

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

AMARILI SEQUEIRA NOGUEIRA

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E REPRESENTAÇÃO DA
ESCRITA: ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 13/2007, NORMATIVA 16/2011 E
FICHA DE REFERÊNCIA PEDAGÓGICA**

PONTA GROSSA

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

AMARILI SEQUEIRA NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Linha de Pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dra. Letícia Fraga.

PONTA GROSSA

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

N778 Nogueira, Amarili Sequeira
Sala de recursos multifuncional e
representação da escrita: análise da
Resolução 13/2007, Normativa 16/2011 e
ficha de referência pedagógica/ Amarili
Sequeira Nogueira. Ponta Grossa, 2015.
104f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Letícia Fraga.

1.Representação. 2.Sala de recursos
multifuncional. 3.Políticas públicas
inclusivas. 4.Escrita. I.Fraga, Letícia.
II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III. T.

CDD: 469.1

AMARILI SEQUEIRA NOGUEIRA

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E REPRESENTAÇÃO DA ESCRITA:
ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 13/2007, NORMATIVA 16/2011 E FICHA DE
REFERÊNCIA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de outubro de 2015.

Prof.^a Dra. Letícia Fraga- Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra. Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Londrina

Dedico este trabalho a minha mãe Amália e a meu pai Mário (*in memoriam*) que me deram a vida e me ensinaram a valorizá-la, lutando de maneira justa e honesta para vencer aos desafios que ela nos impõe. Ao meu amado esposo Ranieri, que me presenteou com as mais valiosas joias que alguém pode possuir na vida, minhas lindas e amadas filhas Leticia e Isabela, que sempre me incentivou a estudar, encorajou-me nos momentos difíceis e que, muitas vezes, ocupou o meu lugar de mãe para que eu pudesse conquistar meu lugar de professora. Aos meus alunos “especiais”, que me motivam cada dia de nossa convivência a lutar por uma educação inclusiva mais justa e acolhedora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e imensamente a Deus, que tem coberto minha vida de bênçãos, colocando no meu caminho pessoas especiais, dando-me saúde de corpo e de mente para me dedicar a esta pesquisa e a escrita deste trabalho. A Ele, que é o Senhor da minha vida, que generosamente me atendia, quando no silêncio e refúgio do meu quarto lhe pedia que administrasse meu tempo para que eu pudesse ser estudante, mulher, mãe, filha, professora, pesquisadora... A ti, meu Deus, meu eterno e infinito agradecimento.

Aos meus amores: meu esposo e minhas filhas, que souberam compreender minhas ausências, mesmo dentro de casa, pois me isolava para que pudesse construir este trabalho.

A minha amada mãe, por ter compreendido o motivo de minhas visitas rápidas e menos frequentes.

À professora Dra. Letícia Fraga, por ter aceitado me guiar nesse desafio. Pessoa lindamente capaz de me fazer refletir sobre as coisas que eu pensava muitas vezes de acordo com o senso comum. Através de suas orientações, percebi que não devo julgar o trabalho de meus colegas, professores, mas compreender que eles procuram fazer o melhor que podem, de acordo com sua formação e condição de trabalho. Agradeço porque sempre me recebia nas orientações com um lindo e imenso sorriso, juntamente com um forte abraço, que na despedida se repetiam, como forma de incentivo e crença na capacidade de me tornar uma pessoa e profissional, a cada dia, melhor.

Aos professores do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, que contribuíram nas reflexões sobre minha prática escolar, que souberam ouvir e valorizar meu aprendizado de alguns anos de sala de aula na escola pública e pelo incentivo à continuidade de formação na academia.

À Vilma, que, com muita competência e disposição, auxiliou nas questões burocráticas da pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que me concedeu durante quatro meses afastamento da sala de aula para que eu pudesse escrever essa dissertação.

Às professoras Djane Antonucci Correa e Maria Isabel Borges por terem aceitado o convite para a banca e pelas valiosas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo principal analisar as políticas públicas inclusivas, especialmente a NORMATIVA 13/2007 (BRASIL, 2007), o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e a Instrução nº 16/2011 SUED/SEED (PARANÁ, 2011), no sentido de discutir os critérios que estas propõem para o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno. O referencial teórico que embasou esta pesquisa para realizar a análise destas políticas públicas inclusivas é o da Representação Social (MOSCOVICI, 2003; OSTI 2004, 2010). Como metodologia, utilizou-se a pesquisa documental (LÜDKE, ANDRÉ, 1986) na perspectiva da pesquisa qualitativa. Primeiramente, foram selecionados os documentos a serem analisados e, posteriormente, passou-se à análise destes juntamente com o auxílio de pesquisas bibliográficas. Os dados coletados nos levam a inferir que a competência escrita é critério para encaminhamento de alunos ao Atendimento Educacional Especializado em SRM Tipo I, pois, de acordo com os itens a serem analisados pelos professores de língua portuguesa na Ficha de Referência Pedagógica, questiona-se se os alunos cometem trocas ortográficas ou empregam inadequadamente acentuação, pontuação e concordância de acordo com a norma culta. Foi possível inferir, a partir dos dados apresentados na referida ficha, que esta pode não ser clara o suficiente para que os professores realizem propriamente uma descrição dos itens elencados, o que é bastante complicado, considerando que uma avaliação sem real compreensão do que e de como avaliar pode gerar um encaminhamento indevido para o atendimento educacional especializado em SRM Tipo I devido à representação da escrita desses documentos.

Palavras-chave: Escrita. Políticas públicas inclusivas. Representação. Sala de recursos multifuncional.

ABSTRACT

This dissertation have like a main goal to analyze the publics inclusion policies, especially rules 13/2007 (BRAZIL, 2007), the Guidance Manual: Implementation Program of Multifunctional Resource Rooms (BRAZIL, 2010) Instruction No. 16/2011 SUED / SEED (Paraná, 2011), to discuss the criteria which they propose for the forwarding of students for Multifunctional Resource Room Type I and the relation that these criteria have with representations about student's writing. The theoretical referential that based this research to realize the analysis of publics inclusion policies is Social Representation (Moscovici, 2003; OSTI 2004, 2010). As methodology, documentary research was used (Lüdke, André, 1986) from the perspective of qualitative research. First was selected the documents to be analyzed and then passed to the analysis of these with the help of bibliographic research. The collected data lead us to infer that the competence writing is criteria for forwarding of students at the Specialized Educational Service in SRM Type I, because according to the items to be examined by the Portuguese teachers at the Pedagogical Reference Record, question if students make orthographic changes or inadequately employ accentuation, punctuation and agreement according to formal norms. It was possible to infer from the presented data in that record that it may not be clear enough for teachers realize properly a description of the listed items, which is quite complicated, considering that an evaluation with no real understanding of what and how to evaluate can generate an improper forwarding to specialized educational services in SRM Type I due to the representation of writing these documents.

Key-words: Multifunctional Resource Room. Publics inclusion policies. Representation. Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos das políticas públicas inclusivas	21
Quadro 2 - Ficha de Referência Pedagógica	77
Quadro 3 - Proposta de alteração na Ficha de Referência Pedagógica	90

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado;
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;
APCE - Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar;
DCEEs - Diretrizes Curriculares da Educação Especial;
DCEEs- Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos;
DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusiva;
DNEB - Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Especial;
IBC - Instituto Benjamim Constant;
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos;
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC - Ministério da Educação e Cultura;
MPLs - Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
PNE - Plano Nacional de Educação;
SAPCE - Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas;
SEED - Secretaria de Estado da Educação;
SEESP - Secretaria de Educação Especial;
SRM - Sala de Recursos Multifuncional Tipo I;
SUEED- Superintendência da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
a) JUSTIFICATIVA	11
b) OBJETIVOS	12
i. OBJETIVO GERAL	12
ii. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
c) PERGUNTAS DA PESQUISA	13
d) ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	13
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	15
1.1 A pesquisa qualitativa	15
1.2 Instrumentos de coletas de dados	16
1.2.1 Pesquisa bibliográfica.....	17
1.2.2 Pesquisa documental.....	19
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.1 Educação Especial no Brasil: Caminhos percorridos desde o Império	23
2.2 Década de 90: escola para todos, educação inclusiva	27
2.3 A Educação Especial no século XXI - desafios para escola e professores.....	30
2.4 A implantação das Salas de Recurso Multifuncional como AEE	32
2.5 Formação e perfil de professores para atuar na educação inclusiva e no AEE	34
CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 Representação social	36
3.2 A representação na Educação	43
3.3 Representações nas políticas públicas inclusivas: NORMATIVA nº 13/2007, Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e INSTRUÇÃO Nº 16/2011.	45
3.3.1 O alunado.....	46
3.3.2 Representação sobre escrita	50
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
4.1 Trajetória da Educação Especial - algumas reflexões	59
4.2 Normativa Nº 13/2007 e Resolução 04/2009	64
4.3 INSTRUÇÃO Nº 016/2011.....	68
4.4 Representação da escrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - Língua Portuguesa.....	74
4.5 Representação da escrita na Ficha de Referência Pedagógica	76
4.5.1 Representação da escrita pelos professores de língua portuguesa	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	100
Anexo 1 - FICHA DE REFERÊNCIA PEDAGÓGICA	100

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresenta-se ao leitor a justificativa que levou a condução da pesquisa, bem como os objetivos e as perguntas que orientaram este trabalho.

a) JUSTIFICATIVA

Segundo Osti (2010), os dados do censo escolar de 2007 revelam que, no Brasil, existem mais de 8,7 milhões de alunos do Ensino Fundamental com defasagem escolar, ou seja, que apresentam incompatibilidade entre idade e série. Isso nos leva a considerar a existência de algumas dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização, pois como têm relatado Martinelli e Sisto (2006)

[...] atualmente a realidade mostra milhares de crianças chegando às terceiras e quartas séries analfabetas. Infelizmente ainda se justifica esse fracasso por meio do indivíduo, apontando para suas características sociais, culturais e econômicas. Assim, o Brasil se tornou campeão mundial de dificuldades de aprendizagem. (MARTINELLI, SISTO, 2006, p. 12).

No cotidiano escolar, observa-se uma multiplicidade de alunos com problemas de aprendizagem e estes, na maioria das vezes, não são atendidos nas suas reais necessidades (PARANÁ, 2013). A sociedade é repleta de representações que não deixam as pessoas aceitarem a heterogeneidade que as cerca. Surge, então, intolerância à diversidade e tudo aquilo que está fora dos padrões estabelecidos e/ou desejados tende a ser excluído.

Diante dessa diversidade, há que se estabelecer uma luta diária para que a heterogeneidade seja reconhecida e aceita dentro das escolas, local que já foi negado àqueles que eram considerados “deficientes” e, atualmente, são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais¹ que vêm conquistando seu espaço, apesar das dificuldades que enfrentam, mesmo sendo amparados por leis, diretrizes e resoluções

¹ A expressão “necessidades educacionais especiais” (special education needs) foi introduzida pela primeira vez em 1978 na elaboração do Relatório Warnack no Reino Unido, resultante de um inquérito que investigou as condições educacionais das crianças “deficientes” [...] Um dos objetivos da introdução do termo necessidades educacionais especiais foi o de reduzir o peso segregado das classificações.

A expressão necessidades educacionais especiais introduzida em 1978 e reafirmada em 1994 através da Declaração de Salamanca acabou se tornando uma superetiquetagem, que condensou todos os casos, das mais variadas vulnerabilidades escolares em uma única terminologia, apontando para as necessidades sem levar em consideração o que é da ordem do desejo (ARANTES, 2013, p. 53).

que se propõem a garantir o direito de todos à educação, independentemente de suas limitações.

A conquista do direito de pessoas com necessidades educacionais de frequentarem a escola regular tem gerado muitas inquietações. É importante estar atento às representações, presentes nos documentos, os quais, por sua vez, reforçam as representações de professores, especialmente os que idealizam um aluno que escreva sem cometer erros ortográficos, considerando que “A linguagem escrita nos últimos tempos tem sido motivo para muitas indagações entre os professores da escola, pois a lógica do trabalho é sempre a do escrever “certo” ou “errado” (RODRIGUES, 2014, p. 9).

A competência linguística², mais especificamente a escrita de alunos do 6º ano é uma das inquietações para propor esta pesquisa na “Linha Pluralidade Linguística e Ensino”, cujos objetivos serão explicitados a seguir.

b) OBJETIVOS

i. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é analisar as políticas públicas inclusivas, especialmente a NORMATIVA 13/2007 (BRASIL, 2007), o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e a Instrução nº 16/2011 SUEDE/SEED (PARANÁ, 2011), no sentido de discutir os critérios que estas propõem para o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno.

ii. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a natureza dos critérios propostos pelos documentos para encaminhar um aluno à Sala de Recursos Multifuncional Tipo I;
- Identificar em que sentido a competência linguística escrita do aluno influencia seu

² Competência linguística de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) são práticas de leitura, escrita e oralidade.

encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, segundo os documentos;

- Verificar quais são as representações, presentes nos documentos, sobre o processo de aprendizagem de escrita e do encaminhamento para superação das dificuldades nesta competência;
- Apresentar reflexões e sugestões sobre a análise dos critérios da Língua Portuguesa na Ficha de Referência Pedagógica³.

c) PERGUNTAS DA PESQUISA

A partir da escolha desses objetivos, foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Segundo os documentos, a competência linguística do aluno é/deve ser um critério de encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncional Tipo I pelos professores das salas comuns? A competência de que falam é mais voltada à escrita?
- O que os documentos entendem por competência linguística em geral e competência escrita?
- Quais representações os documentos têm sobre escrita e o papel do aluno em relação à escrita?

d) ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho foi dividido em Introdução e quatro capítulos. Na primeira parte, com já exposto, busca-se justificar ao leitor as circunstâncias que instigaram essa pesquisa, apresentando os objetivos e as perguntas que a nortearam.

No primeiro capítulo, aborda-se a metodologia de pesquisa que ancorou essa dissertação e se descreve o processo de análise documental, na perspectiva da pesquisa

³ Essa ficha faz parte do Processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar que é “um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com intuito de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p. 6). Esse processo de avaliação que é realizado pelo corpo docente, equipe pedagógica e família inclui vários procedimentos e instrumentos. Essa ficha é entregue aos professores das diversas disciplinas, (quando/se perceberem dificuldades de aprendizagem), da classe comum que deverão descrever aspectos observados referentes ao conhecimento programado para o ano que o aluno está cursando e seus modos de aprendizagem (PARANÁ, 2013). Encontra-se nos anexos desta dissertação.

qualitativa, valorizando as informações que podem ser vistas e apreciadas nas fontes documentais que normatizam o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

No segundo capítulo, situa-se o leitor em relação à história da Educação Especial no Brasil, que foi sendo constituída sob a influência de ações que aconteciam no mundo. Para compreender a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas da atualidade, é preciso compreender como ela foi sendo construída ao longo do tempo: do período da segregação, em que pessoas consideradas “deficientes” eram “cuidadas” em suas casas, em escolas especiais ou em classes especiais dentro da escola regular para que pudessem ser integradas à sociedade, ao século XXI, época da inclusão, em que é garantido o direito a todos de frequentarem a escola regular. Por essa razão é que se passa a disponibilizar um Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, tema que será abordado nessa dissertação para que se possam compreender quais são os critérios estabelecidos pelos documentos oficiais para o encaminhamento de um aluno ao atendimento educacional especializado nesse espaço.

No terceiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico sobre a Representação Social (MOSCOVICI, 2003; OSTI 2004, 2010) que embasou essa pesquisa para realizar a análise das políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2006), especialmente a NORMATIVA Nº 13/2007, o Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a INSTRUÇÃO Nº 16/2011, no sentido de discutir os critérios que estabelecem o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

No quarto e último capítulo apresentam-se reflexões sobre a NORMATIVA nº 13/2007, o Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recurso Multifuncionais e a INSTRUÇÃO nº 16/2011 e se faz uma reflexão sobre os critérios da escrita da Língua Portuguesa na Ficha de Referência Pedagógica, que faz parte do processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar⁴, que antecede um possível encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

A este capítulo, seguem-se as considerações finais do trabalho.

⁴ [...] um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com intuito de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p. 6).

CAPÍTULO I

METODOLOGIA DE PESQUISA

1.1 A pesquisa qualitativa

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a análise documental na perspectiva da pesquisa qualitativa. Neste trabalho, “adota-se uma abordagem qualitativa do método, enfatizando não a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (SILVA et al, 2009, p. 4556).

“A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XX” [...] (ANDRÉ, 1995, p. 16) e defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 1995, p.17). Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa “se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

O espaço, as circunstâncias com as quais os sujeitos se envolvem e atuam pressupõem valor indispensável para que entendam de forma mais transparente suas atividades (TRIVIÑOS, 2011). “O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece” (TRIVIÑOS, 2011, p. 122). A pesquisa qualitativa não tolera ideias individualistas, fragmentadas, privilegiadas, mas se propaga na influência recíproca, modificando-se de modo constante (TRIVIÑOS, 2003).

A pesquisa qualitativa é uma maneira de refletir e analisar a realidade através de processos e práticas que possibilitam entender a matéria de estudo em seu ambiente e/ou conforme sua disposição. Esse método envolve, em consonância com pesquisas relacionadas ao assunto, observância, emprego de questionários, entrevistas e análises de dados, que precisam ser expostas descritivamente (OLIVEIRA, 2007).

Dias (2010) apresenta características da pesquisa qualitativa apontadas por Bodgan e Biklen (1994), das quais se destacam as que têm relação com este trabalho:

- b. É descritiva, uma vez que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite uma compreensão melhor do objeto de estudo;
- c. Interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois a ênfase está na forma como os significados se forma e se traduzem em ações humanas; [...]
- e. Tem enfoque indutivo, pois as abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos vão se agrupando. Ou seja, não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente. (BODGAN; BIKLEN, 1994 *apud* DIAS, 2010, p. 82).

A opção pelo tipo de pesquisa qualitativa tornou-se mais comum na área educacional já que profissionais do setor educacional têm manifestado empenho em conhecer a excelência dos fatos em educação (TELLES, 2002).

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem (SILVA et al, 2009, p. 4556). Nesse sentido, a próxima seção apresentará os instrumentos de coletas de dados desta pesquisa.

1.2 Instrumentos de coletas de dados

Mazzotti e Gewandsznajder (1998) considera que a pesquisa qualitativa tem características multimetodológicas por usar diversos procedimentos e instrumentos de coletas de dados. Afirma que a “observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas” (MAZZOTTI, 1998, p. 163).

Dessa forma, como instrumentos de coleta de dados desta pesquisa utilizamos: a) pesquisa bibliográfica e b) pesquisa documental.

Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental apresentam uma grande proximidade que precisa ser compreendida. “O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, [...] enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico” (ALMEIDA, GUINDANI, SÁ-SILVA, 2008, p. 6).

Esses autores afirmam que o documento é objeto de investigação tanto da pesquisa documental quanto da pesquisa bibliográfica. “No entanto, o conceito de

documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (ALMEIDA, GUINDANI, SÁ-SILVA, 2008, p. 5).

Gil (2002) alerta que não é fácil diferenciar a pesquisa bibliográfica da documental, pois, rigorosamente, “as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público” (GIL, 2002, p. 46), pois parte considerável das fontes habitualmente consultadas nas pesquisas documentais, “tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (GIL, 2002, p. 46). Este autor apresenta algumas diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental

- a) a pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. *Já a pesquisa documental, de modo geral, constitui um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos, que envolve muitas vezes teste de hipóteses;*
- b) a pesquisa bibliográfica realiza-se, quase exclusivamente, com material disponível em bibliotecas. *Já a pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares;*
- c) o material utilizado para o fornecimento de dados nas pesquisas bibliográficas é constituído basicamente por livros e revistas impressos em papel ou veiculados por meio eletrônico. *Já o material utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos.* (GIL, 2002, p. 88, grifos nossos).

Salienta-se a importância de documentos de linguagem verbal e escrita, por formarem os fundamentais documentos no campo da educação, posto que seja inegável a abundância e variedade de documentos que estão no âmago da pesquisa documental. (SILVA et al, 2009).

1.2.1 Pesquisa bibliográfica

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência”. (GIL, 2002, p. 45). O autor salienta que o fundamental proveito da pesquisa bibliográfica consiste no fato de consentir ao pesquisador a abrangência de uma série de acontecimentos muito mais vasta do que

aquela que conseguiria investigar sem qualquer desvio. Esse proveito transforma-se peculiarmente importante no momento em que a questão da investigação exige informações muito dispersas no ambiente. Exemplifica que seria irrealizável a um investigador perfazer todo o espaço geográfico brasileiro a procura de informações populacionais e renda por integrante familiar; no entanto, se tem a seu alcance uma bibliografia ajustada, não terá grandes dificuldades para dispor das informações necessárias. A pesquisa bibliográfica não pode ser dispensada nos estudos relativos à história. Em diversas circunstâncias, não existe outro modo de se apropriar de conhecimentos passados se não forem amparadas em informações bibliográficas (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outro tipo de pesquisa, “desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.” (GIL, 2002, p. 59).

O autor considera que a escolha do tema é o ponto de partida para iniciar a pesquisa. Este deve ser de interesse do pesquisador para se evitarem futuras dificuldades no trabalho por falta de motivação sobre o tema escolhido, mas o autor ressalta que isso só não basta e salienta que há necessidade de se ter à disposição boa instrução sobre a área de interesse. Recomenda um levantamento bibliográfico preliminar entendido como um estudo investigativo que objetiva colocar à disposição do estudante a área de conhecimento pela qual demonstre interesse, assim como suas restrições. Essa intimidade é imprescindível a fim de que a questão seja elaborada de modo transparente e objetivo (GIL, 2002). Durante essa fase, o autor considera que o pesquisador acaba selecionando uma subárea para estudo, mais limitada, que oportuniza melhor visualização do tema da pesquisa e refinamento do problema a ser investigado, que não é uma tarefa fácil, pois “em algum momento um problema é provisoriamente formulado, mas uma posterior consulta à literatura poderá contribuir para sua reformulação. É possível mesmo que sejam feitas diversas revisões, até que o problema se apresente adequado à investigação” (GIL, 2002, p. 63).

O referido autor e Oliveira (2007) consideram que a pesquisa bibliográfica estuda e analisa documentos de domínio da ciência como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, artigos científicos, dicionários, priorizando aos pesquisadores o contato direto com obras que abordem o tema em estudo. Os meios de

comunicação também podem ser utilizados como fontes bibliográficas, segundo Marconi e Lakatos (2009). Porém Gil (2002) ressalta que grande parcela de pesquisas executadas com amparo em dados impressos pode ser nomeada como bibliográfica. Aquelas que consideram outros documentos são em proporção limitada. No entanto, existem interessantes pesquisas constituídas somente por documentos que não são encontrados nas bibliotecas. Identificam-se pesquisas constituídas em fontes documentais das mais variadas, como cartas, documentos de cartório, certidões de batismo, inscrição sepulcral, palavras gravadas em banheiros etc. (GIL, 2002)

Entendendo documento como fonte impressa não localizada em biblioteca, esta pesquisa se propõe a fazer uma análise de alguns documentos que norteiam o atendimento educacional especializado nas escolas públicas. Nesse sentido, a próxima seção abordará a pesquisa documental que foi desenvolvida nesta dissertação.

1.2.2 Pesquisa documental

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental é uma metodologia insuficientemente investigada não somente na área educacional, mas também em outros segmentos da sociedade. [...] “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA et al, 2009, p. 4557). Esse estudo de documentos - que podem ser: “1- declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2- qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3- arquivo de dados gerado por processadores de texto” (CELLARD, 2008, p. 296) -, se realiza em dois momentos: coleta de documentos e análise do conteúdo. O primeiro apresenta-se

[...] como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado (SILVA et al, 2009, p. 4558).

O segundo momento “Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa” (SILVA et al, 2009, 4559). Segundo as autoras, esse é o momento da descrição e interpretação do conteúdo e objetiva respostas às indagações da pesquisa e contribui para a produção de conhecimento científico importante.

Segundo Almeida, Guardani e Sá-Silva (2008), deve-se considerar a apreciação e a valorização da utilização de documentos em pesquisa. “A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (ALMEIDA, GUINDANI, SÁ-SILVA, 2008, p. 2).

Nesse sentido, abordam-se neste trabalho os seguintes documentos oficiais que tratam da Educação Especial no Brasil, quais sejam: 1) NORMATIVA Nº 13/2007; 2) INSTRUÇÃO Nº 16/2011; 3) Ficha de Referência Pedagógica, que deve ser preenchida pelos professores das diversas disciplinas. Esta faz parte do processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. A partir dela, é possível construir o quadro de referência da avaliação da língua portuguesa, especificamente em relação aos itens considerados na avaliação da competência escrita dos alunos. Nessa ficha, é possível conhecer quais são as representações sobre escrita dos elaboradores, pois “a documentação contribui para tornar a pesquisa mais confiável, uma vez que ela permite que os dados coletados tenham uma ordem no contexto de pesquisa, sem dúvida a documentação confere, de modo singular, credibilidade e confiabilidade aos dados encontrados”. (FERREIRA, SCHIMANSKI, BOURGUIGNON, 2012, p. 145).

Em uma escola, essa pesquisa documental pode ser feita nos livros de registros de classe de professores, boletins de alunos, fichas de matrículas, projeto político pedagógico, livro de registros de atas etc. Nesse sentido, para Cellard (2008, p. 298) “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Lüdke e André (1986) apresentam algumas vantagens e críticas sobre o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional amparados em Guba e Lincoln (1981) as quais citaremos respectiva e resumidamente:

Os documentos constituem uma fonte estável e rica [...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos o que

dá mais estabilidade aos resultados obtidos [...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação [...] seu custo em geral, baixo [...] são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados, quando o acesso ao sujeito é impraticável [...] ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seu ponto de vista [...]

Os documentos são amostras não representativas dos fenômenos estudados [...] falta de objetividade e sua validade questionável [...] representar escolhas, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas [...] os procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 40).

As autoras afirmam que os documentos não são selecionados ao acaso, “Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 40). Nesse sentido, a pesquisa documental ora apresentada dará suporte para refletir e também para analisar, no próximo capítulo, as representações sobre a escrita nos documentos relacionados no quadro a seguir.

DOCUMENTO	CRITÉRIO A SER ANALISADO
PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007 - Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (BRASIL, 2007).	Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Formação de professores
Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010)	Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais
Instrução nº 16/2011 SUED/SEED-PR (PARANÁ, 2011) - Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica - área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.	Representação da escrita
Ficha de Referência Pedagógica: contém a descrição dos aspectos observados pelos professores das disciplinas em relação aos conhecimentos acadêmicos e estratégias de aprendizagem do aluno.	Representação da escrita

Quadro 1 - Documentos das políticas públicas inclusivas

Fonte: Produção da autora

Importante esclarecer ao leitor nesse momento o que significa cada um desses documentos e por qual órgão do sistema público foram instituídos. Primeiramente, é imprescindível reconhecer que todos foram elaborados a partir da LDBEN 9394/96.

Apesar de um dos documentos ser apresentado como Normativa e o outro como Instrução, os dois são considerados no vocabulário jurídico Instrução Normativa. A NORMATIVA nº 13/2007 e o Manual de Orientação são documentos do Governo Federal e a INSTRUÇÃO nº 16/2011 do Governo Estadual - estado do Paraná. Para melhor compreender seu funcionamento, explicitam-se algumas definições sobre esses documentos.

Lei: Regra necessária ou obrigatória: submeter-se a uma lei. Ato de autoridade soberana, que regula, ordena, autoriza ou veda: promulgar uma lei. Conjunto desses atos: a ninguém é lícito ignorar a lei. Disponível em <
<http://www.dicio.com.br/lei/>> acesso em nov. de 2015.

Instrução normativa: Consiste em ato administrativo expresso por ordem escrita expedida pelo Chefe de Serviço ou Ministro de Estado a seus subordinados, dispondo normas disciplinares que deverão ser adotadas no funcionamento de serviço público reformulado ou recém-formado. Será também considerada como norma expedida no sentido de interpretar uma lei. Disponível em <
<http://www.direitonet.com.br/dicionario/busca?palavras=instru%C3%A7%C3%A3o+normativa>> acesso em nov. de 2015.

Resolução: É uma espécie normativa emanada do Poder Legislativo que regula as matérias de competência privativa do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Disponível em <
<http://www.direitonet.com.br/dicionario/busca?palavras=resolu%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em nov. de 2015.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve abordagem histórica da Educação Especial⁵ no Brasil, dando ênfase à implantação da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

2.1 Educação Especial no Brasil: Caminhos percorridos desde o Império

No documento “Marcos Políticos Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010), doravante MPLs, explicita-se que o Brasil iniciou o atendimento às pessoas com deficiência⁶ na época do Império, que se deu entre 1822, quando da Independência do Brasil do domínio português, e 1889 com a Proclamação da República. Nesse período, houve a criação de algumas instituições que começam a atender de modo “[...] assistencial e filantrópico, já que não tinha finalidade pedagógica, mas de proteção dos membros da sociedade, por meio da reclusão das pessoas ditas anormais” (PARANÁ, 2006, p. 20) àqueles que “destoavam dos padrões de normalidade” da época - em especial surdos e cegos. Dentre essas instituições podemos citar o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, criado em 1854, atualmente chamado “Instituto Benjamin Constant” (IBC), e o “Instituto dos Surdos Mudos”, criado em 1857, hoje chamado de “Instituto Nacional da Educação dos Surdos” (INES), ambos situados no Rio de Janeiro.

A criação de instituições para atender essa demanda especial se expandiu e, com o passar do tempo, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), que atendia pessoas com deficiência mental. Em 1954, houve a fundação da APAE (Associação de Pais e

⁵ O Plano Nacional de Educação, ao se referir à educação especial, define-a como aquela que se destina “às pessoas com necessidades educacionais especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (PAN, 2008, p. 86).

⁶ O documento emitido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificado pelo Brasil, em 2006, define, no Artigo 1º, pessoas com deficiência como “(...) aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Amigos dos Excepcionais) e, em 1945, criou-se o primeiro atendimento especializado às pessoas superdotadas, também na sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010).

A criação destas instituições em diversos países correspondia ao “ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista” (PARANÁ, 2006, p. 19), havia uma exigência da sociedade para que os desocupados passassem a produzir.

Não é necessário pontuar que a educação popular era para os mais pobres, pois aqueles que nasceram em famílias nobres recebiam atendimento domiciliar (PARANÁ, 2006). Os primeiros “faziam parte da massa de excluídos e divergentes sociais os pobres, os mendigos e os loucos, asilados em instituições e encaminhados para o trabalho forçado, manual e tedioso, em troca de abrigo” (PARANÁ, 2006, p. 20). Outros tipos de deficiências como física e mental passaram a ser consideradas somente por volta de 1950, enquanto o atendimento especializado focado em cuidados assistenciais e terapêuticos continuou por mais um século, mantendo suas concepções e práticas, atualmente (PARANÁ, 2006). No Brasil, assim como no restante do mundo a atenção às pessoas com deficiências teve iniciativa de caráter privado, pois os segmentos relacionados à criação desses serviços “tinham suas ações reguladas por interesses pessoais, como a necessidade de oferecer algum atendimento a um familiar, ou simplesmente pela beneficência, incentivada pela Igreja nas classes mais abastadas” (PARANÁ, 2006, p. 21). No setor público, o atendimento especializado às pessoas com deficiência se consolidou com atos isolados de amigos e familiares, fortalecendo-se em décadas posteriores.

O modelo de atendimento institucionalizado seguiu até meados de 1950, quando surgiram diversos movimentos sociais no ocidente, consequência de insatisfação após a segunda Guerra Mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷, escrita sob influência decisiva dos acontecimentos da história naquele momento, sintetiza os ideais desses movimentos e “aponta que a essência dos direitos humanos está no ‘direito a ter direitos’” (PARANÁ, 2006, p. 21), essa Declaração passa a ser inspiradora de políticas públicas e de instrumentos jurídicos de muitos países. No Brasil, “foram observadas as primeiras ações de atenção à deficiência de caráter público motivadas, resumidamente,

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948. Nela, são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem.

por dois fatores: a mobilização social e os movimentos socioeconômicos mundiais” (PARANÁ, 2006, p. 21).

A partir de 1961, o atendimento às pessoas com deficiência é fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/61. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 2010). Essa lei foi inovadora ao reservar um título à Educação Especial citando oferta de serviços especiais as pessoas com deficiências, que pela primeira vez fazem parte das políticas do Estado, porém, apesar de manifestar vontade de atendimento na rede pública, é resguardado apoio financeiro às instituições privadas que disponibilizassem tal serviço.

No difícil quadro econômico, social e político mundial o atendimento na Educação Especial é fortalecido por um “**paradigma de serviços**, cuja principal contribuição foi implementar os serviços de Reabilitação Profissional voltados a pessoas com deficiência, visando a prepará-las para a integração ou a reintegração na vida da comunidade” (PARANÁ, 2006, p. 22, grifos no original). Esse paradigma questionou a tese determinista do desenvolvimento, que era seguida nas práticas especializadas (PARANÁ, 2006). As especificidades das pessoas com deficiências passam a ser mais bem compreendidas através de pesquisas nas Ciências Sociais e na Psicologia, surgindo um olhar diferenciado que transpõe a consideração das “origens dos distúrbios e deficiências, como também, motivados por determinantes sociais” (PARANÁ, 2006, p. 23).

A partir da década de 1970, pais de crianças com deficiências se organizam no mundo todo, devido à inspiração em princípios de individualização, normalização e integração que foram sendo introduzidos na Dinamarca na década de 1960. Esses princípios “buscavam ampliar as oportunidades de participação social de pessoas com deficiência, oferecendo-lhes o convívio em ambientes o menos segregadores possíveis” (PARANÁ, 2006, p. 23). Na educação esses princípios passam a reconhecer a capacidade de “aprendizagem desses sujeitos promovendo etapas para sua integração, que envolviam diferentes possibilidades de inserção: escolas especiais, classes especiais, classes comuns com apoios e classes comuns sem apoio (PARANÁ, 2006, p. 23).”

Seguindo o contexto mundial, no Brasil disseminam-se serviços e recursos especializados de caráter clínico terapêutico, com o objetivo de reabilitação de aspectos anatômico-fisiológicos das pessoas a fim de aproximá-las da normalidade possível para que pudessem ser inseridas, integradas, ao convívio em sociedade (BRASIL, 2000).

Nesse período a Educação Especial ganha visibilidade por ser caracterizada “como um ‘tipo’ de educação voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, que requerem cuidados clínicos e terapêuticos, em função de suas alterações orgânicas e limitações delas decorrentes” (PARANÁ, 2006, p. 24, grifos no original).

Com essa nova visão que inseria possibilidades de atendimento na escola comum e ampliação de matrículas nas escolas, consequência do crescimento populacional urbano e seu acesso à escola, mudou-se a oferta da Educação Especial na esfera pública, multiplicaram-se as classes especiais nas escolas regulares com intuito de acolher o aumento da quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem, que em grande maioria surgiam das camadas populares e não se acomodavam às práticas homogeneizadoras, direcionadas ao aluno ideal, efetivadas na escola (PARANÁ, 2006).

A LDBEN de 1971 - Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, abriu algumas possibilidades para o público da educação especial, o que aumentou consideravelmente o número de matrículas nas escolas. No entanto, como muitas instituições não se encontram preparadas física e profissionalmente para atender tal demanda, esse fato acabou fazendo com que alunos fossem primeiramente encaminhados a classes e escolas especiais até que pudessem ser considerados aptos a acompanhar o currículo pré-estabelecido (BRASIL, 2010).

No documento MPLs (BRASIL, 2010) afirma-se que

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. (BRASIL, 2010, p.12).

A Constituição de 1988 tentou amenizar os estigmas daqueles que necessitavam de atendimento educacional especializado ao definir como um de seus objetivos fundamentais a promoção

[...] “[d] o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e

garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, somente a partir da Constituição de 1988, se deixou mais explícita a preocupação com a eliminação de qualquer tipo de preconceito e discriminação, a definição de educação como direito de todos, com garantia de pleno desenvolvimento da pessoa, qualificação para o trabalho, condições iguais para ingressar e permanecer na escola, assim como garantia de atendimento especializado. No entanto, a Constituição em si não garantiu que a mudança se efetivasse, uma vez que era necessário que os sistemas de ensino se reestruturassem, organizassem-se para dar as respostas às necessidades educacionais de cada aluno, para que “[...] aos poucos [...] [surdisse] uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados, pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos do cidadão” (BRASIL, 2001, p.22).

Na década de 1990, todos os princípios que aparecem na Constituição de 1988 foram abordados com maior clareza e força em textos legais posteriores inspirados em documentos internacionais (PARANÁ, 2006) que serão abordados a seguir.

2.2 Década de 90: escola para todos, educação inclusiva

Segundo Mendes (2011), Arantes (2013) e Jordão (2013), o movimento de inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais da década de 1990 surgiu nos Estados Unidos e, por causa da influência cultural e econômica desse país, expandiu-se pelo mundo, inclusive no Brasil que, à época, sentia-se pressionado por agentes multilaterais por não ter um bom desempenho na área educacional. Nesse sentido, se quisesse obter empréstimos internacionais, para vários setores, incluindo saúde e educação (FONSECA, 1998), tinha de obrigatoriamente adotar uma política de inclusão⁸.

Ao tornar-se signatário desses acordos estabelecidos na Política de Educação Especial em 1994, o Brasil responsabiliza-se por uma mudança na educação que passe a

⁸ Esta surgiu a partir de acordos internacionais como: a) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, em 1990. Esse acordo assume que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990); b) a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Afirma também que a educação deve ser para Todos e que a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE), deve ocorrer dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994) (MILANESI, 2012, p. 18-19).

acolher a todos, priorizando qualidade e equidade. Dessa forma visa, na prática da escola, a garantir a convivência entre a diversidade e culturas diversas, ressalta Milanesi (2012). “Tais documentos abriram espaço para a ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns” (PARANÁ, 2006, p.27).

No Documento MPLs (BRASIL, 2010), afirma-se que a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientava o processo de integração instrucional, condicionando o acesso ao ensino regular àqueles que estivessem em condições de acompanhar e desenvolver o currículo programado para o ensino comum, *adequando-se ao ritmo dos alunos ditos normais*. A LDBEN 9394/96, em seu capítulo V (sobre Educação Especial) dispõe

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente*⁹ na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - *terminalidade específica*¹⁰ para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

⁹ É necessário considerar que, na LDBEN nº 4.024/61, já aparece esse termo que aponta o direito dos “excepcionais” à educação *preferencialmente* dentro do sistema geral de ensino. Essa redação permite que os governos se eximam da sua responsabilidade, deixando a cargo dos pais ou da escola regular a decisão de matricular ou não crianças “portadoras de necessidades educacionais”, termo utilizado no texto da lei. Goês (2009) fez três considerações em relação a esse artigo. “O primeiro é o fato de a educação especial passar a ser considerada, pela primeira vez na história do País, como “modalidade de ensino”, o segundo diz respeito ao alunado da educação especial que na Constituição de 1988 é restrito às pessoas com deficiência e, a partir dessa lei o termo utilizado passa a ser “portadores de necessidades educacionais especiais”, e, por fim, o dispositivo que determina que a educação escolar desses alunos seja levado a cabo, preferencialmente, na rede regular de ensino, isto é, a nossa lei maior da educação não determina a obrigatoriedade de inclusão de todos esses alunos em classes regulares de ensino” (GOÊS, 2009, p. 24-25, grifo do autor).

¹⁰ Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001), a noção de ‘terminalidade específica’ “É uma certificação de conclusão de escolaridade - fundamentada em avaliação pedagógica - com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente e de acordo com o regimento e o projeto político pedagógico da escola” (BRASIL, 2001, p. 59). Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (BRASIL, 2001), o conteúdo da referida certificação de escolaridade “deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido”. (BRASIL, 2001, p. 59).

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Destaca-se o uso da palavra “preferencialmente” no Art. 58. Santos (2012) sinaliza que este termo desperta distintas interpretações. Para alguns pesquisadores da Educação Especial, essa palavra reforça a presença do aluno com deficiência no ensino comum, além de ressaltar a importância de existirem serviços especializados na escola. Outros, porém, defendem que essa expressão favorecerá a continuação de ações substitutivas da educação especial.

Em meio à criação dessas leis, o alunado da Educação Especial é redefinido “apontando-se os alunos com **necessidades especiais** como o público-alvo a que se destina essa modalidade de educação” (PARANÁ, 2006, p. 27, grifos no original). Ao adotar o “conceito de necessidades educacionais especiais afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão” (BRASIL, 2001, p.44).

Nesse período, essa modalidade de ensino compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior se aproximando do contexto geral das práticas de educação. Postula-se, portanto, um novo olhar sobre a Educação Especial com apoio humano, tecnológico e materiais que ajudam a complementar o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum (PARANÁ, 2006).

A Educação Especial é ampliada e alcança não só aqueles com dificuldades de aprendizagem por causas orgânicas, mas também os que apresentam dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, considerando que nesse sentido “alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (BRASIL, 2001, p.44). Também abrange alunos com problemas de aprendizagem, devido as suas “condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis” (PARANÁ, 2006, p. 28).

A educação inclusiva tem como objetivo atender às necessidades de todos os indivíduos, focando especificamente aqueles que são mais suscetíveis à marginalização e exclusão, devido as suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, entre outras. Nessa perspectiva, “representa a possibilidade de combater à exclusão e responder às especificidades dos alunos” (NAKAYAMA, 2007), sendo dessa forma um desafio para aqueles que trabalham com educação, como será abordado na próxima seção.

2.3 A Educação Especial no século XXI - desafios para escola e professores

De acordo com Jaguaribe (2000), ao encerrar o século XX, o Brasil não conseguiu sair da posição histórica de país subdesenvolvido, porém alcançou significativos resultados na economia e infraestrutura, vislumbrando medidas para realizar esse objetivo e aconteceram melhorias no campo educacional.

Em 1999 97,5% das crianças tinham acesso à escola, contra 86% em 1990. O analfabetismo, até 16 anos, caiu para menos de 5%, concentrando-se a ileteraticidade na população mais velha, sendo o total, para todas as idades, de 12%. A matrícula secundária registrou, no período 1995 a 1999, significativo aumento de 40% (JAGUARIBE, 2000, p. 2).

Esse contexto, verificado pelo aumento das matrículas, gerou novas demandas para administração das escolas, pois houve a presença de grupos sociais bem diferentes e, ao mesmo tempo, o ingresso de crianças e adolescentes com deficiência, nas classes comuns do ensino regular, pondo-se em prática o direito de todos os indivíduos à educação como estabelece a LDBEN 9394/96.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar¹¹ registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006.

Esses dados demonstram o crescimento da aplicação do direito de todos à educação, “mas deixam de mostrar a discriminação ainda presente no contexto educacional brasileiro, pois as escolas e os professores ainda não se sentem preparados para receber alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular” (NAKAYAMA, 2007, p. 88).

Nesse sentido, em 2001, houve a promulgação da Resolução CNE/CEB¹² nº 02, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, propondo o Art. 2º nos seguintes termos “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

¹¹ http://pdee.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf Acesso em out. de 2014.

¹² CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1). Essa Resolução também dispõe em seu artigo 3º que

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

Percebe-se que o poder público ainda considera a possibilidade de que o aluno seja encaminhado para uma escola especial, o que deverá ser decidido pela escola, juntamente com os pais da criança/adolescente. O principal critério nessa definição deve ser a adequação da proposta pedagógica da instituição (levando em conta a condição do aluno), assim como a existência de profissionais devidamente preparados no quadro de funcionários. Por essa razão é que os alunos devem ser muito bem avaliados em suas necessidades educacionais especiais e as condições da escola, bem observadas, em todos os sentidos (Projeto Político Pedagógico, material didático, recursos humanos, estrutura física etc.).

A Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001 dispõe também sobre como deve ser o atendimento ao alunado da educação especial e explicita a responsabilidade da escola.

O art. 7º é explícito no sentido de estabelecer que a escola regular *deve* matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais, mas, como vimos, o art. 3º da mesma resolução é claro ao considerar que

[...] em alguns casos, [podem-se] substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Em relação ao que preconizava, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial - a prática do processo de “integração instrucional”¹³ -, é possível perceber

¹³ Como já dissemos na seção 1.2, o processo de “integração instrucional” condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

que a Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001, em seu art. 8º, item III, propõe que a escola e os professores devem oferecer flexibilizações curriculares, isto é, investir nas diversas possibilidades de aprendizagem do aluno, priorizando suas potencialidades e habilidades.

Goés (2009) ressalta que, nessa mesma Resolução, a Educação Especial é apresentada como uma modalidade de ensino, por isso “deve ser tratada como processo educacional que foi definido por uma proposta pedagógica, com o dever de assegurar recursos e serviços educacionais especiais” (GOÉS, 2009, p. 26).

Reitera-se, no entanto, que a “liberdade” dada às instituições para estabelecer suas normas de funcionamento nem sempre é encarada como positiva, já que a ausência de “[...] orientações acerca da forma pela qual deverá ser realizado o atendimento educacional especializado com os alunos [...]” (MILANESI, 2012, p. 31) pode causar insegurança a professores e equipe pedagógica, que muitas vezes alegam não ter preparo humano e suporte físico para assumir essa responsabilidade.

2.4 A implantação das Salas de Recurso Multifuncional como AEE¹⁴

Em setembro de 2001, o MEC homologou a Resolução N º 2, do Conselho Nacional de Educação, referindo-se às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que norteiam algumas regras para a Educação Especial (PARANÁ, 2006), reorganizando “a proposta de educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da educação inclusiva” (PARANÁ, 2006, p. 30). Segundo as DCEEs (PARANÁ, 2006, p. 31), essa legislação “revelou-se conservadora, ao optar pela manutenção de serviços especializados que, supostamente, não seriam compatíveis com as atuais diretrizes de inclusão escolar. Essa tendência repete-se na maioria dos textos legais e políticos dos estados brasileiros”.

Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais aparecem como atendimento especializado no art. 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2 em 2001, “V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

¹⁴

Atendimento Educacional Especializado

Nesse segmento, a Portaria Normativa nº 13/2007, que será descrita no capítulo de Representação, cria o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2010), a organização das salas de recursos multifuncionais acontece num contexto de políticas públicas inclusivas, com recursos pedagógicos, que atendam as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Segundo as DCEEs (PARANÁ, 2006), o Instituto Paranaense de Cegos, criado em 1939, foi a primeira escola especial do Paraná, ideologias e práticas aprovadas em movimentos sociais nacionais e internacionais são por ela reproduzidos. Dessa forma

[...] pelo pioneirismo das ações aqui ambientadas, como a criação da primeira classe especial na rede pública (atual Escola Estadual Guaira, em Curitiba), em 1958, e a criação do primeiro serviço de Educação Especial, em nível governamental, em 1963 (ALMEIDA, 1998), o Paraná foi vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, em nível nacional. Assim, desde o início, a educação escolar de pessoas com deficiência estendeu-se aos dois contextos: as escolas especiais e os então denominados programas especializados na rede pública (PARANÁ, 2006, p.31).

Essas Diretrizes relatam ainda que, entre 1996 e 2002, a Secretaria de Estado e da Educação do Paraná esteve em consonância com as propostas das Diretrizes Nacionais, “multiplicando em seu programa de capacitação e nas diretrizes legais e técnico-pedagógicas os fundamentos teóricos e filosóficos emanados pelo MEC/Seesp, em relação à Educação Especial e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2006, p.30). Após esse período, houve certa divergência no entendimento sobre a inclusão, pois o MEC/Seesp defende que “Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1). Dessa forma, de acordo com a referida Resolução, fica assegurada a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente de seu grau de comprometimento, não havendo nenhuma prerrogativa para que sejam escolarizados em classes ou escolas especiais. “O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados” (PARANÁ, 2006, p. 30-31).

No estado do Paraná, o atendimento especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncional Tipo I “foi ampliado para alunos com TFEs (transtornos funcionais específicos), e abrange também alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar” (PARANÁ, 2013, p. 44).

A INSTRUÇÃO Nº 016/2011 - SEED/SUED/PR¹⁵ estabelece critérios de organização pedagógica para o atendimento especializado deste alunado nas Salas de Recursos Multifuncional no Estado do Paraná, que serão apresentados no próximo capítulo.

2.5 Formação e perfil de professores para atuar na educação inclusiva e no AEE

Nesta seção serão apresentadas, de acordo com as leis que regem a Educação Especial no Brasil, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo sobre a formação de professores que atendiam/atendem alunos excepcionais/deficientes e atualmente com necessidades educacionais especiais.

A LDBEN/61 - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 introduz em seu texto o Título X - da Educação dos Excepcionais, porém não há nele nenhuma menção à formação de professores que irá atender esses alunos. Já na LBEN 9394/96, o CAPÍTULO V da Educação Especial aponta em seu

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - *professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;* (grifo nosso).

A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - *professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados*, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;” (grifo nosso).

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que

¹⁵

Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação - Paraná.

comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais* para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5).

No art. 9º da Resolução CNE/CEB 04/2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, está explícito que o atendimento a alunos com necessidades educacionais deve ocorrer na sala de aula comum com professores capacitados e ser expandido para a SRM com professor especializado, devendo haver interação entre professores dos diferentes espaços. “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Prieto (2006) demonstra certa preocupação com a atribuição da responsabilidade da capacitação recair somente sobre os professores e sugere uma adequação para o dispositivo da Resolução CNE/CEB Nº 2, que exige professores capacitados. Para a autora, deveria constar que “os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino aos quais estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores” (PRIETO, 2006, p.63). Essa capacitação, seja pelas instituições públicas ou não, deve partir do interesse e iniciativa do professor, pois é ele quem diretamente encontra uma heterogeneidade de alunos em sua sala de aula e precisa conhecer e compreender esse novo universo de seu trabalho, sem se deixar envolver por representações advindas do senso comum de que os sujeitos da educação inclusiva só estão na escola para se socializar, pois não conseguirão aprender. Pensando na importância da Representação Social sobre esse tema, no próximo capítulo, busca-se apresentar algumas teorias que possam levar professores a repensar sua prática escolar diante da inclusão.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que embasa esse trabalho para fazer a análise das políticas públicas inclusivas, especialmente a NORMATIVA Nº 13/2007, O Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a INSTRUÇÃO Nº 16/2011, no sentido de discutir os critérios que estabelecem o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

3.1 Representação social

Considerando que o objetivo deste trabalho é discutir os critérios que a NORMATIVA Nº 13/2007, o Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a INSTRUÇÃO Nº16/2011 propõem para o atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais especiais em Sala de Recursos Multifuncional e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno, são necessárias algumas reflexões sobre representação social. Para isso, aborda-se nesse capítulo a Teoria das Representações Sociais apoiados em Moscovici (2003) e Osti (2004, 2010).

Moscovici (2003) ressalta que o conceito de representações sociais veio de Émile Durkheim, que tinha como ponto de vista que “as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). O autor considera que essa abrangência dada por Durkheim representava um sério problema, já que, por querer incluir demais, poderia incluir-se pouco e, ao querer compreender tudo, poderia perder tudo. Nesse sentido, afirma que tanto intuição quanto experiência sugere a impossibilidade de “cobrir um raio de conhecimento e crenças tão amplo. Conhecimento e crença são, em primeiro lugar, demasiado heterogêneos e, além disso, não podem ser definidos por algumas características gerais” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Para esse autor,

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre produzem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

De acordo com Mazzotiti (2008), apesar de ter sido inaugurado na década de 1960, o estudo das representações sociais passou a ter maior representatividade somente na década de 1970, com pesquisas realizadas em diversas áreas, em especial na Europa. A autora salienta que, na década de 1980, o volume de pesquisas sobre as representações sociais aumentou ainda mais, com publicações em inglês, que se expandiram além da Europa e despertaram atenção de pesquisadores e revistas especializadas.

Osti (2010) destaca que foi Arruda (1996) quem primeiro trouxe a Teoria das Representações Sociais para o Brasil. De acordo com a autora, amparada em Sá e Arruda (2000), houve um crescimento dos trabalhos sobre Representações Sociais no Brasil entre 1988 e 1994. Em 1997, houve um marco significativo de renovação temática, teórica e metodológica, tendo um significativo aumento na produção de livros sobre o assunto. São destacados pela autora três temas recorrentes: trabalho, educação e saúde. Atualmente, esses trabalhos vêm aumentando com o intuito de diagnosticar problemas da sociedade e propor possíveis intervenções.

Segundo Sá (1996), o estudo das representações sociais pode ser caracterizado pelo levantamento de assuntos ou objetos de representações que têm sido investigados, citando uma longa lista apresentada por Jorge Vala (1993a)

[...] a saúde/doença, a doença mental, a justiça, a violência, o grupo e a amizade, o trabalho, o desemprego, os sistemas tecnológicos, os sistemas econômicos e as relações econômicas, os conflitos sociais e as relações intergrupais, e ainda grupos ou categorias sociais como a criança, a mulher, os quadros organizacionais, os psicólogos e a psicologia (Vala, 1993a, p. 359 apud SÁ, 1996, p.37)

O autor também ressalta que há muitos outros campos de pesquisa das representações sociais mais atuais que foram apresentados na 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais, em 1994, no Rio de Janeiro, tais como:

[...] processos teóricos específicos e estudos comparativos de representações sociais; representações na pesquisa sobre comunidade; nas questões de saúde em geral e específicas à Aids; relações com os processos cognitivos e a linguagem; estudos empíricos envolvendo a cultura; a política e os movimentos sociais; a ciência e a comunicação de massa, a etnicidade e a nacionalidade; a ecologia; a ecologia; o trabalho e as organizações; relações com a psicanálise; com os processos de exclusão social (gênero, velhice, meninos de rua); com o desenvolvimento, a educação e a formação profissional (SÁ, 1996, p. 38).

Sá (1996) introduz o conceito de representações sociais baseado em definições sucintas, mas considera que essa é uma tarefa difícil e que por isso vários autores, dentre eles Moscovici (1976), levaram seus leitores de maneira indutiva a uma definição de representações sociais, devido a sua complexidade. Arruda (1996) também salienta que o referido autor afirmava certa facilidade em captar a realidade das representações sociais, mas não o seu conceito e apresenta um comentário de Moscovici sobre o que sejam as representações sociais

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981: 181 apud SÁ 1996, p.31).

Silva (2009) afirma que o conceito de representação social tem longa história e isso lhe atribui uma série de significados, segundo esse autor na história da filosofia, “a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2009, p. 90, grifos do original). De acordo com o autor, nessa história, a representação se apresenta em duas dimensões “a representação externa, por meio de sistemas de signos como a pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental - a representação do “real” na consciência” (SILVA, 2009, p. 90, grifos do original).

Corroborando a preocupação de Moscovici em relação à dificuldade de conceituar o termo representações sociais, Sá (1996) traz conceitos de outros autores como Jodelet (1984, 1989), Ibañez (1988), Doise (1990, 1993), Abric (1994), Wagner e Elejabarrieta (1994). Destaca-se o conceito proposto por Jodelet (1989), discípula de Moscovici, pois, segundo Sá (1996), sua definição reflete um consenso entre os estudiosos das representações sociais. Para essa autora, é [...] “uma forma de

conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989a, p. 36 apud SÁ, 1996, p. 32). Sá afirma que esse conceito reflete um saber prático e liga um sujeito a um objeto, que pode ser social, material ou ideal. Para ele, a representação se relaciona com a simbolização e a interpretação. A atividade cognitiva do ser humano não está liberta de circunstâncias que são impostas por observações persuasivas na linguagem ou cultura (MOSCOVICI, 2003).

Instituições sociais políticas, religiosas ou semelhantes se constituem amparados em princípios peculiares, os quais propagam para seus adeptos. Dessa maneira, ao serem incorporados e absorvidos por esses sujeitos, reforçam-se os temas de representação desses agentes. Por consequência, a representação varia segundo os ideais que estabelecem a percepção dos sujeitos (MOSCOVICI, 2003).

As interações em dupla ou coletiva resultam em representações, sendo o que as caracterizam (MOSCOVICI, 2003). O autor considera também que sempre ao encontrar pessoas ou coisas, as quais se tornam familiares, as representações se fazem presentes, nessa perspectiva.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas morrem (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

O referido autor alega também que as representações “*convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (MOSCOVICI, 2003, p. 34). Se alguma pessoa ou objeto não se adapta ao modelo, é forçado por nós a se identificar com os outros ou corre o risco de não ser compreendido, nem identificado (MOSCOVICI, 2003). Considera que as representações [...] “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2003, p. 37). Para exemplificar, podemos citar o uso da bandeira branca que é levantada quando se quer dar fim a um conflito. Qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo reconhece essa convenção, sabe que ela representa

a paz. Dessa forma, as representações são para os indivíduos um símbolo de verdade (MOSCOVICI, 2003).

O referido autor alega também que “representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36). Nesse sentido podemos pensar na escolha do enxoval de uma criança, as roupas que ela irá vestir quando nascer, a decoração do seu quarto, os brinquedos a que ela terá acesso. Se for menina, tudo cor de rosa, brincos, bonecas, miniaturas de móveis de cozinha, ferro de passar roupa, vassoura etc.; se for menino, tudo azul, bola, carrinhos. Será que algum de nós já se atreveu a presentear um menino recém-nascido com um brinco? Esse é um típico exemplo de que as representações “são impostas sobre nós, transmitidas, e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Osti (2010) reitera o que diz Moscovici (2003) afirmando que

É válido ressaltar que todas essas representações vão sendo construídas ao longo da vida de cada pessoa e mudam conforme a idade e as experiências vividas, seguindo sempre certa progressão. Quanto mais conhecimento e informação sobre determinado conteúdo, mais elaborada é a representação sobre o mesmo (OSTI, 2004, p. 30)

No exemplo dado acima, percebe-se que “O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). O autor afirma ainda

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentido de não familiaridade (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Esse autor apresenta dois processos que geram representações sociais: ancoragem e objetivação. Para o autor, ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Na perspectiva de Moscovici (2003), quando um objeto ou

ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características desta e é reajustado para que se enquadre nela. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). O autor postula que classificar alguma coisa é confinar a comportamentos e normas que definem o que é e o que não é consentido em relação a indivíduos pertencentes a essa classe. Isso reafirma o que havíamos mencionado sobre presentear um menino recém-nascido com um brinco, que é, consensualmente, um acessório “de meninas”. Na maioria dos casos, quem sai da maternidade com brincos e vestidas de cor de rosa são as meninas e, ao serem visualizadas por seus familiares podem ser nomeadas de “princesas”, pois

[...] a tendência para classificar, seja pela generalização ou pela particularização, não é de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não-familiares - a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma (MOSCOVICI, 2003, p. 65).

A objetivação, outro processo de representação apresentado por esse autor, [...] “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2003, p.71). Segundo esse autor,

Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas aglomeram-se ao seu redor (MOSCOVICI, 2003, p. 73).

Segundo Moscovici (2003, p. 45), “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Osti (2010) considera que

Representar implica, portanto nas atitudes e julgamentos sociais refletidos pelas mentalidades, aquilo que é pensado sobre algo ou alguma coisa, estando sob a aparência de um saber. Instâncias como a mídia, instituições, redes de comunicação, dentre outras, abrem caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social (OSTI, 2010, p. 26).

Por isso, para Moscovici (2003, p. 48), “as representações sociais que nos interessam são as da nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano” [...]. Interessa também o lugar que essas representações ocupam em uma sociedade pensante, considerando que anteriormente havia uma distinção entre esfera profana e sagrada e atualmente essa distinção foi substituída por uma mais básica, entre universos consensuais e reificados (MOSCOVICI, 2003).

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

No universo consensual, as pessoas interagem no seu cotidiano e produzem representações de forma espontânea em grupo ou na coletividade. Nesse universo, as pessoas são vistas como iguais, têm liberdade, cada indivíduo pode apresentar suas opiniões, teorias e soluções para os problemas percebidos. Já o universo reificado é dominado pela ciência, que elabora conceitos, trabalha com pensamento erudito, valoriza a precisão intelectual, os membros dos grupos são vistos como desiguais, exercem diferentes papéis na sociedade, que determina a participação dos indivíduos pela sua qualificação intelectual (MOSCOVICI, 2003).

Sá (1995, p. 29) reitera que as teorias do senso comum elaboradas nos universos consensuais “não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação” e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados”. De acordo com Osti (2010),

[...] as representações sociais são trazidas pelas palavras, cristalizadas em condutas, estando ligadas tanto a sistemas de pensamento mais abrangentes - ideológicos ou culturais, quanto à condição social e a esfera de vida individual, privada e afetiva das pessoas, estando presente em diferentes aspectos da realidade, podendo implicar na forma de tomar decisões e de posicionar-se frente aos acontecimentos (OSTI, 2010, p. 28).

Essa autora considera que, para que a abrangência das representações seja mais bem compreendida, é necessário compreender alguns pontos essenciais nesta área, a saber:

Em primeiro lugar, a representação é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém, compreende, portanto, um objeto ou um indivíduo. O segundo diz respeito à particularidade do estudo que pode relacionar-se à atividade mental de um indivíduo, grupo ou coletividade, tendo com o objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Em terceiro, todo estudo de representação compreende uma análise das características ligadas ao fato de ela ser uma forma de conhecimento. Por fim, representar serve para agir sobre o mundo e sobre o outro. Portanto, se caracteriza como uma forma de saber que liga um sujeito a um objeto (OSTI, 2010, p. 27).

Osti (2010, p. 39) destaca “a importância de se estudar as representações no contexto educacional, pois elas nos permitem um olhar mais apurado e profundo das relações e de uma gama de variáveis que concorrem no processo de ensino e aprendizagem” [...]. A autora menciona, de forma sucinta, alguns trabalhos relacionados à educação que têm sido produzidos no Brasil que envolvem a discussão sobre representações relativas ao diretor da escola, estrutura física do ambiente escolar, prática docente, entre outros.

3.2 A representação na Educação

A educação está presente como um campo de pesquisa da teoria das representações e é um campo riquíssimo, especialmente quando se pretende entender as relações que ocorrem com a diversidade de pessoas que ali se encontram, pois, no ambiente escolar, muitas realidades se entrecruzam: professores de diversas áreas de formação, pessoas que trabalham com a parte administrativa e burocrática da escola, agentes educacionais que cuidam da merenda e da limpeza, alunos, pais de alunos.

Alberti (2009) afirma que Durkheim (1999) percebia a educação como possibilidade de conservação da sociedade. Para este autor, a educação teria uma função social ao preparar o indivíduo para a realidade, por isso é importante compreender como tem se desenvolvido o estudo das Representações Sociais na Educação.

Osti (2004, p. 15) justifica a importância do estudo das representações sociais no âmbito escolar “pelo fato da representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham na escola e daqueles que a escola deve servir”. De acordo com Moscovici (2003),

A teoria das representações sociais, por outro lado, toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua

estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

“O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2002, p. 232). Segundo o autor, o campo educativo se destaca como privilegiado para ver a construção, evolução e as transformações das representações sociais no centro de grupos sociais e no esclarecimento “sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (GILLY, 2002, p. 233). Pondera ainda que “os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais eles são dependentes” (GILLY, 2002, p. 248).

O referido autor afirma que não há pesquisas sobre representação educacional referentes a grandes períodos, porém existem indícios a partir de análises sociológicas, psicosociológicas ou históricas. “Entretanto, os referidos dados serão suficientes para mostrarmos que a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas efetivas funções sociais e sim uma construção original visando legitimá-los” (GILLY, 2002, p. 233).

Osti (2010) salienta a existência de poucas pesquisas na área educacional em que as Representações Sociais ocupem um lugar central. Citando Gilly (2001), afirma que é um campo de pesquisa que oferece “um novo caminho à Educação ao esclarecer sobre os fatores de influência no processo educativo, tais como; a relação pedagógica, a instituição, o modo como o professor e o aluno concebem o seu papel, atitudes e comportamentos diante da escola” (OSTI, 2010, p.15). Sendo relevante esse campo de pesquisa, objetiva-se, como mencionado no início deste capítulo, à luz dos estudos sobre Representação Social, analisar as políticas públicas inclusivas, especialmente a Normativa Nº 13 (BRASIL, 2007), o Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e a Instrução nº 16/2011 (PARANÁ, 2011), no sentido de discutir os critérios que estes propõem para o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno.

3.3 Representações nas políticas públicas inclusivas: NORMATIVA nº 13/2007, Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e INSTRUÇÃO Nº 16/2011

Para que se possam conhecer as representações destas políticas públicas inclusivas, é necessário compreender o significado de termos relacionados a esse tema: política, políticas, políticas públicas.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7)

[...] “o termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis - politikós - e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social”. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA (2007, p.7).

Para Ball e Mainardes (2011, p. 13),

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL, MAINARDES, 2011, p. 13).

O Estado é um dos ambientes em que a política se destaca e um de seus fundamentais atores políticos. Em seu significado mais singelo, a política é a manifestação de algum símbolo ou uma resolução do modo como agir no sentido de possuir uma política, “mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada”. (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14).

“A importância de fazer do direito de todos à educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 2006, p.5).

3.3.1 O alunado

A Normativa nº13/2007 resolve:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007).

De acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), criado pela Normativa Nº 13/2007, esses espaços propõem suprir uma deficiência histórica da educação no Brasil ao “promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 3). De forma geral, a elaboração de políticas públicas inclusivas, que disponibilizam serviços, apoio e recursos pedagógicos, assim como acessibilidade aos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, afirma ter o objetivo de pôr fim à discriminação e à segregação em classes e escolas especiais, modificando a organização dos sistemas de ensino, com a garantia da matrícula nas classes comuns e no AEE¹⁶ (BRASIL, 2010).

“A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 5). Nesse sentido, “A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de *valorizar as diferenças* [...] (BRASIL, 2010, p. 6, grifos nossos). Para isso,

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da

¹⁶

Atendimento Educacional Especializado

escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6, grifos nossos).

Ou seja, para que haja “valorização das diferenças”, é necessário “eliminar barreiras”, que em uma escola são/podem ser muito abrangentes, considerando todos os aspectos que interferem no ensino e aprendizagem: as questões individuais e familiares do sujeito, as condições em que se encontra a escola, a proposta pedagógica, a metodologia do professor e, principalmente, como tudo isso se relaciona. Esse espaço de atendimento educacional especializado se propõe a receber, de acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- *Alunos com altas habilidades ou superdotação*¹⁷ - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 6).

Em relação ao público-alvo da Educação Especial, o estado do Paraná ampliou esse atendimento especializado através da INSTRUÇÃO Nº 016/2011 - SEED/SUED

¹⁷ Julga-se importante fazer algumas breves considerações sobre um dos públicos-alvo das SRM, dos quais pouco se fala: o dos superdotados. Tratar deles é deparar-se com “ideias errôneas a respeito desta temática, tais como: “o aluno superdotado só obtém notas altas”, “para ser superdotado o aluno tem que ter domínio de todas as disciplinas”, “normalmente crianças e jovens superdotados são estranhos e não se socializam”, dentre tantas outras” (PARANÁ, 2013, p. 39). Por isso é importante conhecer esse público-alvo que merece atenção especial dentro das escolas, pois “O conceito de superdotação vem sofrendo alterações, no decorrer dos tempos, porque o avanço da tecnologia e da ciência impulsiona a ampliação sobre a inteligência humana. No Brasil, o conceito de altas habilidades/superdotação, adotado oficialmente e descrito nos documentos publicados pelo MEC - Ministério da Educação -, apresenta uma variação de seis perfis, os quais a pessoa superdotada poderá evidenciar de forma isolada ou em diversas combinações: habilidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, criativo e produtivo, liderança, psicomotricidade e artes (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto Federal nº 7.611/11)” (PARANÁ, 2013, p. 40). A Secretaria de Educação do Estado do Paraná disponibiliza duas Instruções que orientam sobre as salas de recursos: 1) Instrução 016/2008 SUEE-SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos na área de altas habilidades/superdotação na Educação Básica; 2) Instrução 010/2011, que normatiza o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I - para a Educação Básica na área das altas habilidades/superdotação. Além dos serviços de atendimento especializados já citados, em 2010 o Governo do Estado do Paraná autorizou através da Resolução 3059/2010 - GS/SEED, a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S - Londrina - PR, com a finalidade de oferecer suporte aos sistemas de ensino, assegurando o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, apoio didático-pedagógico a professores e alunos, orientação, suporte psicológico e emocional à família (PARANÁ, 2013, p. 43).

que estabelece outros critérios para o atendimento educacional especializado na SRM, na Educação Básica - área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e *transtornos funcionais específicos*, cujos casos, segundo o MEC, “não caracterizam público-alvo da Educação Especial” (PARANÁ, 2013, p. 44, grifo nosso).

3.4 *Transtornos funcionais específicos*: Refere-se a funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de *alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita*, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. (PARANÁ, 2011, p. 1-2, grifo nosso).

Essa normativa também prevê alguns eixos de atendimento para alunos com NEEs, dos quais se destaca o

a) Eixo 1 - Atendimento individual: [...]

• Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica - anos finais: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os *conteúdos defasados dos anos iniciais*, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. (PARANÁ, 2011, p. 6, grifo nosso).

Entendendo-se conteúdo defasado como aquele do qual o aluno não conseguiu se apropriar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ferrarezi Jr. (2014) apresenta resumidamente os currículos das séries iniciais. Apresenta-se na sequência o que, segundo o autor, deve ser trabalhado e cumprido até a quarta série, atual 5º ano, de modo que, ao ingressarem no 6º ano, estes sejam conteúdos já dominados pelos alunos.

1. Aperfeiçoamento da leitura por meio de regras de decodificação
2. Aperfeiçoamento da escrita por meio de regras de codificação
3. Regras de pontuação
4. Regras de separação silábica
5. Regras de valor estético do texto (parágrafo, alinhamento da escrita, uso de separadores gráficos etc.)
6. Regras de acentuação gráfica
7. Regras de colocação pronominal
8. Regras de concordância verbal
9. Classificação dos vocábulos quanto ao número de sílabas (usam-se os termos monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo)
10. Identificação de sinônimos e de antônimos (com esses nomes)
11. As dez classes de palavras e sua subcategorização (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral, preposição, conjunção, verbo, advérbio e interjeição)
12. Sintaxe do período simples (sujeito, predicado verbal, nominal e verbo-nominal, adjunto adnominal, complemento nominal, objeto direto e

indireto, predicativo do sujeito, agente da passiva, aposto). (FERRAREZI JR., 2014, p. 32).

É muito importante que o professor da Sala de Recursos Multifuncional, professor da Educação Especial, independentemente da habilitação que possua (que pode ser tanto nas diversas áreas do conhecimento bem como em pedagogia), tenha conhecimento da complexidade que envolve o processo de aprendizagem da escrita, já que avaliará a competência escrita do aluno por meio do processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Esta objetiva o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de:

- a) deficiência intelectual a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I e/ou pedagogo da escola. *Deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos [...]*
- b) deficiência física neuromotora a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I e/ou pedagogo da escola. *Deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos [...]*
- c) transtornos globais do desenvolvimento a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I e/ou pedagogo da escola. *Deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos [...]*
- d) *transtornos funcionais específicos*: a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I e/ou pedagogo da escola, sendo:
 - Distúrbios de aprendizagem - (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), *deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos*, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo.
 - Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade - TDA/H *deverá enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos [...]* (PARANÁ, 2011, p. 6-7 grifo nosso).

Durante o processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, professores das “diversas disciplinas *deverão preencher* a Ficha de Referência Pedagógica (anexo A) para cada aluno que apresentar grande dificuldade para acompanhar o processo de ensino previsto para a disciplina e ano em que o aluno se encontra matriculado” (PARANÁ, 2013, p. 54-55, grifo nosso). Nesse processo, pode-se dizer que a participação do professor de língua portuguesa é muito importante, pois, na Ficha de Referência Pedagógica, existem vinte e uma questões, às quais ele deve responder relacionadas à disciplina que ministra, das quais nove são voltadas especificamente à avaliação da competência escrita do aluno. Nesse sentido é de grande

relevância conhecer algumas representações sobre escrita, incluindo as presentes nos documentos analisados neste trabalho.

3.3.2 Representação sobre escrita

Segundo Mollica (2007),

[...] a escola é, segundo o imaginário coletivo, *o meio mais almejado para promover a inclusão social*. (...) Depoimentos de brasileiros de nível social diferenciado confirmam que *a escola faz parte do imaginário coletivo como caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada*. (MOLLICA, 2007, p. 12, grifo nosso).

Essa “representação social compreende a concepção que um sujeito, um grupo ou uma sociedade têm sobre determinado tema ou assunto, estando presente tanto nas relações sociais como no conjunto de opiniões e comportamentos dos indivíduos, refletindo em sua conduta e valores” (OSTI, 2004, p. 7).

A representação social envolve tanto as pessoas que estas acabam desconsiderando que é possível desenvolver habilidades fora deste espaço, ter alguma ideia criativa, desenvolvê-la e obter reconhecimento e sucesso profissional. Outro ponto relevante a ser considerado é que, segundo Ferrarrezzi (2014), o que nossos estabelecimentos de ensino vêm ensinando até hoje na disciplina de língua portuguesa nas séries iniciais é totalmente inútil. Para o autor, chega a ser cansativo “assistir [tantas] reportagens sobre alunos analfabetos na sexta série” (FERRAREZI JR, 2014, p. 32).

Soares (2003, p. 8) afirma que “a mídia vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. Para ilustrar essa questão, cita-se o exemplo da notícia publicada no portal de notícias G1.com, em setembro de 2012, que chama a atenção para o alto índice de reprovação em ‘testes de língua portuguesa’, os quais têm sido realizados por agências de emprego, que objetivam ‘comprovar os conhecimentos linguísticos’ dos candidatos por meio da produção de um texto.

Estudo realizado pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE), de janeiro a maio deste ano, mostra que *40% dos candidatos a uma vaga de estágio foram reprovados nos testes de redação e no ditado*. Os erros mais comuns são as

trocas do “x” pelo “z”, do “s” pela cedilha e acentuação errada. Alguns dos candidatos cometem vários erros em uma só palavra (grifos nossos. Disponível em <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/09/erros-de-portugues-prejudicam-candidatos-na-busca-por-emprego.html>> acesso em jul. de 2014).

Nessa perspectiva, a discussão sobre o que significa ‘saber ler e escrever’ torna-se bastante complexa, pois nem todos (considere-se o exemplo acima) compreendem como um aluno consegue reconhecer letras, associá-las ao(s) seu(s) som (ns), formar sílabas e conseqüentemente escrever e ler uma palavra, uma frase, um texto por si só, decodificando-o, mas, por outro lado, não necessariamente são capazes de apreendê-lo em (todos os) seus significados, explícitos ou implícitos. Corrêa (2008) apresenta que há

[...] três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita:

(A) por meio de aspectos da representação gráfica, já que, no processo da escrita, o escrevente oscila entre a tentativa de representação de características fonético-fonológicas (segmentais e/ou prosódicas) detectadas em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica institucionalizada, esta última baseada, como se sabe, na variedade submetida à normalização e posterior codificação;

(B) pela referência à heterogeneidade da língua, pois, se a admitimos como estruturalmente marcada no sistema - contribuição trazida pela Sociolinguística Variacionista - não há razão para não admiti-la na escrita, com a condição de que esta última seja vista como um modo de enunciação e não apenas como uma tecnologia;

(C) pela circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito, uma vez que lida: (a) com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; (b) com o que imagina ser - a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita - o código escrito institucionalizado; e, finalmente, (c) com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor (CORRÊA, 2008, p. 262).

Ainda levando em conta o exemplo apresentado, é possível afirmar que se dá uma importância muito grande aos erros ortográficos (talvez, em alguns casos, somente a isso) como parâmetro de avaliação do texto escrito pelo aluno - e, conseqüentemente, de sua escrita - sem que sequer se faça menção ao seu conteúdo (por exemplo, à sua coerência em relação ao tema proposto), de modo que “O preconceito com relação à falta de intimidade com a escrita, sem dúvida, ainda permanece como um fator determinante de exclusão” (MOLLICA, 2007, p. 22), mesmo que a noção de “escrita” seja a exposta na notícia do portal G1.com citada.

Já as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa - (PARANÁ, 2008, p. 62) afirmam que, por longo período, “o ensino de Língua

Portuguesa foi ministrado por meio de conteúdos legitimados no âmbito de uma classe social dominante e pela tradição acadêmica/escolar”. No entanto, segundo os mesmos documentos, não se pode dizer que houve sucesso na universalização do “domínio das práticas linguísticas, notadamente as referentes à norma padrão, que constitui a norma legitimada e prestigiada no contexto da sociedade brasileira (PARANÁ, 2008, p. 62). Esse domínio das práticas linguísticas não ocorrerá na e através da escola, pois, segundo afirma Ferrarezi (2014), os conteúdos adotados nesse estabelecimento de ensino, atualmente, são equivalentes aos de décadas atrás e fundamentam-se no ensino da gramática como suficiente para desenvolver as quatro habilidades vitais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). Nesse sentido, “não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa do valor social, [...]. Apenas regras e regras e regras” [...]. (FERRAREZI JR, 2014, p. 32). Dessa forma, o aluno não é valorizado, prestigiado por aquilo que escreve, mas, ao contrário, é desestimulado pela maneira como escreve, pois

Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. *Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários*, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram (PARANÁ, 2008, p. 68, grifo nosso).

Esse distanciamento entre a escrita ideal e a real (ver Bagno, 1999) no universo dos usuários pode ser confirmado pelos índices do nível de proficiência na prova de Língua Portuguesa do SAEP - 2013¹⁸, realizada por alunos do 6º ano, em que o desempenho dos estudantes abaixo do básico¹⁹ no Paraná foi de 32,8%. Esses números comprovam o posicionamento de Ferrarezi Jr (2014, p. 57) quando afirma que “o padrão de prestígio da língua não se aprende pela repetição de regras gramaticais. Ele é efetivamente aprendido por meio de um intenso contato com textos - orais e escritos - nesse padrão, e pela prática desse padrão na forma de textos - igualmente orais e escritos”.

¹⁸ Disponível em <http://www.saep.caedufjf.net/resultados/resultados-2013/resultados-por-escola/> acesso em Nov. de 2014.

¹⁹ Abaixo do básico: Neste padrão de desempenho, o aluno demonstra defasagem de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações.

Por isso, é necessária uma intervenção focada para que ele possa progredir em seu processo de aprendizagem. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2014/anexo1_leitura_e_interpretacao_resultados.pdf acesso em nov. de 2014.

A INSTRUÇÃO N° 016/2011 - SEED/SUED expõe “certa preocupação” com o domínio da escrita de seu público alvo e amplia o atendimento em SRMs a alunos com TFEs²⁰ “por entendermos que esse grupo de alunos *necessita de um complemento à escolarização da classe comum para obterem êxito na sua vida escolar* [de modo que] o Departamento de Educação Especial oferta este apoio especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I”. (PARANÁ, 2013, p. 44, grifo nosso). Ressalta-se que, talvez, algumas exceções de alunos não necessitem de complemento à escolarização.

De acordo com o documento, professores da classe comum podem não ter condições de reconhecer e valorizar as diferenças dos alunos, razão pela qual considerem que alguns necessitam complementar sua escolarização na SRM. Esta tem um professor Especialista em Educação Especial, mas que também têm suas limitações para atender a todas as defasagens de escolarização que o aluno apresente em relação à escrita, leitura e cálculos matemáticos, considerando que a finalidade da SRM, como menciona o referido documento, é contribuir para que o aluno tenha sucesso em sua vida escolar. “Estamos sempre classificando pessoas, fatos, ideias ou objetos. Por meio de nossas próprias vivências e conhecimentos, agrupamos esses objetos ou pessoas em uma categoria que pensamos ser apropriada, podendo esta ser convergente ou não com a norma social” (OSTI, 2010, p. 19).

No documento Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas, explicita-se que

Os transtornos funcionais específicos abrangem um grupo de alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas, não existindo para os mesmos uma explicação evidente [...] O aluno com transtornos funcionais específicos não deve ser 'classificado' como deficiente, trata-se apenas de uma criança/adolescente que aprende de uma forma diferente, pois apresenta capacidade motora adequada, inteligência na média ou acima, audição e visão normais, assim como ajustamento emocional. *Esse aluno possui uma dificuldade específica em determinada aprendizagem, como por exemplo: não aprende as quatro operações; não compreende o que lê; compreende o que lê, mas não sabe escrever* (PARANÁ, 2013, p. 44, grifo nosso).

É preciso que se considere que há vários problemas de aprendizagem, que muitas vezes não estão relacionados “unicamente ao aluno, à sua família ou [são] de ordem patológica, mas sim [a] um conjunto de fatores, incluindo a prática pedagógica,

metodologia e a relação professor aluno, não estando o problema apenas fora da escola, mas muitas vezes surgindo dentro dela” (OSTI, 2004, p. 67). Alunos com TFEs relativos à escrita, por exemplo, costumam ter bastante dificuldade em produzir um texto dentro da norma culta da Língua Portuguesa, mas “Uma dificuldade não é uma doença, portanto não pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções” (OSTI, 2004, p. 67).

Por essa razão, a política inclusiva do Paraná afirma que o aluno com Transtornos Funcionais Específicos não deve ser tratado como deficiente e abre espaço para que este receba atendimento educacional especializado com a intenção de que as “dificuldades de leitura, escrita e cálculo” (PARANÁ, 2013) desses indivíduos sejam amenizadas ou superadas e eles possam se “igualar” (GOMES, 2012) à suposta maioria daqueles que dominam esses conteúdos. Nesse sentido, “O indivíduo é observado e compreendido por meio de traços próprios da tipologia dominante, exercendo-se por vezes uma pressão coletiva para fazer coincidir o comportamento real com as categorias geralmente admitidas”. (OSTI, 2010, p.13).

O problema está em supor que pode haver igualdade entre os alunos, que seriam considerados capazes de aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma maneira. Por consequência, essa suposição leva ao pensamento de que aquele que não consegue atingir os objetivos propostos pela escola apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, o que o coloca fora dos padrões pré-estabelecidos (GOMES, 2012). A autora ressalta que “a necessidade de comparação por meio de um padrão de normalidade não se justifica, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear, nem igual para todas as pessoas, visto que cada sujeito experiencia e dá sentido à vida de uma maneira singular” (GOMES, 2012, p. 35-36). Pauta-se sempre pela identidade e não pela diferença.

Sendo assim, de acordo com o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012, p. 3) que “estabelece parâmetros sobre os conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos da Educação Básica da Rede Estadual, independente da região”, em relação à disciplina de língua portuguesa espera-se que, em se tratando da escrita, o educando do 6º ano

15. Organize o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação).
16. Utilize recursos textuais de informatividade e intertextualidade.
17. Utilize de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).
18. Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo.
19. *Utilize recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais.*
20. *Utilize as normas ortográficas e de acentuação.*
21. *Utilize a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção* (PARANÁ, 2012, p. 73, grifo nosso).

Conforme os índices do nível de proficiência na prova de Língua Portuguesa do SAEP - 2013 já citados, pode-se afirmar que nem todos conseguem se apropriar dos conteúdos previstos, da forma exigida pela escola, neste período. Desse modo, segundo Jabur (2014), o aluno passa a ser

Discriminado, marginalizado, instado a escrever, em geral sobre temas ou assuntos distantes da sua realidade, usando uma língua que não sente, nem reconhece como sua, e sem, portanto satisfazer as expectativas do professor, o aluno sente-se acuado, desanima e suas dificuldades de comunicação escrita aumentam e, com frequência, perduram por longo tempo, quando não por toda sua vida. (JABUR, 2014, p. 38).

É por esse motivo que Soares (apud MOLLICA, 2007, p. 11) “supõe que os saberes aprendidos dentro e fora da escola são assimilados de maneiras diferentes e devem ser levados em conta quando pensamos em educação e, de modo mais específico, quando se trata de conhecimentos de língua”. Na escola, há pessoas pertencentes a diferentes classes sociais, devido à heterogeneidade presente, por isso a não apropriação da norma culta ou as dificuldades apresentadas ao tentar se apropriar dela, especialmente na modalidade escrita, são motivo de exclusão. Dessa forma [...] “olhar para a escrita é não esquecer o quanto a escrita interfere no processo de ensino e aprendizagem, pois a escola exclui também e, principalmente, pelo domínio da escrita” (RODRIGUES, 2014, p. 63). Para Mollica (2007), os estigmas são muito marcados na sociedade e “Como as oportunidades de acesso e processamento das informações não são iguais para todos, convivemos com um fosso de desigualdade nos conhecimentos da maior parte da população planetária, quando comparada com a minoria de privilegiados”. (CARVALHO, 2008, p. 72). Para que haja possibilidade de surgirem novas ações em benefício dos alunos, é necessário que os governos municipais e estaduais se unam e formulem uma política de engajamento entre esses dois segmentos, que têm como função respeitar a singularidade de cada aluno e lhe dar condições de

ampliar seu horizonte de conhecimentos em seu processo singular de adequação aos padrões da escola e da escrita, mais especificamente, não se deve considerar, no entanto que isso seria suficiente e resolveria todas as necessidades de alunos, professores e escola, no que concerne à inclusão.

Alguns professores ficam angustiados em relação à escrita de seus alunos, por considerar que ela se distancia muito da escrita modelo, adequada, valorizada, idealizada, por corresponder à norma culta da língua portuguesa. É muito importante entender as aflições dos professores, pois elas advêm de exigências ideológicas que estão por trás do ensino da língua portuguesa que impede que se abra espaço para todos, dentro da escola, valorizando sempre as diferentes origens dos alunos. Enquanto esse espaço não existir, o poder da gramática “do certo e errado” perdurará, pois sua “eficiência [...] não está em manter a unidade linguística nacional nem em contribuir para o uso eficiente das normas linguísticas, mas em criar um padrão que corrobora a ideia de cultura de privilégios” (BRITTO, 2009, p. 27).

Ferrarezi (2014) ratifica Britto (2009) ao afirmar que “Estamos cansados de ver que nossos alunos chegam aos 11 ou 12 anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com a mínima qualidade” (FERRAREZI, 2014, p. 34), considerando que muitas vezes a afirmação de que ‘não sabem escrever’ refere-se apenas ao desconhecimento de aspectos formais do texto, ortografia (como citado no exemplo da notícia do Portal G1.com). O texto que será apresentado a seguir pretende contribuir um pouco mais para essa discussão - sobre o que é saber ou não escrever. Ele foi produzido por uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental que frequentava a Sala de Apoio à Aprendizagem²¹ (SAA), por apresentar, segundo seus professores, dificuldades acentuadas de aprendizagem, que podem ser “defasagens significativas nas áreas da escrita, leitura e/ou cálculos” (PARANÁ, 2013, p.44).

— Familiares e convidados para matrimônio do príncipe Fernando e da princesa Catarina, ocorrido, ontem, na catedral, não esperavam presenciar uma cena tão insólita como a que aconteceu após o beijo do casal. A igreja estava toda decorada à espera dos convidados que começaram a chegar.
Ela estava lá na igreja mais o priseca e o prinsipe estava esperando a prinseca estava tão lindo lá estavo príncipe lá trento da igreja tinha monte de gente lá mais.

²¹ O programa de Salas de Apoio à Aprendizagem tem o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Esses alunos frequentam as aulas de Língua Portuguesa e de Matemática no contra turno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes aos conteúdos dessas disciplinas (INSTRUÇÃO 021/2012 SEED/SUED).

*A prinseca e o prinsipe se beijoram mais a prinseca virou o sapo comicou pular la trento da igreja.
O prinsepa começou corer atras do sapo mais ele viu lá ir no lago.*

A primeira parte do texto (que não está destacada) a aluna copiou da proposta de produção e o que está em itálico foi o que ela produziu, como proposta de continuidade ao primeiro parágrafo. Em primeiro lugar, pode-se dizer que o texto é apenas um exemplo do tipo de heterogeneidade que é encontrado nas escolas de Ensino Fundamental II. Por outro lado, mesmo que não sejam raros, os desvios em relação à norma culta causam certa indignação aos docentes - de todas as disciplinas -, especialmente os que mostram que a aluna do 6º ano ainda comete erros ortográficos do tipo trocar **n** por **m**, na palavra *convidados*, ou **c** por **s**, em *prinsipe*, utilizar apenas um **r** onde deveria haver dois, como na palavra *corer*. Como se não bastasse, a autora ainda omite acentos gráficos, não pontua as frases, coesão textual, nem faz concordância verbal. O professor de língua portuguesa talvez compreenda que a maior parte dos “erros” cometidos se explica considerando que, para essa aluna, a oralidade é um referencial muito forte para a escrita (ela praticamente escreve como fala), o que já devia ter sido superado, uma vez que ela está no 6º ano. No entanto, para os demais professores, de outras disciplinas (que não têm formação sobre o processo de aprendizagem da escrita, portanto), o fato de a aluna (ainda) escrever assim pode estar relacionado a patologias e não a um trabalho mal realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no período de alfabetização. Nesse sentido, em relação à escrita, Corrêa (2007) considera que a

[...] A atenção se volta, ainda uma vez, para o produto escrito, que é avaliado segundo certos parâmetros, tais como: o correto e o incorreto; o formal e o informal; o escrito e o oral; a adequação aos diferentes gêneros, enfatizando-se a autonomia (a escrita pura, desligada das práticas sociais de onde provém) e a descontextualização da escrita relativamente à situação concreta de comunicação (CORREA, 2007, p. 207).

A escrita não é vista, nem vinculada às práticas sociais, que deveriam valorizar aquilo que o indivíduo tem a dizer e não a forma ou o código linguístico que ele domina para se expressar, pois “A representação de certa forma é feita pela transmissão da cultura, que é sempre ideológica e seletiva, para conservar assim os modos peculiares de como ser e como agir em sociedade” (OSTI, 2004, p. 13).

No quarto e último capítulo desta dissertação será apresentada uma análise e uma discussão de dados presentes nos documentos pesquisados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise da NORMATIVA nº 13/2007, da Resolução nº4/2009, do Manual de Orientação: Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e da INSTRUÇÃO nº 16/2011, para, em seguida, fazer uma análise dos critérios relativos à aprendizagem de escrita da Língua Portuguesa na Ficha de Referência Pedagógica, que se encontra na íntegra nos anexos desta dissertação, e faz parte do processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho, como mencionado anteriormente, surgiu a partir da observação, na escola em que a pesquisadora atua como professora da SRM Tipo I, de que muitas destas fichas preenchidas pelos professores de língua portuguesa vêm respondidas apenas com sim, não e + ou -, como avaliação dos alunos com dificuldades ou defasagens de aprendizagem, quando é solicitado que seja feita uma descrição dos aspectos observados. É possível inferir, a partir dos dados apresentados na ficha, que não há clareza para professores daquilo que se quer avaliar, pois, em termos gerais, se solicita uma descrição dos itens elencados, a qual pode não aparecer, talvez por falta de entendimento do que deve ser descrito. Uma avaliação sem real compreensão do que e como avaliar pode gerar um encaminhamento indevido para o atendimento educacional especializado em SRM Tipo I.

4.1 Trajetória da Educação Especial - algumas reflexões

Como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, o início do atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, ocorreu entre 1822 e 1889. Até esse período, a atitude para com pessoas com deficiência de maneira geral era marcada pela indiferença e intolerância, pois, na sociedade da época, que era basicamente agrícola, as pessoas com deficiências físicas “não serviam” para trabalhos braçais, porque estes exigiam muito fisicamente (GUHUR, 2012). Nessa época, algumas instituições que não tinham fins pedagógicos priorizavam o assistencialismo e o filantropismo a cegos e surdos. Milanesi (2012) ressalta a precariedade do atendimento oferecido por essas

instituições. Apesar de este ser garantido pela Constituição de 1924²², não havia leis ou diretrizes específicas que amparassem as pessoas com deficiência.

Como se pode ver no Art. 179, são garantidos os direitos de todos os cidadãos à instrução primária gratuita. Não há menção a quem se direciona o acesso aos demais níveis de ensino, apenas se descreve o que deverá ser ensinado àqueles que conseguirem ingressar nesse nível de ensino. Isso supõe que nem todos terão esse direito garantido, somente aqueles que forem mais “capacitados” para estudos mais avançados. A autora postula que as pessoas com deficiência, até 1930, eram cuidadas pelas instituições citadas anteriormente, que tinham um caráter segregacionista, o que era considerado, à época, necessário para a “educação” desses indivíduos e, de certa forma, continua sendo, pois as APAEs - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -, atualmente, continuam prestando atendimento exclusivo a essas pessoas.

A educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, bem como ajuda e apoio intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover - pode efetivar-se em escolas especiais, assegurando-se que o currículo escolar observe as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica e que os alunos recebam o apoio que necessitem (BRASIL, 2001, p.54).

Segundo as DCEEs (PARANÁ, 2006), o Brasil seguiu os mesmos procedimentos adotados no restante do mundo, pois as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência não vieram do poder público e sim de órgãos privados “já que os grupos pioneiros envolvidos nesse processo de criação de serviços tinham suas ações reguladas por interesses pessoais, como a necessidade de oferecer algum atendimento a um familiar, ou simplesmente pela beneficência, incentivada pela Igreja nas classes mais abastadas” (PARANÁ, 2006, p. 21). De acordo com o documento MPLEEs (BRASIL, 2010),

²² Título 8º Das disposições Geraes e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. Disponível em < [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao24.htm)> acesso em abr. de 2015.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Milanesi (2012), essa lei causou pouco impacto na escola comum²³, apesar de apontar o direito dos excepcionais²⁴ de frequentarem esse espaço. Não é possível perceber a garantia de que esse direito seja cumprido, já que não há clareza quanto à obrigatoriedade do sistema de ensino em acolher esses indivíduos. A autora afirma que, nessa época, o conceito de excepcionalidade, que era restrito, foi ampliado, uma vez que ele passou a considerar também as inadequações relativas ao processo de escolarização e às condições sociais precárias. A Educação Especial se organizou através da determinação de um critério básico de definição de sujeitos, que não correspondiam às normas impostas pela sociedade (PARANÁ, 2006).

Assim, ao longo da história, ela constitui uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas a alguns alunos, ou seja, àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, que foram, entre outras denominações estigmatizantes, rotulados como excepcionais, retardados, deficientes [...] (PARANÁ, 2006, p.17).

“Outro grupo que é comumente excluído do sistema educacional é composto por alunos que apresentam [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social” (BRASIL, 2001, p.19-20).

²³ Alguns autores como Milanesi (2012) utilizam o termo ‘escola comum’, porém na LDBEN 9394/96, atual legislação da educação, o termo que aparece é ‘escola regular’. Salientamos que esses dois termos irão aparecer nesse trabalho como sinônimos.

²⁴ Segundo Helena Antipoff, “o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1992q, p. 271). De acordo com a referência de análise, havia subcategorias: “excepcionais orgânicos”, quando o parâmetro era a característica física ou mental; “excepcionais sociais”, quando os meninos eram classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados pela família ou pelo responsável. O termo excepcional aparece entre aspas por se tratar de um conceito específico, relacionado a um determinado período histórico. Formulado por Helena Antipoff, esse conceito se cristalizou na história da educação, sendo adotado por especialistas na área de Educação Especial, mas, quando saímos da teoria e partimos para a existência material daqueles alunos considerados “excepcionais”, percebemos o viés ideológico na seleção daqueles que recebiam essa denominação. (RAFANTE, LOPES, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752010000100003&script=sci_arttext> acesso em abr. de 2014)

Pan (2008) afirma que, no Brasil, em meados da década de 1970, a política de “democratização da escola” (LIBÂNEO, 2006) determinou a ampliação de vagas por haver preocupações com grupos minoritários que fracassavam nesse espaço, o que deixava o Brasil em uma situação difícil diante dos olhares políticos estrangeiros, razão pela qual houve aumento de serviços distintos para atender diferentes demandas.

[...] Os vários enfoques pedagógicos buscam, então, reduzir a distância funcional na utilização conjunta dos recursos educacionais.

Foi nesse período que, segundo especialistas na área, e sob a influência desse modelo, surgiu uma resposta mais contundente do poder público à questão das deficiências. Em decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, e mesmo diante das críticas direcionadas à análise dos processos de produção do fracasso escolar assistiremos à consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais. (PAN, 2008, p. 83-84).

Segundo a autora, houve expansão dessas classes especiais, justificada pela necessidade de avaliar e encaminhar crianças com deficiências mentais leves a programas especiais, identificadas dessa forma quando frequentavam as salas do ensino regular. De acordo com as DCEEs (BRASIL, 2001),

Na tentativa de eliminar os preconceitos e de integrar os alunos portadores de deficiências nas escolas comuns do ensino regular, surgiu o movimento de integração escolar.

Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais “integração parcial” na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. Ocorria com frequência o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais e, conseqüentemente a rotulação a que eram submetidos.

O aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido (BRASIL, 2001, p. 21 grifos do original).

Percebe-se, nesse movimento, uma tentativa de querer integrar o aluno na sociedade, - a fim de atender as demandas impostas por ela, não havendo preocupação em priorizar a singularidade do indivíduo - através da escola, primeiro identificando uma possível deficiência que, como mencionado por Milanesi (2012), poderia até não existir, considerando as inadequações relativas ao processo de escolarização e as condições sociais precárias que influenciavam a avaliação do aluno. Em nenhum momento é aviltada a possibilidade de a escola modificar seu currículo, sua metodologia ou preparar o professor para desenvolver as habilidades que o aluno possui.

Em relação a esse movimento de integração social da década de 1970, Nakayama (2007) avalia que, por muito tempo, “foi privilegiado [...] o olhar da rejeição, da segregação, do medo, da insegurança, do assistencialismo, o que pouco contribui para a meta prevista, ou seja, a integração da pessoa deficiente ao meio social” (NAKAYAMA, 2007, p. 21), embora não se possa negar a existência de alguns esforços nesse sentido.

A Lei nº 5.692/71²⁵ abriu algumas possibilidades para o público da educação especial, o que aumentou consideravelmente o número de matrículas nas escolas. No entanto, como muitas instituições não se encontram preparadas física e profissionalmente para atender tal demanda, esse fato acabou fazendo com que alunos fossem primeiramente encaminhados a classes e escolas especiais até que pudessem ser considerados aptos a acompanhar o currículo pré-estabelecido.

A Lei 9394/96, em seu capítulo V (sobre Educação Especial), dispõe que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Nessa perspectiva, percebe-se claramente que prevalecia a noção de que todos precisavam ter um mesmo nível de conhecimento e o mesmo ritmo de aprendizagem, como se isso fosse possível qualquer que seja a classe. Dessa forma, se à escola comum cabia o papel de igualar a todos, a Educação Especial tinha a responsabilidade de alcançar essa homogeneização. De acordo com esse documento

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2010, p. 13, grifos nossos).

Guhur (2012) constata a finalidade desta Política Nacional de Educação Especial, pois “Com essa exigência, reconhecia-se que o lugar destas pessoas, então denominadas portadoras de necessidades educativas especiais, continuava a ser a escola

²⁵ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências e que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2010, p.12).

especial e reafirmava-se a defesa de um padrão homogêneo de aprendizagem na escola regular”. (GUHUR, 2012, p. 231).

No momento em que o Brasil se torna signatário de acordos estabelecidos na Política de Educação Especial, em 1994, passa a responsabilizar-se por uma mudança na educação que acolha a todos, priorizando qualidade e equidade. Dessa forma visa, na prática da escola, a garantir a convivência entre a diversidade e culturas diversas, ressalta Milanesi (2012).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ, 2006),

O Plano Nacional de Educação para Todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que destina o Capítulo V (Artigos 58, 59 e 60) à Educação Especial, são emblemáticos em apontar novos caminhos para essa modalidade de ensino. Além disso, reafirmam a perspectiva progressiva de seu caráter pedagógico ligado à educação escolar e ao ensino público. Nesse conjunto de fundamentos político-legais, inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os alunos com necessidades especiais como o público-alvo a que se destina essa modalidade de educação (DCEEs/ PR, 2006, p.27).

Para Milanesi (2012), essas políticas estabelecidas na década de 90 sinalizam uma nova Educação Especial, que necessita de práticas inovadoras de ensino para atender as especificidades do alunado e garantir o direito à educação para todos. Acredita-se que algumas dessas práticas existem/possam existir e devam começar pelo diálogo, cooperação, criatividade, espírito crítico e investimento na valorização e formação do professor, que acaba sendo “responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2004, p. 31). Não basta matricular o aluno na escola, para que a inclusão aconteça são necessárias ações significativas que descubram suas potencialidades e habilidades (MILANESI, 2012).

4.2 Normativa N° 13/2007 e Resolução 04/2009

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

A resolução CNE/CEB 04/2009 complementa a Normativa nº 13/2007 e Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Destaca-se o que dispõem alguns artigos.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais [...]

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que *eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade* e desenvolvimento de sua aprendizagem.
[...]

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. *O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:* a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Corrêa (2013) considera que as SRM podem ser vistas como continuidade das classes especiais, que, na sua percepção, mudaram de nome para estar de acordo com a legislação vigente. Apesar de estarem no mesmo espaço do ensino regular, continuam sendo segregadoras, pois esses alunos continuam sendo separados de seus colegas. No entanto, elas

[...] se diferenciam das classes especiais em relação ao seu funcionamento: não são seriadas e funcionam no contraturno do ensino regular (os alunos precisam estar matriculados no ensino regular para poder frequentar a sala de recursos) e em relação a sua metodologia, que agora passou a ser multifuncional, abrangendo apenas as deficiências. (CORRÊA, 2013, p. 84).

Para dar conta dessas metodologias, no art 9º da Resolução CNE/CEB 04/2009 explicita-se que o atendimento a alunos com necessidades educacionais deve ocorrer na sala de aula comum com *professores capacitados* e ser expandido para a SRM com

professor especializado, devendo haver interação entre professores dos diferentes espaços. Sobre a formação dos professores para atuar na Educação Especial, esta resolução estabelece que

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Milanesi (2013) considera que, ao se fazer uma análise dos níveis de ensino em que o AEE pode ser oferecido e dos conhecimentos que o professor necessita ter para trabalhar com esse atendimento, assim como os conteúdos e recursos que deve dominar, “um único professor atuando na SRM será insuficiente para atender essa demanda caso tenha em sua sala alunos com necessidades diferenciadas” (MILANESI, 2013, p. 37). A autora ressalta a necessidade de se compreender que o fato de a SRM possuir muitos recursos e possibilitar o trabalho com diferentes conteúdos não significa necessariamente que o professor dê conta de operar todos os materiais disponíveis.

Jordão (2013) afirma que essa política traça o perfil de um professor ideal, - que todos devem ser - capaz de atender a todos os estudantes, com quaisquer necessidades especiais, em todos os níveis e modalidades de ensino, porém ressalta que ela vai acontecendo de acordo com as interpretações a ela dadas, a formação do professor, a sua vivência e experiência profissional, a aspectos culturais, históricos etc. Para Silva (2009), existe nesse discurso um negligenciamento do aprendizado, pois o atendimento é superficial e generalizado. No entanto, procura-se passar para a sociedade a imagem de um atendimento especializado e de qualidade.

Um estudo elaborado por Silva (2010) demonstrou que, na secretaria municipal de educação de São Bernardo do Campo, está sendo construído um caminho diferente do proposto nos documentos, pois houve uma preocupação em matricular seus alunos de acordo com a deficiência, nas escolas que possuem professor especializado para determinada área, seja visual, auditiva, motora etc., tendo a sensatez de que nenhum professor especializado está preparado para atender a todos. Vale ressaltar que existem dificuldades de locomoção, por falta de transporte para esses alunos. É possível perceber a boa intenção da secretaria de educação de São Bernardo do Campo para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, porém o atendimento se dá dentro do possível e não da forma como preconizam os documentos oficiais sobre o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Jordão (2013), é impossível ignorar que a política de educação inclusiva foi criada para uma escola, um professor e uma rede de relações ideais, essa perfeição que não se encontra na prática. Por outro lado, “Nesse espaço, os professores reais, com experiência de vida e de formação reais precisam encontrar formas de responder a e de lidar com a construção idealizada da Política, o que desperta sentimentos controversos” (JORDÃO, 2013, p. 55).

A seguir, apresenta-se a descrição de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, com os quais o professor especializado deverá trabalhar.

Composição das Salas de Recursos Multifuncionais²⁶

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

2.3.1. Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais didático/pedagógico
02 microcomputadores	01 material dourado
01 Laptop	01 esquema corporal
01 estabilizador	01 bandinha rítmica
01 Scanner	01 memória de numerais I
01 impressora laser	01 tapete alfabético encaixado

²⁶ Como o foco desta pesquisa é a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, não será relacionado os equipamentos e materiais pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncional Tipo II. Para mais detalhes sobre essa Sala de Recursos Multifuncional consultar o site do MEC http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11037&Itemid=aces so em agosto de 2014.

01 teclado colméia	01 software Comunicação alternativa
01 acionador de pressão	01 sacolão criativo monta tudo
01 mouse com entrada para acionador	01 quebra cabeças - sequência lógica
01 lupa eletrônica	01 dominó de associação de ideias
Mobiliários	01 dominó de frases
01 mesa redonda	01 dominó de animais em libras
04 cadeiras	01 dominó de frutas em libras
01 mesa para impressora	01 dominó tátil
01 armário	01 alfabeto Braille
01 quadro branco	01 kit de lupas manuais
02 mesas de computador	01 plano inclinado - suporte para leitura
02 cadeiras	01 memória tátil

(BRASIL, 2010, p. 11-12).

Não há como afirmar, mesmo que as políticas públicas inclusivas queiram garantir, se a presença ou não destes equipamentos e materiais pedagógicos sejam imprescindíveis ou se irão contribuir para o aprendizado do aluno, pois irá depender também da metodologia utilizada pelo professor especializado. Além disso, como a SRM se propõe a/deve ser um espaço que promova a inclusão, os materiais poderão/deverão ser usados por todos para que possam contribuir no processo de aprendizagem de todo o grupo.

Na próxima seção, abordaremos o AEE nas SRM Tipo I no Paraná que, através da Instrução Nº 016/2011, ampliou o atendimento ao público alvo, demonstrando “certa preocupação” com as defasagens e dificuldades de aprendizagem dos alunos matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino.

4.3 INSTRUÇÃO Nº 016/2011

Nesta seção, será analisada a representação da escrita na Instrução Nº 016/11, apresentada no capítulo II, que amplia e orienta como deve ser a avaliação do público-alvo para receber atendimento educacional especializado na SRM Tipo I.

A avaliação de ingresso de acordo com a citada instrução acontece a partir da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, a qual oportuniza reconhecer as necessidades educacionais de alunos com

d) transtornos funcionais específicos: a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e/ou pedagogo da escola, sendo:

●Distúrbios de aprendizagem - (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) , deverá *enfatizar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros*, bem como as áreas do desenvolvimento , *acrescida de parecer de especialista em*

psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo.

- Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade TDA/H, deverá enfatizar *aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros*, bem como as áreas do desenvolvimento, acrescido de *parecer neurológico e/ou psiquiátrico* e complementada quando necessário, por *psicólogo* (PARANÁ, 2011, p. 5-6).

Está bem claro nessa instrução que o professor da educação especial e/ou pedagogo são responsáveis pela avaliação inicial dos alunos. Essa avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar deve ser feita para justificar o encaminhamento de um aluno à SRM. Surgiu, portanto, para atender as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Especial, (BRASIL, 2001) doravante DNEB. Estas, por sua vez, determinam que, se durante o processo de avaliação das diversas disciplinas for percebido pelos professores que há alunos com baixo rendimento escolar, deverá ser feita “uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2001, p. 34). De acordo com essas diretrizes, essa avaliação pedagógica deve ser bastante abrangente, considerando todos os aspectos que interferem no ensino e aprendizagem: as questões individuais e familiares do sujeito avaliado, as condições em que se encontra a escola, a proposta pedagógica, a metodologia do professor e principalmente a relação que se estabelece entre tudo isso.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico²⁷, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar [...]. Para sua realização deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanham o aluno.

Nesse caso, *quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional*²⁸ (BRASIL, 2001, p. 34).

²⁷

Abordagem médica e psicológica, que se detinha no que pretensamente “faltava” aos educandos. Implicava um diagnóstico clínico, para avaliar as características e dificuldades manifestadas pelos alunos, objetivando constatar se deviam ou não ser encaminhados às classes especiais ou escolas especiais ou ainda às classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001, p. 34).

²⁸

Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros (BRASIL, 2001, p.34).

É possível perceber que não há entendimento comum entre as Diretrizes da Educação Especial e a Instrução Nº 016/2001, pois aquelas preconizam que, quando a escola não tiver condições de identificar os apoios, “poderá” recorrer a auxílio multiprofissional. Já a Instrução exige o acréscimo de uma avaliação de profissional externo a escola, pois “As dificuldades transformam-se em doença por isso a necessidade de um especialista, para curar o problema” [...] “são vistas como indicador de algo errado, sintomático, assemelhando-se à visão de doença, por isso a necessidade de um especialista, pois só ele pode conseguir a cura” (OSTI, 2004, p. 63). Diante dessa situação, nos respaldamos em Bridi (2012) que afirma que

Inicialmente, tal processo sustentava-se, basicamente, pelo diagnóstico clínico. Segundo as orientações para o preenchimento do Censo Escolar referente ao ano de 2011, esta exigência é abandonada. *Compreende-se o parecer pedagógico do professor do atendimento educacional especializado como possível e suficiente.* Nesse contexto, a avaliação inicial e o parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado ganham relevância e passam a sustentar o processo decisório sobre o ingresso do aluno no serviço, bem como, sua inserção como aluno do público alvo da educação especial no Censo Escolar MEC/INEP (BRIDI, 2012, p. 501)

Fernandes e Viana (2009) consideram, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que avaliar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais representa uma ação que deve envolver, com responsabilidade, todos os profissionais da escola. Ressaltam a importância da necessidade de haver mudanças para que essa avaliação promova aprendizagem e inclusão e não ameaça e exclusão. Essas autoras consideram ainda que

A avaliação diagnóstica - como processo pedagógico, psicológico e psicopedagógico - tem avançado de modo substancial nas últimas décadas. Inicialmente, costumava ser realizada apenas por especialistas da área médica; com as exigências do desenvolvimento científico, houve um redimensionamento gradual no sentido do diagnóstico interdisciplinar a partir da década de 1970. Portanto, a tendência atual consiste em adotar o diagnóstico como um processo abrangente, também interligado às investigações sobre aprendizagem (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 309).

Milanesi (2012) comprova em sua pesquisa que os profissionais da educação naturalizam em suas falas sua dependência em relação aos profissionais da saúde, pois acreditam que necessitam da orientação de fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas etc. para planejar suas atividades, porque patologizam as dificuldades dos alunos, atitude

compreensível considerando o temor de elaborar um parecer equivocado. A autora postula que não se deve menosprezar a importância da contribuição desses profissionais, porém alerta que, através das avaliações pedagógicas, professores podem e devem assumir a responsabilidade pela educação de seus alunos, desde que saibam diferenciar o que é patologia do que não é. Jordão (2013), considerando a avaliação por parte dos professores, afirma que “muitos professores têm compartilhado de angústias, dúvidas e impasses na hora de avaliar se o aluno tem ou não indicação para o AEE, esses sentimentos são causados [...] por uma imprecisão nas diretrizes a serem seguidas [...] (JORDÃO, 2013, p. 82-83). Acredita-se que o professor deixará de se sentir inseguro em relação à avaliação de seus alunos, se investir em sua formação na educação inclusiva, pois um único documento, como as diretrizes, não será suficiente para se compreender um tema que envolve escola, aluno, família. Com base em sua formação teórica e prática sobre o tema da educação inclusiva, o professor poderá verificar indícios de necessidade de encaminhamento e acompanhamento médico, o que poderá contribuir para a evolução da aprendizagem do aluno.

A NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014 trata da Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, e dispõe que

[...] o atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especiais, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014)

Sobre a presença da oferta do AEE no Projeto Político-Pedagógico, concordamos com Padilha (2009, p.68) quando ressalta que “é de limiar importância não se limitar à mera declaração de princípios consignados em algum documento a ser apresentado para fins extremamente burocráticos”, pois

Um Projeto Político-Pedagógico coletivamente refletido e construído não garante à escola que a mesma se transforme em uma escola inclusiva, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência coletiva de seu caminhar, de suas responsabilidades, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades encontradas (PADILHA, 2009, p.72).

O AEE nas SRMs é um direito de atendimento pedagógico para complementar ou suplementar o ensino aos alunos da classe com necessidades educacionais especiais, que necessitem de maior tempo para realização de alguma atividade, em função de algum comprometimento motor que dificulte a apreensão de um conteúdo, que pode ser trabalhada com ajuda do uso de material concreto ou de tecnologia assistiva. Por isso,

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado - Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame *não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)* por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, *uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico*. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. *O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Os estudantes com necessidades educacionais especiais têm direito, por exemplo, a material em Braille e Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), materiais táteis, ampliação de caracteres, livros em áudio etc. Portanto, oferecer essas adequações pedagógicas não requer a apresentação de um laudo médico, pois o professor irá oportunizar acesso ao conhecimento científico e não irá medicar nenhum aluno.

Diante dessa nova orientação, há uma grande responsabilidade delegada ao professor do atendimento especializado e dos professores da classe comum, que, juntamente com a equipe multidisciplinar e a família do aluno, deverá decidir se esse aluno necessita ou não de um encaminhamento à SRM. É importante nesse sentido que esses profissionais busquem sempre aperfeiçoamento profissional para que suas representações não dificultem ou impossibilitem a aprendizagem dos alunos, pois, de acordo com Milanesi (2012),

Em relação à avaliação pedagógica realizada pelos professores nas SRMs, os relatos indicam que há uma variabilidade grande e que a escolha dos

procedimentos e conteúdos da avaliação depende do professor, o que favorece a arbitrariedade e subjetividade no processo de decidir se o aluno tem ou não necessidades educacionais especiais (MILANESI, 2012, p.126).

A seguir, destacam-se as atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I de acordo com a NORMATIVA Nº 16/2011, algumas delas, como o item a) e d), deverão ser concretizadas com o auxílio de professores da classe comum, pedagogo e família.

- a) *Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos.*
- b) *Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos, em conformidade com as orientações da SEED/DEEIN.*
- c) *Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação psicoeducacional no contexto escolar.*
- d) *Organizar cronograma de atendimento pedagógico individualizado ou em pequenos grupos, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento acadêmico e necessidades do aluno, com participação da equipe pedagógica da escola e família.*
- e) *Registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme plano de atendimento educacional especializado e interlocução com os professores das disciplinas.*
- f) *Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum.*
- g) *Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica.*
- h) *Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.*
- i) *Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas.*
- j) *Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, especialmente no conselho de classe.*
- k) *Produzir materiais didáticos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum a partir da proposta pedagógica curricular.*
- l) *Registrar a frequência do aluno Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica em livro de chama próprio do AEE (PARANÁ, 2011, p. 8-9).*

O item f) propõe que o professor do AEE, juntamente com o pedagogo, deve orientar professores na classe comum sobre adaptações curriculares, avaliação e metodologias. Reitera-se que não se tem na SRM Tipo I um professor que domine todos os conteúdos e seja capaz de orientar a todos os professores das diversas disciplinas. Por

isso, o trabalho colaborativo entre professor especializado e professores da classe comum seria o mais adequado, pois todos trocariam experiências sobre o aprendizado do aluno.

É evidente que as atribuições do professor da SRM Tipo I são muitas e cabe a ele grande parte das responsabilidades e decisões que devem ser tomadas. Por isso, não é difícil imaginar que ele tenha dificuldades em realizá-las a contento. Muitas não dependem somente de si, mas devem ser realizadas em parceria com professores da classe comum, que podem ou não ver o professor da SRM como um colega, mas como alguém que queira/possa querer interferir no seu trabalho. “Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados, na medida do possível, pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos” (PRIETO, 2006, p. 58 grifos nossos).

4.4 Representação da escrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná - Língua Portuguesa

De acordo com as DCEB-LP (PARANÁ, 2008), a escola pública brasileira assumiu a função de atender cada vez mais estudantes de classes populares. “Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país” (PARANÁ, 2008, p. 14). Essas discussões, sem dúvida, perpassam a avaliação da linguagem desses alunos, seja ela oral ou escrita, por isso é importante que os sujeitos das escolas sejam conhecidos em suas singularidades, para que então sejam impostas as regras e normas de uma língua que não se assemelha às relativas à língua que usam internalizadamente. É preciso reconhecer e aceitar que “Os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos” (PARANÁ, 2008, p.60). Na escola, os alunos precisam entender que a disciplina de língua portuguesa, de acordo com as DCEB - LP, tem como finalidade a comunicação entre as pessoas, que quando se escreve é com algum objetivo, por isso é preciso esclarecer que tipo de texto escrever e quais as possibilidades para escrevê-lo, pois

[...] cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a composição, a estrutura e o estilo variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos. O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas (PARANÁ, 2008, p.56).

O que as DCEB - LP (PARANÁ, 2008, p.56) sugerem é uma visão de escrita “[...] como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente”, pois entende que o aluno deve se envolver nas práticas de escrita, assumindo sua autoria, pois “ele é um sujeito que tem o que dizer” (PARANÁ, 2008, p.56). Posteriormente ao desenvolvimento dessa consciência da importância da escrita como voz do sujeito, deve se desenvolver um trabalho de reflexão linguística para que se possa observar e analisar a língua em uso. Isso inclui o trabalho com “morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico” (PARANÁ, 2008, p.60). Por mais que a visão de escrita desses documentos, teoricamente, se proponha aberta, no final das contas, ela se estreita quando foca nos aspectos linguísticos, na forma, portanto, em detrimento do conteúdo. Não se deve trabalhar escrita apenas com exercícios de completar frases, mas a partir da compreensão da organização de um bom texto, da maneira que se relacionam os elementos gramaticais nas frases, parágrafos, na retomada ou avanço de “ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 61).

É importante deixar clara a noção de escrita apregoada no documento referenciado anteriormente, pois

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc. *Pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva*

restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos (PARANÁ, 2008, p 68, grifo nosso).

Não há dúvidas de que trabalhar com aqueles que “já sabem” é mais fácil, mas a escola existe para aprimorar, ampliar, lapidar o conhecimento que seus alunos possuem, pois, segundo as DCEB - LP, “É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 38).

Por essa razão, é relevante conhecer e refletir sobre a representação da escrita na Ficha de Referência Pedagógica para inferir se os alunos da classe comum estão tendo por parte de seus professores a “oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística” (PARANÁ, 2008) ou se estão sendo encaminhados ao atendimento educacional especializado como forma de atribuir a responsabilidade da resolução das dificuldades de aprendizagem exclusivamente ao aluno, as quais têm que ser “resolvidas” pelo professor da SRM Tipo I. Nessa perspectiva, [...] “a necessidade de alguém auxiliando o fazer é muito importante para esses docentes, o apoiando nessa prática, eliminando a principal dificuldade no relacionamento com o aluno incluído e ao mesmo tempo, servindo para dividir a angústia e a responsabilidade vinculadas às limitações desse aluno”. (COSTA, 2009, p. 74).

4.5 Representação da escrita na Ficha de Referência Pedagógica

4.5.1 Representação da escrita pelos professores de língua portuguesa

Antes de começar a análise e a discussão dos dados apresentados no quadro referente à língua portuguesa na Ficha de Referência Pedagógica, apresentada na Introdução desta dissertação, é importante conhecer os itens propostos ao ensino da escrita da língua portuguesa presentes nas DCEB - LP (PARANÁ, 2008).

- Contexto de produção;
- Interlocutor;
- Finalidade do texto;
- Informatividade;
- Argumentatividade;
- Discurso direto e indireto;

- Elementos composicionais do gênero;
- Divisão do texto em parágrafos;
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem;
- Processo de formação de palavras;
- Acentuação gráfica;
- Ortografia;
- Concordância verbal/nominal. (PARANÁ, 2008, p. 91).

Percebe-se que a maioria destes itens se volta para aspectos gramaticais, como marcas linguísticas, acentuação gráfica, ortografia, concordância verbal e nominal.

A seguir, transcreve-se o quadro referente à avaliação da escrita do aluno, para fins de análise dos itens, numerados de 1 a 10.

Escrita	Descrição dos aspectos observados
1- Percebe a relação entre a escrita e a fala.	
2- Escreve corretamente seu nome completo, utilizando-o como identificador de seus trabalhos e pertences.	
3- Escreve de forma que possa ler, ainda que não escreva ortograficamente.	
4- Escreve textos com ortografia convencional, utilizando a paragrafação e os recursos do sistema de pontuação para representar: intervalos entre ideias, começo e final de frases, frases ditadas por outro, exclamações e interrogações...	
5- Utiliza letra maiúscula no início de períodos e em nomes próprios.	
6- Produz texto coerente com o tema e sequência lógica de ideias, localização temporal e espacial, faz referência às personagens e fechamento.	
7- Utiliza dicionário adequadamente quando solicitado, para melhor compreensão de textos lidos.	
8- Utiliza recursos de coesão (conjunções, pronomes, preposição, tempos verbais, advérbios ...)	
9 - Utiliza vocabulário adequado	
10- Apresenta má organização da folha, das letras e erros de formas e proporções (grande demais, pequeno demais ...)	

Quadro 2 - Ficha de Referência Pedagógica

Fonte: Anexo A para Avaliação Psicoeducacional do Contexto Escolar (PARANÁ, 2013, p. 47)

No item 1, o professor de língua portuguesa é questionado a responder se o aluno “percebe a relação entre a escrita e a fala”. No entanto, da forma como foi perguntado, não fica muito claro em que sentido se estabeleceria essa relação, já que ela

pode se dar em vários níveis gramaticais ou mesmo registros de língua.

Em vez de REPRODUZIR a tradição gramatical, o professor deve PRODUIR seu próprio conhecimento da gramática, transformando-se num pesquisador em tempo integral, num orientador de pesquisas a serem empreendidas em sala de aula, junto com seus alunos. Parar de querer entregar regras (mal descritas) já prontas, e começar a descobrir métodos inteligentes e prazerosos para que os próprios aprendizes deduzam essas regras em textos vivos, coerentes, bem construídos, interessantes, tanto de língua escrita como de língua falada (BAGNO, 1999, p. 117).

É sabido que a escrita culta se distancia da fala, mesmo das falas mais monitoradas. É preciso deixar isso claro porque “Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma” (PARANÁ, 2008, p. 55). Nesse sentido, na prática não se leva em consideração o proposto pelas DCEB - LP (PARANÁ, 2008, p. 65), as quais “reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta”.

A mídia também é responsável pela disseminação da concepção de que existe apenas uma maneira, a melhor ou a mais correta, de uma pessoa se expressar, quando, por exemplo, ao colocar em suas reportagens alguma escuta telefônica, legenda o texto destacando, com aspas, palavras que não tenham sido pronunciadas de acordo com a norma culta como, por exemplo, “nóis tava”.

É uma pena que seja assim. Todo esse formidável poder de influência dos meios de comunicação e dos recursos da informática poderia ser de grande utilidade se fosse usado precisamente na direção oposta: na destruição dos velhos mitos, na elevação da autoestima linguística dos brasileiros, na divulgação do que há de realmente fascinante no estudo da língua. Mas não é assim (BAGNO, 1999, p. 76).

Segundo as DCEB - LP (PARANÁ, 2008, p. 38), “A democratização do ensino levou para a instituição escolar os integrantes das classes menos favorecidas. A consequência foi a instalação do conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares”.

Em relação a esse item, portanto, seria necessário deixar mais claro que tipo de informação se quer obter (“o aluno utiliza registro de escrita adequado ao que é solicitado nas produções de texto?”, “há interferências da sintaxe da oralidade na sintaxe da escrita do aluno?” etc.). Além disso, não apenas nessa questão bem como nas demais, a estrutura do questionamento poderia solicitar que o professor descrevesse sua

avaliação e não apenas respondesse “sim” ou “não”, como é possível fazer diante da pergunta “percebe a relação entre a escrita e a fala”. Importante considerar que

[...] para a grande maioria de nós, a língua que aprendemos em nossas escolas é distante daquela que costumamos falar em nossos lares. Entre as nossas línguas “maternas” que aprendemos em casa e a norma culta que aprendemos na escola há sempre alguma distância a ser percorrida que pode ser diferente no caso de cada um de nós, dependendo de uma série de fatores, sobretudo das ordens social e econômica (RAJAGOPALAN, 2014, p. 75).

O item 2, que questiona se o aluno “Escreve corretamente seu nome completo, utilizando-o como identificador de seus trabalhos e pertences”, pode ser entendido também de mais de uma forma. Ele pode dizer respeito à variedade de possibilidades de escrita de um nome próprio, que não segue os padrões de escrita da língua portuguesa, especialmente os de origem estrangeira, mas também pode ter relação com autoria ou mesmo com questões relativas à disciplina ou autonomia do aluno em cuidar de seus pertences. Como o propósito desta parte da ficha é avaliar os conhecimentos sobre escrita, talvez devesse ficar mais claro em que sentido a pergunta é proposta: se a questão é relativa ao domínio da escrita ortográfica, ela pode estar incluída no item 1. Já se for relativa à autoria, teria de ser mais específica nesse sentido. Se, por outro lado, diz respeito à avaliação da autonomia do aluno, teria de ser posta não necessariamente nesta parte da avaliação, uma vez que se refere a um comportamento não específico de uma disciplina.

No item 3, o questionamento é se o aluno “escreve de forma que possa ler ainda que não escreva ortograficamente”. Neste também não está claro de que leitura se trata: é leitura silenciosa ou em voz alta? Leitura de uma palavra, de um parágrafo, de um texto ou de um livro inteiro? Também não fica clara qual a noção de leitura de que se parte, se é no sentido de decodificar das letras, associando-as a seus sons, organizando-as em sílabas ou se inclui avaliação da entonação de acordo com os sinais de pontuação, no caso da leitura em voz alta. Ainda na leitura em voz alta, é comum o professor cobrá-la para avaliar se o aluno tem uma letra legível, que supostamente deve ser aquela letra bem definida que se ensinava/ensina com o auxílio da caligrafia.

As DCEB - LP compreendem

[...] a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural,

enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

Mas como o item busca avaliar a leitura *a partir da escrita do aluno*, pressupõe-se que não se trate de uma leitura nos termos previstos pelas DCEB - LP (PARANÁ, 2008). Desse modo, parece se tratar de uma repetição do solicitado no item 1.

Contrariando o estilo empregado nos três primeiros itens, bastante pontuais e repetitivos, o item 4 inclui a avaliação de muitas questões que não são interdependentes. Pergunta-se se o aluno “Escreve textos com ortografia convencional, utilizando a paragrafação e os recursos do sistema de pontuação para representar: intervalos entre ideias, começo e final de frases, frases ditadas por outro, exclamações e interrogações”. Fica clara a importância que a escola dá à escrita ortográfica, como já apontado nos itens anteriores. O aluno pode até conseguir se manifestar adequadamente em termos de conteúdo, mas este conteúdo deve respeitar a norma culta da língua portuguesa.

Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de erro pela de tentativa de acerto. Afinal, a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolinguístico. Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia. Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA. É importante notar que os “erros” de ortografia são constantes: troca de J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante — justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. Dificilmente alguém vai tentar escrever XÍCARA usando um J, um G, um S no lugar do X oficial, porque faltam dados de experiência para uma analogia razoável (BAGNO, 1999, p. 126).

O item 4 cobra, portanto, o conhecimento que o aluno tem da forma normativa, inclusive de estrutura, o que inclui paragrafação e pontuação. Porém, o aluno pode ter (mais) dificuldades em um dos itens do que em outros e também é preciso que o professor possa dizer de que tipo de dificuldades se está falando. No caso da paragrafação, por exemplo, pode se tratar de uma dificuldade estrutural (o aluno não consegue dividir o texto em partes ou faz divisões demais) ou de coerência, quando constrói um texto cujas partes não têm relação adequada entre si (são incoerentes). É preciso que o aluno saiba que

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares sugeridas por Antunes (2003) e adaptadas às propostas destas Diretrizes, que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná 70 adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

As etapas descritas por Antunes (2003 apud PARANÁ, 2008) fazem referência à complexidade da prática de escrita. Na hora de avaliar a escrita de um aluno, seria importante que o professor de língua portuguesa levasse em consideração essas práticas para que não se corresse o risco de responder a algo tão importante de maneira superficial.

O item 5 questiona o professor se o aluno sabe que deve iniciar frases e nomes próprios com letra maiúscula, mais uma das convenções estabelecidas na língua portuguesa. No entanto, é uma convenção bastante pontual que não é suficiente para julgar um aluno em relação às suas práticas de escrita e a percepção e consciência que esses têm da normatização em sentido amplo.

Item 6 propõe avaliar se o aluno “Produz texto coerente com o tema e sequência lógica de ideias, localização temporal e espacial, faz referência às personagens e fechamento”. Neste item, é imprescindível que o professor de língua portuguesa tenha consciência de que o texto é produto de um enunciado, em relação ao qual ele tem que ser coerente. Retomando as etapas de Antunes (2003 apud PARANÁ, 2008), é necessário a) planejamento tanto por parte do professor quanto do aluno, b) delimitação e leitura suficiente sobre o tema proposto, c) trabalho com o gênero textual que será escrito, para somente então escrevê-lo, considerando tudo o que foi trabalhado. Após a primeira escrita do aluno, o professor deverá fazer a intervenção, não apenas marcando os “erros” do aluno, mas buscando mostrar os pontos positivos da produção e os

objetivos que conseguiu atingir e os que ainda deverão ser atingidos. Então, se propõe uma nova escrita ou novas reescritas e um trabalho que deixe claro as normatizações da língua, considerando o uso do dicionário para finalmente avaliar o texto considerando todos os avanços que o aluno obteve. Dessa forma, não é concebível que essa ficha seja preenchida logo após a primeira produção de texto de um aluno do 6º ano, que ingressa na escola no início do ano letivo. É preciso tempo para que o professor conheça o aluno e proponha um trabalho responsável com a escrita da parte do professor que é especialista na área da linguagem.

O item 7 tem o objetivo de avaliar se o aluno “Utiliza dicionário adequadamente quando solicitado, para melhor compreensão de textos lidos”. A primeira questão que deveria estar mais clara aqui é que se propõe uma avaliação do uso do dicionário na escrita, que é diferente do uso na leitura. Na sequência, vem a especificação de “quando solicitado”, o que se pressupõe que é o professor que deve apontar essa necessidade, quando o aluno já deveria ter autonomia para tal. Este item deveria ser reformulado de modo que desse conta do que de fato é importante para o trabalho voltado à escrita.

No item 8, a questão é se o aluno “Utiliza recursos de coesão (conjunções, pronomes, preposição, tempos verbais, advérbios)”. Esse é um dos itens mais complexos a ser avaliado, pois envolve os níveis morfológico e sintático. Em síntese, o item avalia a forma do texto como um bloco único, sendo que o aluno pode ter dificuldades específicas, as quais não poderão ser identificadas pelo professor em razão de como a questão foi posta. O docente poderia avaliar melhor as dificuldades de escrita do aluno caso os itens fossem separados.

O item 9 também merece uma reflexão especial, pois indaga se o aluno utiliza vocabulário adequado, mas não especifica adequado em relação a quê. Adequado em relação ao gênero textual? Ao tema do enunciado? À série em que o aluno se encontra? Como se pode ver, a avaliação do léxico que o aluno domina é um item importante na avaliação da escrita do aluno, desde que se leve em consideração que o vocabulário tem relação com outros níveis gramaticais, com a proposta da produção de texto e com o conhecimento de língua que o aluno tem.

O item 10 avalia se o aluno “apresenta má organização da folha, das letras e erros de formas e proporções (grande demais, pequeno demais)”. Inicialmente destacamos que este é o único item que questiona o professor quanto ao que o aluno não cumpre (os termos são “má organização” e “erros de formas e proporções”), ao passo que os demais perguntam se o aluno cumpre (e o quanto, como cumpre). Como já

salientamos, essas perguntas referem-se à competência escrita. Nesse sentido, a questão não é exclusiva da disciplina (refere-se à capacidade de o aluno organizar seu material). Por outro lado, o estilo da letra pode depender do tempo que o aluno teve para copiar o texto. De qualquer forma, o que está em questão é que não se pode admitir que esse item leve o professor a tirar conclusões sobre a escrita do aluno (a não ser que seja sobre a escrita caligráfica).

Enfim, por meio da análise dessa ficha, é possível perceber que ela é um instrumento frágil para avaliar a escrita de um aluno, pois, em praticamente todos os itens, falta clareza quanto ao que se está perguntando. Alguns itens são muito pontuais e outros bastante amplos, de modo que fica difícil para o professor apontar as dificuldades que o aluno enfrenta. Além disso, antes de proceder a essa avaliação, é necessário dar oportunidades de exercício de escrita considerando que “O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos (PARANÁ, 2008, p. 53).

Diante do exposto, comprova-se o princípio e o percurso da dívida que, até agora o ensino, especialmente o público, tem com a população brasileira, que é instruir na leitura e escrita de forma proveitosa e imprescindível para quem nasceu no mundo da língua portuguesa que é falada no Brasil e precisa dela como material autêntico para resistir e tomar posicionamento, a fim de que, apropriados desse material, assumam uma atitude de cidadãos participativos e críticos na sociedade do Brasil (PARANÁ, 2008).

“Ao professor cabe valorizar o conhecimento que o aluno já detém e ele mesmo, o professor deve ter discernimento suficiente para saber que não conhecer normas do registro dito culto não significa não “saber” o português” (JABUR, 2014, p. 40). Portanto, o professor deverá trabalhar com a norma culta a partir do conhecimento que o aluno já apresenta, já traz, com o propósito de que este entenda que a escola também é lugar de derrubar preconceitos em relação à língua (JABUR, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no início desta dissertação, o objetivo geral deste trabalho é analisar as políticas públicas inclusivas, especialmente a NORMATIVA 13/2007 (BRASIL, 2007), o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e a Instrução nº 16/2011 SUED/SEED (PARANÁ, 2011), no sentido de discutir os critérios que estas propõem para o encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e a relação que esses critérios têm com as representações sobre a escrita do aluno.

Por meio da análise documental realizada, foi possível constatar que se deve oferecer um AEE para alunos com baixo rendimento escolar e que forem encaminhados por professores da classe comum para uma Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, a qual é realizada por professores das diversas disciplinas da classe comum, professor da educação especial e/ou pedagogo da escola. Essa avaliação, segundo esses documentos, deve envolver não só profissionais da escola, mas também a família, não havendo mais a exigência de profissionais da saúde que forneçam diagnóstico de alguma deficiência, já que se entende que o AEE em Sala de Recursos Multifuncional é um atendimento pedagógico. Percebe-se a importância de professores capacitados que conheçam às NEEs dos alunos para atuarem na classe comum, promovendo adaptações metodológicas diversificadas para atender a todos que se encontram matriculados na escola e compreenderem a necessidade ou não de um atendimento especializado na SRM. É sabido que as políticas públicas inclusivas são uma realidade que exige muito dos profissionais da educação, especialmente dos professores da classe comum que não foram preparados em sua formação acadêmica para atender a esse público. Porém, é preciso considerar que os profissionais devem atualizar sua formação pedagógica, seja através de formação continuada oferecida pelas instituições de ensino em que atuem, seja buscando capacitação em instituições privadas. Não se pode perder de vista que alunos com NEEs também são capazes de aprender e que não estão matriculados na escola apenas para se socializarem. Há que se considerar que essas políticas públicas inclusivas são ideológicas e não serão atendidas em sua totalidade, pois existe uma diversidade muito grande de pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais nenhum professor dará conta de atender em sua plenitude, mas que é imprescindível

reconhecê-las e buscar apoio para que esses sujeitos possam ter atendidos seus direitos ao pleno desenvolvimento intelectual.

Comparando o AEE das políticas públicas inclusivas federais e estaduais, constata-se que o governo do Paraná amplia o atendimento a alunos com TFEs, o que a princípio explicita uma “certa” preocupação com alunos que apresentam dificuldades na escrita, leitura e cálculos. Essa atenção especial à escrita dos alunos é um dos objetivos específicos desta pesquisa que se propôs a analisar e discutir o que os documentos entendem por competência linguística e competência escrita. É possível inferir que a competência linguística diz respeito ao uso da oralidade, leitura e escrita de acordo com padrões pré-estabelecidos da língua portuguesa vigente, sem respeitarem as variações linguísticas regionais, culturais, sociais existentes na imensidão de nosso Brasil.

É claramente perceptível que a noção de escrita que prevalece nos documentos analisados e para professores é a ortográfica, ou seja, um dos modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita, segundo Correa (2008), que é a

[...] representação gráfica, já que, no processo da escrita, o escrevente oscila entre a tentativa de representação de características fonético-fonológicas (segmentais e/ou prosódicas) detectadas em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica institucionalizada, esta última baseada, como se sabe, na variedade submetida à normalização e posterior codificação; (CORREA, 2008, p. 262).

Atribui-se uma importância muito grande aos erros ortográficos, é esta a compreensão-representação do que seja a escrita, por isso é relevante refletir sobre a avaliação da escrita do aluno a partir da ficha de análise da língua portuguesa, pois, da forma como está, é compreensível que os professores se sintam inseguros em respondê-la, pois não é objetiva e nem clara o suficiente. A escrita, vista pelo professor, passa a ser o que Moscovici (2003) chamou de representações prescritivas, pois carrega a força de uma tradição em que escrever bem é não cometer “erros” que possam ferir a suposta hegemonia da língua portuguesa, pensada e idealizada desde a colonização do Brasil.

Diante do exposto anteriormente sobre a escrita, é imprescindível que uma avaliação sobre esse tema pense a produção escrita, como sugerem as DCEB - LP (PARANÁ, 2008) a partir dos gêneros textuais. Esse gênero deve ter um sentido, deve transmitir a voz de seu autor e ter significado para quem irá ler. Sugere-se ao professor de língua portuguesa que proponha a todos seus alunos, e não somente àqueles que manifestaram de acordo com suas representações alguma dificuldade na escrita, a

produção de uma autobiografia. Para isso deverá trazer algumas autobiografias para que os alunos se familiarizem com o gênero. Deverá também atribuir a eles a tarefa de pesquisarem dados sobre sua vida com seus pais, para, então, pedir uma primeira produção a fim de que os alunos demonstrem o que conseguiram apreender sobre o gênero e, posteriormente, façam as inferências.

Essas produções deverão acompanhar a Ficha de Língua Portuguesa, que deverá ser preenchida após a avaliação das produções dos alunos, com descrições dos itens a serem avaliados, pois, como considera Milanese (2012, p. 22), “vive-se em tempos de inclusão escolar, ou seja, em tempos de pensar, instituir uma escola que acolha e não que exclua as diferenças humanas”.

A inclusão chega para romper com a pedagogia tradicional, na qual se estruturou a organização escolar, questionando a concepção de modelos ideais de alunos. O trabalho pedagógico deve basear-se na aprendizagem em interação com a diversidade e complexidade do ambiente, focalizando nas possibilidades dos indivíduos (MILANESI, 2012, p. 21).

“[...] cada um traz consigo singularidades que precisam ser abrigadas nos comportamentos de grupo. Quando não o são, derivam de estranhamentos que impedem a inclusão e, por conseguinte a identificação desta maneira individual (ou não) de proceder, ou seja, promovem a exclusão” (CORREA, 2014, p. 23).

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2007, p.2).

Para que essa exclusão não ocorra injustamente, o professor necessita ter consciência do conhecimento profundo de seu objeto de ensino: a Língua Portuguesa, por isso apresenta-se alguns autores nos quais se apóia para propor uma nova ficha que poderá deixar mais claro ao professor o que, quando e como avaliar a escrita de seu aluno.

Pauta-se em alguns itens da escrita que foram apresentados na Ficha de Referência Pedagógica, que faz parte, como mencionado anteriormente no capítulo III

desta dissertação, da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Considera-se importante que o professor reflita sobre as questões ideológicas que circundam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois “[...] a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”) (FARACO, 2007, p.35). Essa norma, intensamente distanciada das variedades cultas permanentemente aplicadas no território brasileiro, jamais se demonstrou eficaz, porém há mais de cem anos exerce “papel de instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural” (FARACO, 2007, p. .35). O autor salienta que escritores e estudiosos da língua criticam sua norma apresentando a separação que existia/existe dos ensinamentos normativos e sua realidade no uso, essa separação faz com que a norma-padrão seja inaplicável e sem utilidade e “reconheça-se com todas as letras, inócuo seu ensino, não obstante favoreça a difusão da deletéria “ cultura do erro” ” (FARACO, 2007, p. .35). O autor afirma que os linguistas requerem o estabelecimento de uma norma padrão que represente a norma culta brasileira. Salienta a lógica da necessidade de uma grafia-padrão, porém questiona a regulamentação de fenômenos semânticos e observa que os linguistas até agora não obtiveram êxito na constituição de uma pedagogia ajustada a essa área “Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa” (FARACO, 2007, p. .42). Ressalta a falta de aprofundamento de estudos e divulgação sobre a questão linguística brasileira, o que considera atribuição dos linguistas, pois o

O tema, então é rico de desafios para nós, estudantes e profissionais de Letras. De um lado um tema rico para pesquisas que aprofundem nosso conhecimento da realidade linguística do país; de outro, um tema rico para debatermos uma política linguística para o Brasil que resulte tanto na reconstrução crítica das nossas representações, quanto num parâmetro adequado para as atividades de ensino de português nos mais variados níveis de escolaridade (FARACO, 2007, p. 49).

Como mencionado anteriormente, é necessário que o especialista da língua portuguesa na escola aprofunde seu conhecimento sobre a língua que ensina, para que suas representações sobre a escrita não o façam cometer injustiças na avaliação de seus alunos, para isso é imprescindível que tenha claro o que entende por coerência, pois “o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos linguísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como o tipo de texto” (KOCH, TRAVAGLIA,

2011, p. 10). Os autores afirmam que não é apenas a coesão textual que demonstra a relevância da intimidade com os recursos da língua, para construir e compreender um texto e, conseqüentemente, estabelecer a coerência. É necessário considerar o modo em que as situações ocorrem a fim de se presumir o significado e a percepção da coerência em um texto. A coerência é a capacidade de estabelecimento de significado para um texto, é ela quem estabelece o sentido do texto para aqueles que dele fazem uso. Precisa ser compreendida como causa primária de explicação, encadeada à habilidade do texto numa ocorrência de interação e à capacidade daquele que recebe possui para avaliar o significado de um texto. Este significado, obviamente, precisa ser do conjunto, porque a coerência é total (KOCH, TRAVAGLIA, 2011). As autoras salientam que é importante “chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguístico)” (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 46).

A coerência e a coesão se relacionam em um texto, a última se mostra claramente pelas marcas linguísticas, na manifestação da ordem do texto, sendo sintática, gramatical e semântica (KOCH, TRAVAGLIA, 2011). “A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo desses mesmos textos” [...] (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 49).

É a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 53).

Segundo os autores, não há um texto incoerente se aquele que o produziu adequá-lo à situação comunicativa que pretende realizar. Ressalta-se que, em um ensino de língua portuguesa numa “perspectiva textual interativa” (KOCH, TRAVAGLIA, 2011), o ensino de vocabulário seria imprescindível na criação e no entendimento do texto, pois é através do léxico que o conhecimento do mundo é registrado, impulsionado e dividido por aqueles que fazem uso do texto com objetivo de organizar um mundo textual, estabelecendo seguimento e unidade de significado que reverterá na “coerência da sequência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção” (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 103).

O vocabulário aparece, pois, como um dos elementos coesivos, ao lado dos outros elementos que normalmente se aborda no ensino da gramática, mas, quase sempre, de modo puramente “normativo” ou “descritivo”, sem atingir a dimensão “produtiva” do ensino, que pode ser conseguida se trabalharmos a gramática e o léxico, os elementos coesivos, dentro de seu funcionamento textual-discursivo numa interação comunicativa (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 103).

Travaglia (2006) apresenta uma proposta para o ensino da gramática salientando que o professor deve estender seus conhecimentos linguísticos dentro do que nomeia **gramática pedagógica**, recurso de descrição da língua na pesquisa linguística considerada pelo professor como instrumento de trabalho. Ressalta que

Evidentemente a transferência dos estudos linguísticos para a sala de aula não se faz de maneira direta e nem sempre na forma de atividades metalinguísticas; [...] Deixamos também desde já o alerta de que o professor deve evitar a adesão superficial a modismos linguísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos (TRAVAGLIA, 2006, p.10).

Koch (2011) afirma que o método de ensino é principalmente um assunto de atitude, princípio, marco, propósito, base principal e não somente de práticas de instrução. É um assunto muito mais de envolvimento político do docente, sua compreensão de educação e de linguagem. Questiona ser uma manifestação ou reflexão do pensamento, uma maneira de se comunicar e interagir sobre “*o que fazer e como fazer*” (KOCH, 2011 grifo da autora). Considera que o professor necessita

[...] do conhecimento profundo, amplo e diversificado daquilo que será objeto do processo ensino/aprendizagem, no caso a Língua Portuguesa: sua estrutura e funcionamento em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico, sintático, semântico, textual-discursivo, estilístico), suas variedades (dialetos e registros) e seus usos. cremos nunca ser demais lembrar que é impossível existir metodologia eficiente sem tal conhecimento (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 101-102).

Koch e Travaglia (2006) afirmam que aquilo que habitualmente se ensina nas aulas de língua portuguesa encontra-se compartimentado em gramática, redação, oralidade, leitura e vocabulário, priorizando-se a gramática e a leitura, sendo a integração de todas as partes uma tarefa praticamente impossível. Sugerem que professores adotem uma visão textual-interativa, pois é através dos textos que a língua

exerce sua função. Segundo os autores, se esta postura for adotada, haveria uma resolução na questão da integração dos distintos aspectos da língua e livraria o professor do ensino tradicional da gramática, dessa forma o aluno aprimoraria seus conhecimentos de língua, compreendendo sua necessidade e capacidade de transitar com a diversidade da língua.

O trabalho de produção de textos englobaria não só o ensino de redação (produção de textos escritos), mas também o de expressão oral (produção de textos orais). O trabalho com a compreensão de textos ampliaria o trabalho com a compreensão de textos escritos (leitura), incluindo o trabalho da compreensão de textos orais. O ensino de vocabulário apareceria como fundamental tanto para a produção quanto para a compreensão de textos, já que o léxico é o meio de registro, na superfície linguística, do conhecimento de mundo a ser ativado e compartilhado pelos usuários do texto para a construção do mundo textual, o estabelecimento da continuidade/unidade de sentido que resultará na coerência da sequência linguística tanto na sua produção quanto na sua recepção (KOCH, TRAVAGLIA, 2011, p. 102-103).

Para finalizar este trabalho, apoiando-se nos autores citados anteriormente e considerando que as questões que a ficha traz não são postas claramente, sugerem-se algumas alterações nos itens, as quais serão expostas a seguir:

Escrita	Descrição dos aspectos observados nas atividades/avaliações realizadas pelo aluno
a) A partir da produção de textos escritos, cuja reescrita tenha sido trabalhada, avalie se o aluno:	
1) Utiliza registro de escrita adequado ao gênero textual solicitado.	
2) Escreve textos com ortografia convencional, de acordo com o esperado para a série em que se encontra	
3) Sabe dividir seu texto em parágrafos de forma adequada.	
4) Produz texto coerente com o gênero textual e o tema proposto.	
5) Se o texto é adequado à proposta, constrói um texto cujas partes são coerentes entre si (em relação ao conteúdo tratado), de modo que o texto é uma sequência de ideias que tem nexos.	
6) Usa adequadamente os sinais de pontuação, de modo que indica intervalos entre ideias, começo e final de frases, por exemplo	
7) Já desenvolveu autonomia para utilizar um dicionário e se reconhece a importância deste para o trabalho voltado à escrita.	
8) Utiliza adequadamente recursos de coesão, conseguindo “amarrar” o texto.	
9) Utiliza vocabulário adequado ao gênero textual e tema proposto e ao conhecimento de língua esperado para a série em que se encontra	

Quadro 3 - Proposta de alteração na Ficha de Referência Pedagógica

Fonte: Elaborado a partir do Anexo A para Avaliação Psicoeducacional do Contexto Escolar (PARANÁ, 2013, p. 47).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Eveli de Almeida Santos. **As representações sociais dos professores do ensino fundamental em relação aos seus alunos**. 2009, 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em < http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=163> Acesso em set. de 2014).

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de, SILVA-SÁ, Jackson Ronie, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423. Disponível em < http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> acesso em set. de 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARANTES, Fernanda Ferrari. **Indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório**. 2013, 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05072013-102522/pt-br.php>> Acesso em out. de 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São. Paulo: edições Loyola, 1999.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, Renée. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC90.pdf Acesso em mar. de 2014.

_____. **Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf acesso em mar. de 2014.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > acesso em mar. de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

_____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Direito à educação : subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais** / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . - 2. ed . - Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf> Acesso em nov. de 2015.

_____. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> acesso em abril de 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf > Acesso em Nov. de 2015)

_____. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf >. Acesso em mar. de 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2010. Disponível em < <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf> >. Acesso em mar. de 2013.

_____. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=1123 acesso em jul. de 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências.** Revista Educação Especial | v. 25 | n. 44, | p. 499-512 | set./dez. 2012 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> acesso em jun. de 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme, 2009. **Educação linguística escolar: para além das obviedades.** p.15-29. In D.A.CORREA; P.B. de O. SALEH (org.), Estudos de linguagem e currículo de Letras: diálogos (im) possíveis. Ponta Grossa, EDUEPG.

CARONI, Regina A. Loureiro. **Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada.** 195f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE - Educação, São Paulo, 2010. Disponível em< <http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 15 out. 2013.

CARVALHO, Rosita Édler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et AL (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, M. L. G. **Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento.** Filologia e Linguística Portuguesa, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. **O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita.** Revista da ABRALIN, v. 7, p. 243-271, 2008.

CORRÊA, Thaiza de Carvalho. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina.** 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORREA, Djane Antonucci (Org). **Práticas Linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas.** p.19-35. Políticas Linguísticas e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores: 2014.

COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre.** 2009, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** 2010, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/pt-br.php>> Acesso em ago. de 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. Org. Djane Antonucci Correa. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007.

FERNANDES, T. L. G; VIANA, T. V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n 43, maio/agosto, 2009. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eac/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2014.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, A.J. ; SCHIMANSKI, E. ; BOURGUIGNON, J. A. . **A Triangulação como recurso metodológico na pesquisa social**. In: Jussara Ayres Bourguignon e Constantino Ribeiro de Oliveira Junior. (Org.). Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias. 1ed.Ponta Grossa - Pr: TODAPALAVRA, 2012, v. 1, p. 129-150.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004> Acesso em abr. de 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLY, M. **As representações sociais no campo...** Educar, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR.

GOÊS, Ricardo Schers de. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974-2008)**. 2009, 65f. Dissertação (Mestrado-Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10482> Acesso em jun. de 2014.

GOMES, Selma Regina. **A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar/** 136f.: Il. Bibliografia: f. 132-135. Dissertação (mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, 2012. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em 16 out. 2013.

GUHUR, Maria de Lourdes Periyoto Guhur. **A Política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: demandas da globalização excludente** in CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de/ FAUSTINO, Rosângela Célia (organizadoras). Educação e Diversidade Cultural. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2012.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

JABUR, Eleusa Neves de Alencar. **Ensino da língua na escola pública** in CORRÊA, Djane Antonucci (Org). Políticas Linguísticas e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores: 2014, p. 37- 44.

JAGUARIBE, Hélio. **Brasil, século XXI**. Estud. Av., São Paulo, v.14, n.38, 2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n38/v14n38a10.pdf>> acesso em mar. de 2014.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. **Política de inclusão escolar na ótica de professores das Salas de Recursos Multifuncional**. 2013, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em < http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1248> Acesso em jun. de 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça/ TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. - 18ª ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LAKATOS, Eva Maria Marina de, MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª Ed. 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINELLI, S. C; SISTO, F.F. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

MAZZOTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em < www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> acesso em set. de 2014.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração...** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MILANESI, Josiane Beltrami. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.** 2012, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5069 Acesso em jan. de 2014).

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão Social.** São Paulo: Contexto, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social;** editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAKAYAMA, Maria Antonia. **Educação Inclusiva: princípios e representação.** 2007, 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php> Acesso em set. de 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OSTI, Andréia. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** 2004, [s/n]. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321202&fd=y>. Acesso em jul. de 2014.

_____. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem.** 2010, [s/n]. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477805> Acesso em jul. de 2014.

PADILHA, Adriana Cunha. **Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na Rede Municipal de Campinas.** 2009, 156p. Campinas, São Paulo. Campinas: PUC- Campinas, 2009. Disponível em http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=55 acesso em set. de 2015.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. IBPEX, Curitiba: 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (versão eletrônica). Curitiba: SEED/DEE, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf> Acesso abr. de 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa** (versão eletrônica). Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf> Acesso abr. de 2014.

_____, 2011. INSTRUÇÃO Nº 16/2011 SUED/SEED-PR. **Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica - área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos**. Paraná, 2011. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/>> Acesso em 29 de out. 2013.

_____, 2012. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2012. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf acesso em jun. de 2014.

_____, 2013. **Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica. Curitiba, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff no Departamento Nacional da Criança: a psicologia no Centro de Orientação Juvenil (1946-1956)**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 30, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em nov. de 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país** in CORREA, Djane Antonucci (Org).

Políticas Linguísticas e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores: 2014, p.73-82.

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros. **Algumas contradições que envolvem o ensino da escrita: uma discussão com professores do 5º e 6º ano do ensino fundamental**. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014. Disponível em < http://bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1167> Acesso em nov. de 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Kátia Silva. **A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a Centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (Bahia)**. 2012, 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2012. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69920/000875335.pdf?sequence=1>> Acesso em jun. de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Maria de Fátima Neves da. **Encaminhamento de alunos para sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns**. 2010, 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-132630/pt-br.php>> Acesso em mar. de 2013.

SILVA, R.L.C., Damaceno, A.D., Martins, M.C.R., Sobral, K.M., & Farias, I.M.S. (2009). **Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente**. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná. Anais... Paraná: PUCPR. p. 4554- 4566.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> acesso em out. De 2015.

TELLES, João. **“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Formação do Educador como Pesquisador.** Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2003.

_____, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ANEXOS

Anexo 1

FICHA DE REFERÊNCIA PEDAGÓGICA

I. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Estabelecimento de Ensino: _____

Aluno: _____ Série: _____ Turno: _____

II. DADOS DE OBSERVAÇÃO:

1. Queixa Principal - Relato do(s) Professor (es) sobre fatores que têm contribuído para dificuldades do aluno:

2. Dificuldades acadêmicas e defasagens encontradas (intervenções realizadas pelo(s) professor (es) e equipe pedagógica):

3. Caso o aluno tenha necessidades educacionais especiais, descrevê-las: (Apontar os encaminhamentos realizados na área da saúde):

III. DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura/Interpretação	Descrição dos aspectos observados
Reconhece as letras do alfabeto	
Faz leitura de palavras	
Articula mal as palavras/frases	
Repete as palavras conhecidas	
“Se perde” no texto ao ler	

Ignora a pontuação	
Lê de forma monótona, sem inflexões	
Segura o livro/texto muito perto dos olhos	
Faz leitura de texto com compreensão	
Lê com fluência, entonação e ritmo adequado	
Identifica as ideias básicas do texto	
Localiza as informações explícitas do texto	
Localiza as informações implícitas do texto	
Identifica textos de diferentes gêneros	

Escrita	Descrição dos aspectos observados
Percebe a relação entre escrita e fala	
Escreve corretamente seu nome completo, utilizando-o como identificador de seus trabalhos e pertences	
Escreve de forma que possa ler, ainda que não escreva ortograficamente	
Escreve textos com ortografia convencional, utilizando a paragrafação e os recursos do sistema de pontuação para representar: intervalos entre ideias, começo e final de frases, frases ditadas por outro, exclamações e interrogações...	
Utiliza letra maiúscula no início de períodos e em nomes próprios	
Produz texto coerente com o tema e sequência lógica de ideias, localização temporal e espacial, faz referência às personagens e fechamento	
Utiliza o dicionário adequadamente quando solicitado, para melhor compreensão de textos lidos.	
Utiliza recursos de coesão, conjunções, pronomes, preposição, tempos verbais, advérbios...).	

Utiliza vocabulário adequado	
Apresenta má organização da folha, das letras e erros de formas e proporções (grande demais, pequeno demais...)	

IV. DISCIPLINA: MATEMÁTICA

Números e Operações	Descrição dos aspectos observados
Registra, lê e representa os números utilizando as regras do Sistema Numérico Decimal	
Faz agrupamento e trocas na base 10 e reconhece o valor posicional	
Tem noção de antecessor/sucessor, par/ímpar, igualdade/desigualdade, ordem crescente/decrescente	
Realiza as operações de adição com e sem reserva e subtração com recursos	
Realiza operações de multiplicação e divisão	
Resolve situação problema, compreendendo a ideia aditiva (juntar...) e subtrativa (tirar, comparar, completar...)	
Resolve situação problema, compreendendo a ideia multiplicativa (adição de parcelas iguais...) e repartitiva (repartição equitativa e a de medida...)	
Compreende e representa a ideia de fração (lendo, escrevendo e desenhando)	
Faz uso do cálculo de porcentagem (25%, 50%, 100%)	

Grandezas e Medidas	Descrição dos aspectos observados
Reconhece o valor de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro e identifica seu valor no contexto diário	
Resolve situação problema envolvendo o Sistema Monetário Brasileiro, utilizando a escrita decimal	
Utiliza grandezas de mesma natureza (tempo, comprimento, massa e capacidade)	
Estabelece relações entre unidades de	

medida de tempo (segundo, minuto e hora).	
Interpreta e utiliza calendário anual (dia, semana, mês e ano)	

Espaço e Forma	Descrição dos aspectos observados
Reconhece representações gráficas e as utiliza no uso de mapas	
Reconhece semelhanças e diferenças entre poliedros (prismas, pirâmides e outros) e identifica as faces, arestas e vértices	
Classifica polígonos em quadriláteros, triângulos e outros	
Representa por desenhos as figuras planas	
Faz composição de figuras tridimensionais	

Tratamento da informação	Descrição dos aspectos observados
Lê e interpreta dados representados em tabelas e gráficos	
Constrói listas, tabelas simples e gráficos de coluna	

V. DISCIPLINAS: EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, ARTES, GEOGRAFIA, ESPANHOL E ENSINO RELIGIOSO

EDUCAÇÃO FÍSICA	Descrição dos aspectos observados
1. Consciência corporal (esquema corporal e conceito)	
2. Coordenação motora global (andar, correr, pular)	
3. Orientação espaço temporal (em cima, embaixo, longe, perto)	
4. Movimentos globais estáticos (ficar em pé, em um pé só, de olhos fechados e abertos)	
5. Equilíbrio (andar em linha reta, pé ante pé, descer e subir escadas...)	
6. Lateralidade (esquerda/direita, dominância das mãos, dos pés dos olhos)	

CIÊNCIAS (descrição dos aspectos observados)

HISTÓRIA (descrição dos aspectos observados)

ARTES Coordenação motora fina (manipulação do lápis e papel, preensão do lápis, pressão do traçado na folha, utilização da tesoura, etc) - (descrição dos aspectos observados)

GEOGRAFIA - (descrição dos aspectos observados)

ESPANHOL - (descrição dos aspectos observados)

ENSINO RELIGIOSO - (descrição dos aspectos observados)

VI. OUTRAS OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

_____, _____

(local e data)

Assinatura dos Professores/Disciplinas: