, com dedicação diária e atenta. Formar um professor, é também abrir espaços para diálogo, trocas e encontrar soluções.

A escola deve ser um espaço de reflexão, de análise da prática pedagógica e de discussão sobre situações concretas que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Esse entendimento é fundamental para constituir a escola em um ambiente de perspectiva inclusiva e de qualidade, que atenda às especificidades de todos os alunos e promova uma formação docente alinhada com os novos desafios da educação como um todo.

## REFERÊNCIAS

BRUMER, Anita; ROSENFELD, Cinara, et al. **A elaboração de projeto de pesquisa em Ciências Sociais**. In.: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos. (Org.) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente**. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE). Curitiba, PR: Appris Editora, 2019.

COTANDA, Fernando Coutinho; et al. **Processos de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução**. In.: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar A. Barcellos. (Org.) Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. 148 p.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CURSOS DE LICENCIATURA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.  
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/>. Acessado em 01 de Julho de 2024.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** IN: Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123, 2004, p.539-555.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LEITE, L. A. R. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa**. 2014. 156 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. SEGUNDA EDIÇÃO.

WISH, Tásia Fernanda. **Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental**. Tese - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. p.272, 2013.

WISH, Tásia. Fernanda. **Contextos emergentes no Colégio de Aplicação: tessituras das docências na perspectiva inclusiva**. Tese - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. p.164, 2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## ANEXO 1

### Questionário - Bolsistas Educação Especial

1. Como a bolsa de processos inclusivos impactou na sua formação para se tornar professor?
2. De que forma você avalia a participação de bolsistas voltados para a educação inclusiva em sala de aula?
3. Qual a importância do Colégio de Aplicação/UFRGS nesse processo da sua formação? Em termos estruturais e de apoio pedagógico e prático.

Faça um breve relato sobre a sua experiência como bolsista de Educação Especial no CAp.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Colégio de Aplicação Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Título da pesquisa: **Aprender a ser professor: a escola como lugar de formação no contexto da formação inicial**

Pesquisadora responsável: Mariana Weber Dias  
E-mail para contato: mweberdias@gmail.com

**Prezado (a),**

Essa é uma pesquisa para integrar o artigo “**Aprender a ser professor: a escola como lugar de formação no contexto da formação inicial**”.

Gostaria de salientar algumas observações quanto a entrevista:

- Essa carta é um convite para responder, de forma voluntária, ao seguinte questionário.
- A pesquisadora fica à disposição para quaisquer dúvidas quanto à pesquisa.
- Você pode desistir a qualquer momento de responder ao questionário.
- As informações fornecidas nesta entrevista serão utilizadas pela pesquisadora responsável, mantendo o sigilo da sua identidade. Serão utilizados números no lugar dos nomes dos entrevistados (as).

Agradeço a sua participação,

---

Assinatura da pesquisadora  
Mariana Weber Dias  
Licenciatura em Ciências Sociais - UFRGS