

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências**  
**Campus de Bauru - SP**

MÁRCIA REGINA CORRÊA NEGRIM

**GESTÃO ESCOLAR, DOCÊNCIA E TECNOLOGIA  
DIGITAL: TRABALHO COLABORATIVO PARA O  
ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Bauru - SP  
2019

MÁRCIA REGINA CORRÊA NEGRIM

**GESTÃO ESCOLAR, DOCÊNCIA E TECNOLOGIA  
DIGITAL: TRABALHO COLABORATIVO PARA O  
ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestra em Docência para a Educação Básica à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Linha de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Bauru - SP  
2019

Negrim, Márcia Regina Corrêa.

Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual / Márcia Regina Corrêa Negrim, 2019

130 f.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Trabalho colaborativo. 2. Deficiência intelectual. 3. Jogos digitais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MÁRCIA REGINA CORRÊA NEGRIM, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 28 dias do mês de agosto do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, Profa. Dra. MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MÁRCIA REGINA CORRÊA NEGRIM, intitulada "**GESTÃO ESCOLAR, DOCÊNCIA E TECNOLOGIA DIGITAL: TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**" E **PRODUTO EDUCACIONAL "JOGO DAS SÍLABAS"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada \_\_\_\_\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO *Ketilin M. Pedro*

Profa. Dra. MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ



## **Dedico este trabalho**

Ao meu pai Paulo (*in memoriam*) e à minha mãe Maria, pessoas nas quais sempre me inspirei e que dedicaram suas vidas a mim e minhas irmãs. Pai, mãe, a conquista de hoje só foi possível porque vocês plantaram a semente em mim e me fizeram ser o que sou hoje.

Ao meu marido José Marcos e aos meus amados filhos Tiago e Pedro que enfrentaram junto comigo todos os momentos de angústias, fraquezas, mas também os momentos de alegria como este. Obrigada por estarem comigo especialmente durante todo ano de 2018, por ter sido este um ano tão desafiador.

A todos os meus amigos, pessoas admiráveis, que torceram e torcem sempre por mim. Estamos juntos na vida. A amizade de vocês é como joia rara para mim.

## AGRADECIMENTOS

### São tantos...

A Deus, por me permitir viver essa experiência tão enriquecedora e por estar sempre junto de mim.

Ao meu pai Paulo (*in memoriam*), meu melhor amigo e minha maior saudade, exemplo de hombridade e retidão, pelos seus ensinamentos que me prepararam para vida, pelo seu amor incondicional e por ter sido sempre meu principal incentivador em tudo. Saudades eternas.

À minha mãe Maria de Lourdes, exemplo de superação e amor à família, amiga de todas as horas, por me orientar e estar sempre presente cuidando de todos. Obrigada, mãe.

Ao meu esposo José Marcos, companheiro de todas as horas, sempre torcendo para o meu sucesso.

Aos meus amados filhos Tiago e Pedro, inspiração para minha vida. Ao Tiago, por sua doçura, ingenuidade e espírito aventureiro, por me fazer ver sempre o lado bom da vida. Ao Pedro, por sua simpatia, perspicácia e inteligência, por me fazer rever meus conceitos e certezas.

Às minhas irmãs Nanci e Mônica sempre presentes, amigas que levarei por toda vida.

Aos meus queridos sobrinhos (quase filhos) Arthur, Carla, Helen, Lorena e Helena que torceram tanto por mim e me fizeram acreditar que esse sonho era possível.

Ao meu sobrinho do coração, Bruno, por também ter feito parte dessa história.

Aos meus colegas queridos, por compartilharem alegrias e experiências. Obrigada pela convivência.

À professora Vera, pela oportunidade e por buscar extrair de mim aquilo que eu poderia ter de melhor, desafiando-me e instigando-me durante todo esse tempo.

Aos professores com os quais convivi e aprendi muito, por me fazerem permanecer nesse caminho sem volta que é a Educação.

À minha amiga Samanta, que tanto me incentivou e contribuiu para esse estudo.

A todos os funcionários da Universidade que direta ou indiretamente me auxiliaram nessa conquista.

À gestora e à professora participantes dessa pesquisa. A contribuição de vocês foi inestimável.

Aos meus queridos alunos responsáveis por uma grande transformação em minha vida, especialmente aos alunos participantes da pesquisa que me fizeram enxergar além.

Ao laboratório de desenvolvimento de pesquisas e produtos educacionais (LADEPPE), da UNESP/ Bauru, responsável por toda programação do jogo digital que representa o produto educacional dessa pesquisa, especialmente à Karina por seu empenho e dedicação na coordenação de todo o grupo.

Às queridas professoras Márcia e Ketilin, que gentilmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa e, com propriedade e delicadeza, contribuíram de maneira grandiosa para a finalização desse estudo.

“São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto elas sabem o essencial da vida.”

**Rubem Alves**



NEGRIM, Márcia Regina Corrêa. **Gestão Escolar, Docência e Tecnologia Digital: Trabalho Colaborativo para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2019.

## RESUMO

O presente estudo traz como mote o trabalho colaborativo entre gestão escolar e docência para o ensino de alunos com deficiência intelectual por meio de um jogo digital, cujo objetivo, partindo dessa reflexão, foi promover o trabalho colaborativo estabelecendo uma articulação entre o trabalho pedagógico do gestor escolar e do docente, utilizando o jogo digital enquanto recurso didático-pedagógico, com o intuito de desenvolver a competência leitora e escritora de alunos com deficiência intelectual. Discute-se o papel de atuação do gestor escolar inserido na dimensão da gestão pedagógica como meio para estabelecer uma articulação entre o trabalho do gestor e do docente, tendo como foco o ensino de alunos com DI, a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo dentro do fazer pedagógico e da perspectiva de uma educação para todos. Para tanto, foi desenvolvido um jogo digital voltado à alfabetização e utilizado como recurso didático durante toda a pesquisa com o intuito de avaliar qualitativamente a inserção das TDIC como forma de potencializar o processo educativo e representar um avanço positivo na alfabetização de alunos com DI. A pesquisa, portanto, apresenta uma abordagem qualitativa levando em consideração todo levantamento de dados, bem como a análise dos mesmos estarem voltados a investigar o impacto no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com cinco alunos do Ensino Fundamental Ciclo I, com a gestora da escola e com a professora de Educação Especial e dividida em etapas compostas por entrevistas com todos os participantes antes e após o desenvolvimento do referido jogo e por avaliações diagnósticas que contemplaram todas as fases do jogo, procurando estabelecer uma evolução da competência escritora e leitora dos cinco alunos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos comprovam grandes avanços na maioria das hipóteses de escrita dos alunos e, embora algumas dessas hipóteses não possam ser classificadas como hipóteses de escrita alfabética, o avanço foi extremamente significativo. Esses dados demonstram que o trabalho pedagógico articulado entre gestão escolar e docentes otimiza, potencializa e desenvolve o processo de ensino que, neste caso, apoiado nas TDIC, através do jogo digital, promovem o protagonismo do aluno e aprendizagens significativas inseridos em um processo educativo de qualidade.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo; Deficiência Intelectual; Jogos Digitais.

NEGRIM, Márcia Regina Corrêa. **School Management, Teaching and Digital Technology: Collaborative Work for teaching students with Intellectual Disabilities.** 2019. 130f. Dissertation (Professional Master's) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

### **ABSTRACT**

The present study brings together the collaborative work between school management and teaching to teach students with intellectual disabilities through a digital game, whose objective was, starting from this reflection, to promote collaborative work by establishing and articulation between the pedagogical work of the school manager and the teacher, using the digital game as a didactic-pedagogical resource, in order to develop the reading and writing skills of students with intellectual disabilities. It discusses the role of the school manager inserted in the dimension of pedagogical management as a mean to establish an articulation between the work of the manager and the teacher, focusing on the teaching of students with ID, in order to make the teaching-learning process more dynamic and meaningful within the pedagogical making and the perspective of an education for all. For this purpose, a digital alphabetization game was developed and used as a didactic resource in this research, in order to qualitatively evaluate the insertion of the ICTs as a way to enhance the educational process and represent a positive advance in the alphabetization of students with ID. The research, therefore, presents a qualitative approach taking into account all the data collection as well as the analysis of them are aimed at investigating the impact on the teaching-learning process. The research was conducted with five students in the first cycle of Elementary School, the school manager and the Special Education teacher and divided in stages composed of interviews with all participants before and after they played said game and by diagnostic evaluations that included all phases of the game, seeking to establish an evolution of the writing and reading skills of the five students participating in the research. The results show big breakthroughs in most students' writing hypotheses and although some of these hypotheses cannot be classified as alphabetic writing hypotheses, the progress was extremely significant. These data shows that the pedagogical work articulated between school management and teachers optimizes and enhances and develops the teaching process which, in this case, supported with the ICT's through the digital game promote the student protagonism and meaningful learning inserted in a good educational process.

**Keywords:** Collaborative work; Intellectual disabilities; Digital games.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de alunos e professores .....	48
Quadro 2 - Caracterização da gestora e professora.....	50
Quadro 3 - Caracterização dos alunos.....	50
Quadro 4 - Desempenho na Primeira Fase.....	92
Quadro 5 - Desempenho na Segunda Fase.....	94
Quadro 6 - Desempenho na Terceira Fase .....	96
Quadro 7 - Hipótese silábica inicial e final .....	106

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases da Pesquisa.....	51
Figura 2 - Hipótese de escrita do aluno Pedro.....	71
Figura 3 - Hipótese de escrita do aluno Fábio.....	71
Figura 4 - Hipótese de escrita do aluno Vítor.....	72
Figura 5 - Hipótese de escrita do aluno Tiago.....	72
Figura 6 - Hipótese de escrita do aluno Cristiano.....	73
Figura 7 - Tela inicial do jogo .....	79
Figura 8 - Instruções do jogo.....	79
Figura 9 - Primeira fase do jogo .....	80
Figura 10 - Primeiro desafio.....	80
Figura 11 - Segunda fase do jogo .....	81
Figura 12 - Segundo desafio.....	81
Figura 13 - Terceira fase do jogo.....	82
Figura 14 - Metodologia Ativa.....	91
Figura 15 - Primeira fase do jogo .....	93
Figura 16 - Primeira fase do jogo .....	94
Figura 17- Segunda fase do jogo .....	95
Figura 18 - Segunda fase do jogo .....	96
Figura 19 - Terceira fase do Jogo .....	97
Figura 20 - Terceira fase do jogo.....	98
Figura 21 – A Produção do aluno Pedro na terceira fase.....	99
Figura 22 - A Produção do aluno Fábio na terceira fase.....	99
Figura 23 - A Produção do aluno Vítor na segunda fase .....	100
Figura 24 - A Produção do aluno Tiago na primeira fase .....	101
Figura 25 - A produção do aluno Cristiano na segunda fase.....	101

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
DI	Deficiência intelectual
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Apresentação e motivação para o estudo .....	14
Apresentação do estudo.....	15
Objetivos .....	17
Objetivo geral .....	17
Objetivos específicos .....	17
<b>1 A INTERFACE ENTRE GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO COLABORATIVO</b> .....	19
1.1 A trajetória histórica da administração escolar .....	19
1.2 A docência e os saberes docentes.....	32
1.3 Desafios contemporâneos: o trabalho colaborativo.....	33
<b>2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	38
2.1 Educação Especial: a deficiência intelectual.....	38
2.2 Tecnologias na educação com ênfase no campo da educação especial.....	41
2.3 O papel das TDIC junto ao PAEE.....	45
<b>3 MÉTODO</b> .....	47
3.1 Tipo de pesquisa.....	47
3.2 Procedimentos éticos .....	47
3.3 Caracterização do ambiente escolar .....	48
3.4 Instrumentos de coleta .....	49
3.5 Participantes .....	49
3.6 Trajetória da pesquisa .....	50
3.6.1 Primeira fase da pesquisa.....	51
3.6.2 Aplicação das entrevistas.....	53
3.6.3 As avaliações diagnósticas iniciais.....	54
3.6.4 Fases do jogo.....	55
3.6.4.1 – Primeira fase do jogo .....	56
3.6.4.2 – Segunda fase do jogo .....	61
3.6.4.3 – Terceira fase do jogo.....	66
3.7 As avaliações diagnósticas finais .....	70
3.8 Entrevistas pós-coleta .....	73
3.9 Procedimentos de análise de dados .....	74
<b>4 O PRODUTO</b> .....	76

<b>5 A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS E TRABALHO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE</b> .....	83
5.1 Gestão escolar, docência e tecnologias digitais: o trabalho colaborativo na visão dos participantes .....	83
5.2 O Jogo .....	89
5.3 O processo de alfabetização na educação especial por meio do jogo digital.....	92
5.4 Discussão dos Resultados .....	108
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICE</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação e motivação para o estudo**

Minha infância não foi diferente da de muitos brasileiros nascidos à minha época. Cresci numa cidade pequena e num lar humilde, desprovido de bens materiais. Filha de pai lavrador e mãe dona de casa (dos quais me orgulho muito), passamos por muitas dificuldades. Entretanto, não poderia ter sido mais feliz porque se, por um lado, as necessidades eram tantas, por outro, tudo aquilo que realmente eu precisava nunca me faltou: pais amorosos, trabalhadores, honestos e presentes que sempre me guiaram no caminho do bem.

Estudei em escolas públicas, comecei a trabalhar aos treze anos e não parei mais. Após algumas experiências profissionais, em 2007 decidi que havia chegado o momento de me dedicar à Educação.

Por essa época, já havia cursado o antigo Magistério e, em seguida, iniciado minha Licenciatura em História, concluída em 1998. Quando comecei a atuar como professora, senti a necessidade de retomar meus estudos e aprimorar minha prática, pois diante de tantos desafios, aquilo que eu tinha já não era o bastante para dar conta da diversidade com a qual me deparava todos os dias. Iniciei e concluí minha Licenciatura em Pedagogia, concluí também quatro especializações *Lato Sensu* na área da Educação e diversos cursos de curta duração.

Casei-me, tive dois filhos e estava realizada no plano pessoal, porém algumas inquietações relacionadas à Educação ainda persistiam, especialmente as questões relacionadas à inclusão escolar. Então, em 2015, resolvi participar do processo seletivo do Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica. Passei para a segunda fase, mas meu projeto não foi aceito.

Em 2016, trabalhei com afinco no aprimoramento e adequação do projeto e acabei ficando na lista de espera. Em 2017, comecei a participar do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou Altas Habilidades/Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em 2018, fui aceita como mestranda pela Professora Vera.

Também em 2018 outro desafio me aguardava. Fui nomeada como titular do cargo de Diretor de Escola e fiquei cinco meses em São Paulo, conseguindo logo depois minha remoção para São Manuel. Ao mesmo tempo em que sou meio avessa às mudanças drásticas,



aceitar esse desafio me fez sentir viva e ter a certeza de que podemos tudo honestamente. Apesar de já ter vivido muitas experiências profissionais, esta foi, sem dúvida, a mais desafiadora.

Esse contato com a gestão escolar me fez confirmar algo que vinha observando em todas as escolas nas quais atuei: um grande distanciamento entre gestão e docência, o que acarretava prejuízo ao processo ensino-aprendizagem e à formação plena do cidadão. Minha proposta de pesquisa, portanto, traz esse profundo questionamento e reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do aluno.

Então, em 2018 lá estava eu, diretora de escola, professora e estudante de Pós-Graduação. Venci, ou melhor, vencemos, haja vista que nossas conquistas não são solitárias... dependem de muitos!!!

Hoje, contrariando expectativas e previsões, considerando minha origem humilde, cá estou para apresentar minha dissertação, que é fruto de muito trabalho e dedicação e reflete a crença de que a todos deve ser permitido ousar, experimentar, aprender.

### **Apresentação do estudo**

É fato que no Brasil das últimas décadas o mote Educação tornou-se objeto de estudo em seus mais diversos aspectos. Temas considerados cruciais para uma educação de qualidade vêm fazendo parte do cenário de discussões. Entre eles podemos citar a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva (MANTOAN, 2006; MENDES, 2006), a gestão escolar democrática (LÜCK, 2009; PARO, 2016), bem como novas propostas metodológicas embasadas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (PRENSKY, 2010; MATTAR, 2010). A inclusão escolar é defendida com base na política de educação para todos, incluídos nesse “todos”, as pessoas com deficiência, sem distinção. A gestão escolar democrática propõe a participação ativa de todos os sujeitos: comunidade, alunos, professores, funcionários, equipe gestora na tomada de decisões, tendo como premissa o bem comum. As novas metodologias, por sua vez, trazem até à escola novas possibilidades de aprendizagem inseridas no contexto do século XXI.

Diante do exposto e diante do fracasso da escola em promover uma educação de qualidade, grandes são os obstáculos a serem superados. A educação inclusiva no Brasil traz inserida uma intensa problemática onde se apresenta a dualidade inclusão/exclusão. De fato,

essa dualidade está presente nos ambientes escolares brasileiros, pois estar matriculado na escola não representa estar incluído na mesma.

Mantoan (2006) defende que a educação é um direito de todos; não se pode fazer distinção entre pessoas sem ou com deficiência. A todas deve ser garantido o direito à educação legitimado pela legislação brasileira (LDBEN, 1996; Constituição Federal, 1988).

Quanto à gestão escolar, pode-se notar ao longo da história um avanço na concepção e compreensão do termo, atualmente definindo o gerenciamento da escola enquanto um organismo vivo, plural, cujo ambiente está para a aprendizagem assim como a diversidade está para a escola. No mesmo compasso, a figura do gestor escolar vem sendo ressignificada a partir dos novos contextos educacionais, pois ser diretor hoje é diferente de ter sido diretor há cinquenta anos.

O trabalho em sala de aula utilizando a tecnologia aliada à educação vem, segundo Mattar (2010), redimensionar positivamente as formas de construção de conhecimento. Ao lançar mão da tecnologia na aquisição do conhecimento, o professor traz para a sala de aula a ativação do protagonismo do aluno juntamente com sua mediação.

É importante salientar que o presente estudo procurou trazer à tona discussões relevantes no cenário educacional brasileiro, buscando, dentro da complexidade de todo processo educativo, meios para que o desenvolvimento de todo esse processo fosse aprimorado.

Dessa forma, este estudo se baseia num modelo de trabalho colaborativo, mas não entre professor/professor, mas entre professor/gestor para comprovar quão importante e decisiva é a participação do gestor escolar junto ao trabalho do professor. Como é sabido, a gestão escolar se divide em três dimensões: gestão de pessoas, gestão financeira de recursos e gestão pedagógica, esta última discutida de forma mais pontual e crítica devido estar estritamente vinculada à finalidade da educação que é a formação plena do indivíduo.

A organização do trabalho colaborativo desenvolvido nessa pesquisa se deu para atender uma demanda crescente atualmente nas salas de aula brasileiras, o PAEE (Público Alvo da Educação Especial) representado nessa pesquisa pelo aluno com deficiência intelectual (DI).

Complementando toda essa abordagem, traz também a inserção das TDIC com o intuito de demonstrar o quanto esse viés representa uma inovação das práticas pedagógicas docentes.

Para trabalhar o conceito de gestão escolar e redefinição do papel do gestor, utiliza como principais referências Lück (2000; 2009) e Paro (2015; 2016). Para abordar a temática

trabalho colaborativo, recorre à Vilaronga e Mendes (2014). Para embasar o estudo sobre deficiência intelectual, utiliza Schwartzman e Lederman (2017) e Mantoan (2006) e, por fim, na abordagem das novas metodologias representadas pelas TDIC, a pesquisa está respaldada nos brilhantes estudos de Prensky (2010, 2012) e Mattar (2010).

## **Objetivos**

### **Objetivo geral**

Promover o trabalho colaborativo estabelecendo uma articulação entre o trabalho pedagógico do gestor escolar e do docente, utilizando o jogo digital (produto educacional desenvolvido para embasar a coleta de dados) enquanto recurso didático-pedagógico, com o intuito de desenvolver a competência leitora e escritora de alunos com deficiência intelectual.

### **Objetivos específicos**

Desenvolver o trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente.

Desenvolver um jogo digital educativo voltado à alfabetização.

Aplicar o jogo e avaliar a efetividade do mesmo.

A hipótese aqui defendida é de que por meio do trabalho colaborativo em que gestor escolar e docente atuam conjuntamente, estabelecendo uma relação dialógica com as TDIC, é possível obter avanços no processo de aquisição da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.

Assim, com o intuito de apresentar o percurso da pesquisa, este estudo trabalha a temática em cinco capítulos, onde o primeiro abordará o mote gestão e gestor escolar, trazendo reflexões a partir da trajetória histórica do termo, suas mudanças e implicações no âmbito escolar e sua interface com a docência através do trabalho colaborativo. O segundo capítulo, por sua vez, tratará sobre as TDIC dentro desse processo e os aspectos positivos de sua inserção no contexto escolar, sobretudo no trabalho com o PAEE, público para o qual foram destinadas as contribuições dessa pesquisa em ensino.

No terceiro capítulo está apresentado todo percurso metodológico da presente pesquisa bem como as características dos participantes da mesma. O quarto capítulo aborda

especificamente o produto educacional desenvolvido. O quinto capítulo traz toda a análise a partir da coleta de dados e à luz do referencial teórico.

Por fim, a conclusão traz considerações sobre a importância do trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente no processo de construção do conhecimento, sobre a inovação metodológica a partir das TDIC e sobre a potencialização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual sob essa perspectiva.

Para tal, foi desenvolvido um jogo em formato digital e, a partir de sua utilização e com base no referencial teórico, obteve-se dados para embasar a hipótese aqui defendida como já citado.

A pesquisa de cunho qualitativo com desenvolvimento de produto pautou-se na aplicação do jogo desenvolvido e dividiu-se em cinco etapas. Na primeira foi feita uma avaliação diagnóstica com cada aluno participante e uma entrevista com alunos, gestora e professora. Na segunda etapa foi desenvolvida a primeira fase do jogo; na terceira etapa desenvolveu-se a segunda fase do jogo; na quarta etapa aplicou-se a terceira fase do jogo e a quinta e última etapa constou de nova avaliação diagnóstica para avaliar os possíveis avanços.

## **1 A INTERFACE ENTRE GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DO TRABALHO COLABORATIVO**

Este capítulo tem como premissa fazer uma breve análise bibliográfica sobre o conceito de administração aplicado à área educacional, estudando a trajetória histórica do termo, intensificando o foco sobre a gestão e também sobre o gestor escolar e sobre a importância da dimensão gestão pedagógica, que implica diretamente sobre o processo de ensino aprendizagem.

Analisa também o conceito de trabalho colaborativo, atrelando-o ao contexto educacional como um autêntico instrumento que, dentro do complexo processo de ensino e aprendizagem, destaca-se como aliado para o seu desenvolvimento.

### **1.1 A trajetória histórica da administração escolar**

Ao se referir ao termo administração, Lombardi (2012) faz uma análise, a princípio, voltada para os aspectos sócio, econômico e cultural de uma determinada sociedade.

Para o autor, administrar significa organizar uma determinada empresa de modo que a mesma possa adquirir uma funcionalidade que depende da ação de todos os envolvidos. À luz de referenciais marxistas, da mesma maneira que a sociedade se transforma, o termo administrar ganha novo status, ou seja, conforme surgem as manufaturas e a divisão do trabalho, surge a necessidade da figura do administrador responsável por orquestrar todo o trabalho.

Segundo o autor, a administração escolar seguiu esse mesmo viés, uma vez que a escola é tida como uma instituição burocrática que necessita de um líder que intervenha em sua organização para que a mesma funcione. Fica evidente que:

Com isso, os métodos e técnicas originariamente empregados nas empresas capitalistas passaram a ser considerados como princípios administrativos de todas as organizações, de uma maneira geral. Foi assim que, embora adaptados a cada circunstância, foram empregados na organização das instituições escolares, pois uma vez que se ampliou a rede escolar, surgiu a necessidade de estabelecer-se um modelo burocrático de funcionamento, ou seja, a necessidade de impor às instituições escolares regras semelhantes às existentes nas empresas, portanto, regidas por normas escritas, divisão de trabalho hierarquizado pelo cargo e responsabilidade etc. (LOMBARDI, 2012, p. 26).

Para Paro (2015), administrar é o mesmo que mediar para se atingir algum objetivo. Nesse sentido, quando se administra não se pode fazê-lo sem saber aonde se quer chegar. A administração escolar refletida sobre esse prisma pode ser caracterizada pelo objetivo de

formação do ser humano em todos os seus aspectos. O administrador, portanto, é o responsável por essa mediação e, em última instância, o organizador e regente tanto do espaço como dos sujeitos inseridos na escola.

O autor corrobora Lombardi (2012) ao reconhecer que o grande problema administrativo escolar está em se administrar uma escola como se administra uma empresa dentro dos moldes capitalistas, o que acaba se tornando um entrave ao desenvolvimento pedagógico, que fica relegado ao segundo plano.

Estabeleceu-se, portanto, desde os primórdios, um caráter efetivamente burocrático à administração escolar, que se estendeu ao líder interno dessa organização como resposta a uma sociedade que começava a traçar seu sistema educacional.

Ao traçar esse breve histórico, o referencial teórico tomado por base analisa de forma sincrônica a construção do aspecto administrativo dentro do contexto educacional. Assim, aponta desde os primórdios do Brasil Colônia até à Nova República, as transformações pelas quais passou o sistema educacional brasileiro, procurando enfatizar questões relativas à administração e ao diretor escolar.

Numa abordagem histórica, procura identificar os principais aspectos que permearam todo o contexto da educação brasileira, partindo do período que compreende o Brasil Colônia, em que a vinda dos jesuítas foi um marco para o início da educação no Brasil, pois configurou a instauração de uma forte educação opressora, com claro objetivo de subjugar e dominar os até então “donos do Brasil”.

Valeram-se da catequese como forma de educar para dominar os indígenas. Por outro lado, enquanto o indígena brasileiro era catequizado, aos filhos da elite portuguesa destinava-se a formação educacional propriamente dita.

Não se pode negar, como afirmam Fonseca e Menardi (2012), que os jesuítas tiveram papel preponderante na construção do nosso sistema educacional, pois:

(...) por intermédio da atuação dos jesuítas, a Colônia apresentou desde o início de sua existência um modelo educacional que abarcava desde a catequese dos indígenas, passando pelo ensino das primeiras letras e chegava até o mais alto nível de ensino (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 44).

No entanto, toda essa construção foi desmantelada no período pombalino com as reformas educacionais implantadas por Pombal, nas quais não estava prevista a atuação jesuítica. Estes foram expulsos do Brasil e com as reformas pombalinas:

(...) em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral de estudos, subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 48).

Constata-se nesse momento o início da intervenção do Estado na educação brasileira que, embora pouco atuante, começava por expressar-se a serviço de uma educação com viés político, haja vista a figura do diretor geral estar à serviço do rei.

Foi no Brasil Império que o Estado começou a firmar de vez uma relação de responsabilidade com a educação. Ao mesmo tempo em que necessitava organizar um Estado Nacional, via na educação a porta de entrada para a modernização da sociedade.

Sob a égide da Lei Geral (considerada a primeira lei educacional brasileira) começava a se delinear um sistema educacional que:

(...) propunha, inicialmente, a criação de escolas e determinava as matérias e o método, monitorial ou Mútuo, que nelas deveria ser utilizado, estabelecia os salários dos professores, as gratificações e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas, além da criação de escolas de meninas (ANANIAS, 2012, p. 56).

Ao começar a organizar o Estado Nacional, a educação passa por uma nova organização visando um Estado forte.

A figura do administrador escolar surgiu pela primeira vez na nossa história no Brasil Império. A Lei Geral nº 34 (16/03/1846) legitimou tanto a Escola Primária quanto o Ensino Secundário, com uma diferença: o cargo de diretor de escola só era previsto para o Ensino Secundário e somente para o liceu. (ANANIAS, 2012)

As atribuições do diretor eram de ordem administrativa, uma vez que deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores e o desempenho e conduta dos alunos e também as demais atividades relativas ao ambiente escolar.

É no contexto de constituição do Estado Nacional, logo após a Proclamação da Independência, que o sistema educacional brasileiro passa a ser gerido pelo Estado, prevendo um alcance maior da população (pois ocorre um crescimento no número de escolas) bem como a função do diretor de escola ainda que de forma incipiente e direcionada para apenas um segmento (ANANIAS, 2012).

Com o passar do tempo, durante a Primeira República (1889 – 1930), a função de diretor escolar começa a se firmar no cenário educacional brasileiro.

No governo de Campos Salles, o decreto 3.890 de 1º/01/1901 previa que todo estabelecimento escolar seria administrado por um diretor escolhido pelo governo, juntamente com um vice-diretor (PENTEADO, NETO, 2012).

O diretor nomeado deveria acumular a função com sua profissão docente e tinha inúmeras tarefas:

(...) deveria desde presidir a congregação e fazer observar o regulamento (§ 1º e 2º) até propor ao Governo, no caso de vaga ou quando ninguém se inscrever para o concurso, as pessoas que, por sua idoneidade, se acham em condições de exercer interinamente o magistério (§ 7º). Além disso, deveria assinar correspondência oficial, termos e despachos (§ 8º); executar e fazer executar as decisões da congregação, podendo suspendê-las se lhe parecessem contrárias à lei, levando o caso ao conhecimento do governo (§ 9º); organizar o orçamento anual e realizar despesas, fiscalizando o emprego das quantias utilizadas (§ 11º). Esperava-se ainda do diretor que regulasse os trabalhos da secretaria e da biblioteca e sempre que possível assistisse às aulas ou exames (§ 13º e 14º); fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino (§ 19º). Nota-se que o diretor deveria remeter-se ao Governador em diversas situações, informando-o sobre o andamento da escola que dirigia, entretanto sobre seus próprios atos só teria que responder perante o Governo (Art. 6º) (PENTEADO, NETO, 2012, p. 81).

A última reforma educacional a nível federal da Primeira República ocorreu em 1925 e estabeleceu que cada estabelecimento de ensino secundário e superior deveria comportar um diretor e um vice-diretor, sendo estes professores com competência comprovada que seriam nomeados para a função pelo Presidente da República, o único que também poderia demiti-los, o que configurou um acentuado controle ideológico por parte do governo, ou seja, o diretor e o vice-diretor tinham sua autoridade e autonomia subordinadas ao Presidente da República.

Segundo os autores, analisando especificamente o caso paulista, no que tange ao cargo de diretor de escola, a Reforma de 1892 – 1893 deu origem, a partir de agrupamentos, ao grupo escolar.

A figura do diretor escolar, nesse contexto, começou a firmar-se no cenário educacional. Embora vinculado muito mais às questões administrativas, as questões pedagógicas começavam a ganhar destaque.

O decreto nº 518 de 11/01/1898 determinava que as atribuições do diretor fossem “administrativas e técnicas”. Uma novidade trazida por esse dispositivo legal foi a inserção da mulher em um cargo até então “eminentemente masculino”, mas com uma ressalva: de que o espaço fosse dividido entre o sexo masculino e o feminino (PENTEADO, NETO, 2012).

Os autores continuam sua análise a partir da Lei 1750 de 08/12/1920, em que, pela primeira vez, pensou-se em uma educação primária para todas as crianças, com vistas à



erradicação do analfabetismo revestido de um viés estritamente político, numa época em que só votavam os alfabetizados.

Entretanto, a educação para todos não passou do campo das ideias, visto que era essencialmente à classe dominante que se destinava a educação formal.

Em meio a todas essas transformações geradas e adquiridas legalmente, criou-se o cargo de Delegado de Ensino. Nesse momento, o diretor escolar começa a perder o poder que lhe havia sido atribuído, uma vez que o Delegado Regional de Ensino, responsável pela fiscalização de todo trabalho escolar, passa a ser seu superior imediato.

Segundo Penteado e Neto (2012), o Decreto nº 3.356 estabelece:

(...) mais três novas atribuições ao diretor das escolas normais: 1. Apresentar ao delegado regional o movimento mensal e anual da escola; 2. Velar pela direção da associação cívica obrigatória dos alunos; 3. Organizar o regimento interno da escola, e submetê-lo à apreciação do Diretor-geral de Instrução Pública, ficando nas mãos do diretor a elaboração do documento legal que deveria reger as atividades de sua escola, o que pode ser encarado como mais um passo no caminho da descentralização administrativa (PENTEADO, NETO, 2012, p. 99 – 100).

Configura-se nesse período um diretor escolar que tinha sua pouca autonomia subordinada ao Delegado Regional de Ensino.

A Era Vargas, na abordagem de Andreotti (2012), configura-se como o período em que o Brasil deixa de ser essencialmente agrário para fomentar a produção industrial, processo que transformou o cenário socioeconômico e que se refletiu no educacional.

Nas palavras da autora:

Nesse cenário de intenso desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar foi considerada não apenas como propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também como meio eficaz de promoção e ascensão social (ANDREOTTI, 2012, p. 106).

A Constituição de 1934 legitimou algumas mudanças na educação brasileira, dentre as quais a educação como direito de todos e dever do Estado.

Em 1933, institui-se o Instituto de Educação com a função de formar professores, Delegados de Ensino e diretores de escola. Esboça-se, assim, toda uma preocupação relacionada à formação dos profissionais ligados diretamente à educação. Em 1934, o Instituto é absorvido pela Universidade de São Paulo (recém-criada) que passou a organizar um curso preparatório para quem tivesse interesse no cargo de diretor de escola (ANDREOTTI, 2012).

A autora continua afirmando que, mais adiante, em 1941, estabeleceu-se o primeiro Concurso Público para o provimento do cargo de diretor de escola, o que não pôs fim às indicações políticas para o cargo.

É importante ressaltar que:

Caracterizado por uma demanda econômica imposta pela concretização da industrialização do país, os governos que se sucederam no período do Nacional-Desenvolvimentismo mantiveram uma relação muito próxima com o sistema educacional, pela necessidade de trazer a educação para a arena política e inserir mão de obra qualificada no processo de desenvolvimento que se consolidava. Por outro lado, a sociedade organizava-se em movimentos de pressão para que se ampliasse a escolarização no país, diante do crescimento populacional nos centros urbanos e da possibilidade de inserção no mercado de trabalho que se expandia (GALLINDO, ANDREOTTI, 2012, p. 130).

Nesse contexto, no período do Nacional-Desenvolvimentismo, há uma preocupação com o sistema educacional em si, pois após tantas transformações econômicas e sociais pelas quais o Brasil passara, via de regra a educação representava para os governantes a saída para resolver problemas relativos à qualificação da mão de obra, mas não com o objetivo de atender os anseios das massas, mas sim os anseios da elite para que seus próprios negócios prosperassem.

É um período profundamente marcado por uma administração escolar inserida nos moldes do sistema capitalista, a saber: um sistema notadamente marcado pela divisão do trabalho em que tudo é planejado para convergir com o lucro (GALLINDO, ANDREOTTI, 2012).

Na escola não foi diferente. Assim, essa divisão do trabalho representou uma fragmentação de todo trabalho produzido na escola, visto que se cada indivíduo se preocupa apenas com sua função, o fator humano desaparece, ou seja, o produto final (qualificar o indivíduo como mão de obra) é, de certa forma atingido, mas a construção do conhecimento e a preparação para a cidadania ficam em segundo plano. Essa situação pode ser verificada quando se nota que:

(...) fundamentos da empresa que dissociam o planejamento da execução perpassam a educação. Quem planeja ou pensa a educação são instâncias federais, estaduais ou municipais e quem executa seriam os docentes e nesse meio, está a administração da escola na figura do diretor que, com autoridade, porém sem uma real autonomia diante do contexto político, econômico e social, não participa do planejamento e atua como intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa (GALLINDO, ANDREOTTI, 2012, p. 138).

Nesse período, a intervenção do Estado em todas as esferas se intensificou. Com vistas ao desenvolvimento capitalista, tanto a escola como a própria administração escolar incorporaram tais ideais e lançaram-se na construção de uma escola reprodutora do capitalismo. O diretor escolar estava subordinado às leis e políticas públicas e sua atuação esteve estritamente ligada à administração e não ao pedagógico.

No contexto de um Estado centralizador e de uma sociedade em crescimento surge uma proposta de formação específica para o diretor de escola. O curso de Pedagogia e as especializações aparecem nesse cenário como oportunidades formativas ao diretor (GALLINDO, ANDREOTTI, 2012).

No Governo Militar, período que compreende de 1964 a 1984, o autoritarismo imperou. O sistema capitalista passou a se desenvolver nos moldes capitalistas estrangeiros, onde os países que comandavam a expansão capitalista passaram a intervir diretamente na educação dos países ditos periféricos como o Brasil ainda com o objetivo puramente econômico de formar mão de obra ensejando uma ampliação nos potenciais mercados consumidores. A educação era novamente, portanto, tida como o meio mais eficaz para atingir os objetivos de uma ideologia capitalista (CLARK, NASCIMENTO, SILVA, 2012).

Vale lembrar que ainda não existia uma formação regulamentada para o gestor escolar. De acordo com a L.D.B.E.N. (4024/61), para o gestor bastava ser um “educador qualificado”. Somente em 1969 regulamentou-se a Resolução CFE nº 02/69 que estabelecia no curso de Pedagogia os critérios para a formação do Diretor Escolar em nível superior.

Entretanto, apesar de deixar de ser uma indicação política, o diretor escolar “atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados” (CLARK, NASCIMENTO, SILVA, 2012, p.166). Era ele o responsável por colocar em prática na escola as políticas públicas educacionais. Assim, o diretor tinha que acatar a legislação mediante seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, apoiar aqueles sob suas ordens, o que nem sempre era possível.

A tão esperada autonomia ainda não havia se tornado realidade e quanto menos autonomia, menos poder de decisão para atuar de acordo com a realidade escolar.

É importante frisar que nesse período da nossa história podemos traçar um panorama do cenário educacional fazendo uma analogia entre empresa/escola e entre gerente/diretor escolar, pois a escola estava a serviço de uma ideologia capitalista e tecnicista. Assim:

Segundo essa concepção, professores e alunos exercem papel secundário no processo pedagógico, assumindo papel central a figura do “especialista”, o que evidencia a transposição para o âmbito educacional da mesma lógica de

funcionamento do processo fabril em que ocorre a divisão entre trabalho intelectual (dos que concebem, planejam e controlam o processo como um todo) e trabalho manual (dos que apenas executam mecanicamente as atividades que lhes foram prescritas pelos primeiros) (CLARK, NASCIMENTO, SILVA, 2012, p. 170).

Em contrapartida, na Nova República, após um período marcado pelo autoritarismo e pelo medo, novas bandeiras começam a ser levantadas a partir do movimento “Diretas Já” inseridas no contexto da democratização.

Apesar de, politicamente falando, não ter havido mudanças substanciais, na Educação a perspectiva de uma educação democrática começa a surgir no Brasil.

Segundo o autor, a “gestão/administração escolar” passou a ser amplamente discutida no que diz respeito à descentralização da gestão, à participação democrática. No entanto, isso não saiu do papel e muito pouco de democratização via-se no ambiente escolar.

Sob a égide da L.D.B.E.N., Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a formação do diretor de escola continuou a ser vinculada ao curso de Pedagogia e também ao curso de especialização, sendo o provimento do cargo por meio de concurso público (MINTO, 2012).

Segundo o autor pouco se inovou com a L.D.B.E.N. no que se refere ao diretor escolar. Este continuou distante das questões pedagógicas, dedicando-se muito mais às questões administrativas.

Diante do exposto, valendo-se de uma análise crítica à administração escolar e à figura do diretor, constata-se que o Brasil construiu, no âmbito educacional, a história de uma educação submetida ao sistema capitalista.

As reformas pelas quais passou a administração, desde a colônia até o momento, representaram alguns avanços tais como o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, mas criou um abismo de desigualdade patrocinado também pelo sistema educacional. Sob o comando de um Estado Nacional, a educação passou a ser direito de todos, mas está longe de garantir as mesmas oportunidades indistintamente, devido a inúmeros problemas.

Quanto ao diretor escolar, sujeito responsável pela organização dentro da unidade escolar na busca pela formação plena do indivíduo, poucos avanços foram obtidos, visto que o diretor é encarado muito mais como um administrador, o que acaba isentando-o ou pelo menos reduzindo seu papel em relação ao caráter pedagógico de sua função.

Dentro desse contexto, o profissional da gestão escolar surgiu da necessidade de organização da escola. Inicialmente chamado de administrador, hoje fica clara a distinção entre os dois termos.

Ao empregar o termo gestão, Antunes (2008) defende que este serve para definir as atividades administrativas no âmbito escolar, ou seja, todas as atividades vinculadas ao trabalho do administrador.

Lück (2009), por sua vez enfatiza que o termo gestor não substitui o termo administrador, mas, em sua essência, perpassa qualitativamente sua abrangência visto que gerir requer a articulação entre diversas competências as quais não são tão presentes na figura do administrador por seu caráter mais técnico do que pedagógico.

A autora continua destacando um novo paradigma que emerge junto ao novo conceito de gestão, ou seja, o gestor não apenas administra, mas compreende a escola como um “organismo vivo” e, portanto, passível de transformações que se dão a partir de interações protagonizadas por todos os envolvidos.

De acordo com Sander (2005), teórico que também tece considerações a respeito do termo gestão, é possível encontrar nas escolas brasileiras duas concepções distintas: a gestão produtiva e a gestão democrática. A primeira, voltada aos interesses empresariais e de mercado buscam a formação de indivíduos distante das relações humanas e da formação cidadã. A segunda, por sua vez, se faz expoente de uma educação centralizada na emancipação do cidadão e nas relações humanas de modo democrático e participativo.

Ao entender a escola enquanto um espaço dinâmico e democrático, Lück (2009) afirma que “o talento e a energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la” (LÜCK, 2000, p. 15). Tendo em vista esta afirmação o gestor tem a função de administrar recursos, situações e relações pessoais de modo a oportunizar as condições necessárias para uma educação de qualidade. E ainda, para melhor esclarecer:

... um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LÜCK, 2000, p. 16).

Assim, diante de tais argumentos torna-se evidente a diferença entre administrador e gestor, uma vez que o gestor vai além porque considera em todo processo de gestão não só a dinâmica social como também a democratização do poder que permite participação ativa na tomada de decisão exercendo um tipo de liderança que não se caracteriza pelo autoritarismo, mas pela autoridade.

Ao longo do tempo, diversos autores (LÜCK, 2009; PARO, 2015) vêm dedicando seus estudos a analisar a figura do gestor escolar com o intuito de fundamentar, em bases sólidas, a importância desse profissional dentro de um processo educacional exitoso do ponto de vista qualitativo.

Ao participar cotidianamente do ambiente escolar, não se pode negar que, de fato, a atuação desse profissional envolve polêmicas, julgamentos e responsabilidades. Dentre todos os envolvidos nesse contexto, o gestor escolar é provavelmente um dos profissionais que mais desperte interesses e discussões, visto ser um profissional que tem, entre outras atribuições, a missão de dirimir os diversos conflitos que permeiam a escola e que envolvem professores, funcionários, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Para Lück (2009), uma escola democrática, um ensino de qualidade e profissionais competentes constitui-se em um tripé onde se assentam as diretrizes para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O gestor escolar, desse modo, vem representar a escola em sua dimensão organizacional e técnica que deve sustentar uma educação de qualidade. Para tanto são necessárias habilidades e competências que não nascem com o gestor, mas constroem-se através da prática e são aperfeiçoadas a partir de uma formação continuada.

Diante desta constatação, vale reportar-se às competências e habilidades necessárias ao gestor escolar. Segundo Lück (2009) o gestor escolar:

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão

escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LÜCK, 2009, p. 15).

Vê-se mediante esse conjunto de competências e habilidades elencadas que a ação do gestor deve ser diretiva no sentido de acolher e envolver todos os integrantes da comunidade escolar, em prol de fazer com que a escola cumpra sua função educativa e seu papel social de formar cidadãos capazes de atuar plenamente em sociedade.

Embasado na legislação vigente, o gestor atua adequando a realidade e a legalidade às demandas sociais que se modificam com as transformações que ocorrem no mundo, construindo assim uma atuação com vistas a uma educação que atenda não só as necessidades atuais, mas que esteja atenta à diversidade e formação plena do indivíduo.

Diante do exposto, há que se discutir a (re) significação do papel do gestor escolar que geralmente alude meramente a questões de ordem burocrática, problematizando desde sua atuação, até sua formação e concepção perante uma sociedade que atribui à escola a responsabilidade pela formação cidadã, não só através do conhecimento historicamente acumulado, mas em sua capacidade de contextualizá-los.

Assim, ao refletir sobre a construção da educação básica atual, problemas recorrentes a essa temática não podem ser ignorados.

Uma das questões que merece breve reflexão é a que Lück (2000) destaca e está relacionada ao processo histórico que envolve a gestão escolar, onde se mostra clara a ruptura existente entre os paradigmas antigos e atuais.

Segundo a autora, gerir uma escola representava atrelá-la aos padrões vigentes de exclusão e elitização. O bom gestor era aquele que representava plenamente os ideais dos órgãos centrais que determinavam os caminhos da educação. Ao gestor cabia dirigir a escola sem considerar se o que estava fazendo era vital para o processo educacional. O que importava era manter padrões socialmente aceitos.

A autora ainda enfatiza que muitos têm a impressão de que antigamente a escola funcionava e não era esteio de tantas situações conflituosas como hoje. Entretanto, ela analisa que isso só era possível porque permaneciam na escola apenas aqueles que realmente se encaixavam nos padrões preestabelecidos. Atualmente, com a democratização da sociedade e, conseqüentemente da escola, numa perspectiva de uma educação para todos, a escola não pode recusar alunos, nem tão pouco ignorar sua existência.

Algumas políticas públicas traçam, com base legal, um caminho para uma educação inclusiva e extensiva a todas as classes sociais (LDBEN, 1996). Embora havendo muito ainda

a ser feito com relação à inclusão e ao acesso e permanência na escola, nesse aspecto, gerir uma escola hoje não pode ser comparado como gerir uma escola no passado. As demandas são outras e a atuação democrática bem como a autonomia do diretor frente aos problemas requer um “novo” gestor.

Paro (2016) em seus estudos, alerta que a qualidade da educação básica vem decaindo. Para o autor, isso se justifica pela “produção em massa de analfabetos diplomados” (p. 10)

O autor continua sua análise afirmando que, em grande parte, isso se deve, sobretudo, por duas razões, sendo a primeira:

A razão mercantil, ao procurar submeter tudo às regras do mercado capitalista, ignora por completo a singularidade do trabalho pedagógico, procurando implantar na escola básica os princípios e métodos administrativos das empresas de negócios, assim colhendo um fracasso retumbante na realização do aprendizado dos educandos. Junto com isso instrumentaliza a “fúria gestonária” em voga nos assuntos educativos, ocupada em favorecer cada vez mais os interesses privatistas, em prejuízo dos supremos objetivos da escola pública e universal para todos (PARO, 2016, p. 10).

E a segunda:

O amadorismo pedagógico, por sua vez, ao ignorar, ou até escarnecer, tudo o que diz respeito à teoria e à prática pedagógicas, favorece a adoção do mais pernicioso senso comum em educação, fazendo perpetuar um pseudo-ensino completamente defasado em relação aos progressos das ciências da educação verificados nos últimos cem anos (*idem, ibidem*).

Cabe citar que Bourdieu (1998) já fazia uma crítica à escola afirmando que esta está a serviço do capitalismo e seus interesses, o que desqualifica sobremaneira a razão de ser da escola bem como dos sujeitos, como o gestor, que acabam perpetuando as desigualdades.

Como já exposto acima, Paro (2015) também faz uma crítica à ideologia que vê no diretor escolar e na escola algo muito semelhante ao gerente de uma empresa capitalista.

Na visão do autor, um dos grandes obstáculos a serem transpostos pela administração escolar atualmente é justamente o fato de esta ser comparada ao ato de administrar uma empresa capitalista. Essa interpretação desconsidera, sobretudo, a complexidade de todo processo pedagógico, remete o diretor a um mero condutor administrativo e representa o fracasso da educação.

Os que afirmam que gerenciar uma escola é o mesmo que gerenciar uma empresa reduzem o processo ensino-aprendizagem a algo mecânico que tem como resultado a



produção do produto capitalista, que difere sobremaneira da produção da escola enquanto formadora de seres humanizados e históricos.

Essa construção não é alheia nem tampouco solitária. Nasce de algo pensado coletivamente, onde não a racionalidade, mas o fator subjetivo extrapola o cenário capitalista para a construção de uma educação formativa de qualidade (PARO, 2015).

O autor recorre aos estudos de Querino (1968), um dos primeiros teóricos a analisar a administração escolar, para fazer uma distinção entre administrador escolar e diretor escolar. Para ele direção escolar é algo bem mais amplo que administração, visto que:

[...] Assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não deve delegar (QUERINO, 1968, p. 22).

Entende-se, assim, que não se pode dissociar direção escolar de pedagógica, porque estão intrinsecamente ligadas uma à outra e é em função do pedagógico que se dá o administrativo. Daí a função do diretor não poder ser comparada à do administrador que não leva a produção pedagógica em conta.

Por outro lado, apesar de não ser o foco dessa pesquisa, é importante apenas citar a questão da formação docente como sendo outro aspecto que vem comprometendo a formação da sociedade brasileira, uma vez que há fortes indícios de uma formação inconsistente, fragmentada que não estabelece vínculo entre teoria e prática (GATTI, BARRETO, 2009).

Toda essa problemática pode impedir o vislumbre um novo direcionamento educacional no país. E até que ponto o papel do gestor escolar colabora ou não com essa situação?

Lopes (2003) levanta uma questão importante sobre o papel do gestor escolar afirmando que:

[...] o diretor tem historicamente uma *função* e um *papel*. A *função* é entendida como determinada pela legislação e pelas políticas educacionais consideradas normais, próprias ou até mesmo naturais do lugar/cargo que o funcionário ocupa na estrutura hierárquica. Enquanto que o *papel* é entendido “o que” ou “aquilo que” o diretor cumpre ou representa ao desempenhar a *função* que lhe é determinada. O *papel* do diretor pode ser definido ou conduzido intencionalmente de fora para dentro, mas não pode ser determinado. Quem determina o *papel* do diretor é ele mesmo, podendo ser reproduzidor da intencionalidade exterior ou crítico em relação a

ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento político que tem em relação à escola e à educação (LOPES, 2003, p. 5).

Sendo assim, o gestor escolar pode, sim, atuar como transformador da realidade.

Lück (2009) destaca que por trás de escolas públicas eficazes existe um gestor empenhado para que isso se torne realidade. Esse gestor é aquele que administra democraticamente, procurando construir uma escola de qualidade que prepara o aluno não apenas para empregar conhecimentos básicos e habilidades cognitivas, mas para superar contradições e viver uma cidadania solidária, fraterna e a favor do bem comum.

Paro (2015) concorda que a principal transformação que deve ocorrer no papel desempenhado pelo diretor é de ordem democrática, onde se afasta qualquer tipo de autoritarismo em busca da participação coletiva, o que empodera a comunidade e permite ao diretor uma ação coletiva em prol da escola.

Diante desse cenário, cabe abordar na sequência a formação do professor e a importância da sua atuação, bem como a importância da ressignificação da atuação do gestor frente aos dilemas e desafios contemporâneos reverberando como ações positivas do ponto de vista qualitativo.

## **1.2 A docência e os saberes docentes**

É fato que a docência abrange vários aspectos e não apenas o de ensinar. É fato também que a escola atual ainda reproduz um modelo obsoleto de ensino frente às transformações pelas quais a sociedade passa. As considerações a seguir procuram subsidiar a importância do docente frente à formação integral do indivíduo dentro do processo educacional numa perspectiva formativa, ativa e transformadora.

O ofício de ensinar não é dos mais fáceis. Freire (2007) aponta que só é possível ensinar através da mediação dos conhecimentos, ou seja, ao professor não basta ser transmissor do conhecimento; posto isso, o diferencial está em buscar, sintetizar, interpretar a informação.

Portanto, o papel do professor vai muito além. De acordo com Campos (2014), o grande desafio da docência está em formar o ser humano em sua integralidade. Ao apenas transmitir o conhecimento, o professor reduz a importância e singularidade de todo processo e este não contribui para a formação plena do indivíduo.

Mas, ao proporcionar as condições necessárias para que o conhecimento seja construído, o professor estabelece uma relação dialógica que envolve, dentre outros aspectos,

protagonismo, desafio, reflexão, interação e produção. É nesse contexto que o professor dinamiza o processo pedagógico e o torna eficiente do ponto de vista qualitativo.

Entretanto, a docência exige que o indivíduo que a exerce se construa profissionalmente na prática. Sua competência não requer apenas formação contínua para a excelência do seu ofício (CAMPOS, 2014).

Segundo Tardif et al. (1991), os saberes docentes advêm de sua prática. Há o saber disciplinar, o curricular e o pedagógico, mas, sobretudo, há os saberes da experiência que:

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF et al., 1991, p. 234).

Observa-se, portanto, a característica da essencialidade atribuída aos saberes da experiência. É por meio deles que o professor aprende a profissão e torna-se um mediador do conhecimento. São esses saberes que norteiam a formação e a atuação docente representada pelas práticas pedagógicas que são vitais para uma educação de qualidade.

Segundo Freire (2007), a prática pedagógica enquanto ferramenta para a transformação social deve ser “dialógica” em que professor e aluno tanto aprendem quanto ensinam no processo de (re)construção do conhecimento. Deve ser uma prática contextualizada capaz de dialogar com a realidade em que o aluno está inserido, para que seja significativa.

A preponderância do papel do professor é inegável quando o assunto diz respeito à formação cidadã e à apreensão do conhecimento científico. Ele está à frente do processo ensino-aprendizagem. No entanto, este estudo busca demonstrar que ele não está sozinho e que não é o único responsável pela condução desse processo.

Embora sendo o orquestrador principal, para obter sucesso é preciso uma formação de qualidade, uma prática reflexiva em que busque o aprimoramento da mesma e atuação em regime de colaboração, especialmente com o gestor escolar.

### **1.3 Desafios contemporâneos: o trabalho colaborativo**

Em seus estudos, Lopes (2003) observa que, dos anos 80 para cá, a atuação do gestor escolar brasileiro sofreu mudanças passando a ser direcionada a partir de um viés mais

democrático, uma vez que deixa de ter uma atuação centralizada e pré-determinada para ter uma atuação mais autônoma e participativa.

A constatação desse fato, entretanto, não reflete com exatidão a realidade. De acordo com Formiga (2007), existe um conflito latente que tende a mascarar a atuação do gestor escolar. Esse conflito é de ordem político-administrativa, em que a autonomia dos diretores, apesar de existir, passa a ser limitada, pois atua acordado com parâmetros determinados por políticas públicas que nem sempre refletem a necessidade de cada unidade escolar individualmente.

Assim, pode-se notar que:

[...] o problema é, em parte, devido ao fato de que a ação do diretor é conduzida de fora para dentro e, mais ainda, essa ação é executada à medida que as orientações e as normatizações chegam à escola, sem passar por um estudo, uma reflexão, um entendimento por parte de quem vai executá-las e, muito menos, passam por uma verificação de sua vinculação com o projeto da escola (FORMIGA, 2007, p. 21).

Tendo em vista essas questões, é possível afirmar que o diretor escolar nem sempre atua de acordo com suas concepções e de acordo com as necessidades da escola e acaba esbarrando em obstáculos que dificultam o andamento escolar em todos os seus aspectos.

Na visão de Lück (2000), há outro grande problema que revisita cotidianamente a administração escolar. Segundo a autora, a administração escolar se dá de modo estático, não considerando neste processo a relevância da dinâmica social inserida no mesmo, bem como reflete uma administração distante das questões pedagógicas. Ora, se há uma administração que fragmenta ações dentro do ambiente escolar para que pessoas se especializem nelas e as realizem sozinhas, se há uma administração que não considera conflitos e problemas como ferramentas positivas na construção do espaço escolar, e, por último, se há uma gestão controladora que não exerce uma administração democrática e acredita que os problemas existentes em todas as escolas são os mesmos, desconsiderando o aspecto humano-social, então o que impera é uma administração escolar que cerceia a criticidade, banaliza o conhecimento e colabora substancialmente para que o aspecto pedagógico seja relegado a uma função secundária.

Na abordagem de Silva (2002), em que analisa o dilema administrativo-pedagógico, os diretores de escola sentem-se sobrecarregados, o que não permite um equilíbrio entre os dois aspectos. Além disso, a pesquisa evidenciou que muitos diretores têm uma visão de que a alma da escola está no aspecto pedagógico. Entretanto, por diversos motivos, esses diretores

procuram se responsabilizar mais pelas questões administrativas que pelas pedagógicas, atribuindo esse papel ao coordenador pedagógico.

De acordo com Paro (2015), há tempos o papel do gestor escolar deixou de ser apenas burocrático para ser mais abrangente, com o objetivo de abarcar também as necessidades pedagógicas, razão de ser da escola.

É fato que para se atingir um bom resultado nas mais diversas situações que se colocam nos diversos espaços sociais, trabalhar em regime de colaboração é essencial. Na educação não é diferente.

Vilaronga e Mendes (2014), pesquisadoras que estudam essa temática, enfatizam que o ensino colaborativo consiste no modelo de ensino em que professor da sala regular e professor da Educação Especial atuam em regime de colaboração no atendimento ao aluno PAEE. Para as autoras, o que torna o ensino colaborativo um diferencial em relação a outros modelos de ensino é justamente o fato de que neste modelo:

é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 141).

Assim, a partir dessa colocação, observa-se que trabalhar em regime de colaboração requer muita disposição, preparação e compromisso com a educação. Nesse sentido, cabe destacar que na maioria das escolas brasileiras, o atendimento à Educação Especial não se dá de modo colaborativo, em parceria entre os professores. Ele ocorre de maneira fragmentada, ou melhor, sem articulação entre o ensino regular e o ensino da Sala de Recursos.

Como possíveis justificativas, pode-se citar principalmente a falta de preparação dos professores para trabalhar em regime de colaboração em sua prática diária, o que acarreta grande prejuízo ao PAEE no que se refere à sua formação acadêmica (VILARONGA, MENDES, 2014).

Dentro desse contexto e enfatizando a importância da gestão pedagógica como dimensão da gestão escolar, este estudo defende não só a importância de um ensino colaborativo entre os professores, mas também a colaboração do próprio gestor escolar durante todo o processo educativo.

Neste capítulo, realiza-se um estudo sobre o papel do gestor escolar no apoio ao professor em sua prática docente. Aqui se fundamenta o trabalho colaborativo como essencial nessa relação.

Nos estudos de Damiani (2008) encontra-se uma definição para o conceito de trabalho colaborativo. Segundo a autora, “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

A autora continua sua análise levantando uma questão filosófica que abrange a distinção dos termos cooperação e colaboração, em que especifica que a grande diferença é que quando se trabalha em regime de colaboração todos são responsáveis, pois as decisões foram tomadas em conjunto. Além disso, não existe a hierarquização de poderes.

Corroborando esse debate, Peixoto e Carvalho (2007) defendem que em regime de colaboração, partilhar significa participar. Para as autoras:

A tarefa colaborativa se compõe de um conjunto de atividades ou de subtarefas consignadas num cenário de aprendizagem que conduz à exploração do conteúdo, à elaboração de representações, à comunicação de ideias e à sistematização de conhecimentos. Mas, contrariamente à tarefa cooperativa, ela não é parcelada para ser distribuída entre os participantes. Os participantes, cada um por si, realiza o conjunto da tarefa com base nos recursos disponíveis e se apoiando no grupo que se torna, ele também, um recurso. De alguma forma, o grupo pode retomar a realização da tarefa utilizando as contribuições de cada um. A abordagem coletiva permite ao grupo atingir o objetivo e constituir-se em apoio para o processo individual de cada um. A colaboração atua, assim, em dois processos: do participante individual e do grupo. No contexto de uma tarefa colaborativa, o grupo deve fornecer a cada participante uma parte de seus recursos e dar a ajuda de que ele necessita para realizar sozinho a tarefa e atingir o objetivo (PEIXOTO, CARVALHO, 2007, p. 195).

Aplicando essa análise ao contexto educacional, o regime de colaboração entre gestor e docente requer um trabalho voltado para um mesmo objetivo e requer que ambos saibam que a relação de poderes consiste em saber que cada um tem uma função a desempenhar, mas que a colaboração e a partilha dos saberes devem existir para o bem comum.

Em outras palavras, o gestor não está acima do docente ou vice-versa. Desempenham papéis diferentes, mas que se complementam dentro do processo educativo, uma vez que deve existir uma troca e ajuda mútuas.

A grande questão é unir essas funções dentro de um processo democrático em que o gestor deve acompanhar o trabalho do professor, orientando-o, e o professor deve ter voz ativa na perspectiva da gestão democrática. Esse trabalho colaborativo apresenta-se como

uma oportunidade de articular o trabalho da gestão com o trabalho docente em prol do processo educativo.

## **2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **2.1 Educação Especial: a deficiência intelectual**

Compreende-se por Educação Especial, a educação destinada às pessoas com deficiência, seja ela física, mental, auditiva ou visual, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Por tratar-se de um tema abrangente, do ponto de vista conceitual, esse estudo traz em seu bojo as especificidades de um dos diversos tipos de deficiência que acometem indivíduos no mundo todo: a deficiência intelectual.

Ao longo da história, diversos foram os conceitos estabelecidos para se definir a pessoa com deficiência intelectual. Termos como imbecil, idiota, débil mental e retardado foram utilizados por muito tempo para designar esses indivíduos (GARGHETTI, et al., 2013).

Segundo os autores, a segregação em relação à pessoa com deficiência está presente desde a antiguidade, ora marcada por questões morais e culturais, ora marcada por questões religiosas. O problema acentuou-se no Período Medieval em que os diferentes (atualmente a pessoa com deficiência) eram considerados hereges, sendo condenados pela Inquisição.

Os autores continuam afirmando que no início do século XVI, com o surgimento da burguesia, houve a medicalização da deficiência enquanto um problema de saúde, cuja enfermidade tinha origem genética e era considerada incurável.

Seguindo pela história, foi no século XIX que ineditamente, por iniciativa do médico Jean Itard (1774 – 1838), começou-se a enxergar as pessoas com deficiência intelectual como pessoas capazes de sair do estado da ignorância para a capacidade de aprender algo (GARGUETTI, et al., 2013).

Segundo os autores, todo o trabalho foi baseado na estimulação cerebral e sensorial, deixando cair por terra a teoria de que esse problema era algo incurável. Aos poucos, surgiram as correntes teóricas contrárias à retirada desses indivíduos da sociedade, como há muito vinha ocorrendo. Os hospitais psiquiátricos, bem como os manicômios passaram a ser vistos como instituições segregadoras que não permitiam o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Aranha (2001) afirma que retirar essas pessoas das instituições citadas acima não sanou os problemas de igualdade de condições, uma vez que não se pensou sob a perspectiva da equidade, mas sobre como fazer com que as pessoas com deficiência se adequassem aos padrões sociais.



Atualmente, com o advento da educação inclusiva, a autora defende a diferença existente entre integrar e incluir; enquanto o primeiro procura um meio da pessoa aproximar-se do “normal”, no segundo procura-se adaptar a sociedade às necessidades dos indivíduos em geral.

O termo deficiência intelectual (DI) há muito vem sendo pesquisado para que seja possível compreender as principais características que cercam indivíduos com esse tipo de deficiência. Em estudo recente Schwartzman e Lederman (2017) consideram que:

A melhor forma de definir a DI é por uma visão multidimensional, de acordo com a qual a DI seria uma incapacidade caracterizada por limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas (SCHWARTZMAN & LEDERMAN, 2017, p. 18).

Portanto, na visão dos autores há um atraso no aspecto cognitivo que não permite um desenvolvimento adequado à idade escolar da criança, bem como uma dificuldade maior.

Os autores descrevem como possíveis causas para a DI: “síndromes genéticas ou anormalidades cromossômicas, asfixia intraparto, disgenesia cerebral, severa privação psicossocial e exposição pré-natal a agentes tóxicos (por exemplo, álcool ou outras drogas)” (SCHWARTZMAN & LEDERMAN, 2017, p. 20)

Sendo assim, os mesmos ressaltam que nas DI leves (que atingem a maior parte da população) é muito difícil identificar as causas, enquanto que nas mais severas as causas acima podem servir de parâmetro para as análises.

No âmbito educacional, foco dessa pesquisa, as contribuições chamam a atenção para a importância da inclusão dessa parcela da sociedade no contexto escolar, pois com base na LDBEN (1996) todo indivíduo tem direito à educação de qualidade.

De acordo com Mantoan (2006) no que diz respeito ao ambiente educacional, é fato que a maioria das escolas não está apta a um trabalho eficiente e de qualidade na formação dos indivíduos com DI.

Esse fato se dá porque, além da falta de infraestrutura, uma série de outros problemas cercam negativamente a inclusão dos DI. A saber: ausência de equipe multidisciplinar no atendimento a esses indivíduos, falta de formação docente especializada para o trabalho com esse público, entre outros.

O atendimento a esse público na maioria das redes de ensino se dá através do que a LDBEN (1996) traz como prerrogativa: o aluno deve frequentar a sala regular de ensino e, no contraturno, a Sala de AEE.

Como contribuição a uma escola inclusiva não se pode deixar de trazer para essa discussão a formação docente para atuar junto ao PAEE, enquanto diferencial para uma escola inclusiva de qualidade, Giroto et al. (2012) defendem que:

A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE (GIROTO et al., 2012, p. 12).

Cabral e Silva (2017) enfatizam que hoje, frente às demandas educacionais respaldadas pela lei, a inclusão escolar se apresenta como um dos grandes desafios. Segundo os autores, é preciso pensar na formação inicial e continuada tanto dos professores das salas regulares como dos professores especializados para atuar junto ao PAEE.

Os problemas referentes à educação inclusiva perpassam desde os problemas estruturais quanto os profissionais. Abordando os problemas voltados à formação, os autores elencam como mais preocupantes: a falta de professores especializados, insuficiência da formação inicial e continuada, críticas aos processos atuais de formação de professores especializados para a inclusão escolar, necessidade de melhoria na qualidade da formação, definição dos papéis dos educadores, condições de trabalho do professor especializado e o desafio de aproximar as universidades e os contextos escolares.

O grande embate que se trava, como se pode notar, é fazer com que a formação docente se concretize como ação transformadora para que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades.

Os autores defendem que um caminho promissor, levando-se em conta a atuação docente, pode ser alcançado através do ensino colaborativo visando uma atuação conjunta entre professores, afim de atender as diferenças que se apresentam em sala de aula atualmente.

Garnica et al. (2016) ressaltam que:

Devido à uma formação fragmentada, descolada da realidade escolar e excessivamente teórica, muitos profissionais, ao se depararem com as demandas do cotidiano escolar - especialmente ao que se refere ao saber-fazer, aos métodos de ensino e ao manuseio dos recursos pedagógicos – sentem-se despreparados para a tarefa de educar a todos, principalmente quando se trata dos alunos público-alvo da educação especial (GARNICA et al., 2016, p. 60).

Diante desse fato, as autoras apontam que existe um grande distanciamento entre teoria e prática, entre o saber-fazer, ou seja, as universidades não preparam com excelência os professores para atuarem com competência atendendo as demandas educacionais relativas ao contexto do século XXI.

Além do trabalho colaborativo, como o proposto nesse estudo, a adaptação curricular também surge no cenário educacional como potencializadora do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos PAEE.

Partindo da premissa que ao aluno PAEE não basta estar inserido na sala regular e receber atendimento na sala de AEE, mas que uma educação inclusiva possibilita ao indivíduo direitos iguais no desenvolvimento de seu potencial, Leite et al. (2011) veem na adaptação curricular uma forma de atender as necessidades individuais.

As autoras afirmam que a adaptação curricular demanda uma prática pedagógica que esteja a serviço de todos os alunos. Entretanto, promover adaptação curricular não significa trabalhar um tipo de atividade com a maioria da sala e uma atividade diferente com o aluno com deficiência intelectual.

Para que a adaptação curricular se concretize e cumpra seu papel, o professor deve desenvolver estratégias que possibilitem ao aluno com deficiência intelectual ter acesso ao mesmo currículo oferecido aos demais alunos (LEITE et al., 2011).

Segundo as autoras, através da pesquisa foi possível verificar a dificuldade apresentada pelos professores em desenvolver estratégias e colocar em prática a adaptação curricular, demonstrando fragilidade num aspecto fundamental para garantir o direito de todos. Esse fato corrobora com a questão tratada acima em que as universidades não vêm qualificando adequadamente os profissionais da educação para atender a diversidade.

A escola necessita quebrar paradigmas e conscientizar-se de que, ao contrário do que sempre se pensou, não é o aluno que deve se adequar à escola, mas a escola deve adequar-se ao aluno, atendendo-o com vistas às suas necessidades (MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, a formação docente torna-se a mola propulsora para uma educação de excelência quando as práticas pedagógicas são capazes de representar uma educação transformadora e inclusiva.

## **2.2 Tecnologias na educação com ênfase no campo da educação especial**

Em relação ao conceito de jogo, Huizinga (1993) defende que:

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Segundo o autor, o jogo está presente nas mais diversas sociedades ao longo da história, assumindo em cada uma delas suas características próprias.

Ao reconhecer a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento infantil, diversos autores (PIAGET, 1998; VYGOTSKY, 1997) defendem o uso pedagógico do jogo, enfatizando que “brincando também se aprende”.

Neste sentido, Kishimoto (1997) destaca que:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1997, p 36).

O jogo enquanto recurso didático-pedagógico traz inserido um novo olhar para o processo educacional. Segundo Alves (2010), o jogo possibilita uma aprendizagem ativa, um compreender de regras como algo essencial à vida em sociedade.

Entre as vantagens elencadas por Prensky (2012) na utilização do jogo para o desenvolvimento cognitivo, pode-se destacar a fixação de conteúdo, a introdução e desenvolvimento de conteúdos que apresentam maior grau de complexidade, o desenvolvimento de estratégias, a tomada de decisão, a participação ativa na construção do conhecimento, favorecimento da socialização, o desenvolvimento da criatividade, além de permitir ao professor identificar os erros e dificuldades de seus alunos.

Diante desse viés pedagógico atribuído ao jogo, vale ressaltar que diversos jogos há muito tempo são utilizados como aliados no processo de desenvolvimento de habilidades e competências no momento em que auxiliam na introdução, desenvolvimento ou complementação de determinados conhecimentos.

Atualmente, em uma sociedade marcada pelas transformações tecnológicas, os jogos digitais despontam como recursos decisivos no campo educacional, por trazerem em seu bojo novas perspectivas atreladas ao desenvolvimento tecnológico e à nova sociedade que se estabelece. Trata-se, portanto, na sociedade contemporânea, a era digital em que as TDIC se

consolidam em todos os campos da sociedade, através dos computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros.

Sob esse prisma e tomando por base a sociedade do século XXI, marcada por uma intensa e crescente modernização do ponto de vista tecnológico, não há como negar que nas escolas a inserção dos recursos tecnológicos representa um grande avanço na articulação com a sociedade atual, o que gera, na prática, a contextualização e a materialização do conhecimento transformador. Entretanto, salvo raras exceções, embora existindo recursos tecnológicos, estes são pouco e mal explorados pelos profissionais da educação.

Prensky (2012) faz uma crítica severa às escolas do século XXI que, em sua interpretação, continuam se preocupando com o conteúdo e não em como ensiná-lo. Não se compreende que nesse formato de escola o foco deveria, mas não está no aprendiz.

As novas gerações são denominadas pelo autor de nativos digitais, enquanto pais e professores caracterizam-se por serem imigrantes digitais. E é justamente nas relações de ambas as gerações que residem os conflitos, uma vez que as novas gerações nasceram na era digital enquanto que as gerações anteriores procuram se adaptar às grandes transformações tecnológicas. Sendo assim, é fato que “Os professores e alunos de hoje pertencem a mundos totalmente diferentes” (PRENSKY, 2012, p. 33).

Corroborando essa análise, Mattar (2010) coloca que o sistema educacional atual não contempla o protagonismo do aluno. Ao contrário, limita e expõe o mesmo a uma situação de passividade no processo ensino-aprendizagem, situação essa que acaba se tornando a mola propulsora para um ensino descontextualizado e pouco significativo. Para o autor:

O que se 'aprende' (ou decora) hoje para as provas, nas escolas, são palavras, apenas palavras, muitas palavras. (...) As escolas utilizam ferramentas e sistemas de avaliação de ontem procurando formar pessoas para o amanhã. Estamos retornando às provas de múltipla escolha, enquanto nossos filhos jogam games cada vez mais ricos e complexos. Falta não apenas a visão de como deve ser a educação do futuro, mas inclusive quais são as habilidades essenciais para os profissionais e cidadãos de hoje (MATTAR, 2010, p. 14).

Em sua argumentação, Mattar (2010) sintetiza a ideologia defendida atualmente por diversos autores (PRENSKY, 2012; PALFREY, 2011; VALENTE, 1999) em que uma educação de qualidade não pode ser desvinculada de novas práticas pedagógicas que contemplem um ensino centrado na construção do conhecimento e articulado com as TDIC.

Dowbor (2013) também traz contribuições sobre a temática, enfatizando que as TDIC e as transformações que trazem inseridas devem ser consideradas no âmbito educacional. Ignorá-las, além de dificultar a aquisição do conhecimento, coloca o indivíduo aquém de

todas as mudanças, portanto, um alienado social. Tais mudanças no campo educacional não dirigem seu foco apenas aos métodos utilizados na prática docente, mas à estrutura escolar como um todo, disponibilizando aos indivíduos novos caminhos, pois:

A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e na internet, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola (DOWBOR, 2011, p. 5 – 6).

Entretanto, para Dowbor (2013) não basta a aquisição de equipamentos tecnológicos sofisticados pela instituição escolar, é preciso mais. É preciso que o processo educacional seja intencional e organize-se de modo a vislumbrar possibilidades reais de construção de conhecimento por meio das TDIC, isto é, todos esses recursos só serão bem utilizados a favor da educação quando as ações dos indivíduos sobre os mesmos estiverem à serviço do cumprimento do papel educacional: contribuir para a formação cidadã e, por consequência, de uma sociedade mais justa.

Valente (1999) já propunha uma discussão sobre o objetivo inicial e o objetivo atual de uma educação atrelada à tecnologia. Para ele:

[...] a ênfase dada nessa época era praticamente a de armazenar informação em uma determinada sequência e transmiti-la ao aprendiz. Na verdade, era a tentativa de implementar a máquina de ensinar idealizada por Skinner. Hoje, a utilização de computadores na educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz. O computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento (VALENTE, 1999, p. 1).

Mas, por que a inserção da tecnologia no processo educativo é imprescindível?

Segundo Prensky (2010), ao tratar especificamente dos jogos, os pontos positivos superam os pontos negativos na utilização do jogo enquanto recurso didático-pedagógico.

Um dos pontos mais defendidos pelo autor é que os jogos despertam a motivação e o prazer em aprender. Ir à escola e participar das aulas deixa de ser um pesado fardo para tornar-se algo prazeroso.

Além disso, os jogos geralmente trazem embutidos determinados desafios e esses desafios fazem com que o indivíduo interaja e construa estratégias para resolvê-los.

É necessário considerar que os jogos em educação não representam por si só a resolução para todos os problemas de aprendizagem presentes no processo educacional.

Cabe salientar que a formação do professor é essencial nesse processo. O jogo pelo jogo tem a função de divertir, de entreter. Entretanto, o jogo sob o viés educativo tem a função de produzir conhecimento; um conhecimento dinâmico, vivo e capaz de transformar realidades.

Nesse processo o professor tem papel fundamental, uma vez que é ele quem dinamiza, provoca os questionamentos e insere o jogo com objetivos voltados à aprendizagem significativa (MATTAR, 2010).

### **2.3 O papel das TDIC junto ao PAEE**

Não se pode negar que atualmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação representam um grande avanço do ponto de vista metodológico no cenário educacional. Métodos tradicionais obsoletos vêm sendo substituídos por métodos inovadores capazes de combinar diversos fatores propícios à aprendizagem como interação, diversão, desafio.

Diversas pesquisas (PEDRO, CHACON, 2017; NEVES, KANDA, 2016) defendem na atual era digital que um ensino apoiado em jogos digitais e educativos estimulam positivamente o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos PAEE.

De um modo geral, as TDIC favorecem o processo ensino-aprendizagem dos alunos em geral, mas ao se tratar especificamente do PAEE, o aparato tecnológico disponível atualmente disponibiliza diversos recursos capazes de facilitar a inclusão escolar desses alunos. Vale ressaltar que quando se fala em tecnologia, pensa-se logo em tecnologia de alto custo como aparelhos sofisticados, de última geração. Entretanto, no dia a dia escolar, os professores desenvolvem tecnologias de baixo custo que conseguem resolver diversas situações de adaptação para incluir todos os alunos.

Entre esses recursos existem, além da internet, dos computadores, das mídias virtuais e dos jogos digitais, a tecnologia assistiva que, segundo Schirmer et al. (2007) significa:

Uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. (SCHIRMER et al., 2007, p. 31).

Assim, considera-se tecnologia assistiva não apenas os recursos mais sofisticados. Uma simples adaptação ao lápis representa um recurso tecnológico que, muitas vezes, consegue dar conta de resolver um problema adaptativo.

Conforme Giroto et al. (2012), as tecnologias auxiliam sobremaneira o desenvolvimento cognitivo de alunos da educação especial, permitindo a esses o desenvolvimento de suas habilidades com maior eficiência.

Com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à Internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, acesso aos conteúdos curriculares, bem como a organização diferenciada das atividades de forma a atender as condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades (GIROTO et al., 2012, p. 17).

Entretanto, os autores afirmam que a tecnologia por si só não consegue sanar todos os problemas de aprendizagem trazidos pelos alunos PAEE. Como qualquer outro recurso, este deve ser apropriado primeiro pelo professor porque é ele o mediador dos conhecimentos. É ele quem irá direcionar a aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos com o objetivo de construir conhecimento, preparar para o mundo do trabalho e para viver em sociedade.

Sendo assim, muitas são as contribuições ofertadas pelos recursos tecnológicos. Entretanto, estas só serão concretizadas a partir da prática docente para otimizar e potencializar o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, mas em especial, neste caso, do PAEE.



### **3 MÉTODO**

Essa pesquisa propõe um estudo qualitativo que aborda a importância do trabalho colaborativo e das TDIC no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, buscando desenvolver estratégias que atendam o desenvolvimento das competências escritora e leitora do referido público alvo.

Para tanto, a investigação apoiou-se em referenciais teóricos que a sustentam. Na sequência será descrito todo o percurso metodológico.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa realizada é classificada como uma pesquisa qualitativa em ensino em que não há o objetivo de controlar variáveis, como faz a pesquisa em Física, por exemplo, mas há o objetivo de assumir a realidade do que acontece na sala de aula e estudá-la sob uma perspectiva diferente (MOREIRA, 1990).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida junto à escola de educação básica e também de desenvolvimento de produto constituído por jogo digital destinado a alunos com deficiência intelectual.

Esse tipo de pesquisa em ensino não pretende universalizar descobertas, mas sim ressaltar que ao pesquisar a sala de aula enquanto organismo vivo é preciso levar em conta que, embora em todas as escolas existam alunos, professores, gestores, entre outros, a cultura, o meio são diferentes e a construção do conhecimento se dá nesse contexto plural.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa em ensino propõe um estudo que considere as variáveis tendo como pilar uma teoria que a sustente e a embase.

#### **3.2 Procedimentos éticos**

O projeto referente à pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado em três de novembro de dois mil e dezoito sob o CAAE número 96887118.3.0000.5398.

Todos os envolvidos na pesquisa foram informados sobre o objetivo da mesma e, após lerem atentamente, assinaram os respectivos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A, B, C) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) conscientes de que a pesquisa não oferecia nenhum risco e haveria sigilo absoluto com relação à identidade dos participantes.

Para esse estudo, optou-se por usar nomes fictícios em substituição aos nomes reais dos participantes, garantindo todos os procedimentos previstos nos Critérios Éticos em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

### 3.3 Caracterização do ambiente escolar

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental Ciclo I de uma cidade do interior paulista.

Essa escola funciona em dois períodos: manhã e tarde e atende cerca de trezentos alunos na faixa etária entre seis e dez anos em média e localiza-se na periferia da cidade. É a única escola do bairro e em 2018 tinha a composição descrita no quadro abaixo.

Quadro 1 - Quantidade de alunos e professores

Ano/Série	Alunos	Professores
1º Ano	65	4
2º Ano	50	3
3º Ano	65	3
4º Ano	59	3
5º Ano	61	3
Todos (disciplinas específicas)	300	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A rotina da escola consiste em receber os alunos todos os dias no portão de entrada. A rede oferece lanche no intervalo e almoço. A escola conta com oito salas de aula no período da manhã e oito no período da tarde, além da Sala de Recursos que funciona em apenas um período.

O sistema de ensino é apostilado. Entretanto, a orientação é que a apostila seja apenas um apoio, sendo que o docente tem a liberdade para trabalhar conteúdos que não são contemplados pela apostila, desde que estejam adequados à idade escolar do aluno.

Na maior parte do tempo os alunos permanecem na sala de aula com a professora da sala regular, todas com formação em Pedagogia. A grade é composta ainda por duas aulas de Educação Física, duas aulas de Inglês e uma aula de Informática, todas ministradas por professores com formação específica em nível superior.

A escola desenvolve alguns projetos que envolvem cidadania, respeito à diversidade humana, respeito aos animais e valorização da família.

A escola foi selecionada entre as demais por possuir uma Sala de Recursos que atende alunos com deficiência em período adverso ao da sala regular, onde são oferecidos subsídios para o aprimoramento de suas habilidades.

Para participar da pesquisa foram convidados cinco alunos, a professora da Sala de Recursos e a gestora da escola.

### **3.4 Instrumentos de coleta**

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

- Entrevistas semiestruturadas direcionadas à gestora, à professora e aos alunos (Apêndices E, F, G) contendo questões relativas à pesquisa e relacionadas, elaboradas de acordo com o papel de cada um na escola.
- Avaliação diagnóstica inicial e avaliação diagnóstica final contendo um conjunto de palavras e uma frase para determinar a hipótese silábica de cada aluno.
- Jogo digital desenvolvido pela pesquisadora.
- Avaliações diagnósticas aplicadas antes e depois do jogo contendo as palavras que compunham o jogo.

### **3.5 Participantes**

Participaram do estudo dois profissionais da educação descritos no Quadro 2 com nomes fictícios e cinco alunos descritos no Quadro 3 também com nomes fictícios.

O quadro abaixo traz a descrição dos participantes da pesquisa com o objetivo de conhecer suas principais características.

O primeiro quadro apresenta a descrição da gestora e da professora de Educação Especial, sua formação e atuação profissional no campo da educação.

O segundo quadro apresenta as informações sobre os cinco alunos participantes da pesquisa, informações estas que auxiliam a entender toda a trajetória e evolução cognitiva dos mesmos.

Quadro 2 - Caracterização da gestora e professora

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CARGO	ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Paula	43 anos	Pedagoga	Professora de Educação Básica I	Designada como diretora de escola	É professora há 24 anos e atua como gestora há 2 anos
Silvana	51 anos	Pedagogia com especialização em Educação Especial	Professora de Educação Especial	Professora de Educação Especial	É professora há 27 anos, sendo 15 dedicados à Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 3 - Caracterização dos alunos

ALUNO	IDADE	ANO/SÉRIE	HIPÓTESE INICIAL DE ESCRITA	DIAGNÓSTICO
Pedro	8 anos	2º Ano	Silábica - alfabética	Deficiência Intelectual. Segundo o relatório, a maior dificuldade do aluno está na preservação da memória.
Fábio	9 anos	4º Ano	Silábica - alfabética	Deficiência Intelectual. Segundo o relatório, há prejuízo na atenção, na coordenação motora e seu raciocínio está abaixo do esperado para a idade.
Vítor	7 anos	2º Ano	Silábica com valor sonoro	Deficiência Intelectual. Segundo o relatório, o aluno apresenta falha na atenção e flexibilização das estratégias, além do déficit atencional.
Tiago	9 anos	4º Ano	Silábica sem valor sonoro	Deficiência Intelectual (infradotado). O diagnóstico enfatiza que o aluno apresenta eficiência abaixo do esperado para a idade.
Cristiano	9 anos	3º Ano	Silábica com valor sonoro	Deficiência Intelectual. O relatório aponta a atenção e a percepção visual como as funções mais alteradas estando abaixo da média esperada para a idade.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

### 3.6 Trajetória da pesquisa

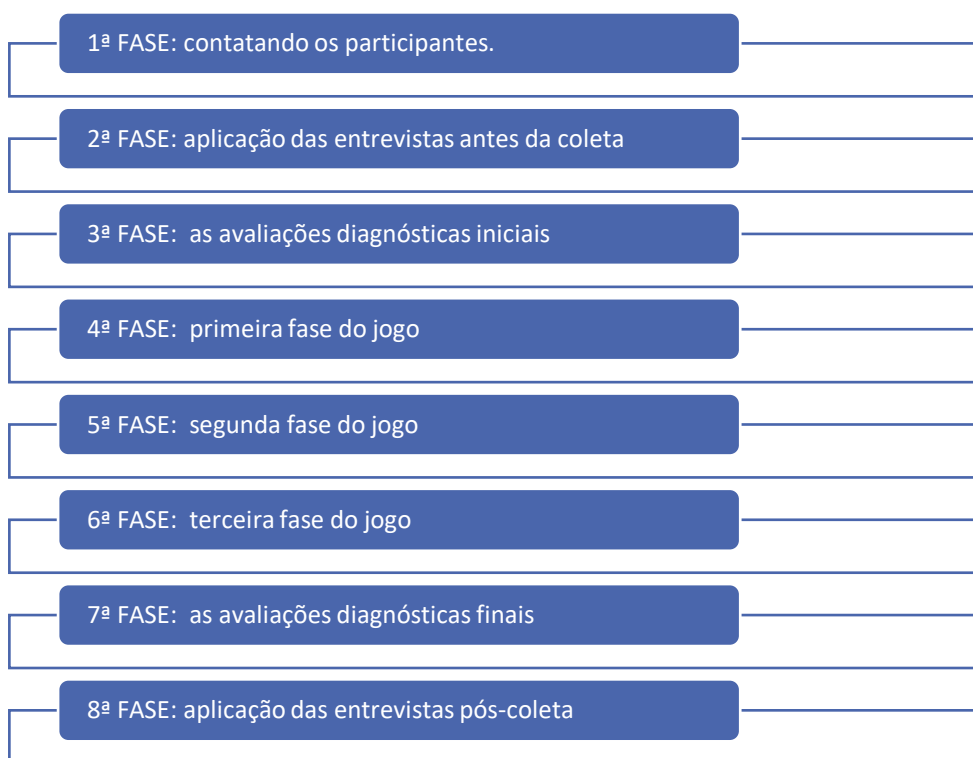
Na presente pesquisa o destaque para a importância do trabalho colaborativo foi uma constante. Durante todo o percurso, pesquisadora, professora e gestora trabalharam em conjunto para que os resultados pudessem ser satisfatórios.

Segundo Magalhães (2011), a pesquisa colaborativa em educação busca inter-relacionar teoria e prática em que todos os envolvidos estejam engajados para responder as mais diversas indagações presentes nesse campo tão contraditório como é o campo educacional. Além disso, a colaboração, como a própria palavra nos remete, prevê a colaboração, em comum acordo, de todos os sujeitos envolvidos no processo. É uma pesquisa construída a partir de vivências, contradições e diálogos entre os sujeitos.

Segue abaixo a trajetória da pesquisa ressaltando o estudo colaborativo.

Para melhor compreensão das fases pelas quais se deu a coleta de dados, o quadro a seguir apresenta a descrição das mesmas. O quadro está estruturado apresentando o passo a passo da pesquisa e, logo abaixo, a mesma será apresentada com todos os dados coletados com os participantes.

Figura 1 - Fases da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

### 3.6.1 Primeira fase da pesquisa

Em sua primeira fase, o objetivo da pesquisa foi selecionar a escola e os participantes, cujos perfis estivessem de acordo com a pesquisa.

O primeiro passo foi procurar uma escola que tivesse o perfil da pesquisa, ou seja, uma escola que tivesse Sala de Recursos e atendesse alunos com deficiência intelectual. Localizada a escola, o segundo passo foi contatar o responsável pela mesma.

Ao contatar os responsáveis e participantes da pesquisa, a pesquisadora explicou que o projeto de pesquisa havia sido submetido ao Comitê de Ética e aprovado, o que garantia segurança e sigilo absoluto em relação aos participantes.

Primeiramente foi contatado o Secretário da Educação que, após tomar conhecimento dos objetivos da pesquisa, prontamente aceitou sua realização nessa escola, visto ser algo de interesse para a educação do município.

Em seguida, o contato foi feito com a diretora da escola que, além de permitir a coleta, prontificou-se a participar da pesquisa, pois a mesma propõe uma análise sobre a participação da gestão escolar no processo ensino-aprendizagem.

À professora de Educação Especial titular da sala foi exposta a pesquisa enfatizando que sua participação, juntamente com a gestora, era vital para a mesma. A professora se dispôs a participar ressaltando a importância da mesma para a fomentação do processo educacional.

Coletadas as assinaturas nos termos de consentimento, ficou tudo acertado na escola.

O próximo passo era conversar com os responsáveis pelos alunos que participariam da pesquisa. Estes foram chamados para uma reunião na escola que contou com a participação da gestora, da professora, da pesquisadora e dos responsáveis.

A pesquisadora conversou com os responsáveis, explicou o passo a passo da pesquisa, enfatizou que estava vinculada à Unesp Campus de Bauru e que em nenhum momento seus filhos seriam identificados pelo nome ou imagens e que a pesquisa não oferecia nenhum tipo de risco aos participantes. Os pais consentiram e assinaram os termos.

Em seguida, a pesquisadora fez o primeiro contato com os alunos juntamente com a professora de Educação Especial. Foram selecionados cinco alunos, todos meninos, pois não há nenhuma menina com deficiência intelectual matriculada nessa sala.

A pesquisadora conversou com os alunos, um a um, explicou que a pesquisa consistia na realização de uma entrevista, de algumas atividades escritas e do desenvolvimento de um jogo. Explicou também que tanto o nome como qualquer imagem não apareceriam na pesquisa para garantir o sigilo dos participantes.

O processo de análise considerou, além das observações da gestora, da professora e da pesquisadora, toda produção escrita dos alunos presentes nas três fases do jogo e nas avaliações diagnósticas inicial e final.

O resultado da pesquisa traz como contribuição a articulação do trabalho do gestor e do docente em regime de colaboração favorecendo o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Além disso, apoia e estimula o uso das TDIC enquanto recurso didático-pedagógico ao desenvolver um jogo digital com base no processo de alfabetização.

### 3.6.2 Aplicação das entrevistas

A entrevista realizada com a gestora (Apêndice E) teve como principal objetivo conhecer suas ideias referentes ao papel do gestor escolar, sua relação com a docência e também sobre a importância da gestão pedagógica. Ao responder a entrevista, a gestora escreveu um pouco sobre seu dia a dia na gestão, as dificuldades que enfrenta e os principais obstáculos para uma gestão de qualidade.

A entrevista com a professora (Apêndice F) teve como objetivo sondar suas concepções acerca da relação professor/gestor no processo ensino-aprendizagem bem como verificar quais habilidades devem ser desenvolvidas em alunos com deficiência intelectual e também conhecer sua opinião sobre o trabalho com jogos. Ao responder a entrevista, a professora escreveu um pouco sobre pontos positivos e negativos na educação atual na rede em que atua.

Antes de transcrever a entrevista com os alunos (Apêndice G), vale destacar que a mesma foi realizada individualmente para que não houvesse possíveis influências nas respostas dos alunos. Essa entrevista teve como principal objetivo sondar os alunos sobre o sentimento em relação à escola, sobre as atividades que realiza e sobre o conhecimento construído através dos jogos.

O primeiro aluno a dar início à coleta se chama Pedro, tem 8 anos e está matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora descreve a criança como sendo quieta, realiza todas as atividades propostas e é muito esforçado porque gosta de aprender.

Segundo a professora, o aluno está na hipótese silábico-alfabética de escrita e vem demonstrando bastante progresso.

Após todo aquele processo de apresentação que já havia sido feito, foi realizada a entrevista inicial com algumas perguntas.

O aluno disse que gosta de ir à escola e que não sente dificuldades de realizar as atividades. Disse que prefere realizar atividades escritas a atividades no computador porque gosta de escrever.

O segundo aluno participante da pesquisa chama-se Fábio, tem 9 anos e está matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora, Fábio adora jogos no computador. Ele apresenta evolução na aprendizagem, mas a distração do aluno atrapalha um pouco.

Ela afirma que o aluno está na hipótese silábico-alfabética.

Durante a entrevista, em suas respostas, o aluno disse que gosta de realizar atividades na escola e que não sente dificuldades em realizá-las. Prefere as atividades no computador porque não gosta de escrever.

Já o aluno Vítor tem 7 anos e está matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo a professora, dos cinco alunos participantes é o mais distraído de todos. Durante toda a atividade a grande preocupação dele era com o intervalo.

De acordo com a avaliação diagnóstica, o aluno encontra-se na hipótese silábica com valor.

Esse aluno também respondeu que gosta de realizar as atividades escolares, mas possui dificuldades para escrever. Gosta mais do jogo porque nessa atividade pode brincar.

O aluno Tiago é, sem dúvida, o caso mais preocupante, pois apresenta maior dificuldade. Ele tem 9 anos e está matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental.

Segundo a professora, Tiago é muito quieto e ainda não consegue identificar todas as letras do alfabeto. Segundo a professora, encontra-se na hipótese silábica sem valor.

Tiago afirma que gosta de realizar as atividades na escola e que possui dificuldades para escrever, ler e fazer contas. Gosta mais de atividades no computador porque pode jogar.

Dos cinco, Cristiano é o aluno mais comunicativo. Tem 9 anos e está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental.

A professora disse que ele é um aluno atencioso e que repete várias vezes a palavra para si mesmo antes de escrever. Mas, às vezes vem meio desanimado porque diz que não consegue escrever direito. Esse aluno encontra-se na hipótese silábica com valor.

Cristiano também gosta de realizar as atividades da escola. Disse que tem dificuldades para fazer contas, ler e escrever. Gosta mais de realizar atividades escritas porque, segundo ele, é mais legal.

### **3.6.3 As avaliações diagnósticas iniciais**

A avaliação diagnóstica inicial teve como objetivo identificar a hipótese de escrita de cada aluno, bem como seu processo de construção para servir de parâmetro quando comparada com a avaliação diagnóstica final.

Para realizar esta avaliação foram selecionadas quatro palavras e uma frase do mesmo campo semântico:

- Apontador
- Caneta



- Lápis
- Giz
- Quebrou a ponta do meu lápis.

As hipóteses iniciais de escrita dos alunos serão apresentadas no item 3.6, juntamente com as hipóteses finais de escrita de cada aluno para se traçar um comparativo.

### **3.6.4 Fases do jogo**

Como produto final desta pesquisa foi desenvolvido um jogo digital de alfabetização. Esse jogo foi utilizado para conhecer o processo de construção da hipótese de escrita de cada criança, ou seja, verificou-se a hipótese de escrita antes e após a aplicação do jogo.

Para elaboração do jogo foi utilizada a experiência da pesquisadora como alfabetizadora e o contato com jogos que utiliza em sua prática docente.

A principal plataforma utilizada como base foi o site Escola Games que traz uma gama de jogos voltados ao trabalho com alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Como o objetivo era desenvolver um jogo digital atrelado à alfabetização, o foco foi nos jogos que apresentavam tais características como: formar palavras, laboratório das sílabas e fábrica de palavras.

O jogo foi desenvolvido pensando nas diferentes hipóteses de escrita pelas quais a criança passa até atingir a escrita alfabética. Foi dividido em três fases com diferentes graus de complexidade.

A coleta de dados teve início no mês de novembro de 2018 e foi dividida em etapas. Primeiro foram selecionados cinco alunos que, segundo a professora, não estavam nas mesmas hipóteses de escrita.

Em seguida, foi elaborado um calendário para a aplicação da pesquisa que se deu da seguinte maneira: os alunos foram atendidos individualmente em aulas de cinquenta minutos.

Na primeira aula a professora realizou a avaliação diagnóstica com todos os alunos participantes para identificar suas hipóteses de escrita.

Na segunda aula, foi realizado inicialmente um ditado com todas as palavras contidas na primeira fase do jogo.

Posteriormente, o aluno foi convidado a jogar, momento em que recebeu as orientações de como deveria proceder. Realizado o jogo, a professora ditou novamente as mesmas palavras, na mesma ordem para que a criança escrevesse em outra folha para que se

pudesse observar se houve evolução ou não na hipótese de escrita. O mesmo ocorreu nas outras duas fases do jogo.

É importante salientar que em todas as aulas estavam presentes a professora, a gestora, a pesquisadora e os alunos.

Deve-se frisar também que nos três momentos da aplicação da pesquisa, ou seja, no primeiro ditado, no desenvolvimento do jogo e no segundo ditado houve a intervenção da professora não com a intenção de induzir o aluno, mas com a intenção de que o aluno refletisse sobre sua escrita.

Como eram cinco alunos, foi escolhido um dia da semana e um horário determinado para cada um. A coleta foi realizada durante quatro semanas, considerando que o jogo proposto possui três fases.

Antes do início da coleta houve uma reunião entre professora, gestora e pesquisadora onde se definiu o papel de cada uma. A professora ficou responsável pela aplicação e mediação das atividades e do jogo, a gestora ficou responsável pela orientação dentro da perspectiva da dimensão da gestão pedagógica e da participação ativa no processo de coleta colaborando na condução do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisadora ficou responsável por acompanhar todas as aulas com o objetivo de coletar os dados a partir da observação das aulas e também para sanar qualquer dúvida que pudesse ocorrer durante a aplicação e mediação das atividades.

#### **3.6.4.1 – Primeira fase do jogo**

O primeiro aluno a iniciar o jogo foi o aluno Pedro.

O mesmo, com muita atenção, se empenhou em realizá-la da melhor maneira que conseguia. A professora ditou todas as palavras (bola, pião, pipa, ioiô, jogo e robô), uma a uma, pedindo para que o aluno prestasse atenção ao som. A palavra em que mais apresentou dificuldade para escrever foi “ioiô”. Repetia as palavras por várias vezes para si mesmo até que completou a atividade.

Em seguida, a professora apresentou o jogo para o aluno e explicou como deveria proceder para jogar. A gestora entrevistou nesse momento dizendo que ele deveria jogar sozinho e que se tivesse alguma dúvida deveria perguntar.

O aluno compreendeu a comanda e iniciou o jogo. Clicava nas figuras, uma a uma e ia escrevendo utilizando as sílabas. Quando chegou a vez da palavra “ioiô” não encontrava as

sílabas que na sua hipótese deveriam ser usadas para escrever “ioiô”. Então, foi orientado pela professora a novamente clicar na figura, ouvir o som e refletir sobre o mesmo.

O aluno procedeu dessa maneira algumas vezes e foi observando sílaba por sílaba até que escreveu corretamente a primeira sílaba. Quando clicou para escrever a segunda sílaba tentou usar a mesma que a primeira e a mensagem o avisou que deveria tentar outra vez. Sem entender o porquê do erro, o aluno observou sílaba por sílaba novamente e percebeu que havia a sílaba “io” repetida duas vezes, mas uma estava com acento e a outra não. Então escreveu novamente a palavra e na última sílaba clicou na sílaba que tinha acento e vibrou quando viu que tinha acertado.

Ao encerrar a primeira fase do jogo, o aluno comentou “Não sabia que isso daí (o acento) fazia diferença”, e a professora explicou que algumas palavras tinham acento e outras não.

Na palavra “robô” aconteceu a mesma coisa. Errou a primeira tentativa, mas desta vez não precisou da intervenção da professora, pois o aluno observou que havia uma sílaba com acento e outra não. Na segunda tentativa clicou diretamente na sílaba com acento e acertou.

A professora fechou o jogo e deu outra folha para o aluno para que escrevesse novamente as palavras. Ela ditou uma a uma e o aluno quando foi solicitado a escrever “ioiô” e “robô” imediatamente comentou “Ah, agora eu já sei como é!”

Terminando a atividade a diretora perguntou ao aluno: “Você aprendeu alguma coisa que não sabia? O aluno respondeu: “Sim, da primeira vez escrevi ioiô e robô errado. Agora já sei como é!”

O aluno foi dispensado e informado que haveria ainda mais dois encontros.

O segundo aluno a participar da primeira fase foi o Fábio.

A professora iniciou o seu trabalho supervisionado pela diretora da escola. Ao iniciar, a diretora orientou a professora a ficar do lado do aluno na realização da atividade para que ele conseguisse se concentrar e fazer aquilo que realmente sabia.

Feito isso, a professora foi ditando as palavras e as que ele mais sentiu dificuldade foram: “pião”, “jogo” e “ioiô”. Todas as palavras foram repetidas mais que uma vez, mas as três em destaque, a professora repetiu umas cinco vezes, sílaba por sílaba.

O segundo passo foi a realização do jogo em si. Ao pegar o computador, o aluno vibrou e demonstrou ansiedade para que pudesse jogar o mais rápido possível.

Começou a jogar e notava-se um interesse muito maior agora. Fez poucas perguntas. Entretanto, as mesmas palavras em que havia demonstrado dificuldade de escrever

demonstrava dificuldade no jogo também, uma vez que não encontrava a sílaba que supunha que fosse a correta.

A primeira dificuldade veio com a palavra pião. O “pi” ele sabia qual era, mas não sabia o “ão”. Então tentou algumas vezes e errou. A professora o orientou para ir repetindo a sílaba e procurá-la na tela. O aluno foi olhando e lendo uma a uma até que chegou no “ão” e disse: “É essa aqui”.

A segunda dificuldade veio na palavra jogo por que a sua hipótese de escrita era “xogo”. Então, clicava no “go” duas vezes porque acreditava que era assim. Fez essa tentativa duas vezes sem intervenção da professora. Na terceira vez, a professora disse: “Você já tentou escrever essas palavras duas vezes da mesma maneira; está correta?”

O aluno respondeu que não e mais uma vez foi observando sílaba por sílaba até clicar no “jo” e depois no “go” e escrever corretamente a palavra. As palavras “robô” e “ioiô” errou devido ao acento, mas na segunda vez percebeu que havia a sílaba “bô” e “iô” e rapidamente acertou.

A professora partiu para a última atividade e ditou novamente as mesmas palavras. O aluno não conseguiu escrever corretamente “pião”, e embora apresentando dificuldade em escrever “ioiô” e “jogo” ele foi pensando sobre sua escrita e apagou as duas palavras para escrevê-las novamente. Não usou os acentos.

Terminada essa fase, o aluno foi dispensado e avisado que na próxima semana realizaria a segunda etapa do jogo.

A professora deu início à atividade com o aluno Vítor. Ditou as seis palavras para o aluno e precisava a todo momento chamá-lo para que focasse sua atenção. Antes de escrever as palavras o aluno refletiu sobre as mesmas devido à intervenção da professora e, assim, partiu-se para a aplicação do jogo.

A maioria das palavras o aluno conseguiu escrever como “bola”, que acertou de primeira; “jogo” também acertou de primeira. Quanto às palavras “ioiô” e “robô” a dúvida foi por causa do acento. Errou as duas palavras da primeira vez e da segunda também porque insistia nas mesmas sílabas. Então a professora entrevistou pedindo para que ele observasse outras sílabas para ver se havia alguma parecida com as que ele estava precisando. Foi então que o aluno observou os acentos, voltou a escrevê-las e acertou.

Apresentou muita dificuldade para localizar o “ão” de “pião”. A professora repetiu a sílaba algumas vezes e pediu para que o aluno fizesse o mesmo. E, observando as sílabas uma a uma, o aluno, por eliminação, encontrou o “ão”.

A professora seguiu com a atividade e ditou novamente as seis palavras. A hipótese de escrita do aluno para algumas palavras permaneceu a mesma. Entretanto, para palavras que não havia acertado, embora errando algumas novamente, sua hipótese ficou mais próxima da correta.

Foi possível notar que o aluno ainda faz uso da escrita espelhada (letra j), mas que tem noção de seu erro, pois ao escrever o “j” espelhado, por si só percebia o erro, apagava e corrigia.

As palavras “robô” e “ioiô” continuaram sem acento, mas vale ressaltar que na segunda vez que escreveu “ioiô” só não colocou o acento.

Antes de iniciar a atividade com o aluno Tiago, a gestora orientou a professora para que esta observasse se o aluno sabia mesmo identificar a sílaba ou apenas teria decorado a mesma, visto que, segundo a professora, este aluno conhece algumas sílabas porque já decorou não porque realmente faz a ligação fonema/grafema.

A professora, então, ditou as seis palavras da primeira fase bem devagar, sílaba a sílaba e o aluno foi escrevendo sem refletir sobre as mesmas, mesmo com a intervenção da professora. Parece que isso é algo rotineiro em sua vida escolar. A impressão que passou é que já se conformou que não sabe e como sabe que deve realizar as atividades na escola, as realiza para que ninguém lhe chame a atenção, mas realiza aleatoriamente.

Ao analisar a escrita, verificou-se que o aluno repete em todas as palavras escritas a letra “b” e as letras que compõem o seu nome, o que leva a compreender que, ao comparar a avaliação diagnóstica com a escrita das palavras da primeira etapa do jogo, o aluno não faz muita distinção entre as mesmas.

Ao passar para o jogo, o aluno ficou todo entusiasmado e comentou: “Acho que agora vou acertar!” Ao ser perguntado por que, ele diz que jogando é mais fácil.

A professora explica como ele deve proceder e ele compreende com facilidade. Ao começar a jogar é claro que as dificuldades apareceram. A professora foi intervindo e pedindo que o aluno procurasse as sílabas que precisava para escrever as palavras. As palavras “bola” e “ioiô” foram mais fáceis para ele escrever no jogo. Entretanto, não conseguiu escrever sozinho as demais palavras. A palavra “pipa” sabia o “pi”, mas não sabia o “pa”. Então, a professora foi repetindo as sílabas enfatizando o som das letras. Ela dizia: “Como é o “pi”? E o aluno dizia “É o “p” e o “i”. E o “pa”? “Não sei”.

A professora teve que ajudá-lo. Na palavra “robô” ele não sabia qual era o “ro” e a professora disse assim: “Olha, se o “bo” que você sabe é o “b” e o “o”, então o “ro” tem que ter qual letra?” Ele disse: “A letra o”. E a professora pediu para que ele fosse observando as

sílabas que tinham “o” para que pudesse ficar mais fácil e ele conseguisse identificar a correta.

O aluno conseguiu filtrar as sílabas com “o”, mas só reconhecia o “bo”. As únicas palavras que conseguiu escrever sozinho foram: “bola” e “ioiô”. Em todas as outras o aluno recebeu ajuda da professora.

Ao passar para a última fase da atividade, a professora voltou a ditar as seis palavras e o aluno apresentou uma hipótese de escrita bem diferente da primeira. Embora não conseguindo escrever todas as palavras corretamente dentro do esperado, ele conseguiu deixar de usar somente letras do seu nome para representar os sons e ficou muito feliz por ter conseguido fazer diferente do que fazia todo dia.

Foi possível observar que Tiago havia descoberto que não se pode utilizar qualquer letra para representar o som, pois, ao escrever, lia e repetia pra si mesmo várias vezes aquilo que estava escrevendo.

O aluno disse que havia adorado a experiência e que queria jogar de novo. Foi informado que na próxima semana jogaria a segunda fase.

Na vez do aluno Cristiano, a diretora conversou um pouco com o mesmo pedindo para que ele prestasse bastante atenção na atividade.

A professora começou a ditar as palavras e embora repetindo as palavras para si mesmo na sua hipótese inicial de escrita, ficou evidente sua dificuldade.

Partindo para a fase do jogo, o aluno empenhou-se para realizá-lo. Apresentou muita dificuldade para escrever as palavras “bola” e “jogo”. Não conseguia identificar o “bo” no jogo e clicava em qualquer sílaba aleatoriamente. Por ser a primeira palavra a escrever no jogo, a professora percebeu o nervosismo do aluno e interveio pedindo para que ele fizesse como na escrita: “Repita a sílaba para você mesmo, pense sobre ela e procure-a na tela”. Deu certo e na quinta tentativa ele conseguiu escrever “bola”.

Com a palavra “jogo” a dificuldade estava em que para o aluno “go” é a mesma coisa que “jo”. Então escreveu “gogo” por três vezes porque acreditava que era assim. A professora interveio dizendo “Você já escreveu por três vezes dessa maneira e errou. O que significa isso?”

O aluno respondeu: “acho que está errado, né?” E passou a observar sílaba por sílaba até que encontrou o “jo” e perguntou: “É essa?” A professora respondeu: “Vamos tentar?” E ele conseguiu escrever corretamente.

Em relação às palavras que recebem acento, tentou uma vez sem o acento e imediatamente percebeu que o erro estava no acento. Clicou novamente na sílaba com acento e acertou “robô” e “ioiô”.

Terminado o jogo, a professora disse que ia ditar as palavras e o aluno perguntou: “Você vai ditar as palavras do jogo?” A professora respondeu que sim. E o aluno: “Ah, então deixa eu escrever sozinho que eu lembro quais são.” E começou. Acertou bola, ioiô (com acento) e pipa. Não usou o “til” no pião e teve dificuldade em escrever “robô” e “jogo”.

A professora pediu para que lesse as palavras para ver se tinha escrito todas. Fez a leitura do que deveria ter escrito e não do que realmente escreveu, o que significa que ainda não relaciona letra/fonema em todas as situações de escrita.

No final, a gestora, a professora e a pesquisadora reuniram-se para discutir um pouco sobre os resultados da primeira fase.

A gestora ressaltou a importância de seu papel acompanhando todo o processo e disse que há muito não fazia isso por preocupar-se demais com a parte administrativa.

A professora colocou que é muito mais fácil e seguro trabalhar quando tem alguém a ajudando no processo, pois muitas vezes a pessoa observa aspectos para os quais não havia se atentado. Enfatizou também que a evolução dos alunos ao trabalhar primeiro com a atividade escrita, depois com o jogo a fez compreender onde estão as dificuldades deles, pois as duas atividades trabalhavam com as mesmas palavras só que com diferentes abordagens.

#### **3.6.4.2 – Segunda fase do jogo**

Antes de iniciar a segunda etapa da aplicação e mediação das atividades e do jogo, a gestora e a professora se reuniram para definir estratégias, pois nesse momento estavam mais familiarizadas com os procedimentos.

A gestora perguntou para a professora sobre sua participação em todo processo para saber se estava sendo positivo ou se a professora percebeu se os alunos mudavam o comportamento devido sua presença na sala.

A professora afirmou que estava sendo positivo e que percebia que estavam mais focados para realizar as atividades.

Decidiram, então, que a gestora continuaria acompanhando o processo e definiram que nessa segunda etapa, por conter o trabalho com sílabas complexas, a intervenção da professora deveria ser mais pontual, visto que esses alunos se encontram em processo de alfabetização.

O primeiro aluno a participar dessa fase foi o aluno Cristiano e antes de dar início aos trabalhos, a professora perguntou se ele se lembrava da última aula.

O aluno disse que sim e citou até algumas palavras: “bola, ioiô, pião”. A professora informou que dessa vez as palavras representavam nomes de frutas e ele foi falando algumas das quais se lembrava como: maçã e melancia.

A professora explicou que para passar para a segunda fase do jogo, o aluno precisaria resolver um desafio. O aluno ouviu o áudio onde dizia que deveria desembaralhar as sílabas e formar o nome de um brinquedo que rimasse com “sapecta”.

O aluno não sabia o que era rima e a professora precisou explicar o que era com a ajuda de vários exemplos para que o aluno entendesse. Houve muita dificuldade e o mesmo não conseguiu resolver o desafio devido à falta de compreensão sobre o que é rima.

A professora continuou a atividade ditando as seis palavras para que o aluno escrevesse: “morango, laranja, banana, pera, manga e caqui”. O aluno disse: “Dessa vez está mais difícil”.

Ao ditar as palavras, a professora entrevistou em todas para que o aluno refletisse sobre sua escrita e lesse o que escreveu. Houve bastante dificuldade nas palavras com sílabas complexas: “morango, laranja, manga e caqui”.

Durante o jogo não conseguiu identificar o “ran” em morango e mesmo a professora intervindo para que procurasse ler sílaba por sílaba, não conseguiu.

A professora então mostrou a ele qual era o “ran” explicando o som de cada letra para formar a sílaba. Como a próxima palavra era “laranja” e também tinha o “ran” o aluno rapidamente lembrou-se qual sílaba deveria usar.

Para escrever banana durante o jogo ficou repetindo diversas vezes sílaba por sílaba e não compreendia que na palavra em questão tinha que usar o “na” duas vezes. A professora entrevistou silabando a palavra para que pudesse identificar que o “nã” era o mesmo que o “na”.

Ao escrever “pera”, o aluno fez a troca fonética P/B e ficou claro que não reconhece o som do “r” nas palavras. Por três vezes escreveu “bena”, mas lia pera. Novamente a professora entrevistou mostrando a ele a diferença entre os sons.

Na palavra “manga”, o aluno sabia que era com “ma”, mas como não encontrava o “ma”, acabou deduzindo que seria o “man”. A professora então lhe lembrou que o “an” do “man” era o mesmo “an” do “ran” de morango e laranja.

Por sua vez na palavra “caqui” o aluno reconheceu o “ca” durante o jogo. Entretanto o “qui” conseguiu identificar por eliminação porque sabia que no “qui” havia a letra “i”.



Ao escrever novamente as palavras observou-se bastante desmotivação do aluno. A gestora entrevistou explicando a ele que essas dificuldades eram normais e que aos poucos, frequentando a Sala Regular e a Sala de Recursos, ele iria se apropriar desse conhecimento.

Começou a escrever as palavras e notou-se evolução em relação à escrita anterior e em relação a algumas sílabas. Entretanto, as sílabas complexas representaram a maior dificuldade do aluno.

Ao terminar a atividade, o aluno foi informado que na próxima semana haveria o último encontro para resolver a última fase do jogo.

O segundo aluno a realizar a segunda fase foi o Fábio. A professora perguntou se ele se lembrava da aula passada e fez positivamente com a cabeça e disse: “Lembro que eram nomes de brinquedos como “pipa””.

A professora explicou que deveria resolver um desafio antes de passar para a segunda fase. O aluno ouviu o áudio, mas não sabia o que era rima. A professora explicou utilizando exemplos. Embora errando as duas primeiras vezes, o aluno conseguiu observar que para rimar com “sapeca” a palavra deveria terminar em “ca”. Então na terceira vez conseguiu formar a palavra “boneca” sozinho e vibrou dizendo que isso era muito fácil, mas no começo não havia entendido.

A professora continuou ditando as seis palavras e o aluno as escreveu rapidamente porque foi possível notar que tinha certeza na sua hipótese de escrita para escrever.

Ao começar o jogo, percebeu que sua hipótese de escrita precisaria ser transformada, pois não conseguia encontrar todas as sílabas que presumia que iria usar para escrever as palavras.

Na palavra “morango”, como havia o “la” para ser clicado escreveu da maneira que pensava ser e obteve a resposta que havia errado. Então, a professora pediu para que ele lesse a palavra e ele leu “molago” exatamente como escreveu. Então, disse: “Já sei onde está errado! É aqui.” e mostrou o “la” na tela do jogo.

A professora pediu para observar todas as sílabas para conseguir identificar qual era o “ran” e quando percebeu o som do “r” mostrou a sílaba correta e escreveu a palavra.

Ao escrever a palavra “laranja” não apresentou dificuldade e lembrou do “ran” que havia acabado de utilizar. A próxima palavra que escreveu foi “banana” e escreveu sem dificuldades.

Para escrever “pera” o aluno utilizou a hipótese que havia formado na escrita: “pela”. A professora pediu para que ele lesse a palavra, mas ele continuava lendo “pera”. Então, a

professora mostrou a ele qual era o “la” e pronunciou as duas sílabas para que o aluno pudesse fazer a distinção da pronúncia.

Para escrever “manga”, o aluno não demonstrou dificuldade. Na sua hipótese inicial escreveu “maga”, mas no jogo clicou diretamente no “man” e escreveu toda a palavra.

Ao escrever “caqui”, a hipótese inicial do aluno era “caci”. Entretanto, no jogo localizou o “qui” rapidamente e escreveu “caqui”.

Terminando a atividade, a professora ditou as palavras de novo e a hipótese para escrever “morango” permaneceu a mesma da inicial. Entretanto, ao escrever “laranja” o aluno percebeu que o “ran” estava errado, pois a professora pediu para que lesse o que havia escrito e ele alterou a sílaba “la” para “ran” sem o auxílio da professora. A troca fonética entre “já” e “xa” permaneceu como na primeira fase do jogo.

A próxima palavra que era “banana” escreveu corretamente. Já “pera” alterou sua escrita para “peran”. Ele disse: “Lembro-me do que a professora me ensinou (diferença entre “la” e “ra”), mas não sei se é assim.” Nota-se que o aluno alterou sua hipótese de escrita, mas ainda não tinha certeza se estava correta.

A palavra “manga” mesmo escrevendo corretamente durante o jogo manteve sua hipótese inicial de escrita “maga”. A professora pediu para que ele lesse a palavra e o aluno leu “manga”.

A maior dificuldade foi na palavra “caqui”. Ao escrever novamente, ele se lembrava que não era “caci”, mas apagou duas vezes o “ci” e acabou colocando “qui”.

Terminada mais esta etapa, o aluno foi dispensado e lembrado de que na semana que vem ocorreria o último encontro.

O próximo aluno a ser avaliado foi o Tiago. A professora perguntou se ele se lembrava da última aula. Ele disse: “Lembro-me do jogo e de algumas palavras como: bola e pipa”.

A professora explicou que hoje trabalharia com outras palavras começando por um desafio. Visto a grande dificuldade do aluno, a gestora pediu que a professora intervisse de maneira mais contundente de forma a provocar a reflexão do aluno. Contudo, nessa segunda fase ficou nítido que o mesmo não reconhecia todas as letras do alfabeto ainda.

Sua hipótese de escrita, como da primeira vez, foi utilizar as letras do seu nome repetidas vezes, pois, segundo a professora, são as letras que ele consegue identificar.

Ao iniciar o jogo com a palavra “morango” sabia qual era o “mo” e o “go” e a professora frisou que ele conseguiu identificar porque estava visualizando o traçado da letra, o que facilitava sua compreensão.

Na palavra “laranja”, o aluno sabia que era com “l”, mas mesmo estando com a sílaba à sua disposição, não sabia qual era o traçado do “l”.

Conseguiu escrever “banana” depois de a professora repetir por diversas vezes as sílabas das palavras para que ele conseguisse fazer a relação fonema/grafema.

Não conseguiu escrever “pera” nem com a intervenção da professora. Na palavra “manga” ele conseguiu identificar o som do “m”, mas na hora de clicar, clicava na sílaba “na” não fazendo a distinção entre ambas. Conseguiu encontrar o “ga” sem nenhuma dificuldade, mas precisou da ajuda da professora para encontrar o “man”.

Na palavra “caqui” teve dificuldade e não conseguiu formá-la durante o jogo.

A professora ditou novamente as seis palavras e o aluno apresentou alguma evolução na escrita das palavras: “laranja, banana e caqui”. Demorou bastante para realizar a escrita das mesmas, pois não conseguia lembrar-se de como se escrevia. Entretanto, apesar de continuar repetindo algumas letras do seu nome, o aluno disse: “Vou escrever assim porque não lembro, mas não é assim que escreve”.

O próximo aluno foi o Vítor. Ao chegar, o aluno me viu e foi logo dizendo: “Oba, hoje tem jogo”. A professora perguntou se ele se lembrava da primeira fase do jogo e ele disse que sim, que eram brinquedos.

Ao iniciar o jogo, o aluno resolveu o desafio proposto e disse que o que rimava com “sapeca” era “peteca”. Procurou o “pe” e não encontrou. Então pensou mais um pouco e disse “boneca”. A professora pediu para que ele tentasse escrever e o aluno conseguiu com muita facilidade.

A professora informou que hoje eram nomes de frutas e foi ditando as palavras. Para escrever as mesmas, o aluno ia repetindo para si as sílabas e na sua primeira hipótese de escrita escreveu todas as palavras com apenas duas sílabas. Observando a aplicação foi possível notar que isso ocorreu devido à falta de atenção do aluno, pois repetia a sílaba e antes de escrevê-la repetia a outra e acabava pulando uma para escrever.

No jogo, o aluno se saiu bem na maioria das palavras. Ao escrever “morango” o aluno clicou no “rão” nas duas primeiras tentativas. A professora pediu para que ele lesse a palavra e lia corretamente. A professora entrevistou pedindo para ele procurar o “ran” que pelo som deveria ser parecido com o “rão”. O aluno procurou e encontrou, momento em que a professora explicou a diferença entre uma sílaba e outra.

Ao escrever “pera” o aluno escreveu “pela”. Como o jogo sinalizou o erro, o aluno observou e mostrou à professora o que estava errado e acabou escrevendo corretamente.

Para escrever “manga”, clicou no “mo” e no “ga” e o jogo mostrou o erro. Então ele disse: “O que está errado é o “mo”, mas não sei qual devo usar!”

A professora pediu para que ele dissesse com que letra começa “man” e ele disse que era “m”. A professora disse: “Observe as sílabas que começam com essa letra” e ele rapidamente clicou na sílaba correta. A palavra “caqui” escreveu corretamente.

Ao ditar as palavras pela segunda vez, o aluno mudou sua hipótese de escrita. Embora ocorrendo erros, houve evolução na forma de escrever.

O último aluno para essa fase foi o Pedro. A professora perguntou também se ele se lembrava da aula passada e ele, muito tímido, disse que sim. Esse aluno é o que está mais próximo da escrita alfabética. Demonstra interesse em tudo o que faz e realiza com dedicação.

Ao iniciar pelo desafio, teve bastante dificuldade em acertar e depois de várias tentativas, sempre lendo depois que escrevia, conseguiu escrever “boneca”.

A professora ditou as palavras e poucas foram as dificuldades na escrita. Passando para o jogo, não teve dificuldade em nenhuma palavra e mesmo não encontrando a sílaba correspondente à sua hipótese de escrita, clicou na correta já na primeira tentativa.

No segundo ditado, o aluno, embora mantendo um erro na palavra “laranja”, adequou a escrita das outras palavras.

Disse que gostou muito porque soube fazer tudo e a professora comunicou que semana que vem seria a última fase do jogo.

### **3.6.4.3 – Terceira fase do jogo**

Antes de iniciar a última fase do jogo gestora, professora e pesquisadora se reuniram para discutir sobre a segunda fase e a aplicação da última fase.

A gestora observou que durante a segunda fase houve um maior empenho dos alunos em tentar resolver os desafios. Observou também que sua presença na sala e o diálogo com os alunos fizeram com que os mesmos prestassem bastante atenção no que estavam fazendo.

A professora pontuou que realmente a presença da gestora fez a diferença no processo, pois no dia a dia, percebeu que alguns alunos realizam as atividades sem empenho porque já se acostumaram com essa situação e a dizer que não sabem realizar a atividade, para realizá-la de qualquer jeito.

A pesquisadora concluiu que também percebeu um maior esforço dos alunos em relação ao primeiro dia de aplicação e que isso permitirá que sua análise se atente a esse aspecto.

Ao iniciar a última fase, a gestora conversou com todos os alunos, cada um em seu horário, solicitando que fizessem o melhor que conseguissem para demonstrar o que realmente sabiam. Pediu para que prestassem atenção no som de cada letra e que tanto ela quanto a professora estariam ali para auxiliá-los no processo de aquisição de conhecimento.

O primeiro aluno a realizar a última fase foi o Cristiano. Demonstrou ansiedade para começar logo e queria saber qual era o tema dessa fase. A professora perguntou se ele se lembrava do tema da segunda fase e ele disse que tinha “morango e banana”.

A professora disse que o tema seria animais e ele disse “Eu pensei mesmo nisso”. E a professora começou o ditado.

O aluno refletiu bastante antes de escrever as palavras e ficou claro que não interpreta fonema/grafema em alguns casos, especialmente a letra “r” e a letra “s”. Foi escrevendo as palavras com a mediação da professora que não o ajudou, mas repetiu várias vezes cada sílaba juntamente com o aluno antes do mesmo escrever.

Ao começar a terceira fase do game, o aluno foi levado a resolver mais um desafio que, como na primeira fase, trazia como dica a rima entre as palavras. O aluno não conseguiu resolver o desafio mesmo com o auxílio da professora, pois ainda não compreende o que é rima.

A professora então disse qual era a palavra que ele deveria formar: “acerola”. O aluno foi clicando as sílabas e quando chegou no “ro”, clicava no “lo”, pois tem muita dificuldade em reconhecer o som do “r”. Ao terminar de escrever, o jogo emitiu a mensagem de erro e ele sabia que o problema estava no “lo”. Então, por eliminação, clicou no “ro” e conseguiu resolver o desafio.

Ao passar de fase, foi clicando nas figuras para procurar as sílabas. Apresentou dificuldade em todas as palavras. Na palavra “urso”, sabia o “ur”, mas não sabia o “so”. Na palavra “zebra” sabia o “ze”, mas não sabia o “bra”. Em “abelha” não sabia o “lha”. Na palavra “girafa” não sabia o “ra”; na palavra “esquilo” não sabia o “es” e nem o “qui” e na palavra “onça” não identificou nenhuma das duas sílabas. Apesar da mediação da professora, o aluno apresentou muita dificuldade e não conseguia ler nenhuma das sílabas apontadas acima.

Então a professora foi mostrando a diferença entre uma sílaba e outra e o ajudou na construção das palavras. Ao final ele comentou que dessa vez estava tudo muito difícil.

A professora iniciou o segundo ditado e as palavras “onça, urso e girafa” tiveram suas hipóteses de escrita alteradas sem intervenção da professora que comemorou muito ao ver o avanço do aluno.

É importante destacar que o aluno notou que no alfabeto acima da lousa havia a palavra “zebra” e rapidamente copiou dali. Por isso, sua escrita aparece com o “b” minúsculo. Ao tentar escrever o “bra” no jogo, não identificava porque no jogo a sílaba estava com “b” maiúsculo.

Finalizando, a professora, a gestora e a pesquisadora agradeceram a participação do aluno e disseram que essa havia sido a última etapa.

Na vez do aluno Vítor, a professora perguntou se ele se lembrava da última aula e ele disse que sim, pois se lembrava das frutas.

O aluno foi informado que dessa vez as palavras que deveria escrever eram nomes de animais.

Começou o ditado e o aluno repetia as sílabas e foi possível observar que conseguia identificar a maior parte dos sons para escrever as letras correspondentes. A professora entrevistou bem menos que no primeiro caso, pois o aluno demonstrou maior compreensão.

Ao passar para o desafio para mudar de fase, o aluno não conseguiu identificar a resposta; também tem dúvidas em relação às rimas. Entretanto, ao ser informado qual era a palavra não apresentou dificuldades para escrevê-la no jogo.

Ao começar a terceira fase, o aluno, bem familiarizado com o jogo, não sentiu maiores dificuldades. Não teve dúvidas para escrever “urso”, “zebra”, “abelha”, “esquilo” e “girafa”. Entretanto, apresentou dificuldade para escrever “onça”. Ele soube identificar rapidamente o “on”, mas para o “ça” clicava no “sa” e não entendia porque estava errado.

A professora entrevistou fazendo a seguinte pergunta “Só a letra “s” tem o som de “s”? O aluno começou a refletir e observar sílaba por sílaba lendo todas. Ao chegar na sílaba “ça” olhou para a professora e disse “É essa, não é?” E a professora pediu para que ele tentasse e vibrou ao descobrir a escrita correta.

Ao ditar as palavras novamente, houve alteração na escrita da maioria delas. Nesse momento, com esse aluno não houve intervenção da professora, pois o mesmo escrevia rapidamente as palavras ditadas.

O próximo aluno foi o Fábio. A professora perguntou se ele se lembrava da última aula e ele disse que sim, mas não conseguia lembrar-se de todas as palavras que havia escrito.

O aluno foi informado que hoje escreveria nomes de animais. A professora começou a ditar as palavras e percebeu que o aluno não estava se empenhando muito. A diretora entrevistou e pediu para que ele prestasse mais atenção.

O primeiro passo do jogo era o desafio que o aluno não soube responder porque também não compreende o que é rima. A professora informou a palavra e ao escrever

“acerola” na primeira tentativa clicou em “lo” no lugar de “ro”. A professora pediu que ele lesse a palavra e assim o aluno identificou o erro sozinho.

Entretanto, não tinha certeza de que era o “ro” e acabou clicando nessa sílaba por eliminação.

Durante o jogo, conseguiu escrever sem dificuldade “urso”, “zebra”, “abelha” e “esquilo” já na primeira tentativa. Para a palavra “onça” escreveu “onsa” e o jogo avisou que estava errado. A professora pediu para que ele lesse todas as sílabas para ver se havia outra com esse som. Ao chegar no “ça” apontou dizendo que era aquela e conseguiu acertar.

A palavra em que teve mais dificuldade foi na palavra “girafa” para a qual ele escreveu “jilhava”. A professora entrevistou mais uma vez pedindo para o aluno repetir sílaba por sílaba e ele foi realizando sua construção. Na terceira tentativa ele conseguiu.

No segundo ditado, palavras como “urso” e “zebra” foram mantidas com a mesma hipótese inicial. Contudo, nas outras palavras houve alteração da hipótese de escrita.

O próximo aluno a participar da sequência de atividades foi o aluno Pedro. Dentre todos, este é o aluno que apresentou maior facilidade na realização das atividades.

A professora perguntou se ele se lembrava da aula passada e ele disse que sim “Eram nomes de frutas”.

Ao ditar as palavras, mesmo apresentando alguns erros, o aluno escreveu com facilidade e a professora não precisou enfatizar o som de nenhuma sílaba nesse momento.

A professora então colocou o jogo no desafio para que pudesse passar de fase e ele foi o único aluno que acertou sem precisar de ajuda. Mas, na hora de escrever “acerola”, escreveu “acelola”. Quando o jogo avisou que estava errado, ele mesmo encontrou o erro e corrigiu.

Começou a jogar e não apresentou dificuldade em nenhuma palavra, exceto “onça” que escreveu “onsa”. Mas, na sequência corrigiu rapidamente o erro sem precisar da intervenção da professora.

Ao passar para o segundo ditado, a professora ditou palavra por palavra e o aluno escreveu sem dificuldade e dizia: “Ah! Agora eu já sei como é que escreve; eu vi no jogo!”

Terminando, o aluno disse que gostou muito do jogo porque podia observar as sílabas antes de escrevê-las e acreditava que isso facilitava muito.

Na sequência, o jogo foi realizado pelo Tiago. A professora informou que esta seria a última etapa do jogo e perguntou se ele se lembrava das outras etapas e o aluno sinalizou com a cabeça que não.

A professora ditou a sequência de palavras para observar sua hipótese e, em seguida, iniciou o jogo.

O aluno apresentou bastante dificuldade no desafio e não conseguiu resolvê-lo. A professora ditou as palavras antes de iniciar o jogo e o aluno escreveu da maneira que achava que era. Quanto ao jogo, era nítido seu esforço, mas apresentou extrema dificuldade. A professora repetia as sílabas várias vezes junto com o aluno e ele clicava nas que achava que correspondia às sílabas corretas, mas teve dificuldade em praticamente todas as sílabas.

Para o segundo ditado, tanto a professora como a gestora pediram para que ele se concentrasse na escrita das palavras. O resultado foi que a hipótese do aluno foi alterada aproximando-se mais da realidade.

Ao final, a pesquisadora agradeceu a todos os alunos pela colaboração e aplicou a entrevista pós-jogo para todos os participantes.

### **3.7 As avaliações diagnósticas finais**

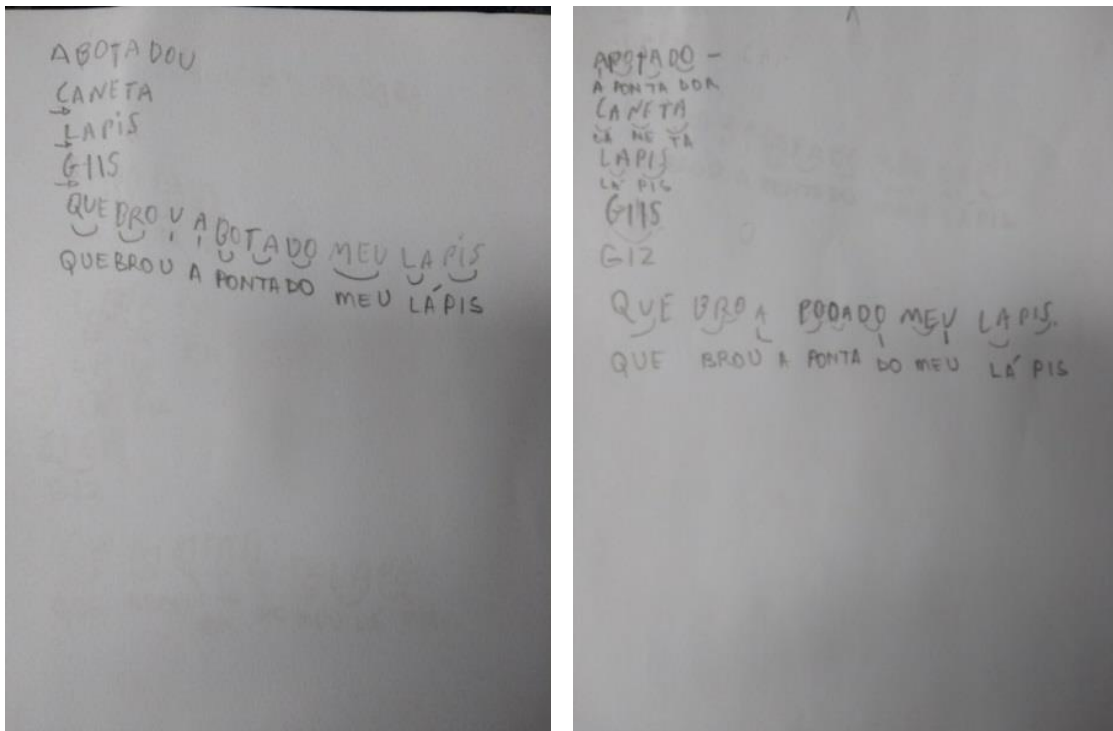
As avaliações diagnósticas finais foram coletadas a partir das mesmas palavras ditadas nas avaliações diagnósticas iniciais para se ter um parâmetro para analisar. O objetivo foi identificar evolução na hipótese de escrita após a aplicação do jogo.

As mesmas foram aplicadas individualmente dois meses após a realização das etapas do jogo digital.

A seguir, serão disponibilizadas, aluno por aluno, as referidas avaliações.

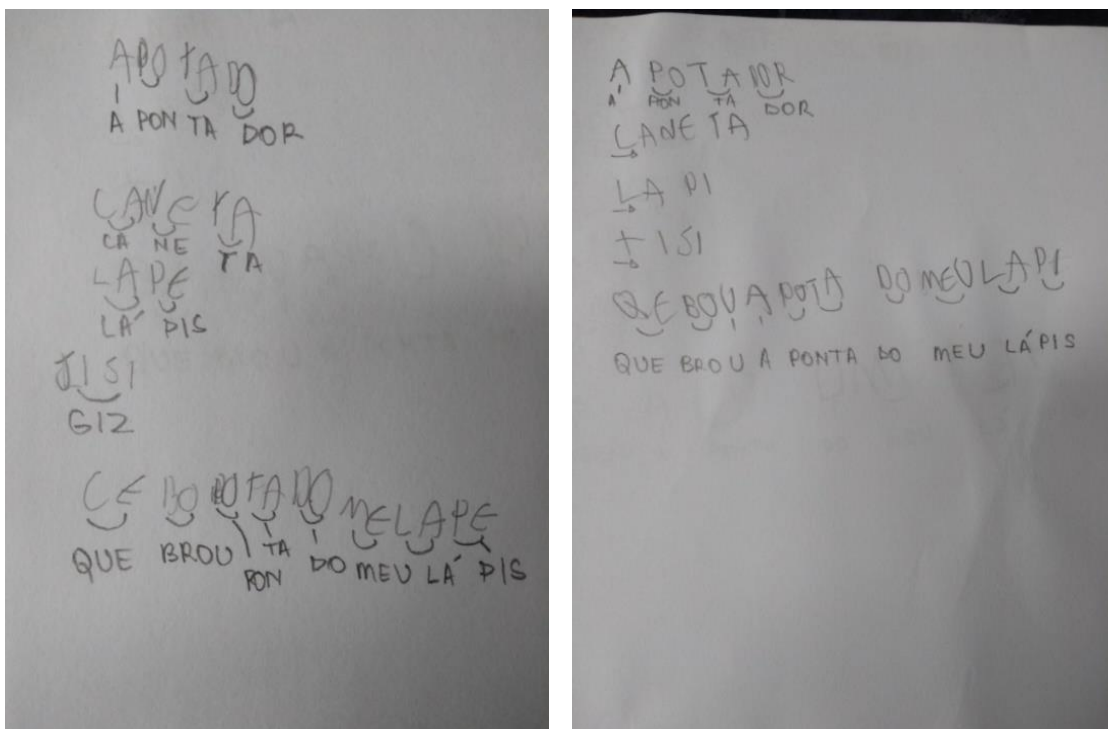


Figura 2 - Hipótese de escrita do aluno Pedro



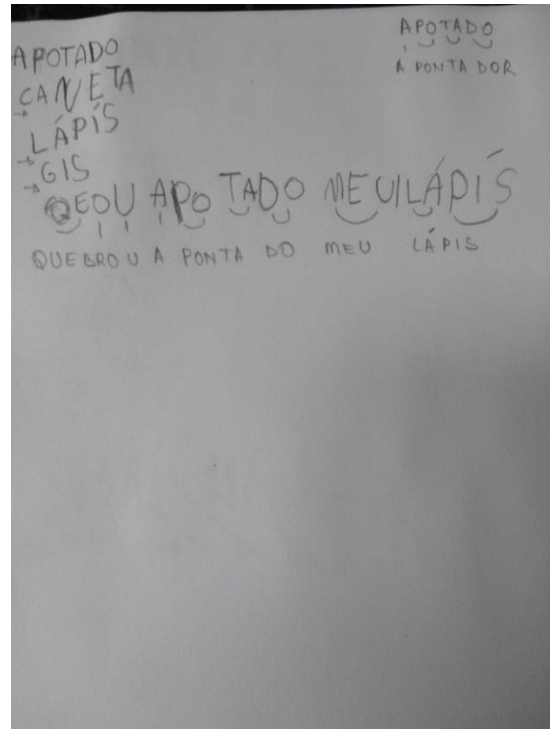
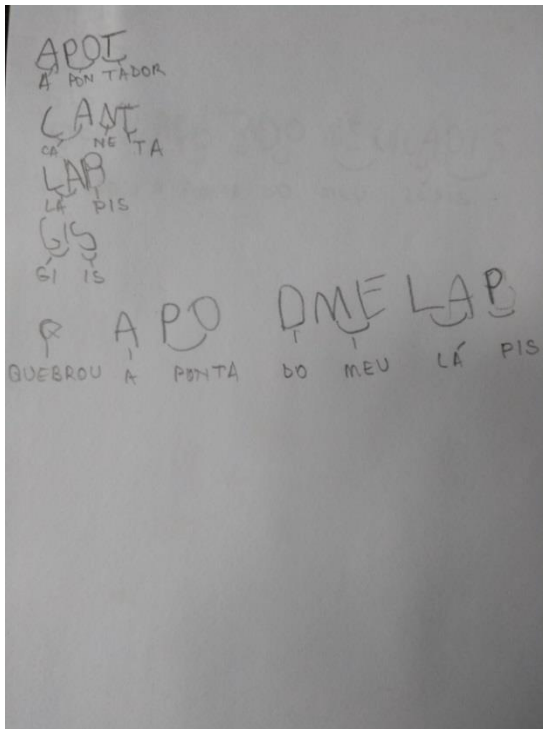
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 3 - Hipótese de escrita do aluno Fábio



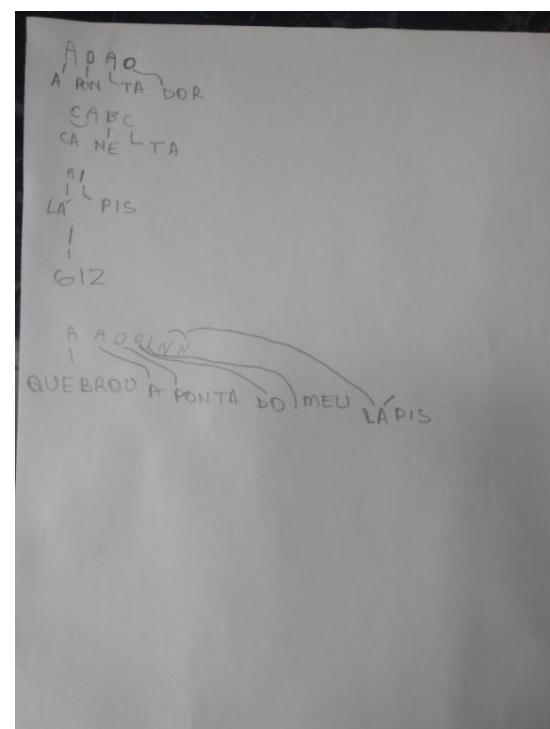
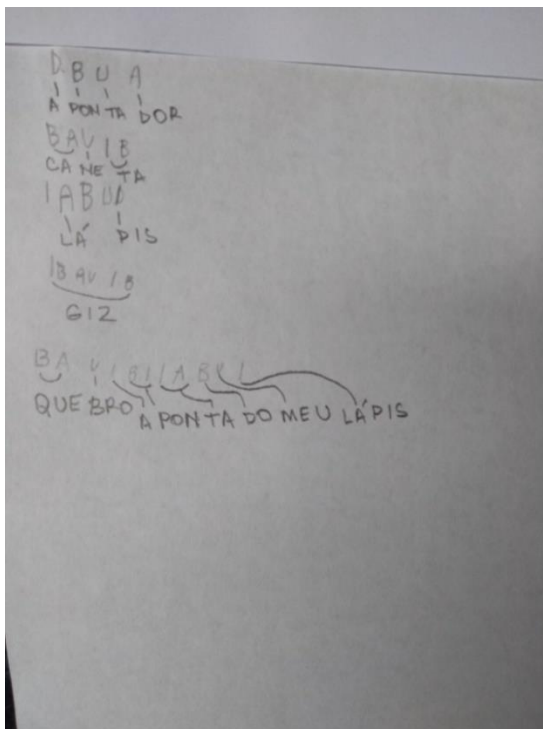
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 4 - Hipótese de escrita do aluno Vítor



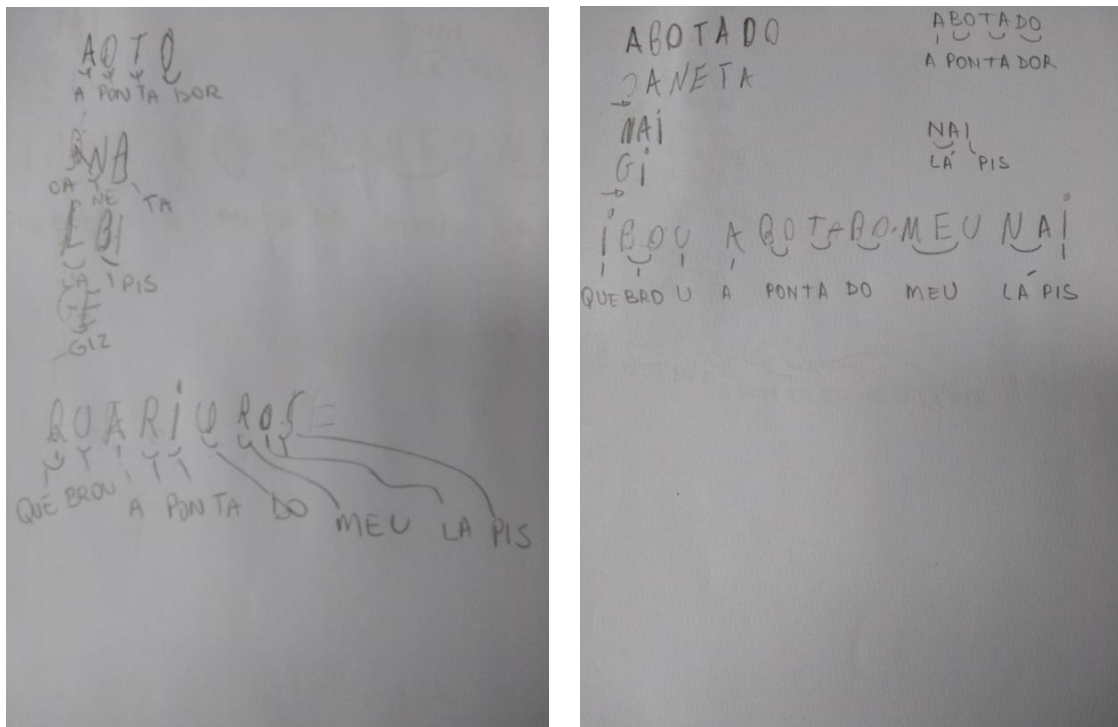
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 5 - Hipótese de escrita do aluno Tiago



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 6 - Hipótese de escrita do aluno Cristiano



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

### 3.8 Entrevistas pós-coleta

Após toda a coleta todos, os participantes foram entrevistados novamente. A gestora foi entrevistada (Apêndice E) para poder avaliar uma possível mudança em suas concepções. As perguntas estavam relacionadas à contribuição da pesquisa para o seu desempenho profissional.

A gestora afirmou que a pesquisa fez com que refletisse sobre sua atuação no momento em que começou a trabalhar junto com a professora. Identificou a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo e da gestão pedagógica.

Afirmou que não havia se dado conta de como esses três pilares juntos são importantes na construção do conhecimento. A formação continuada, haja vista a complexidade do processo e a necessidade de estar sempre se atualizando; o trabalho colaborativo por estar muito próxima da professora e discutir em conjunto qual a melhor estratégia com cada aluno e, por último, mas não menos importante, a gestão pedagógica enquanto propulsora das demais dimensões.

A entrevista com a professora (Apêndice F) também teve como foco a sua atuação profissional e serviu de base para identificar possíveis mudanças em suas concepções

anteriores. Ela disse que a pesquisa possibilitou que se atentasse mais à construção de cada aluno e que, ao compreender todo esse processo, ficava mais fácil ajudá-lo.

Citou também a questão da tecnologia aliada ao processo de alfabetização e que, quando o trabalho é realizado em conjunto, ele fica mais prazeroso e mais eficiente. Além disso, unir gestor e professor com foco no processo ensino-aprendizagem, especialmente do aluno com deficiência intelectual, faz com que o trabalho fique menos solitário e mais rico do ponto de vista cognitivo.

A entrevista com os alunos pós-coleta (Apêndice G) teve como objetivo verificar se suas concepções em relação à aprendizagem através dos jogos tinham sofrido alteração. As entrevistas foram realizadas individualmente e buscou-se identificar se nesse momento a preferência dos alunos era por atividades escritas ou atividades com jogos.

O aluno Pedro afirmou, desta vez, gostar mais das atividades com jogos porque quando precisava clicar nas sílabas ficava mais fácil porque estava observando as mesmas. Ele disse que ainda gosta de escrever, mas gosta mais de jogar.

O aluno Fábio continuou afirmando que prefere jogar. Ele disse que não gosta de escrever ou copiar da lousa, acha muito difícil e chato, mas quando joga pode brincar e aí fica mais legal.

O Vítor também manteve sua posição. Jogar para ele é muito melhor porque quando joga ele pensa e a hora passa mais rápido.

O Tiago também continuou com sua opinião. Jogar para ele é mais fácil do que escrever. Ele disse que para escrever não consegue se lembrar das letras, mas quando está jogando vê as letras e então fica mais fácil escrever.

Cristiano foi o único aluno que nessa segunda entrevista escolheu as duas opções. Disse que gosta tanto de escrever quanto de jogar porque as duas atividades são legais, então não podia escolher uma só.

### **3.9 Procedimentos de análise de dados**

Ao findar a fase da coleta, foi realizada a análise qualitativa dos dados em que, inicialmente, se analisou as entrevistas iniciais e finais das profissionais e dos alunos a fim de observar as possíveis alterações geradas pela pesquisa. Na sequência, o procedimento foi analisar o jogo digital, sua construção e viabilidade durante todo o processo. Em seguida, foi feito um estudo sobre o desempenho dos alunos durante o jogo para verificar suas principais dificuldades e facilidades. Na quarta etapa, foram analisadas as avaliações diagnósticas para

fazer um comparativo do desempenho de cada aluno antes e após a aplicação do jogo. Por último, a pesquisa traz uma conclusão a respeito da hipótese levantada inicialmente.

## **4 O PRODUTO**

### **-Título**

JOGO DAS SÍLABAS

### **-Resumo do material**

O produto aqui descrito surgiu da vivência em sala de aula e foi idealizado tendo como pressuposto o contexto do século XXI que está inserido dentro das TDIC e suas implicações. O objetivo deste produto foi desenvolver um jogo digital educativo que poderá ser utilizado como recurso didático com alunos em processo de alfabetização. Foi desenvolvido enquanto produto final resultante da pesquisa de Mestrado que se propõe a analisar a importância do gestor escolar no desenvolvimento da proposta pedagógica em colaboração com os professores de Educação Especial, utilizando como recurso didático o jogo educativo e tendo como público alvo alunos diagnosticados com deficiência intelectual e que ainda não adquiriram a competência leitora e escritora.

Na programação do jogo foi utilizado o software de programação “Unity”, o qual foi utilizado como ferramenta de desenvolvimento do Produto por ser um software gratuito e muito diversificado, possibilitando assim, a produção tanto de jogos complexos como de Produtos Educativos, tal qual o desenvolvido neste trabalho.

Em relação ao designer, foram utilizados os seguintes softwares: Adobe Photoshop CC 2017, para a criação de desenhos e ícones; Adobe Illustrator CC 2017, para diagramação dos textos e Mesa Digitalizadora Wacon Intuos Draw para rascunhos dos desenhos.

O jogo digital desenvolvido consiste em um material de apoio à alfabetização que buscou reunir aspectos visuais, auditivos e motores bem como a construção de palavras seguindo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita em que o processo de aquisição da escrita ocorre por meio de fases.

A escolha dos temas e das palavras utilizadas na composição do jogo foi embasada no Material Ler e Escrever (2014a) que enfatiza que se deve escolher para alfabetizar temas que sejam do imaginário infantil, e também na teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) que considera a alfabetização um processo que ocorre através de graus de complexidade de diferentes níveis.

**- Público-alvo**

O jogo é direcionado à alfabetização de alunos com deficiência intelectual, podendo ser utilizado também para a alfabetização dos demais alunos.

**-Diagnóstico local**

Ao longo de onze anos trabalhando com crianças com deficiência intelectual, tornou-se clara e urgente a necessidade de desenvolver novos métodos, novas práticas pedagógicas que sejam significativas e deem conta de incluir esses alunos dentro do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao inserir na prática diária o trabalho com jogos, notou-se uma constante e positiva evolução na construção do conhecimento por parte desse público, o que motivou a pesquisa e o desenvolvimento do produto como forma de contribuir com o processo de alfabetização.

**-Justificativa**

A ideia do produto em questão foi construída mediante a difícil e cruel realidade enfrentada nas salas de aula no que concerne à educação inclusiva. Os alunos PAEE, neste caso os alunos com deficiência intelectual são, na maioria das vezes, excluídos do processo educativo por apresentarem defasagem cognitiva em relação a seus pares. Nesse contexto, o professor tem papel de destaque, pois cabe a ele desenvolver metodologias que atendam também esse grupo de indivíduos que tem o direito à educação de qualidade.

Entretanto, não é isso que se visualiza dentro do processo educacional. Esses alunos ficam esquecidos em um canto da sala, realizando atividades aleatórias, mecânicas e repetitivas que em nada contribuem para o seu desenvolvimento.

Desse modo, esse produto deve ser visto como um recurso a mais destinado à alfabetização de alunos com deficiência intelectual, oriundos de escola pública e de classes sociais menos favorecidas.

**-Objetivos do jogo digital**

- Desenvolver um recurso didático que cumpra o papel de auxiliar alunos com deficiência intelectual na aquisição da competência leitora e escritora.
- Estabelecer uma sequência de níveis de dificuldade respeitando o ritmo de aprendizagem da criança.

- Contribuir para a evolução da aprendizagem com base nas hipóteses silábicas e no reconhecimento do processo de construção do conhecimento.

### **- Melhorias esperadas com o material didático e instrucional**

O material didático desenvolvido visa à inclusão qualitativa dos indivíduos com deficiência intelectual para que esta se torne uma realidade no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora e escritora.

A inserção do uso pedagógico dos jogos propõe uma ação voltada ao rompimento de paradigmas com a utilização de novos métodos que coloquem o indivíduo numa situação ativa de construção de conhecimento.

As alterações do contexto pretendidas com o produto estão relacionadas a vários aspectos, mas, sobretudo, na formação integral do indivíduo com deficiência intelectual para que, através da inclusão escolar e garantia de educação de qualidade, possa fazer uso social, econômico e cultural de todo conhecimento acumulado historicamente em busca de uma vida mais digna na sociedade em que vive.

### **-Passo-a-passo da aplicação do material**

Primeiramente, serão explicitadas pela professora as regras do jogo, as quais devem ficar claras. O aluno deve compreender que, ao clicar sobre o ponto de interrogação, será disponibilizada a imagem e o som da palavra que deverá formar. Posteriormente, deve clicar sobre as sílabas que formam a palavra de acordo com sua hipótese de escrita. Se a resposta estiver incorreta, o jogo permite que se reconstrua a hipótese até chegar à hipótese de escrita alfabética.

O jogo deverá ser aplicado observando suas fases. Em todas as três fases o aluno deverá escrever as palavras constantes do jogo ditadas pela professora antes de construí-las através do jogo. Após, deverá jogar e formar as palavras clicando em suas sílabas. Para verificação da eficácia do jogo, os alunos escreverão novamente, após o jogo, as mesmas palavras ditadas pela professora. É importante ressaltar que as fases propõem níveis de dificuldade diferentes e que representam um desafio para alunos em processo de alfabetização.

Para melhor compreensão, seguem algumas telas do jogo digital:

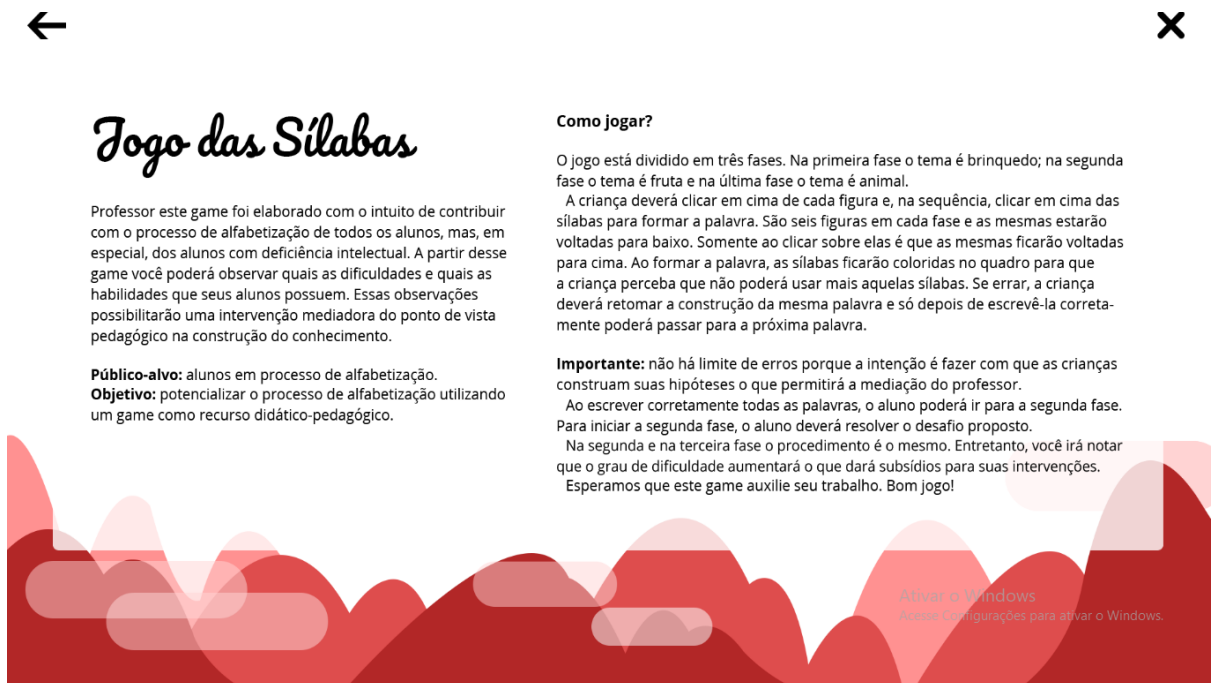


Figura 7 - Tela inicial do jogo



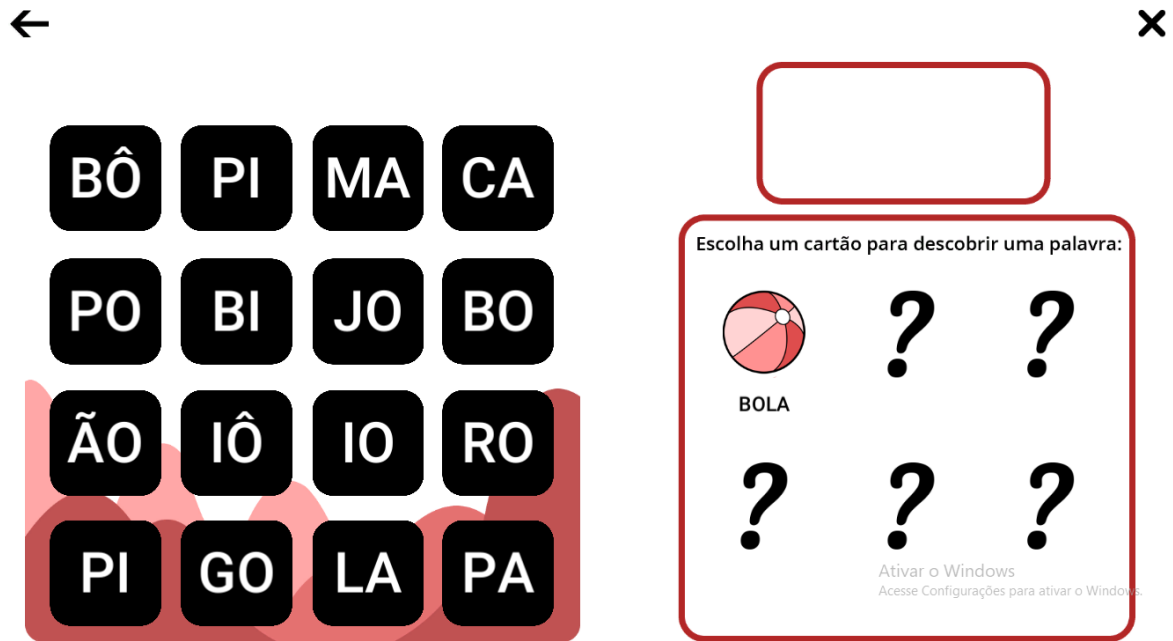
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 8 - Instruções do jogo



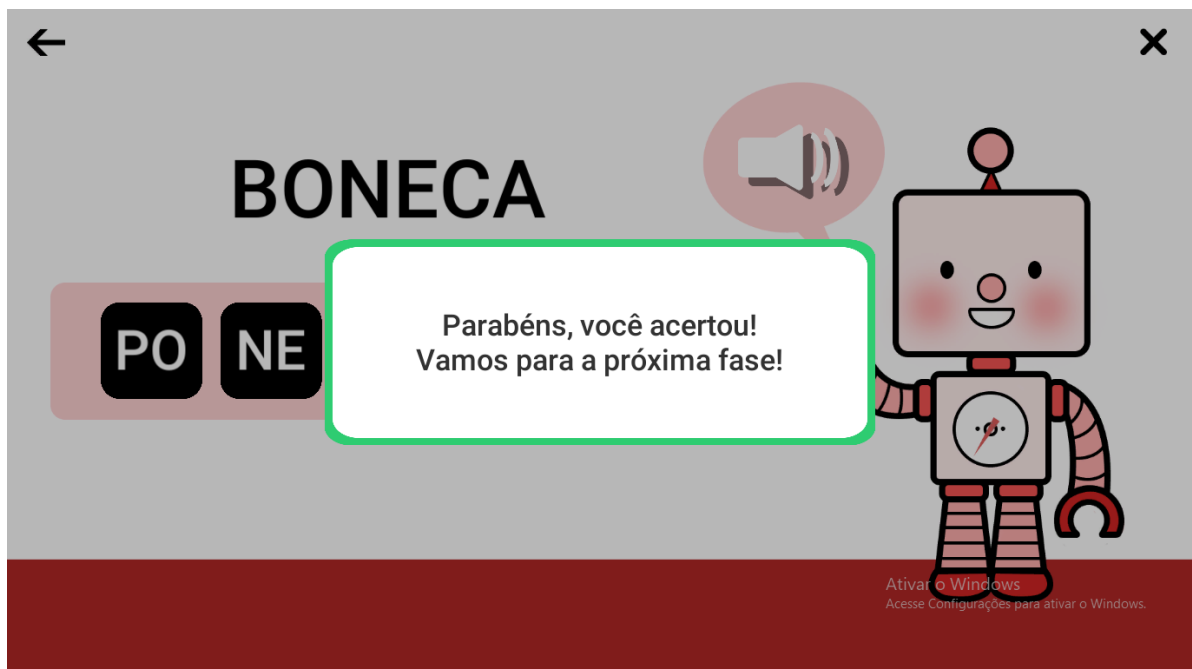
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 9 - Primeira fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 10 - Primeiro desafio



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 11 - Segunda fase do jogo



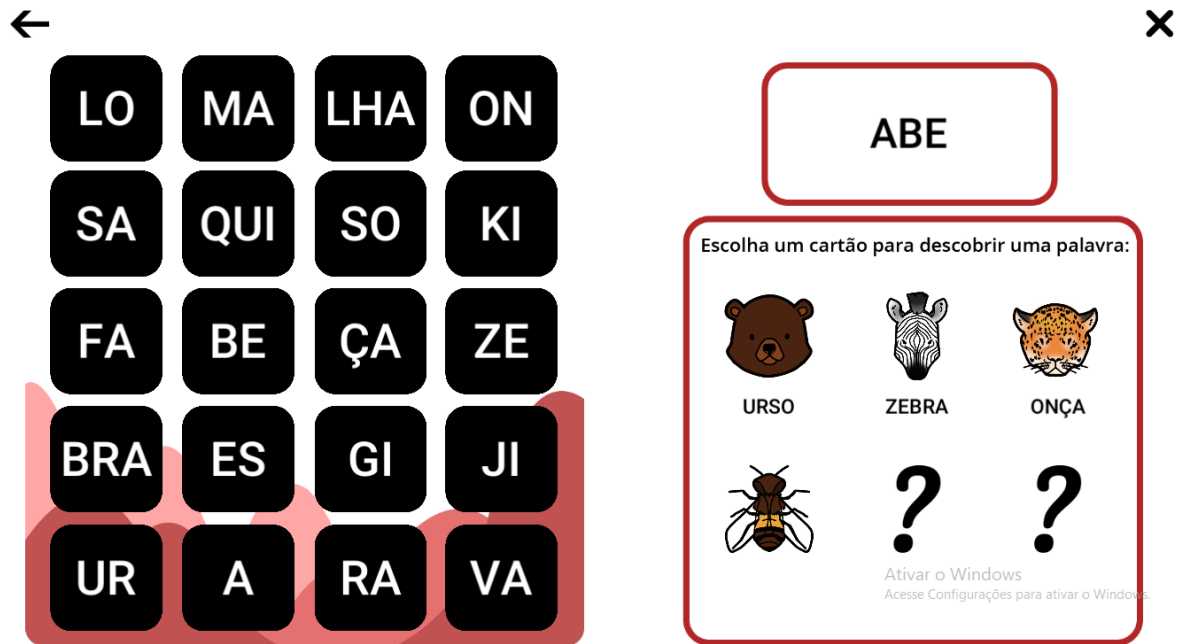
Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 12 - Segundo desafio



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 13 - Terceira fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

## **5 A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS E TRABALHO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE**

Este capítulo se dedica a apresentar os resultados da pesquisa, analisados com base no referencial teórico utilizado e apresentar o produto elaborado.

### **5.1 Gestão escolar, docência e tecnologias digitais: o trabalho colaborativo na visão dos participantes**

Nesse momento, o estudo traz a análise dos participantes a partir de suas respostas e atuações durante o desenvolvimento da pesquisa, avaliando suas concepções antes e depois da coleta de dados.

As entrevistas com a gestora tiveram por objetivo, além de conhecer suas ideias em relação ao tema proposto na pesquisa, identificar alterações na forma de pensar que pudessem comprovar a importância do trabalho colaborativo e da aprendizagem com jogos digitais.

Ficou claro na entrevista inicial que a gestora tem uma visão de que o papel do gestor escolar vai além do que somente administrar a escola. Citou que tem que haver a preocupação com a formação continuada da equipe e interação com a comunidade escolar e fez uma afirmação de que é necessário acompanhar o processo pedagógico através da observação e assim, com as informações gerais do processo, tomar as decisões necessárias.

Quanto à relação entre gestor e professor, destacou a importância do trabalho colaborativo sempre em equipe, respeitando, sobretudo, a pessoa do professor dentro da sala de aula.

Ao ser questionada sobre as dimensões da gestão escolar, destacou a dimensão de pessoas como de maior relevância, justificando para tal, a importância de se ter pessoas felizes com seu trabalho para desenvolvê-lo melhor.

A gestora demonstrou preocupação com algumas questões de forte impacto no cotidiano escolar, tais como: afirmar que o papel do gestor não é meramente administrativo, a importância da formação continuada, a importância de se acompanhar o processo pedagógico, o trabalho colaborativo como diferencial e maior relevância para a gestão de pessoas.

Quanto ao primeiro ponto destacado “o papel do gestor escolar”, Paro (2015) afirma que um bom gestor escolar é aquele que consegue articular para que todas as dimensões da gestão possam convergir para a dimensão pedagógica. Segundo o autor, administrar uma escola não é exercer autoridade, mas exercer liderança.

Administrar uma escola, portanto, é levar em consideração o fator humano nas relações que se estabelecem. Se considerarmos toda a complexidade do contexto escolar, podemos constatar que para educar não basta ensinar conteúdos, mas sim humanizar as pessoas.

Dentro dessas relações cabe aqui destacar a relação gestor/professor em regime de colaboração. Como já tratado acima, essa relação é essencial no meio acadêmico, uma vez que todos devem estar sintonizados com o mesmo objetivo.

Nos processos educativos contemporâneos, a colaboração tornou-se uma estratégia constante e eficiente, pois é sabido que trabalhar em equipe em prol de um mesmo objetivo aproxima os indivíduos, enriquece as interações e faz com que o ensino seja mais eficiente (CAPELLINI, 2008).

A gestora relatou na entrevista que visualiza nessa relação colaborativa um dos fatores para que se atinja o sucesso escolar, pois considera que o diretor tem como função também participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Para Capellini (2008),

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Ninguém deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2008, p. 8).

De acordo com a citação acima, constata-se que a gestora tem clara a ideia da importância do trabalho colaborativo no contexto escolar como uma ferramenta capaz de incluir e gerar condições de aprendizagem a todos os alunos.

É fato que, em regime de colaboração, todos os envolvidos devem lançar mão de seus conhecimentos para que a estratégia se torne efetiva. Assim, a gestora destaca como ponto fundamental a formação continuada do professor com o objetivo de fazer com que o processo educativo se torne cada vez mais efetivo.

A proposta de formação continuada dos professores é um tema que vem sendo bastante debatido no meio acadêmico, dada sua relevância no contexto educacional.

Para se compreender a importância da formação continuada é preciso ter em mente que:

Formar-se é um processo de toda a vida, enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando

desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a (PRADA et al., 2010, p. 369).

Quando se trabalha com educação o grande foco é o saber, o conhecer, o aprender. Portanto, ao responsável pela docência deve ser oferecida a oportunidade de uma constante formação e, por consequência, transformação. Transformação porque, segundo Prada et al. (2010), o aprendizado deve passar pelo crivo da crítica, em que a formação continuada deve contribuir para “a manutenção, criação e alterações das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (PRADA et al., 2010, p. 370).

Um ponto que chama bastante a atenção na entrevista é o fato de a gestora visualizar a importância do acompanhamento do processo pedagógico, mas reforçar que esse acompanhamento deve ficar restrito ao campo da observação. Isso é preocupante porque uma atuação ativa no processo pedagógico não pode se dar apenas através da observação.

Segundo Lück (2009), o trabalho do gestor enquanto líder deve, para além da observação, se voltar para orientar, sugerir, propor, discutir criticamente para encontrar o melhor caminho a seguir.

Quando se fica apenas no campo da observação, as oportunidades de mudança não se concretizam, pois o trabalho colaborativo, o elo que deve unir a equipe se dissipa.

Nesse contexto, cabe aqui abrir a discussão no que tange às dimensões da gestão. Segundo a gestora, em sua primeira entrevista, considera como sendo de maior relevância para o processo educativo a gestão de pessoas. Ela cita que um ambiente onde todos trabalham felizes, torna-se um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Entretanto, após o desenvolvimento da coleta, sua avaliação sofreu alterações. Passou a considerar a gestão pedagógica como a mais importante.

Para Lück (2009) isso se explica porque houve a percepção por parte da gestora de que o principal objetivo da escola é:

[...] que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar (LÜCK, 2009, p. 94).

Não se trata aqui de reduzir ou minimizar o papel das outras dimensões da gestão escolar. Trata-se sim de ressaltar que tanto a dimensão de recursos financeiros, responsável

pela administração dos recursos financeiros e materiais que a escola tem e recebe, como a gestão de pessoas que se refere a todas as relações que permeiam o contexto escolar a partir de todos os envolvidos devem se articular para promover uma gestão pedagógica de sucesso, que é onde se concretizam as aprendizagens e os saberes.

Analisando a participação da professora, alguns pontos merecem destaque nessa discussão, a fim de analisar e compreender as visões que permeiam o universo docente.

Ressaltou que a relação entre professor e gestor deve ser pautada pelo respeito mútuo. Segundo a professora, tendo como base a importância do processo pedagógico, ao gestor cabe disponibilizar os recursos necessários para o bom andamento do processo.

Destacou também as palavras “dialógica” e “motivadora” quando falou sobre essa relação. Vê como fundamental que a equipe gestora apoie seus professores, propiciando um ambiente enriquecedor e acolhedor.

Ao ser perguntada sobre a participação de sua gestora na implementação da prática pedagógica, disse que a mesma participa ativamente do processo, pois quando prepara as atividades a serem trabalhadas, procura a gestora para expor seus objetivos.

A professora frisou que a participação do gestor em sua prática contribui positivamente para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o professor se sente amparado pela equipe gestora na realização do seu trabalho.

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos, a professora destacou a preparação dos mesmos para conviver em sociedade. “Atividades que permitam que eles consigam participar de forma ativa em diversas situações, a partir de situações concretas e básicas.”

Enfatizou que o trabalho com jogos é de suma importância no processo de alfabetização porque, segundo ela, “a criança trabalha com vários comandos, além da estimulação visual, lógica e sistêmica.” Além do mais, as imagens ligadas aos sons significam uma informação mais precisa do que a simples abstração de listas de sílabas ou palavras. Afirmou utilizar em sua prática pedagógica vários recursos que estimulam a aprendizagem dos alunos, contrapondo-se aos métodos tradicionais.

Destacam-se como questões importantes a serem analisadas, a relação de respeito mútuo entre gestor e professor, o apoio e participação ativa do gestor em relação ao trabalho do professor, a disponibilização de recursos para desenvolvimento do processo pedagógico, as habilidades a serem desenvolvidas na Sala de Recursos e a importância de se trabalhar com jogos digitais.

Na relação de respeito que deve existir entre professor e gestor citada pela professora,



Souza (2009) traz como contribuição a questão de que é fundamental estabelecer relações positivas no espaço escolar. Essas relações só podem existir em um espaço democrático pautado no diálogo e na escuta do outro. Assim, em uma escola democrática, tanto o respeito como a liberdade e a igualdade são pilares que a sustentam.

Além do respeito, o apoio e a participação ativa do gestor escolar também são de suma importância, segundo relato da professora. Mais uma vez surge aqui uma oportunidade de tornar evidente a relevância do trabalho colaborativo. Capellini (2008) destaca “que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele quem viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo” (CAPELLINI, 2008, p. 8).

Entretanto, a concepção que a professora tem sobre a participação ativa do gestor na implementação da prática docente requer uma análise mais pontual, uma vez que, para a professora, participar ativamente se limita apenas a se reportar à gestora depois que as atividades estão elaboradas para transmitir à mesma os objetivos de tais atividades.

Essa representação constitui uma forma incipiente de se pensar uma participação ativa no ambiente escolar, pois segundo Lück (2009, p. 93 - 94) o gestor, entre outras atribuições:

Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade. Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica. Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente. Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais (LÜCK, 2009, p. 93-94).

Diante dessa concepção, é possível identificar uma das possíveis causas para o fracasso escolar: a participação do gestor em todo o processo educativo restringe-se a um papel meramente burocrático que não gera ao ambiente escolar condições propícias à aprendizagem significativa.

Em contrapartida, ao ser indagada sobre quais habilidades são necessárias para o desenvolvimento do aluno, neste caso o aluno com deficiência intelectual, a professora tem a convicção de que seu trabalho deve desenvolver no aluno as condições necessárias para que possa viver em sociedade, apesar de sua deficiência.

Segundo Ropoli et al. (2010, p. 17), “o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.”

Enquanto a classe de ensino regular trabalha conteúdos acadêmicos específicos para cada ano/série, a Sala de Recursos tem por objetivo desenvolver as habilidades necessárias para que o aluno possa tanto desenvolver suas habilidades cognitivas quanto as comportamentais.

Dentro da perspectiva de um ensino que atenda às necessidades específicas de cada um, a professora salientou que o trabalho com jogos digitais se revela grande aliado no desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência.

Nesse caso específico, a professora destacou que o jogo proporciona situações de aprendizagem que dificilmente são encontradas nas atividades escritas, por exemplo, a estimulação visual, a imagem ligada ao som, além do prazer que o aluno sente ao jogar.

Essa visão da professora é sustentada pelos estudos científicos de Prensky (2012) que analisa nessa obra todos os benefícios oferecidos pelas tecnologias digitais aliadas ao processo educativo. Ele elenca a diversão, o desafio e a interação como aspectos que prendem a atenção do aluno, o que facilita a aquisição do conhecimento não como algo pronto, mas como algo construído.

Na entrevista pós-coleta, um aspecto destacado pela professora chamou bastante a atenção. Ela disse que através da pesquisa começou a prestar mais atenção nas hipóteses de escrita de seus alunos, o que significa dizer que, a priori, o trabalho que desenvolve (não cabe aqui qualquer tipo de julgamento) pode não estar sendo desenvolvido a contento, pois estar atento à construção do aluno é ponto crucial para entendê-lo e auxiliá-lo.

Assim sendo, o professor só pode mediar o processo de aquisição da leitura e escrita se souber como o aluno pensa. Segundo Duarte (2014), “a escrita não é algo natural no desenvolvimento do ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina” (DUARTE, 2014, p. 4).

É possível notar ao longo da análise dos dados que a articulação entre o trabalho do gestor escolar e do professor foi avaliada positivamente pelos profissionais participantes, uma vez que a ideia aqui defendida sobre o trabalho colaborativo no processo de construção do conhecimento representou um diferencial na pesquisa e em seus resultados.

Gestor e professor concordam que a responsabilidade dentro do processo educativo não pode ser delegada, porque é compromisso de todos. Foi possível verificar também através da análise que o jogo digital e seu uso educativo é uma ferramenta em potencial.

Refletindo sobre essas questões, ficou claro na visão dos alunos que o trabalho conjunto entre gestor e professor não é prática comum nas escolas, pois a maioria dos alunos estranhou, num primeiro momento, a presença da gestora durante o desenvolvimento das

atividades. Contudo, foi possível notar que esse trabalho incentivou significativamente o desempenho dos alunos.

Em relação ao espaço escolar na visão dos alunos, de um modo geral, pode-se observar que todos gostam muito de ir à escola e realizar suas atividades. Isso se explica, segundo Müller (2008), devido à escola ser considerada um espaço de socialização, onde crianças interagem entre si e com os adultos que dele fazem parte. Além do mais, os vínculos de amizade se estreitam e é na escola que se formam grandes amizades.

Dentre os alunos que participaram da pesquisa, três disseram preferir o jogo às atividades escritas e dois afirmaram o contrário.

Nesse sentido, é passível de análise a resposta dos dois alunos que afirmaram preferir atividades escritas, pois no universo infantil atual poucos alunos deixam de escolher os jogos como uma aprendizagem mais atrativa e divertida.

É importante verificar que na segunda entrevista os dois alunos citados acima mudaram sua opinião. Um deles escolheu o jogo como mais interessante e o outro escolheu as duas opções.

Com vistas a uma análise desses dados, algumas informações podem esclarecer esse fato. Ao questionar os alunos, ficou evidente que os mesmos só têm acesso à tecnologia oferecida pela escola e isso significa que esse recurso na escola ainda é pouco explorado, pois depois da pesquisa os alunos mudaram de opinião.

Para Dowbor (2011), não basta ao professor e ao aluno terem o recurso tecnológico disponível na escola. É preciso que esse recurso seja explorado cognitivamente.

Portanto, cabe ao professor introduzir e mediar esses recursos para atender as necessidades dos seus alunos. Isso não quer dizer que outros recursos não devam ser usados e que a escrita deva ser abolida da escola. O que precisa haver é uma adequação de métodos e estratégias que se consolidem em situações de aprendizagem significativa, pois segundo Prensky (2012), o professor deve possibilitar ao aluno o contato com a tecnologia enquanto ferramenta de ensino.

## **5.2 O Jogo**

Motivado pelas grandes transformações ocorridas no século XXI e pela propositura de novas estratégias de ensino, o jogo desenvolvido para essa pesquisa buscou reunir algumas características que vêm sendo observadas pela pesquisadora ao longo dos anos dedicados à educação e à docência.

Em primeiro lugar, como o objetivo era avaliar os processos de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual, foi criado um jogo que permitisse conhecer suas hipóteses de escrita por meio de imagens, sons e da grafia do sistema de escrita.

Assim, as três fases do jogo foram inspiradas em temas que fazem parte do cotidiano e do imaginário infantil: brinquedos, frutas e animais, pois ao se trabalhar escrita e leitura, os temas escolhidos devem estar relacionados ao cotidiano da criança para que seja significativo (FREIRE, 1989).

[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade (FREIRE, 1989, p. 13).

Outra característica que o jogo traz é o nível de complexidade. A primeira fase traz palavras formadas por sílabas simples (consoante/vogal; vogal/vogal). A segunda fase mescla sílabas simples e sílabas complexas (consoante/vogal/consoante; vogal/consoante; consoante/vogal/vogal) enquanto que a terceira fase traz as sílabas complexas.

Ao pensar em um nível de complexidade maior a cada fase superada, buscou-se com isso estabelecer uma forma de desafiar o aluno, fazendo-o colocar em jogo tudo o que sabe, pois o desafio é um dos aspectos que mais atraem as pessoas ao jogar um jogo digital (MATTAR, 2010).

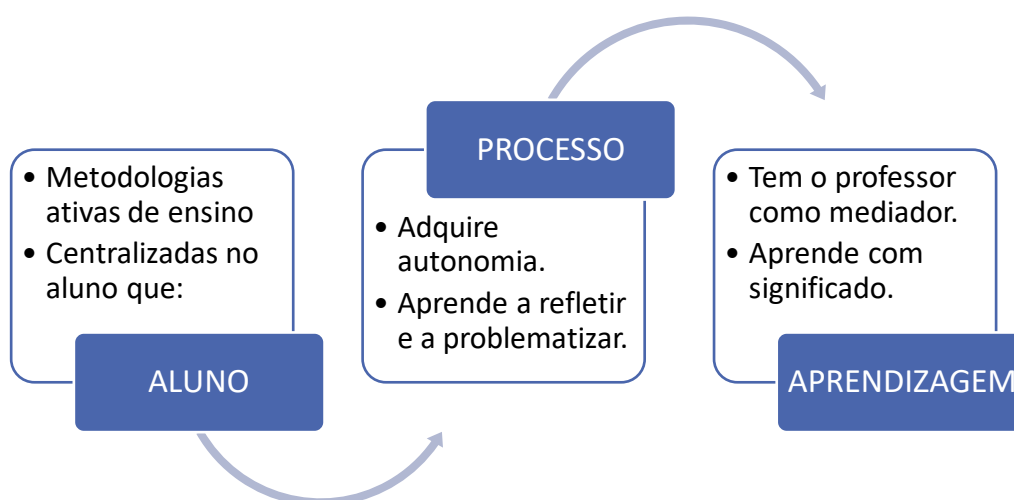
Vários são os métodos utilizados para se alfabetizar uma criança. No contexto do jogo objetivou-se unir diversas características favoráveis a uma alfabetização significativa: visualização da imagem, som da palavra a ser construída, grafia das letras utilizadas passando pela mediação do professor. Dito isso, é preciso enfatizar que ao desenvolver o jogo considerou-se o processo de alfabetização de uma maneira geral, o que quer dizer que o mesmo pode ser utilizado enquanto recurso didático-pedagógico com todos os alunos em fase de alfabetização e não apenas com o PAEE.

Segundo Diesel et al. (2017), o cenário educacional traz em seu bojo transformações no processo educativo onde não se insere mais um modelo de ensino estático, conteudista e distante da realidade. Portanto, a construção desse jogo, ao valer-se da contribuição dos três aspectos citados (imagem/som/grafia), buscou inserir uma metodologia ativa de ensino em que o protagonismo do aluno supere uma situação de passividade.

O processo abaixo procura demonstrar o percurso percorrido pelo aluno até a aprendizagem significativa.

Fica claro que essa metodologia proporciona uma construção de conhecimento mais viva e mais dinâmica centralizada no aluno, mas onde o professor tem papel fundamental na condução da mesma.

Figura 14 - Metodologia Ativa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Apesar da professora reconhecer a validade, a viabilidade e a importância da utilização das TDIC enquanto recurso didático-pedagógico em sua prática docente, vale destacar que existe a possibilidade, embora esses recursos serem disponibilizados pela rede municipal onde se deu a coleta, dos mesmos não estarem sendo utilizados ou até mesmo a possibilidade da má utilização, visto que se não houver domínio sobre o recurso este não servirá eficientemente ao processo pedagógico.

É importante salientar também que, apesar de se tratarem de dados empíricos colhidos ao longo da jornada docente, muitos professores se recusam a inserir em suas práticas pedagógicas diárias a inovação em relação aos métodos e recursos de ensino. A principal justificativa está relacionada à questão da acomodação, pois segundo os mesmos, os métodos tradicionais de ensino, aqueles que se concentram na passividade do aluno, requerem menos esforço na atuação profissional do docente.

### 5.3 O processo de alfabetização na educação especial por meio do jogo digital

Neste momento será analisado o desempenho dos alunos durante o jogo e as características apresentadas no processo de alfabetização dos alunos participantes da pesquisa.

A princípio vale lembrar que todos possuem deficiência intelectual, deficiência esta que se apresenta em alguns de forma mais severa que em outros, o que sem dúvida interfere no resultado da nossa análise de desempenho.

Outrossim, ressalta-se que nenhum aluno apresentou dificuldade em compreender o jogo ou em utilizar o computador para jogá-lo. Todos demonstraram familiaridade com o instrumento, talvez pelo fato da rede de ensino possuir em sua grade curricular uma aula de Informática semanal com professor da área.

A análise está apresentada caso a caso e, em seguida, de forma mais generalizada. Com o intuito de sintetizar as principais observações coletadas, segue Quadro 6:

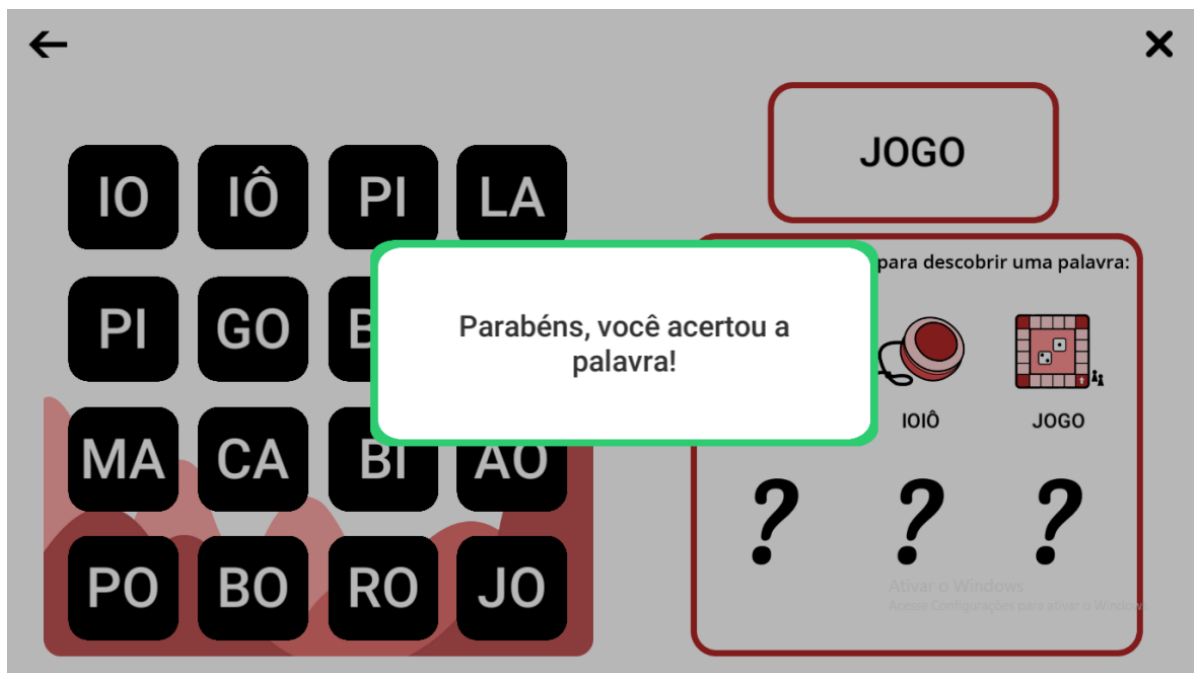
Quadro 4 - Desempenho na Primeira Fase

ALUNO	DESEMPENHO NA PRIMEIRA FASE		
	ANTES DO JOGO	DURANTE O JOGO	APÓS O JOGO
PEDRO	Errou ao escrever duas palavras: uma apenas devido ao acento e a outra porque tem uma hipótese de escrita parecida com a correta.	Foi muito bem, acertando todas as palavras e percebeu o uso do acento em duas delas.	Alterou sua hipótese de escrita e acertou todas as palavras usando, inclusive, o acento.
FÁBIO	Escreveu a maioria das palavras corretamente.	Teve bastante facilidade e conseguiu escrever até aquelas que havia errado antes do jogo.	Como havia errado duas palavras antes do jogo, nesse momento alterou a hipótese de uma palavra acertando-a e manteve a hipótese da outra.
VÍTOR	Acertou três palavras e errou as outras três.	Não apresentou maiores dificuldades, apenas nas palavras com acento.	Alterou sua hipótese de escrita para as palavras que havia errado. Embora duas delas permanecendo erradas, sua hipótese chegou mais próxima da correta.
TIAGO	Em sua primeira hipótese utilizou letras aleatórias e sequências repetidas para escrever as palavras.	Houve maior facilidade para escrever as palavras porque visualizava o traçado das letras.	Sua escrita já não foi aleatória. Na maioria das palavras houve correspondência sonora. Embora havendo ainda algumas letras aleatórias, não houve sequências de letras repetidas.

CRISTIANO	Em algumas palavras utilizou letras aleatórias e sequências de letras repetidas para escrever as palavras.	Houve maior facilidade na escrita das palavras.	Embora não escrevendo todas as palavras corretamente, houve maior correspondência sonora, não houve letras aleatórias nem sequências de letras repetidas.
-----------	--	---	---

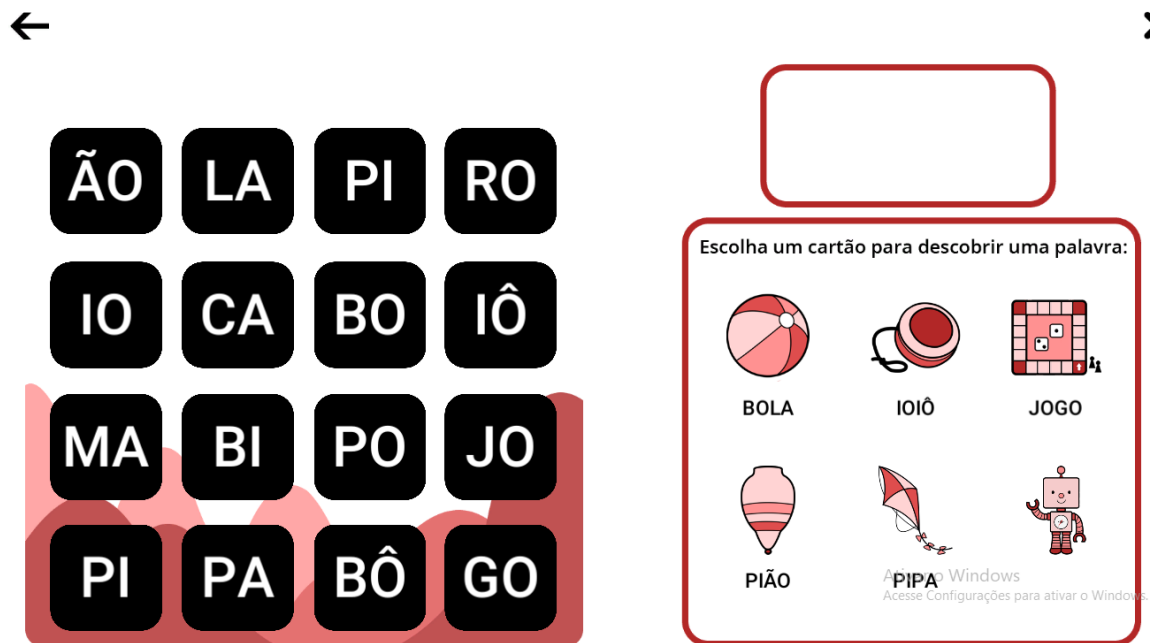
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 15 - Primeira fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 16 - Primeira fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Quadro 5 - Desempenho na Segunda Fase

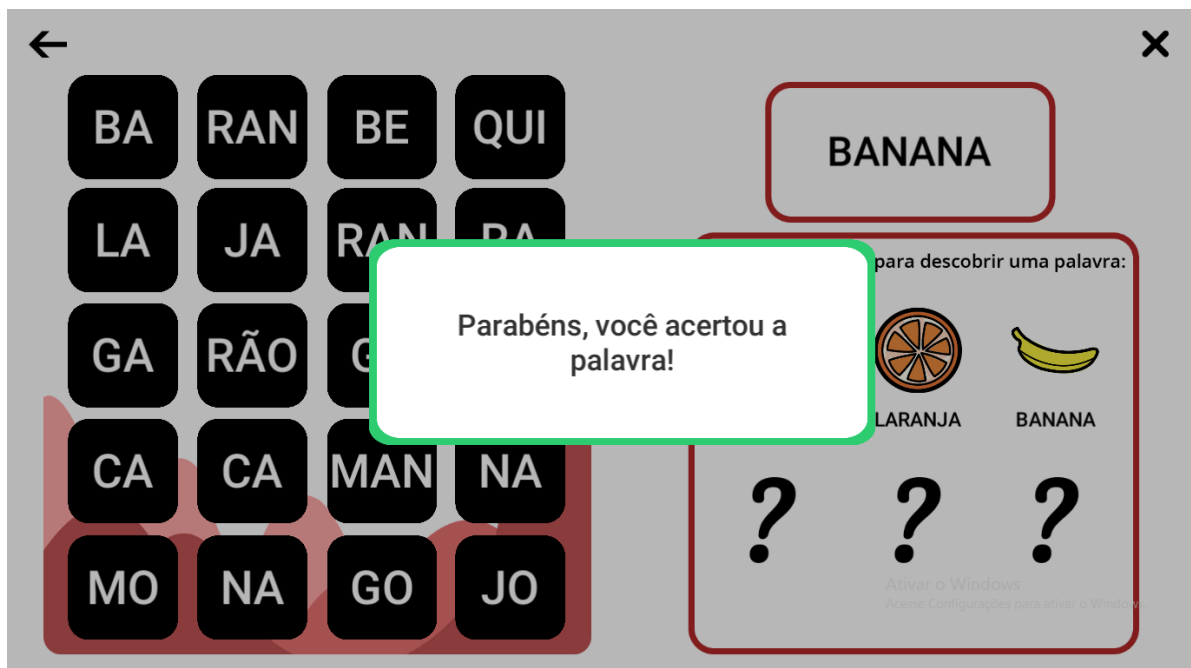
ALUNO	DESEMPENHO NA SEGUNDA FASE		
	ANTES DO JOGO	DURANTE O JOGO	APÓS O JOGO
PEDRO	Dificuldades nas sílabas complexas. Consegue identificar que algumas sílabas se escrevem com três letras, mas faz confusão entre elas.	Não houve dificuldades durante o jogo, nem com as sílabas complexas.	Alterou sua hipótese de escrita fazendo a correspondência sonora em cinco das seis palavras.
FÁBIO	Em sua primeira hipótese de escrita, o aluno realizou algumas trocas fonéticas e apresentou dificuldades nas sílabas complexas.	Não apresentou maiores dificuldades na realização do jogo. Embora tendo dificuldade com as sílabas complexas, ao visualizá-las conseguiu identificar a correta.	Houve alteração na escrita. Manteve as trocas fonéticas, mas progrediu em relação às sílabas complexas.
VÍTOR	Dificuldades nas sílabas complexas. As palavras que deveria escrever usando três sílabas, escreveu usando duas omitindo em todas elas as sílabas complexas.	Houve um pouco de dificuldade em localizar a sílaba complexa das palavras. Entretanto, conseguiu escrever todas elas.	Alterou sua hipótese de escrita utilizando três sílabas para representar as palavras com três sílabas. Embora havendo essa alteração escreveu todas as sílabas, inclusive as complexas, com apenas duas letras.
TIAGO	Nessa segunda fase voltou a utilizar letras e seqüências de letras	Apresentou muita dificuldade durante o jogo. Em várias sílabas	Houve alteração em sua hipótese de escrita com alguns avanços



	repetidas, havendo correspondência sonora em apenas algumas vogais.	reconhecia apenas as vogais e, por eliminação, acabava acertando algumas. Houve uma maior intervenção da professora nessa fase.	significativos. Além da correspondência sonora em algumas vogais, houve correspondência também em algumas consoantes, diminuindo as repetições de letras.
CRISTIANO	Na primeira hipótese de escrita do aluno notamos a presença de valor sonoro na maioria das vogais, visto que o mesmo não ocorreu nas consoantes. Entretanto, o aluno ainda representa várias sílabas com apenas uma letra.	Apresentou dificuldades durante o jogo porque ainda não reconhece o som de todas as letras. Teve especial dificuldade nas sílabas complexas.	Alterou sua hipótese de escrita especialmente no que tange à representação das sílabas. Passou a usar para a maioria delas pelo menos duas letras para representá-las havendo correspondência sonora em algumas e em outras não.

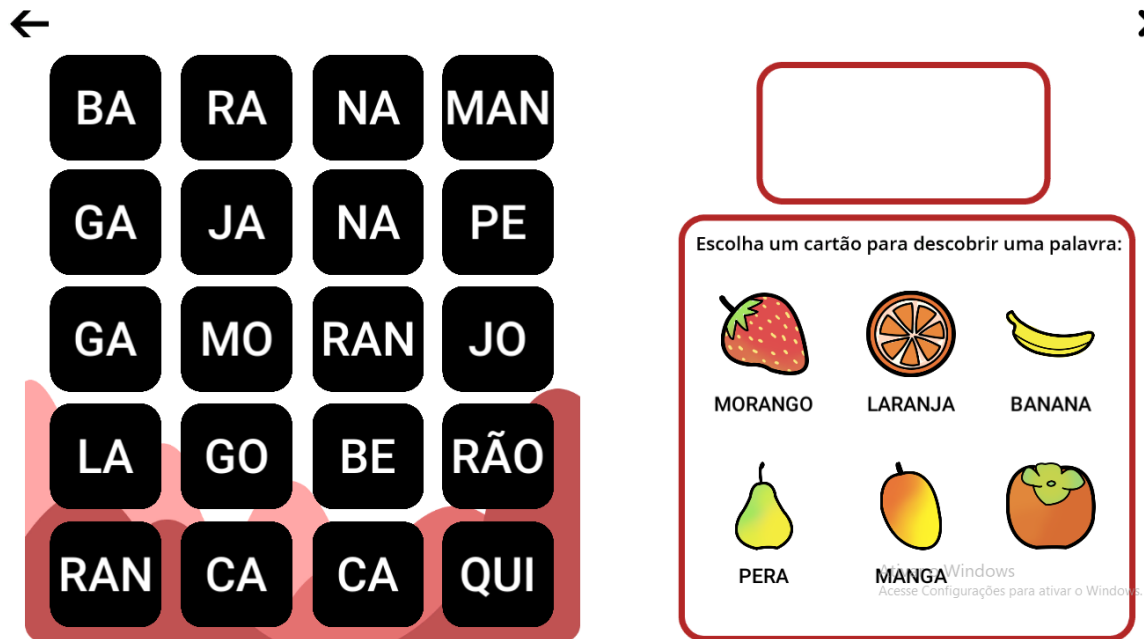
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 17- Segunda fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 18 - Segunda fase do jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

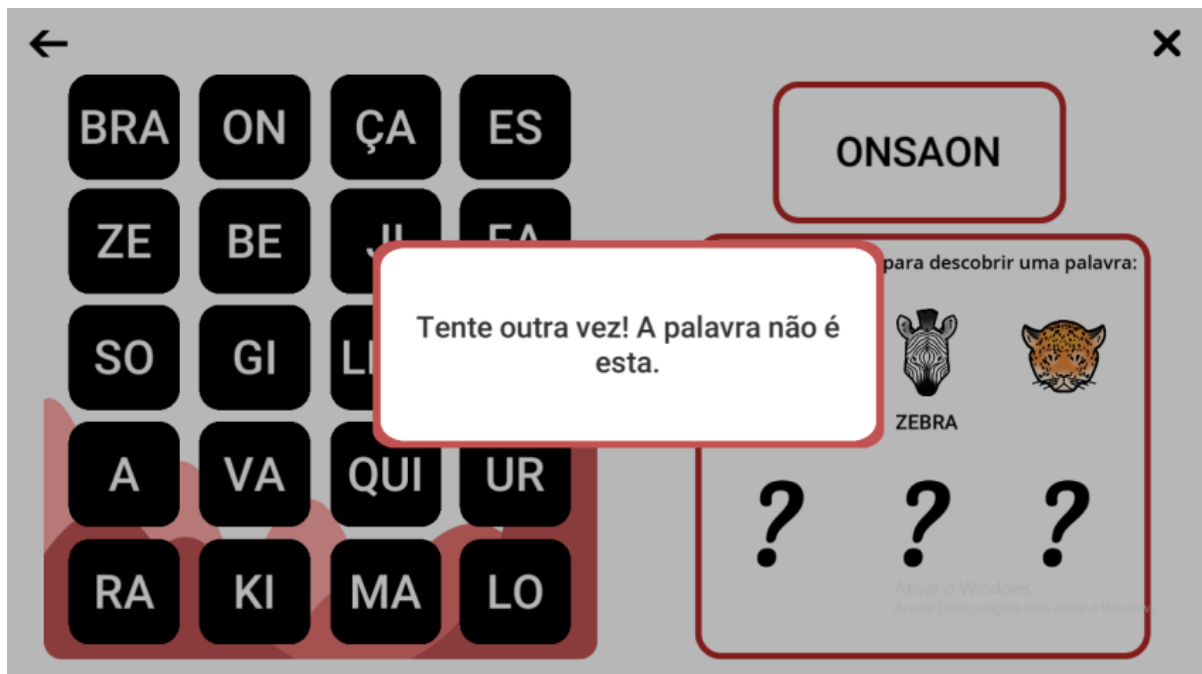
Quadro 6 - Desempenho na Terceira Fase

ALUNO	DESEMPENHO NA TERCEIRA FASE		
	ANTES DO JOGO	DURANTE O JOGO	APÓS O JOGO
PEDRO	Não realizou a correspondência sonora em apenas duas palavras.	Não apresentou dificuldade na realização do jogo.	Escreveu todas as palavras corretamente.
FÁBIO	Em sua primeira hipótese de escrita o aluno novamente fez trocas fonéticas e apresentou dificuldade para escrever as sílabas complexas.	Apresentou certa dificuldade na localização das sílabas complexas, embora conseguindo escrever a maioria delas.	Alterou sua hipótese de escrita para três palavras escrevendo corretamente as sílabas complexas. Corrigiu também as trocas fonéticas.
VÍTOR	Em sua primeira hipótese de escrita apresentou dificuldades em todas sílabas complexas. Oscilou a escrita ora utilizando várias letras para representar as sílabas, ora utilizando apenas uma letra.	Durante o jogo teve dificuldade com as sílabas complexas, mas conseguiu localizar a maioria delas.	Alterou sua hipótese de escrita em quase todas as palavras. Houve maior correspondência sonora e a presença de mais de uma letra para representar a sílaba.

TIAGO	Em sua primeira hipótese de escrita, o aluno teve poucas correspondências sonoras nas palavras.	Durante o jogo foram muitas as dificuldades e a professora teve que intervir o tempo todo.	Houve alteração na escrita de todas as palavras e, embora, havendo erros, essa segunda hipótese ficou mais próxima da correta.
CRISTIANO	Dificuldades nas sílabas complexas. Representou a maior parte das sílabas com apenas uma letra. Em praticamente todas elas havia correspondência sonora.	Muita dificuldade nas sílabas complexas. Algumas delas só localizou com a intervenção da professora.	Alterou sua hipótese de escrita para três das seis palavras. Embora havendo correspondência sonora na maioria delas, não escreveu nenhuma sílaba com três letras.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Figura 19 - Terceira fase do Jogo



Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Figura 20 - Terceira fase do jogo

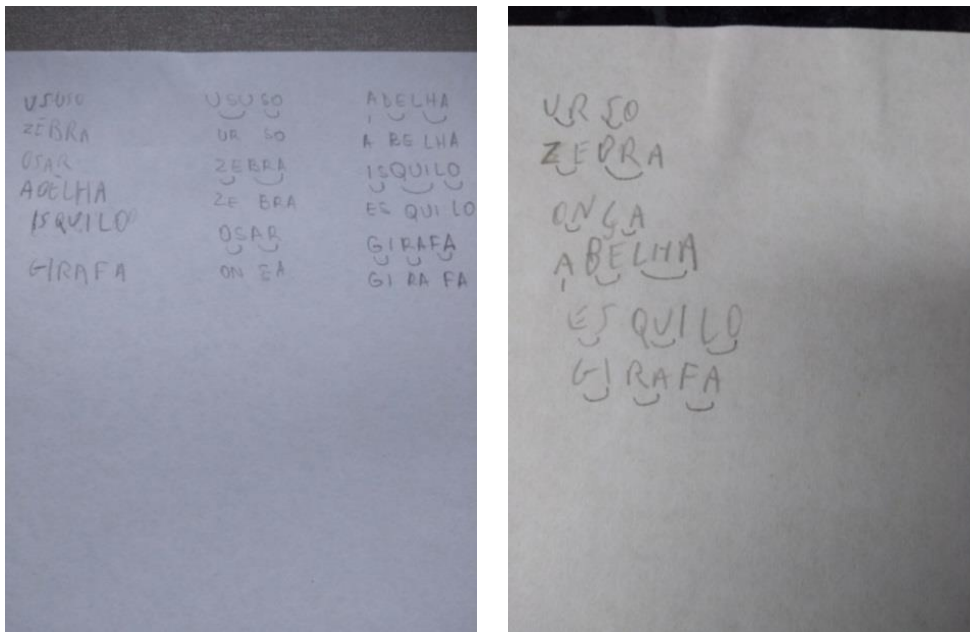


Fonte: Acervo da autora (2018/2019)

Ao analisar o desempenho dos alunos foi possível verificar que Pedro foi o aluno que mais facilidade teve em jogar todas as fases do jogo. Observando algumas de suas produções, nota-se uma evolução significativa antes e depois do jogo. Ele se mostrou motivado desde o início e resolveu todos os desafios com muita rapidez.

Abaixo, sua construção em uma das etapas do jogo:

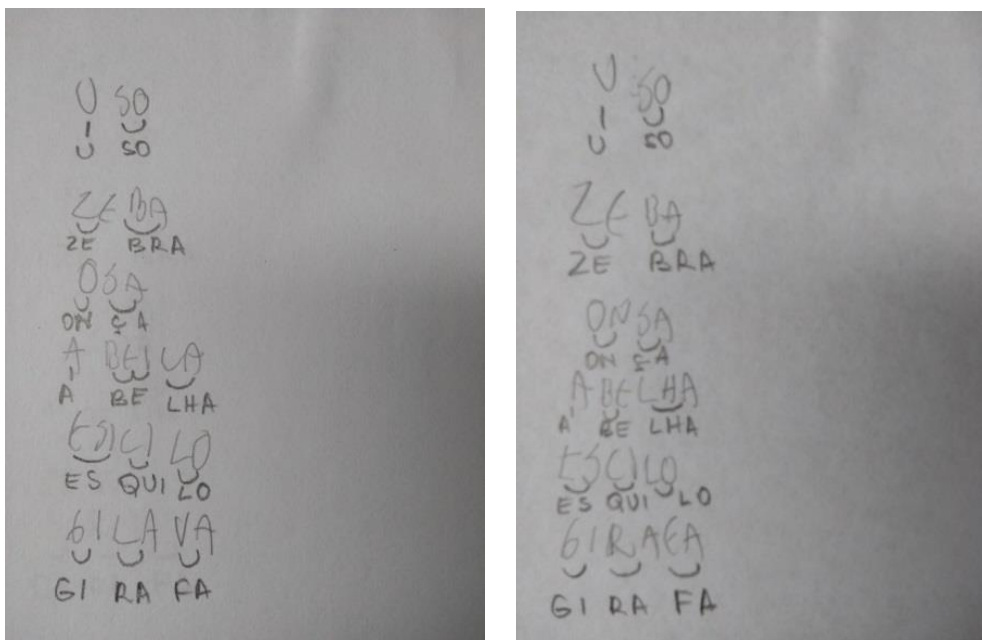
Figura 21 – A Produção do aluno Pedro na terceira fase



Fonte: Acervo da autora (2018)

O aluno Fábio é um aluno que está próximo da hipótese silábico-alfabética. Entretanto, demonstra certa confusão e trocas de letras em algumas situações. Foi um dos alunos mais empolgados em relação ao jogo. Abaixo, a construção de Fábio em uma das etapas do jogo.

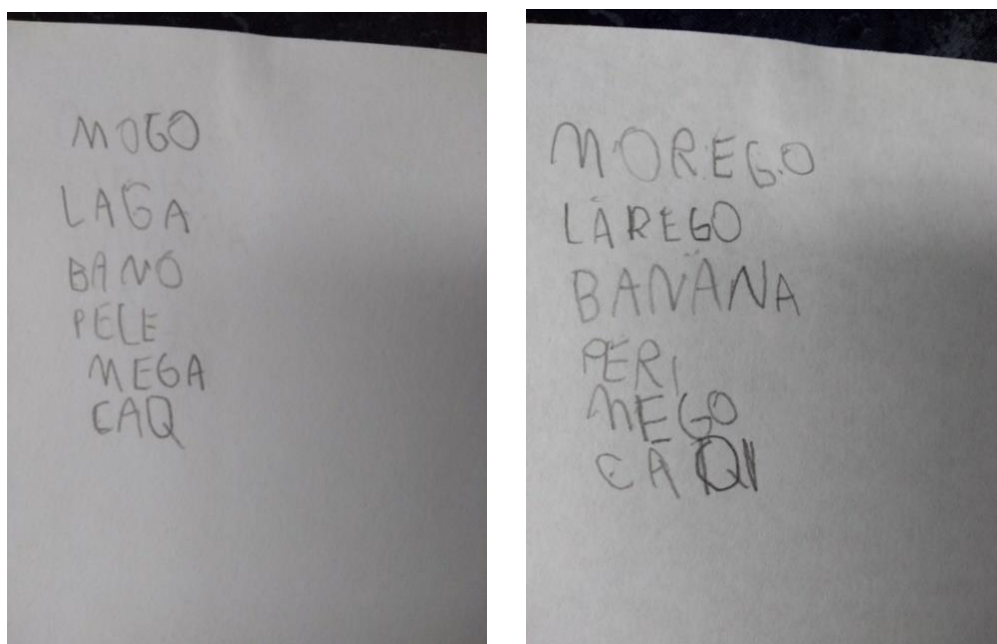
Figura 22 - A Produção do aluno Fábio na terceira fase



Fonte: Acervo da autora (2018)

Quanto ao Vítor, é um aluno bem esperto, mas tem grande dificuldade em se concentrar, o que colabora para dificultar sua aprendizagem. Mesmo estando somente ele enquanto aluno durante a coleta, perdia o foco com facilidade. Contudo, é importante salientar que durante o jogo manteve o foco praticamente o tempo todo. Era na hora de escrever que tudo ficava mais difícil. Abaixo, a produção do Vítor em uma das fases do jogo.

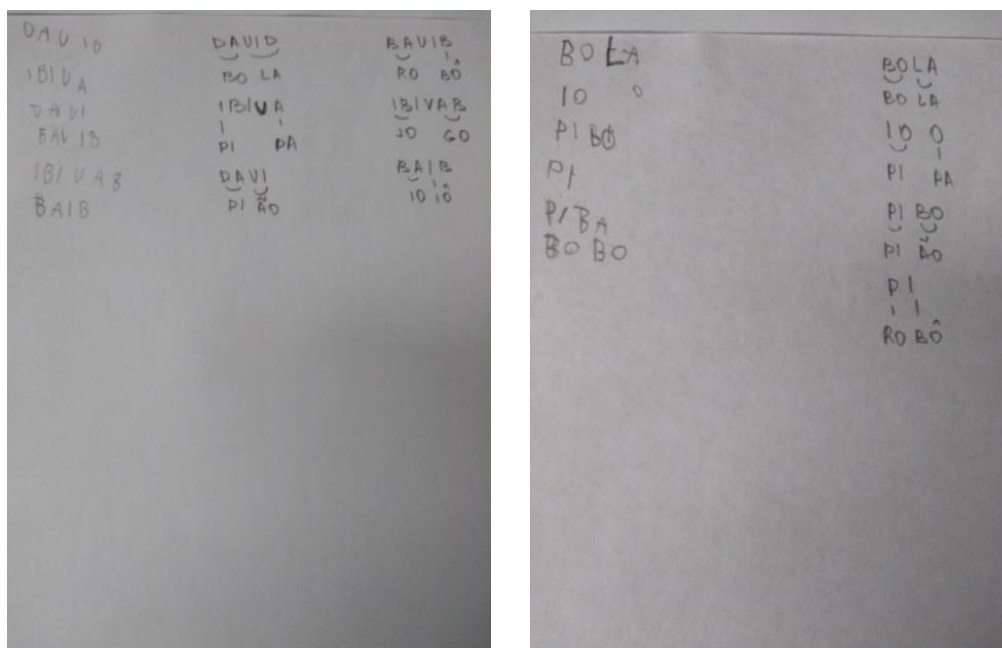
Figura 23 - A Produção do aluno Vítor na segunda fase



Fonte: Acervo da autora (2018)

O aluno Tiago, como já dito, é o caso mais preocupante. Não reconhece grande parte das letras; até faz a relação com o som, mas não reconhece o traçado das letras. Na hora de escrever demonstrou grandes dificuldades e, inicialmente, escrevia repetindo as letras do seu nome. Durante o jogo as dificuldades também apareciam, mas era possível notar que o grau era menor devido a ter acesso ao traçado das letras no jogo.

Figura 24 - A Produção do aluno Tiago na primeira fase

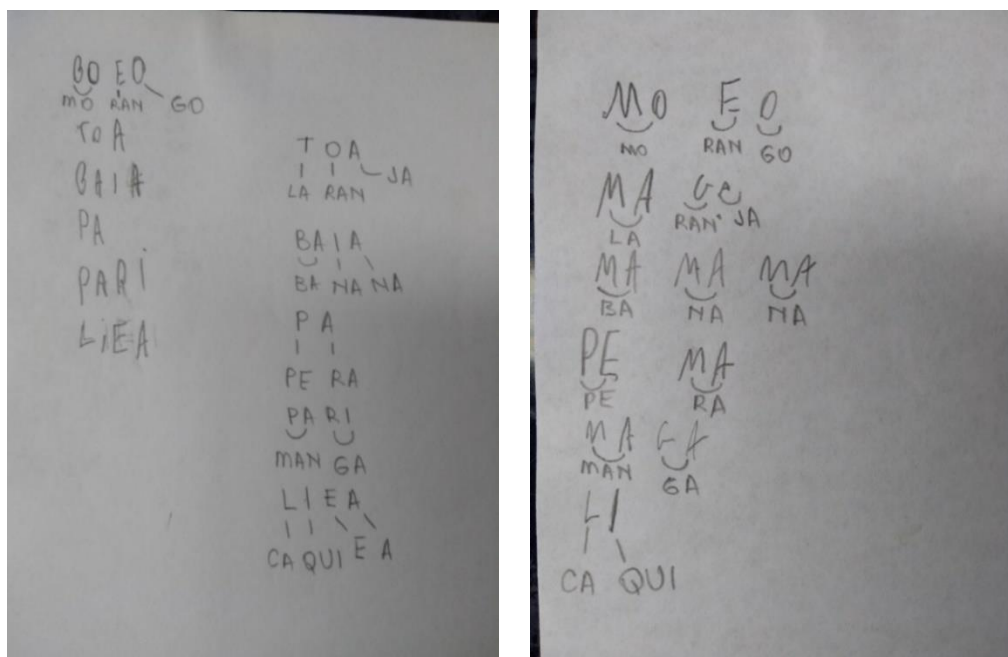


Fonte: Acervo da autora (2018)

Já o Cristiano é bastante esperto. Foi possível notar que também apresentou maior dificuldade em escrever do que em jogar.

Segue abaixo uma das produções de Cristiano:

Figura 25 - A produção do aluno Cristiano na segunda fase



Fonte: Acervo da autora (2018)

Após a apresentação do desempenho dos alunos, serão analisadas as principais dificuldades e facilidades que os mesmos apresentaram durante a coleta de dados.

Traça-se, primeiramente, um perfil sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual no cenário educacional brasileiro.

De acordo com a Constituição Federal, a todos deve ser garantido o direito a uma educação de qualidade. Até pouco tempo atrás, nesse todo não se incluía as pessoas com deficiência. Tanto a Constituição Federal em seu artigo 208 como a LDB em seu artigo 58 garantem o atendimento aos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular e também nas salas de AEE, quando se fizer necessário.

Mas por que ofertar a esse aluno tanto a sala regular como a sala de recursos? A resposta a essa pergunta é fornecida por Mantoan e Prieto (2006) que explicam que a sala regular é responsável pelo trabalho voltado aos conhecimentos historicamente construídos, enquanto que a sala de recursos é responsável por desenvolver as habilidades necessárias para que os alunos não só aprendam, mas possam socializar-se e viver com qualidade.

Assim, em relação ao aluno com deficiência intelectual, é sabido que sua dificuldade reside, em doses maiores ou menores, dependendo da severidade da deficiência que o acomete, tanto na dificuldade de aprendizagem relacionada à aquisição do conhecimento como também na dificuldade motora, psicossocial, dentre outras.

O que mais se ouve dos professores da sala regular é sobre a dificuldade em se trabalhar turmas tão heterogêneas como as que se apresentam numa realidade de Educação para Todos. Suas críticas vão desde a inclusão escolar feita à revelia, como à falta de recursos e formação para se trabalhar com o PAEE.

Sem entrar no mérito dessas questões que não cabem nesta análise, a preocupação aqui é conhecer como deve ser desenvolvido o trabalho com alunos com deficiência intelectual nas salas de recursos.

Segundo Milanez et al. (2013), esse trabalho exige formação específica do professor e também que ele conheça as dificuldades dos seus alunos. Assim, as autoras afirmam que:

O Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência intelectual tem como objetivo básico promover, na escola regular e junto aos pares do aluno, ações educacionais que vislumbrem as possibilidades para o aprendizado, mesmo que ocorra de uma forma diferente do habitual. Além de auxiliar a comunidade escolar a reconhecer a singularidade de cada aluno, o AEE pode ajudar a apontar caminhos para a construção dos conhecimentos dos professores sobre este aluno, assim como apresentar e disseminar propostas educacionais, em colaboração com a equipe docente, para a emancipação e desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual (MILANEZ et al., 2013, p. 42-43).



Fica clara, portanto, a essência do trabalho na Sala de Recursos: um trabalho que permita ao aluno com deficiência intelectual desenvolver-se dentro do seu ritmo e das suas potencialidades. Em outras palavras, é o trabalho realizado pelo professor especialista que sustenta e dá suporte à prática pedagógica da sala regular, garantindo por meio da inserção no planejamento, o acesso ao currículo por parte do aluno.

Deve-se enfatizar que a Sala de Recursos colabora substancialmente com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos para que este tenha acesso ao currículo. Daí a necessidade de um trabalho colaborativo entre professor de sala regular e professor de sala de recursos para que ocorra o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual.

Além do mais, é mister afirmar a necessidade de a prática pedagógica desenvolver e estabelecer estratégias que auxiliem os alunos no aprendizado. Reforça-se aqui, mais uma vez, o trabalho com jogos digitais.

Compreendido o papel da sala de recursos, segue a análise geral da produção dos alunos, bem como do método e das estratégias utilizadas.

Quando se realiza uma pesquisa com alunos com deficiência intelectual ou de qualquer outro tipo, é preciso ter claro que o ritmo de produção desses alunos é diferente e que compreender seu modo de pensar é essencial para auxiliá-lo, porque ele não irá fazer algo se não souber fazer. Essa é uma questão que muitos professores têm dificuldade em aceitar, acreditando que o aluno não realiza a atividade porque não quer.

Algumas observações foram feitas durante toda a coleta. Algumas marcaram presença em todas as fases do jogo e se repetiram com alguns alunos.

Foi muito comum acontecer a confusão entre letras com sons iguais ou com sons parecidos. Foi comum também a dúvida em relação ao acento, sua função, entre outros. Foi observada ainda muita dificuldade na compreensão do que é rima e mais dificuldade nas sílabas complexas que nas simples. Todos esses conceitos de aprendizagem já deveriam ter sido consolidados ou pelo menos estarem bem próximos de uma consolidação e apropriação que leva à escrita alfabética.

Segundo Fernandes e Martinelli (2018), o sistema de escrita não representa algo fácil de ser apreendido porque existe:

[...] uma série de especificidades que devem ser levadas em conta na aprendizagem da linguagem escrita. Nesse sistema alfabético, alguns fonemas podem ser representados por mais de uma maneira e alguns grafemas representam mais de um som. A escrita possui uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais, como: a relação entre letras e sons (uma letra pode representar um ou vários sons e

um som pode ser representado por várias letras); a correspondência quantitativa entre letras e sons (cada palavra se escreve com determinada quantidade de letras, que nem sempre correspondem ao número de fonemas que a formam); as variações entre o modo de pronunciar as palavras e a forma de escrevê-las; a posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita; a linearidade (uma letra ser escrita após a outra) e a segmentação (pausas decorrentes do caráter descontínuo da escrita) (FERNANDES, MARTINELLI, 2018, p. 190).

Alguns aspectos merecem destaque na compreensão da produção dos alunos. Entre esses aspectos, atribui-se destaque a algumas situações comuns e que se repetem na fase de aquisição da escrita, mas que precisam ser estudados para traçar estratégias para superá-los e consolidar o processo de alfabetização. Entre eles, destaca-se a hipótese de escrita em que o aluno repete a letra de seu nome em todas as palavras, reconhecimento apenas dos sons das vogais, trocas fonéticas e dificuldade em escrever sílabas complexas.

Para analisar esses dados, esse estudo traz as importantes contribuições que Ferreiro e Teberosky (1985) através da *Psicogênese da Língua Escrita*. Visionárias que revolucionaram a maneira de compreender e analisar a escrita, afirmam que se deve focar em como se aprende e não em como se ensina a escrita. O professor deve, antes de tudo, colocar-se no lugar do aprendiz e refletir sobre a construção dos alunos.

Com relação à aprendizagem das sílabas complexas, as autoras afirmam que essa dificuldade não deveria existir se a criança é ensinada a compreender que a leitura e escrita não estão relacionadas apenas ao codificar e decodificar. Aprender a escrever não pode ser algo mecânico, mas um processo reflexivo onde a criança experimenta, erra, reflete e constrói novamente.

Quando a criança aprende através da codificação não consegue compreender, por exemplo, porque a letra “c” pode ter som de “s”. Na aprendizagem por codificação, as relações entre as letras são predeterminadas; não é permitido à criança criar suas hipóteses de escrita para, aos poucos, compreender as relações entre as letras e suas correspondências sonoras.

A maioria das dificuldades encontradas pela pesquisa está relacionada a essa questão. A maioria dos alunos, por exemplo, não conseguiram estabelecer uma relação de igualdade entre o “ran” do morango e o “ran” da laranja, ou seja, ainda não compreendem que para escrever as palavras, apesar de serem diferentes, se utilizam as mesmas letras para serem escritas. O contrário também ocorreu; não identificam que “ra é diferente de “ar”.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), essas dificuldades estão associadas justamente ao engessamento do processo de alfabetização, em que não é permitido ao aluno criar suas próprias hipóteses e refletir sobre elas.

Por estarem provavelmente sendo alfabetizados pelo método de silabação (onde se prioriza a codificação e decodificação da escrita) para alguns desses alunos, “caqui” deveria ser “caci” porque na família do “ca – co – cu” o “ce – ci” deve ser “que, qui”.

Deve-se ressaltar que essas dificuldades são comuns em alunos em fase de alfabetização, mas não deveriam mais estar presentes nas hipóteses de escritas de alunos com idade mais avançada, como é o caso.

Apesar do público da pesquisa estar acometido pela deficiência intelectual, foi observado que vários alunos demonstraram habilidades nas sílabas simples, sendo que deveriam também demonstrá-las nas sílabas complexas, haja vista o trabalho desenvolvido tanto na sala regular como na sala de recursos.

Eis então a um paradoxo. A professora, em sua entrevista, afirma que utiliza métodos inovadores de ensino como a tecnologia, mas a realidade da maneira como pensam seus alunos para desenvolver a escrita demonstra um outro cenário; um cenário em que o processo de alfabetização não é construído enquanto representação sem relações determinadas, mas como um processo estático calcado na passividade e na falta de contextualização e reflexão.

Quanto à acentuação das palavras, foi possível notar que os alunos ainda não dão importância para o mesmo, ou melhor, não atribuem significado a eles como transformadores das palavras.

Conforme Moraes (2006), a acentuação das palavras é um processo que vai ocorrendo ao longo do tempo juntamente com o amadurecimento da criança e suas experiências com a escrita. Quanto mais contato com a escrita e suas regularidades e irregularidades, mais aquisições a criança vai fazendo em relação às convenções ortográficas.

Os aspectos de escrita dos alunos foram analisados também mediante as avaliações diagnósticas produzidas antes e depois da aplicação do jogo. Através dessa análise foi possível verificar uma evolução positiva ou não nas hipóteses de escrita dos alunos.

Para melhor compreensão das hipóteses de escrita, segue uma breve reflexão sobre as mesmas com embasamento nos estudos de Ferreiro (1995) que reveste sua teoria de um viés construtivista.

Em seus estudos, a autora afirma que a construção da escrita até sua apropriação passa por três níveis diferentes, sendo eles:

- Primeiro nível: quando a criança faz distinção entre imagens e letras, números e sinais.
- Segundo nível: quando a criança, ao escrever, utiliza variações quantitativas e qualitativas na grafia das palavras.
- Terceiro nível: é a fase em que ocorre a relação fonema/grafema, ou seja, a criança

compreende e realiza a relação entre o que fala e o que escreve.

Nos dois primeiros níveis encontra-se o que a autora chama de fase pré-silábica da escrita. É o momento em que a criança está começando a aprender o sistema alfabético, mas ainda não há correspondência sonora naquilo que escreve. Primeiro aprende a fazer a distinção entre desenhos e letras, depois começa a determinar uma quantidade de letras para escrever as palavras, bem como começa a estabelecer uma qualidade para aquilo que escreve. Há nesse momento a presença sistemática de muitas letras para representar uma palavra e também repetição de letras.

No segundo nível a criança passa a construir hipóteses de escrita diferentes entre as palavras. Começa a perceber que não se pode representar duas palavras diferentes com a mesma sequência de letras.

O terceiro nível representa a fase em que a criança está se apropriando do sistema de escrita alfabético. A autora enfatiza que esse nível abrange três etapas que são a fase silábica, a fase silábico-alfabética e a fase alfabética.

Sendo assim, na fase silábica a criança começa a representar cada sílaba através de uma letra que pode ter correspondência sonora ou não. Geralmente estabelece primeiro a relação entre os sons das vogais e depois das consoantes. Começa a reduzir o número de letras para representar a palavra.

Na fase silábico-alfabética a criança amplia seu repertório e começa a representar a maioria das sílabas com mais de uma letra, atribuindo som não só para as vogais, mas para as consoantes também. Começa a perceber que grande parte das sílabas deve ser escrita com mais de uma letra.

A fase alfabética compreende a fase em que a criança se apropria do sistema de escrita fazendo a correspondência sonora. Apesar de ainda ocorrer trocas fonéticas e erros ortográficos, a criança já é considerada alfabetizada.

O quadro abaixo fornece as informações, com base nas avaliações diagnósticas, demonstrando a evolução dos alunos durante a pesquisa.

Quadro 7 - Hipótese silábica inicial e final

<b>Alunos</b>	<b>Hipótese de escrita inicial</b>	<b>Hipótese de escrita final</b>
Pedro	Silábica – alfabética	Silábica - alfabética
Fábio	Silábica – alfabética	Silábica - alfabética
Vítor	Silábica com valor sonoro	Silábica - alfabética
Tiago	Silábica sem valor sonoro	Silábica com valor sonoro
Cristiano	Silábica com valor sonoro	Silábica - alfabética

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para definir a sequência de palavras que seriam ditadas aos alunos com o intuito de identificar suas hipóteses de escrita, foi tomada como base uma lista contendo quatro palavras e uma frase.

Segundo o material Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2014), ao elaborar uma sequência de palavras para avaliar a hipótese de escrita do aluno, deve-se utilizar uma sequência que contenha, além de palavras de mesmo campo semântico, uma palavra polissílaba, uma palavra trissílaba, uma palavra dissílaba e uma palavra monossílaba. Em seguida, deve-se ditar uma frase relacionada ao tema escolhido. A escrita deve ser espontânea, ou seja, sem a intervenção do professor para que o resultado seja fidedigno.

A sequência escolhida foi uma lista de materiais escolares:

- Apontador;
- Caneta;
- Lápis;
- Giz
- Quebrou a ponta do meu lápis.

O material Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2014) destaca a importância de se levar em conta todos esses aspectos ao se realizar a avaliação diagnóstica para que esta apresente de fato os resultados fiéis que servirão de base à reflexão e posterior intervenção do professor.

A seguir, apresenta-se a análise da produção escrita dos cinco alunos participantes da pesquisa. É importante salientar que a avaliação diagnóstica inicial foi aplicada no mês de novembro de 2018, enquanto que a avaliação diagnóstica final foi aplicada em fevereiro de 2019, o que permite analisar as possíveis evoluções de cada aluno.

O aluno Pedro desde a primeira avaliação, foi classificado pela professora como silábico-alfabético quase alfabético. Ao fazer a comparação entre as duas produções do aluno é possível observar que, embora havendo trocas fonéticas, houve alteração em sua hipótese de escrita nas palavras “apontador” e “quebrou”.

Quanto ao Fábio, em sua primeira avaliação, foi classificado pela professora como silábico-alfabético, pois faz a correspondência sonora nas palavras individualizadas, mas apresenta dificuldade na produção da frase. Comparando as duas produções é possível observar evolução no processo de escrita, especialmente na escrita da frase que ficou mais próxima da escrita convencional.

A produção escrita inicial do aluno Vítor apresenta correspondência sonora. A professora classificou sua hipótese como silábica com valor, pois representa a maior parte das sílabas apenas com uma letra, a qual apresenta valor sonoro. Ao comparar a primeira com a

segunda avaliação, é possível notar grande avanço no processo de escrita, passando sua escrita a ser classificada como silábico-alfabética.

Já o aluno Tiago, em sua primeira hipótese é possível notar que o mesmo se encontra na hipótese silábica sem valor sonoro e apresenta bastante dificuldade para aprender. Na segunda hipótese de escrita houve evolução, uma vez que o aluno apresenta sonoridade em sua escrita.

Na primeira avaliação do aluno Cristiano, é possível notar correspondência sonora. Sua escrita foi classificada como silábica com valor sonoro. Na segunda avaliação, observa-se progresso significativo, visto sua escrita estar classificada como silábico-alfabética.

#### **5.4 Discussão dos Resultados**

Após todas as discussões e observações apontadas em todas as análises dessa pesquisa, torna-se evidente o progresso significativo no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual participantes da mesma, uma vez que a evolução pode ser constatada mediante a comparação das avaliações diagnósticas (inicial e final).

Para Capellini (2008) o trabalho colaborativo exerce papel fundamental para se atingir o sucesso. O trabalho em regime de colaboração pressupõe a busca para se atingir um mesmo objetivo. Neste caso, a articulação entre gestor escolar e docente teve como objetivo o desenvolvimento da competência escritora e leitora de alunos com deficiência intelectual. Foi possível verificar, através das avaliações, que essa articulação se mostrou eficiente do ponto de vista pedagógico, uma vez que esse trabalho atingiu seu principal objetivo.

Foi possível verificar também que o uso da tecnologia nesse processo foi determinante para seu sucesso. Segundo Prensky (2012), a aprendizagem por meio de jogos digitais representa um avanço ímpar no processo educativo, uma vez que propõe desafios, estimula a participação ativa do sujeito cognoscente e apresenta uma nova proposta que insere nas salas de aula uma nova visão sobre processos educacionais e prática pedagógica.

Analisando os resultados, tanto o trabalho colaborativo como a utilização das TDIC podem ser consideradas ferramentas em potencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

## 6 CONCLUSÃO

Ao finalizar esse estudo, algumas considerações se fazem necessárias a fim de norteá-lo e levantar suas principais contribuições.

A pesquisa trouxe como proposta a realização de um trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente, partindo da premissa de que o mesmo representa uma grande lacuna dentro do processo educativo ao se considerar que o gestor escolar é muito mais que um mero administrador, pois, antes de tudo deve ser um educador e, como tal, seu trabalho deve ter como foco a construção e consolidação das aprendizagens.

Esse estudo teve por objetivo promover o trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos com deficiência intelectual por meio do jogo digital.

Para tanto foi desenvolvido um jogo digital que contempla o desenvolvimento da alfabetização voltado, sobretudo, aos alunos com deficiência intelectual, mas que pode ser não extensivo ao uso na sala regular, pois se aplica também a esse propósito.

A proposta do jogo digital para embasar a coleta de dados e posterior análise partiu da premissa defendida por diversos autores (VYGOTSKY, 1997; KISHIMOTO, 1997; PIAGET, 1998) sobre a importância do brincar no universo infantil e na construção da aprendizagem e da autonomia da criança.

Entretanto, ao considerar o aspecto pedagógico no jogo, a prática pedagógica não deve fazer uso do jogo pelo jogo, mas com intencionalidade, ou seja, um jogo que promova a aprendizagem desafiando, motivando e instigando a criança.

A pesquisa, além de discutir a importância do trabalho colaborativo e da utilização das TDIC no processo educacional, discutiu novos desafios que se colocam no cenário educacional que, para muitos, podem representar barreiras intransponíveis. Um desses desafios é, sem dúvida, a educação inclusiva que vêm se consolidando e ampliando os espaços para a formação de todos na perspectiva da equidade.

Um segundo desafio diz respeito à atuação pedagógica do gestor escolar. É preciso que se fortaleçam e se consolidem ações cotidianas em que o gestor atue diretamente no processo pedagógico com foco no desenvolvimento cognitivo e pleno do cidadão e não fique restrito apenas às questões burocráticas.

Essa pesquisa de cunho qualitativo com desenvolvimento de produto, portanto, vem demonstrar que é possível oferecer e proporcionar uma educação de qualidade para alunos com deficiência. Mas não uma educação que restrinja ou engesse o desenvolvimento das

habilidades, mas uma educação alicerçada em pilares como a democracia, a equidade e a qualidade.

Diante disso, é certo que algo precisa ser feito. Essa é a proposta dessa pesquisa: que algo seja feito, que ao aluno não seja relegado o papel de coadjuvante de seu desenvolvimento, mas de protagonista e que todos os envolvidos no processo se unam para que a formação do cidadão seja plenamente atendida.

Salienta-se que a presente pesquisa analisa aspectos importantes contextualizados no cenário educacional contemporâneo, reconhecendo, contudo, suas limitações, pois a mesma não esgota todas as possibilidades de estudo das temáticas propostas. Assim, estudos futuros podem contribuir consideravelmente para o aprofundamento das questões aqui discutidas.

Por fim, reitera-se que o processo educativo urge por transformações que devem começar dentro do ambiente escolar, onde cada qual assuma de fato seu compromisso: o diretor faça valer sua atuação na gestão pedagógica, o professor lance mão de recursos didáticos inovadores e que ao aluno com deficiência seja garantido, como lhe é de direito, sua formação plena para atuar em sociedade com responsabilidade, voz, liberdade e liderança.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. O Jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, vol.27, nº: 83, São Paulo, 2010.
- ANANIAS, M. A administração escolar no Período Imperial (1822 – 1889). In ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas (1930 – 1945). In ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- ANTUNES, R. T. O gestor escolar. Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/217-2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, XI (21), São Paulo, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.4, n. 1, p. 61-72, 2017.
- CAMPOS, C. de M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V.L.M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. – Bauru: MEC/FC/SEE, 12 v., 2008.
- CLARK, J. U.; et al. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964 – 1984). In: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DIESEL, A. BALDEZ, A. L. S. MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Rev. Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DUARTE, L. R. A aprendizagem da linguagem em Vygotsky. **Salão do Conhecimento (S.I.)** ago. 2014, ISSN 2318-2385. Disponível em <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3683> Acesso em: 02 fev. 2019.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERNANDES, D. MARTINELLI, S. C. Dificuldades de escrita em alunos do Ensino Fundamental. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. 20 (I), 189-199. São Paulo, SP, jan - abr. 2018.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (orgs). **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, S. M.; MENARDI, A. P. S. A administração escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FORMIGA, M. G. F. **O administrativo e o pedagógico na administração escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista. SP: 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946 – 1964). In: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GARGUETTI, F. C., MEDEIROS, J. G., NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, p 101-116, Julio 2013.

GARNICA, T. P. B., CAVALHEIRO, G. C. S., QUAGLIO, E. M. H., CAPELLINI, V. L. M. F. O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.02, jul/dez 2016, p. 58-87. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>. Acesso em: set. 2017

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROTO, C. R. M. et al. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. (org.) Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, L. P., SILVA, A. M. da MENOCCHI, L. M., CAPELLINI, V. L. M. S. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicol. Educ.**, n. 32, São Paulo, jun 2011.

LOPES, N. F. M. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, SP: 2003.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília: **Em Aberto**, v.17, n. 72, p. 11 – 33, 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n 33, set - dez. 2006.

MILANEZ, S. G. C. de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. In: MILANEZ, S. G. C. de; OLIVEIRA, A. A. S. MISQUIATTI, A. R. N. (orgs) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª Ed. São Paulo/ SP. Ática, 2006.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do Vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: EPU, 1990.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.32, pp.123-141. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602008000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602008000200010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 14 jun. 2017

NEVES, L. A.; KANDA, J. Y. Desenvolvimento e avaliação de jogos educativos para deficientes intelectuais. **Revista Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Volumen 12, Santiago – Chile, p. 612 – 617, 2016.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PARO, V.H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Editora Cortez, 1ª edição, 2015.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. Editora Cortez, São Paulo: 4ª edição, 2016.

PEDRO, K. M.; CHACON, M C. M. Jogos digitais e superdotação: um estudo comparativo. **Revista contrapontos**. Eletrônica, Vol. 17, n. 4. Itajaí, out-dez 2017 Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/10910>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PEIXOTO, J., CARVALHO, R. M. A. de. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

PENTEADO, A. E. de A.; NETO, L. B. As reformas educacionais na Primeira República (1889 – 1930). IN: ANDREOTTI, A. L. et al. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PRADA, L. E. A., FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367 – 387, maio/ago. 2010.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte editora, 2010.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.

- RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.
- ROPOLI, E. A. MANTOAN, M. T. E. SANTOS, M. T. C. T. dos. MACHADO, R. A. **educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial: (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SANDER, B. **A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação**. Linhas críticas, UNB, v. 11, n. 20, jan./jun. Brasília: DF, 2005.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: Guia de planejamento e orientações didáticas - Professor Alfabetizador (1º ano). Volume único. 4ª ed. rev. Atual. São Paulo: FDE, 2014.
- SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007.
- SCHWARTZMAN, J. S., LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc. Soc. Brasília**, DF, v.10, n.2, p. 17-27, jan./jun. 2017.
- SILVA, E. A. **O papel do diretor**: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do Campo. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.
- SOUZA, A.R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- VALENTE, J.A. (Ed.) **Computadores na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED – UNICAMP, 1999.
- VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan/abr. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-6812014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-6812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt)  
Acesso em: 03 maio 2018.

# APÊNDICE

**APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (gestor)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS GESTORES**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
Pesquisa: Gestão escolar e docência: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.</p> <p>Sua participação consiste em responder dois questionários, participar de todo processo de aplicação das atividades, colaborar com a prática pedagógica docente tanto na orientação quanto na aplicação do game. É importante destacar que os resultados serão utilizados na pesquisa. Entretanto, sua identidade será mantida em sigilo.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 997016287	Endereço Eletrônico: vicediretor@fc.unesp.br
Aluna responsável: Márcia Regina Corrêa Negrin	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996855382	E-mail: marciarenegrin@gmail.com
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A proposta de um trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente parte do princípio de que o papel do gestor é também de orientação pedagógica. Sendo assim, além de propor um trabalho colaborativo, a pesquisa propõe a inserção das TIDC no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Será, portanto, articulado o trabalho colaborativo e construído um game embasado nas hipóteses silábicas com o intuito de contribuir na consolidação do processo de alfabetização de alunos com D.I.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para articular e incentivar o trabalho colaborativo entre gestão e docentes visando o desenvolvimento do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual utilizando o game como recurso didático-pedagógico.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece riscos. Entretanto, é dado ao participante o direito de interromper sua participação no processo de coleta de dados caso não se sinta confortável em continuar. É importante salientar que os pesquisadores estão abertos para acolher qualquer sentimento ou dúvida do participante em relação à sua participação.</p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é desenvolver, aplicar e avaliar um game voltado ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual por meio de trabalho colaborativo da gestão e professores da Educação Especial.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa e de desenvolvimento de produto. A pesquisa envolverá alunos, professor e gestor escolar. Ao professor caberá responder questionários, aplicar as atividades e o game e observar a evolução dos alunos. Ao gestor caberá responder questionários e orientar a prática pedagógica do professor. Aos alunos caberá a realização das atividades propostas, inclusive o game. A coleta de dados será realizada em uma escola de Ensino Fundamental I em uma cidade do interior paulista. A pesquisadora acompanhará todo o processo, inclusive orientando e dirimindo as dúvidas que surgirem. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, bem como ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docentes.



**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do participante:

RG.:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “GESTÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que minha participação consiste em responder dois questionários, participar de todo processo e colaborar com a prática pedagógica no sentido de orientá-la. Me foi garantido que minha identidade será mantida em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (responsável)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL  
PELO (A) ALUNO (A)**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
Pesquisa: Gestão escolar e docência: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual.	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.</p> <p>A participação de seu filho (a) consiste em realizar atividades (escritas e game) em sala de aula voltadas à alfabetização. É importante salientar que os resultados das atividades serão usados na pesquisa. Entretanto, o nome de seu (a) filho (a) será mantido em sigilo.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 997016287	Endereço Eletrônico: vicediretor@fc.unesp.br
Aluna responsável: Márcia Regina Corrêa Negrin	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996855382	E-mail: marciarenegrim@gmail.com
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A proposta de um trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente parte do princípio de que o papel do gestor é também de orientação pedagógica. Sendo assim, além de propor um trabalho colaborativo, a pesquisa propõe a inserção das TIDC no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Será, portanto, articulado o trabalho colaborativo e construído um game embasado nas hipóteses silábicas com o intuito de contribuir na consolidação do processo de alfabetização de alunos com D.I.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para articular e incentivar o trabalho colaborativo entre gestão e docentes visando o desenvolvimento do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual utilizando o game como recurso didático-pedagógico.</p> <p><b>Riscos:</b> A pesquisa não oferece riscos. Entretanto, é dado ao participante o direito de interromper sua participação no processo de coleta de dados caso não se sinta confortável em continuar. É importante salientar que os pesquisadores estão abertos para acolher qualquer sentimento ou dúvida do participante em relação à sua participação.</p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é desenvolver, aplicar e avaliar um game voltado ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual por meio de trabalho colaborativo da gestão e professores da Educação Especial.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa e de desenvolvimento de produto. A pesquisa envolverá alunos, professor e gestor escolar. Ao professor caberá responder questionários, aplicar as atividades e o game e observar a evolução dos alunos. Ao gestor caberá responder questionários e orientar a prática pedagógica do professor. Aos alunos caberá a realização das atividades propostas, inclusive o game. A coleta de dados será realizada em uma escola de Ensino Fundamental I em uma cidade do interior paulista. A pesquisadora acompanhará todo processo, inclusive orientando e dirimindo as dúvidas que surgirem. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo e esperamos trazer benefícios para o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, bem como ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docentes.

<b>IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO</b>
Nome do aluno participante:
Nome do Responsável: RG.:
<p>Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “GESTÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a participação do(a) meu filho(a) consiste em realizar as atividades propostas (escritas e games) e deixar-se observar enquanto realiza as mesmas, garantindo-se o anonimato dos participantes.</p> <p>Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.</p> <p>Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.</p> <p>Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.</p> <p>Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.</p> <p>Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.</p> <p>Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</p> <p style="text-align: right;">Bauru, __/__/____</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura</p>

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (professor)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
Pesquisa: Gestão escolar e docência: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.</p> <p>Sua participação consiste em responder dois questionários, aplicar as atividades propostas, inclusive o game, mediar o conhecimento e observar a evolução da aprendizagem. É importante destacar que os resultados serão utilizados na pesquisa. Entretanto, sua identidade será mantida em sigilo.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 997016287	Endereço Eletrônico: <a href="mailto:vicediretor@fc.unesp.br">vicediretor@fc.unesp.br</a>
Aluna responsável: Márcia Regina Corrêa Negrin	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996855382	E-mail: <a href="mailto:marciarenegrin@gmail.com">marciarenegrin@gmail.com</a>
<p>Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho</p> <p>Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a></p> <p>Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01</p> <p>Bairro: Centro</p> <p>Cep: 17.033-360</p>	
<p><b>Justificativa:</b> A proposta de um trabalho colaborativo entre gestor escolar e docente parte do princípio de que o papel do gestor é também de orientação pedagógica. Sendo assim, além de propor um trabalho colaborativo, a pesquisa propõe a inserção das TIDC no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Será, portanto, articulado o trabalho colaborativo e construído um game embasado nas hipóteses silábicas com o intuito de contribuir na consolidação do processo de alfabetização de alunos com D.I.</p> <p><b>Benefícios:</b> Os resultados obtidos nesse estudo contribuirão para articular e incentivar o trabalho colaborativo entre gestão e docentes visando o desenvolvimento do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual utilizando o game como recurso didático-pedagógico.</p> <p><b>Riscos:</b> Apesar de não oferecer riscos, é dado ao participante o direito de interromper sua participação no processo de coleta de dados caso não se sinta confortável em continuar. É importante salientar que os pesquisadores estão abertos para acolher qualquer sentimento ou dúvida do participante em relação à sua participação.</p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	

**Objetivo:** O objetivo geral deste trabalho é desenvolver, aplicar e avaliar um game voltado ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual por meio de trabalho colaborativo da gestão e professores da Educação Especial.

**Metodologia:** Será realizada uma pesquisa qualitativa e de desenvolvimento de produto. A pesquisa envolverá alunos, professor e gestor escolar. Ao professor caberá responder questionários, aplicar as atividades e o game e observar a evolução dos alunos. Ao gestor caberá responder questionários e orientar a prática pedagógica do professor. Aos alunos caberá a realização das atividades propostas, inclusive o game. A coleta de dados será realizada em uma escola de Ensino Fundamental I em uma cidade do interior paulista. A pesquisadora acompanhará todo processo, inclusive orientando e dirimindo as dúvidas que surgirem. Para tanto, esta pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP – Bauru.

**Outras informações:** As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo e esperamos trazer benefícios para o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, bem como ao trabalho colaborativo entre gestor escolar e docentes.

**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do participante:

RG.:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “GESTÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA: TRABALHO COLABORATIVO PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que minha participação consiste em responder dois questionários, aplicar as atividades propostas, inclusive o game, mediar o conhecimento e observar a evolução da aprendizagem dos alunos. Me foi garantido que minha identidade será mantida em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (alunos)**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS**

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
Pesquisa: Gestão escolar e docência: trabalho colaborativo no ensino de alunos com deficiência intelectual.	
<p>Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação ao responder os questionamentos propostos relativos ao trabalho colaborativo entre gestor e docente em prol do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Sua participação consiste em realizar atividades escritas e jogar um game cujo objetivo é auxiliá-lo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Os resultados das atividades realizadas por você serão utilizados na pesquisa. Entretanto, seu nome será mantido em sigilo.</p> <p><b>Obs:</b> Ênfase que este termo de assentimento livre e esclarecido será explicado aos alunos em linguagem apropriada, para que olhando para a imagem do game, a criança possa identificar se deseja ou não participar.</p>	
Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 997016287	Endereço Eletrônico: <a href="mailto:vicediretor@fc.unesp.br">vicediretor@fc.unesp.br</a>
Aluna responsável: Márcia Regina Corrêa Negrin	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996855382	E-mail: <a href="mailto:marciarenegrim@gmail.com">marciarenegrim@gmail.com</a>
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: <a href="mailto:cepesquisa@fc.unesp.br">cepesquisa@fc.unesp.br</a> Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	



**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do participante:

Responsável:

RG:

**Estudo as atividades realizadas na sala de aula de turmas do Ensino Fundamental I de Etapa II da Educação Infantil com uso de um material pedagógico – game - para crianças da sua idade. Você pode me ajudar a descobrir quais são as suas necessidades para aprender? Para isso preciso que você realize as atividades com empenho sob a orientação da professora e da gestora. Vou ficar observando para verificar como você realiza as atividades. Você gostaria de participar da atividade usando o game que te mostrarei na foto?**

**Game: Jogo das Sílabas SIM ( ) NÃO ( )**

Bauru, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE E** - Questionário para o gestor

## QUESTIONÁRIO GESTOR (INICIAL E FINAL)

**QUESTIONÁRIO AO GESTOR**

## Questionário Inicial

**1-Em sua opinião, qual é o papel do gestor escolar?**

---

**2- Há necessidade do gestor escolar acompanhar o processo pedagógica?**

---

**3-Como deve ser a relação entre professor e gestor no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem?**

---

**4 – Em sua opinião, em qual aspecto deve haver maior dedicação do gestor escolar: gestão de pessoas, gestão pedagógica ou gestão de recursos financeiros?**

---

## Questionário Final

**1 – Sua participação na pesquisa colaborou para a melhoria de seu desempenho profissional?**

---

**2 – Quais aspectos da pesquisa contribuíram para potencializar sua atuação profissional?**

---

**3 –Em sua opinião qual foi a principal contribuição da pesquisa?**

---

**APÊNDICE F - Questionário para o professor de AEE**

Questionário Professor (Inicial e Final)

<b>QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR</b>
----------------------------------

Questionário Inicial

**1-Como deve ser a relação professor e gestor no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem?**

---

**2- Seu gestor escolar participa ativamente da definição, elaboração e implementação da sua prática pedagógica?**

---

**3- Em sua opinião, a participação ativa do gestor escolar junto ao professor contribui positivamente para o processo de ensino e aprendizagem? Como?**

---

**4 – Tendo como base o contexto da Sala de Recursos, quais habilidades devem ser desenvolvidas para fomentar o processo de alfabetização de alunos com DI?**

---

**5- Como você analisa o trabalho com games voltados para a alfabetização?**

---

Questionário Final

**1 – Sua participação na pesquisa colaborou para a melhoria de seu desempenho profissional?**

---

**2 – Quais aspectos da pesquisa contribuíram para potencializar sua atuação profissional?**

---

**3 –Em sua opinião qual foi a principal contribuição da pesquisa?**

---

**APÊNDICE G - Questionário para os alunos**

Questionário Inicial e Final

**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**

Questionário Inicial

**1 – Que tipo de atividade você realiza na escola?**

---

**2– Qual é a atividade que você mais gosta? Por quê?**

---

**3– Você aprende melhor através de atividades escritas ou jogos?**

---

Questionário Final

**1 – Você gostou de jogar o jogo digital?**

---

**2– Esse jogo te ajudou a aprender a ler e escrever? Por quê?**

---

**3–Após ter participado dessa pesquisa, você gosta mais de aprender com jogos ou com atividades escritas?**

---