

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Graziane Elias Farias Ramos

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM**

Porto Alegre
2. Semestre
2018

Graziane Elias Farias Ramos

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre

2. Semestre

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Inserir aqui a ficha gerada a partir do Sistema de Geração Automática de Fichas
Catalográficas, disponível no endereço

<http://www.ufrgs.br/bibliotecas/ferramentas-de-producao/ficha-catalografica>.

Graziane Elias Farias Ramos

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: ____ de _____ de ____

BANCA EXAMINADORA

Nome do professor - instituição

Nome do professor - instituição

Prof^a Dr^a Sandra dos Santos Andrade - UFRGS (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar e dar forças para trilhar meu caminho e realizar meus sonhos.

Aos meus pais, por me guiarem desde a Educação Infantil a seguir meu coração e nunca desistir dos estudos, e por compartilhar comigo essa caminhada que chamamos de vida. Ao meu pai [*in memoriam*], que, durante a elaboração deste TCC, passou por um momento crítico de saúde, mas não desistiu, e sempre lembrou para que eu seguisse e terminasse a faculdade. À minha mãe, por toda sua paciência com o meu ser e por sempre acreditar em mim.

Ao meu filho lindo e ao meu esposo, pela paciência e dedicação durante estes anos de curso. Pessoas que, mesmo em momentos difíceis, estiveram ao meu lado para me apoiar. Obrigada pelo apoio incondicional, pela ajuda constante e por tornar os dias mais fáceis.

Aos meus familiares, por me ajudaram durante os últimos semestres, para que eu pudesse concluir o curso no tempo previsto, sempre me apoiando e lembrando que fiz a escolha certa de curso.

Aos meus colegas de faculdade, por me ampararem nestes últimos semestres, durante a gestação e na licença-maternidade, sempre me ajudando para que pudesse concluir junto com a turma. Obrigada pelo apoio de todos.

Aos professores da Faculdade de Educação (FACED), por todos os ensinamentos e trocas de experiências que, com certeza, levarei durante a profissão.

Aqui, em especial, o meu muito obrigada à minha orientadora, Prof^a Dr^a Sandra dos Santos Andrade, por acreditar em mim e no meu trabalho, por escutar minhas angústias e comemorar minhas vitórias, e, por fim, por me orientar de forma tão delicada no desenrolar deste trabalho, fazendo este tema importante e sensível aos nossos olhares como professoras.

E às crianças, por confirmarem minha paixão por esta profissão, por me aceitarem em suas vidas, por me ensinarem quando me propus a lecionar, por me envolverem em seus sinceros abraços, por me alegrarem com os seus sorrisos e desenhos todos os dias.

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
(Almir Sater e Renato Teixeira, 1990)*

RESUMO

Intitulada “Docência Compartilhada no Ensino de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem”, a presente pesquisa, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso, tem por objetivos analisar como se manifestam professoras/es sobre as potencialidades ou dificuldades da docência compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e averiguar como compreendem a docência compartilhada no apoio às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Estes objetivos foram definidos a partir da seguinte problemática: 1) que entendimentos possuem professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a docência compartilhada no atendimento às crianças? 2) como se manifestam sobre a docência compartilhada no apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem? Utilizou-se, como metodologia, a aplicação de um questionário *on-line*, com duas questões de múltipla escolha e oito perguntas dissertativas, distribuído via *Facebook* e *Whatsapp*. A pesquisa contou com a participação de quarenta e seis professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diversos estados do Brasil. Os resultados mostraram que a maioria dos/as participantes da pesquisa tem alguns alunos com dificuldades de aprendizagem em suas turmas e utiliza atividades lúdicas como principal estratégia para facilitar a aprendizagem desses alunos. Muitos gostariam de contar com a presença de um/a auxiliar em sala de aula e já ouviram falar em docência compartilhada. Por outro lado, os resultados também revelaram que menos da metade dos/as participantes conhece o Programa Mais Alfabetização, que estabelece o apoio adicional de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por cinco ou dez horas semanais, dependendo da vulnerabilidade ou não da unidade escolar, de modo a ajudá-lo a proporcionar atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, seja na leitura, na escrita ou na matemática. A restrição de horas, a falta de experiência dos/das assistentes de alfabetização e o fato de que o Programa beneficia apenas crianças de 1º e 2º anos, aponta a necessidade de aprimoramento, entretanto, este programa pode vir a configurar-se como uma importante estratégia na busca pela inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem a partir de uma docência compartilhada. Assim, seja aliada ao Programa Mais Alfabetização, seja de forma independente, à docência compartilhada precisa ser colocada em prática, pois tem papel significativo no atendimento às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem, contribuindo efetivamente para a inclusão e a concretização da cidadania, direito de todos os educandos.

Palavras-chave: **Docência compartilhada. Anos Iniciais. Dificuldades de aprendizagem. Inclusão. Programa Mais Alfabetização.**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos pesquisados conforme área de atuação	22
Gráfico 2 - Distribuição dos pesquisados por especialização	23
Gráfico 3 - Distribuição dos pesquisados por experiência em alfabetização	23
Gráfico 4 - Distribuição de alunos por turma	24
Gráfico 5 - Presença de algum aluno com dificuldade de aprendizagem	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DC – Docência Compartilhada

DPAC – Distúrbio do Processamento Auditivo Central

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PMALFA – Programa Mais Alfabetização

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autismo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	METODOLOGIA.....	12
3	A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	15
4	A DOCÊNCIA COMPARTILHADA	19
5	AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	21
6	A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
	REFERÊNCIAS	35

1 APRESENTAÇÃO

No decorrer da minha docência em Ciências Biológicas, sempre busquei atender os alunos em suas dificuldades, mas, em muitos momentos, senti que me faltavam “braços e pernas” para dar atenção a todos. Diante desta dificuldade, procurei formação na licenciatura em Pedagogia, ansiando conhecer a forma como professoras/es lidavam com tal situação presente no cotidiano das escolas em geral.

Para responder, minimamente, a esta questão, que permaneceu uma incógnita no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia, resolvi focar a pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na temática da docência compartilhada (DC). Tinha como hipótese, que esta podia ser uma possibilidade de ampliar os braços e pernas das/os docentes. Interessava-me saber e discutir o que professoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pensavam a respeito. Para alavancar a pesquisa, busquei trabalhos que já possuíam reflexões próximas às minhas dúvidas e elaborei um questionário para que professores e professoras pudessem responder *on-line*, tomando como referência sua prática na sala de aula e os conhecimentos sobre a temática da DC.

O objetivo central deste trabalho é analisar como se manifestam professoras/es sobre as potencialidades ou dificuldades da docência compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e averiguar como compreendem a docência compartilhada no apoio às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Pensar na prática em sala de aula é repensar constantemente o papel do educador que, pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996, p. 23), deve proporcionar a todos os alunos a formação básica, como explicitado em seu art. 32:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Mas me pergunto: como prover esses itens da formação básica se não pensarmos no aluno de forma individual? Hoje, a prática nos mostra que o trabalho

da professora em sala de aula foca, geralmente, no coletivo. As mesmas propostas de atividades são passadas a todos os alunos, sem adaptação às especificidades de aprendizagem. E se determinado aluno apresentar alguma dificuldade? Qual seria a alternativa para atendê-lo e suprir a demanda de conteúdo prevista para o ano letivo?

É importante ressaltar que os alunos e alunas são múltiplos e heterogêneos. Alguns podem apresentar dificuldades de aprendizagens, deficiências de ordem intelectual, física, motora ou comportamental ou, apenas, tempos diferentes para aprender. Pensar no aluno como um ser individual e de características próprias é ter uma visão de uma educação para todos, direito de todo e qualquer cidadão, sem discriminação e de forma inclusiva.

2 METODOLOGIA

Desenvolver um trabalho homogêneo, num espaço tão diverso quanto uma sala de aula, pode invisibilizar as diferenças nos modos de aprender, fazendo com que algumas crianças não sejam entendidas em sua individualidade. Compreendo que um trabalho inclusivo deve envolver a todos no mesmo objetivo, porém, isso não significa negligenciar a necessidade de adequação de propostas e atividades no cotidiano escolar. Os anos iniciais da escolarização são um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de fatores. Assim, pergunta-se: 1) que entendimentos possuem professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a docência compartilhada no atendimento às crianças? 2) como se manifestam sobre a docência compartilhada no apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem?

A partir disso, foi definido o objetivo deste trabalho: analisar como se manifestam professoras/es sobre as potencialidades ou dificuldades da docência compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e averiguar como compreendem a docência compartilhada no apoio às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Refletindo sobre estes questionamentos, realizei uma pesquisa com professores que poderiam conviver com alunos portadores de dificuldades de aprendizagem matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em instituições de ensino da rede pública e da rede privada dos estados do Brasil.

A metodologia foi a aplicação de um questionário *on-line* contendo duas questões de múltipla escolha e oito dissertativas. O formulário foi criado através do *Software* Aplicativo Google Docs, uma tecnologia da web, e distribuído intencionalmente, via grupos de professores do *Facebook* e *Whatsapp*, juntamente com o pedido para que fosse respondido exclusivamente por professores/as do Ensino Fundamental I. Essa etapa de produção dos dados empíricos durou dez dias.

Estas foram as perguntas¹ pré-estruturadas respondidas pelos/as participantes da pesquisa:

- 1) Em que ano do Ensino Fundamental você leciona?
- 2) Você possui alguma especialização? Qual?

¹ As perguntas nº 1 e nº 4 eram de múltipla escolha; as demais, dissertativas.

- 3) Possui experiência no ciclo de alfabetização? De quanto tempo?
- 4) Sua turma é composta por quantos alunos?
- 5) Na sua turma, algum aluno apresenta dificuldade de aprendizagem? Que tipo de dificuldade?
- 6) Você utiliza alguma estratégia diferenciada para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Em caso positivo, quais?
- 7) Em sua opinião, que medidas a escola poderia tomar para auxiliar a professora no processo de alfabetização de alunos com dificuldade?
- 8) Qual a principal dificuldade na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem?
- 9) Você já ouviu falar em docência compartilhada? Qual a sua opinião sobre esta proposta de ensino?
- 10) Você conhece o Programa Mais Alfabetização? Se conhece, o que acha da proposta?

O uso do questionário possibilitou perceber como se manifestam as professoras sobre as potencialidades e/ou dificuldades da docência compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu, também, averiguar como compreendem a docência compartilhada no apoio às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para iniciar a reflexão teórica foi necessária a busca por autores/as que abordaram a docência compartilhada ou o trabalho colaborativo, como também pode ser chamado o trabalho que dois ou mais professores/as realizam em conjunto. Em bibliotecas virtuais como Scielo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Lume, recortando um período de 10 anos, foram encontrados artigos com estes tópicos (docência compartilhada e trabalho colaborativo) juntos.

Dentre os trabalhos encontrados, destaco os mais importantes para o desenvolvimento da minha pesquisa:

- a) O primeiro texto, Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo, de autoria de Traversini et al.² (2012), reflete sobre a implementação do Projeto de Docência Compartilhada em duas escolas cicladas municipais de Porto Alegre/RS, a partir dos conceitos de diferença e inclusão;

² <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a13v28n2.pdf>>

- b) O segundo, de Damiani (2008), desenvolve o conceito de trabalho colaborativo sob o título: Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios;
- c) O terceiro, denominado O Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores, foi escrito por Vilaronga e Mendes³ (2014);
- d) O quarto texto, Ensino Colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual, é de Lago⁴ (2013).

Também foram importantes as leituras de alguns TCCs, como Docência(s) Compartilhada(s): como pensar a docência compartilhada na educação infantil, de Rosa⁵ (2012) e Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? de Kinoshita⁶ (2009).

³ <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>

⁴ <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3418_texto.pdf>

⁵ <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55700/000858870.pdf?sequence=1>>

⁶ <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

3 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A alfabetização é um processo que ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sempre de forma singular para cada criança. Mas e o aluno que apresenta dificuldades, como é atendido em sala de aula? O aprendizado no seu tempo é respeitado pelas professoras e pela escola? Devemos ressaltar o papel das famílias e da comunidade escolar, pois sua participação no ambiente escolar é muito importante; por meio de sua presença, podem posicionar-se e cobrar o direito de todos os alunos, previsto na LDB (1996) de aprender a ler e escrever.

Antes de nos atentarmos às dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, precisamos entender o que é necessário nesta fase do Ensino Fundamental. Por que sugerir a docência compartilhada no processo de alfabetização? Atualmente, nossa política visa atender os alunos matriculados em instituições escolares, como determinam os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental⁷ (BRASIL, 2012, p. 6):

A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadão.

Sendo um dos principais objetivos do ciclo de alfabetização o direito de aprender a ler e escrever, estamos falando sobre o papel da professora no sentido de facilitar este meio. Segundo Smith (1989, p. 246):

O papel primário dos professores de leitura pode ser resumido em poucas palavras – é o de garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usada para finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, essas finalidades.

Irizaga (2011), em suas experiências com a alfabetização, relata que o papel das professoras é mostrar aos alunos o valor da leitura e propiciar situações que

⁷ <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18543-direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>>

despertem o interesse e façam sentido na vida das crianças. Quando a criança está com dificuldade neste processo de leitura e escrita, pode ser auxiliada e despertada para o desejo de aprender, ou seja, por meio do trabalho docente voltado à apresentação do significado da leitura e da escrita, estas ações podem passar a fazer sentido para suas vidas.

Mas porque a docência compartilhada e não a sala de atendimento educacional especializado (AEE) para estes alunos com dificuldades de aprendizagens? Na busca por respostas a este questionamento, apresentamos o significado do conceito de inclusão que, para Mantoan (2003, p. 35), significa

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Imaginar este atendimento inclusivo, de acordo com Mantoan (2003), envolve pensar não só os alunos com deficiência, mas também os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, que demonstram alguma complexidade, porém não possuem laudos ou não são caracterizados como alunos de inclusão. Baptista (2013, p. 209) destaca a necessidade em sala de aula de mais um professor para atender essa demanda educacional, como, por exemplo,

[...] a *pluridocência* desde os primeiros anos do ensino fundamental; a ênfase no *trabalho coletivo* de planejamento e avaliação; o desenvolvimento de *critérios descritivos para avaliação* que tende à *progressão automática* do aluno; o fortalecimento de propostas complementares de *apoios múltiplos* ao trabalho em sala de aula; [...] a designação de um *professor de apoio* (professor especializado) que deve atuar nas classes, como suporte aos alunos em geral e aos docentes. A pluridocência é uma alternativa interessante quando consideramos que o encontro professor/aluno é mobilizador e que a existência de relações plurais tende a amenizar dificuldades relativas a esse encontro.

Quando se sugere a docência compartilhada para uma educação inclusiva, uma educação para todos, ou a pluridocência, conforme as palavras de Baptista (2013), tem-se a intenção de possibilitar que todos os alunos sejam acompanhados em suas necessidades de modo mais intenso e com intencionalidade. A presença de alunos com deficiências ou não, na sala de aula regular, é garantia de pertencimento

ao ambiente escolar, direito ao encontro e ao compartilhamento. Sabemos que a sala de AEE é um recurso excelente, pois auxilia este aluno em suas especificidades, mas longe da convivência com os demais colegas da sala de aula e o aluno não obtém o retorno imediato de seu/ua professor/a. Valorizo o trabalho feito nas salas de AEE, entendo, no entanto, que nenhum tipo de atendimento ao aluno deve acontecer de forma isolada do outro, já que são complementares entre si: um visa garantir a permanência e o convívio na sala de aula, o outro visa atender as necessidades individuais específicas.

Se permanência, convívio e atendimento as necessidades individuais são direitos adquiridos por todos os alunos matriculados em instituições públicas de ensino no Brasil, também são direitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência. Sendo assim, outro docente em sala de aula pode tornar o processo de aprendizagem mais possível para todos os alunos.

Ainda sobre a política educacional, o processo ou ciclo de alfabetização foi inserido na Base Nacional Comum Curricular⁸ (BRASIL, 2017, p. 57, grifo do autor), organizado da seguinte forma:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

[...]

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um **percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental**, de modo a promover uma maior integração entre essas elas.

Para concretizar este “percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental”, um olhar diferenciado ao aluno faz-se essencial no processo de alfabetização. A alternativa de mais um/a professor/a em sala de aula poderia atender às dificuldades dos educandos, auxiliando individualmente ou em grupos de aprendizagem a fim de que não cheguem nos Anos Finais do Ensino Fundamental com lacunas em seu processo de alfabetização, a fim de que tenham proficiência e autonomia na leitura e na escrita.

⁸ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>

Pode-se perceber que, além do embaraço da comunidade e das famílias, também podemos estar lidando com o embaraço do/a professora/a em suprir a necessidade do aluno em suas dificuldades. Há muitas explicações para isso, como a precariedade das instituições de ensino, os baixos salários, a pouca formação em serviço, o grande número de alunos em sala e o desconhecimento das especificidades deste público com dificuldades. Mais uma vez, destaco minha hipótese de que a docência compartilhada seja uma possibilidade para minimizar a solidão pedagógica do/a professor/a.

4 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Para dar sequência à reflexão sobre a docência compartilhada, precisamos compreendê-la melhor, como surgiu e qual sua proposta. Parafraseando Almeida⁹ (2015), a presença de dois professores em sala de aula, antes denominada de bidocência, após de co-docência e, atualmente, de docência compartilhada, foi bastante difundida no Brasil por Hugo Otto Beyer, a partir de suas experiências na Escola Flämming na Alemanha. Caussi¹⁰ (2013, p. 21) corrobora:

O termo docência compartilhada parece ter sido cunhado depois do termo bidocência, que, por sua vez, está associado a um dos princípios pedagógicos adotados na década de 70 pela escola Flämming, na Alemanha, pioneira na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A experiência deu-se com um grupo de crianças (com e sem deficiência) que interagiam entre si, sem o isolamento das crianças com deficiência, pois, no futuro, poderia ocorrer a desagregação destes como adultos. As ideias da DC foram pensadas levando em consideração a individualidade de cada criança, tendo em vista o seu tempo de pensar e aprender, conforme relata Beyer¹¹ (2005, p. 1):

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador.

Existem vários conceitos similares à DC, motivo pelo qual é interessante apresentar o significado de cada proposta. O que se entende por ensino colaborativo ou trabalho colaborativo, segundo Parrilla (1996 apud DAMIANI, 2008, p. 214), é aquele “[...] 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”.

⁹ <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf>

¹⁰ <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88077/000912077.pdf>>

¹¹ <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>

Podemos, a partir desta ponderação sobre os conceitos, refletir sobre a importância da DC, pois todos apontam que, por meio de um trabalho em equipe entre os professores presentes em sala de aula, é possível atender melhor os alunos e compreender mais suas especificidades. Acreditar na potência do trabalho colaborativo na sala de aula é parte das realizações que poderão ser feitas em torno do aluno com dificuldade de aprendizagem.

Como graduanda de licenciatura em Pedagogia, busco exercer o atendimento a todos os alunos, considerando a turma heterogênea, olhando minuciosamente a dificuldade de cada aluno. Mas, para este atendimento, muitas vezes precisamos de um tempo precioso ao lado do aluno com dificuldade, procurando entender no que ele tem dificuldade, pensar em possibilidades e explicar de modo que possa aprender. Precisamos compreender que há diferentes tempos de aprendizagens e diversas formas de explicar para que este aluno consiga entender o conteúdo que está sendo transmitido. Quantas possibilidades este educando perde por falta de tempo, por não conseguir compreender, por ter vergonha de expor a sua dificuldade!

Acredito que a docência compartilhada se faz necessária nestes casos, pois, quando um aluno não compreende algum conteúdo, isto se torna uma “bola de neve”. Trago o meu exemplo no Ensino Fundamental: sempre fui uma aluna que amava escrever e, como aprendi a ler e escrever em casa, não tive nenhuma dificuldade em relação à escrita no primeiro ano. Passei de ano escolar e fui avançando muito bem em Língua Portuguesa, mas de forma mediana em Matemática. Quando cheguei ao quinto ano, a Matemática revelou-se um “monstro de sete cabeças” e o que era mediano ficou bem ruim. Nunca, como aluna, fui atendida com um olhar diferenciado às minhas dificuldades de aprendizagem e, como alternativa, precisei decorar para sobreviver a cada ano escolar. No Ensino Médio, isto se tornou uma verdadeira “bola de neve”, eram horas a fio estudando e decorando para passar em cada ano escolar.

Nesse sentido, se a dificuldade dos alunos fosse trabalhada desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eles poderiam atingir as metas propostas em cada ano letivo sem sofrimentos maiores que o necessário.

5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ao discorrer sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos no ambiente escolar, pensamos em dois conceitos: transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagens. Entretanto, há diferenciação entre estes dois termos, segundo Rotta (2016, p. 97-98):

Dificuldades para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. A expressão transtornos da aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que são resultado de alterações do SNC (sistema nervoso central) e que constituem os transtornos capazes de comprometer o desenvolvimento.

Para Rotta (2016), há três fatores associados aos alunos com dificuldades de aprendizagens: escolar, familiar e a própria criança. Fatores escolares estão associados às condições físicas de sala de aula, condições pedagógicas e condições do corpo docente. Fatores familiares estão relacionados à família, como a escolaridade dos pais, o hábito da leitura familiar, as condições socioeconômicas e fatores importantes, como a desagregação familiar. Em relação aos fatores diretamente ligados à criança, destacam-se a diferenciação dos problemas físicos em geral, os transtornos psiquiátricos, a deficiência mental e as patologias neurológicas.

Acerca das dificuldades de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Almeida (2017, p. 11) assim explica:

Basicamente as dificuldades de leitura e escrita são apresentadas em função de uma situação orgânica ou psicológica que envolve a memorização, o armazenamento de informações por parte da criança. Desta forma, entende-se por situação orgânica, ou impedimento orgânico, aquelas dificuldades cujas causas advêm em função de *déficit*, deficiências, transtornos e, até mesmo quadros químicos. [...]. Por outro lado, as dificuldades de leitura e escrita advêm de causas não orgânicas, como as causas psicológicas, que podem estar relacionadas aos traumas emocionais sofridos ou vivenciados pelas crianças.

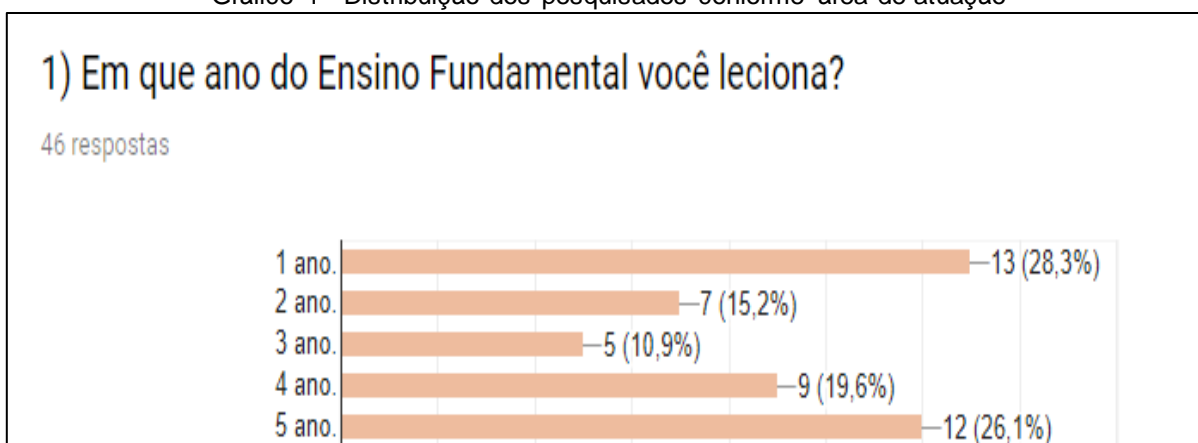
Almeida (2017) conclui que ainda existem dificuldades de aprendizagem relacionadas às causas pedagógicas, quando a forma de lecionar não condiz com o potencial das crianças, quando são práticas pedagógicas que não possibilitam uma

percepção da criança e, tampouco, um acompanhamento das ações educacionais. Quando isto acontece, há uma acumulação de informações e a criança fica sem o que chamamos de conhecimento de base. Sem este conhecimento, não há como ter uma sequência didática e o conteúdo perde-se, somando dificuldades em cima de mais dificuldades.

A partir dos meus estudos, o questionário com os professores e professoras mostrou-se pertinente para entender como estes/as lidam em sala de aula com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa quarenta e seis professores/as¹² dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de diversos Estados do Brasil, como Rio Grande do Sul, São Paulo e Bahia.

O gráfico 1 mostra como os docentes pesquisados estavam distribuídos por áreas de atuação:

Gráfico 1 - Distribuição dos pesquisados conforme área de atuação



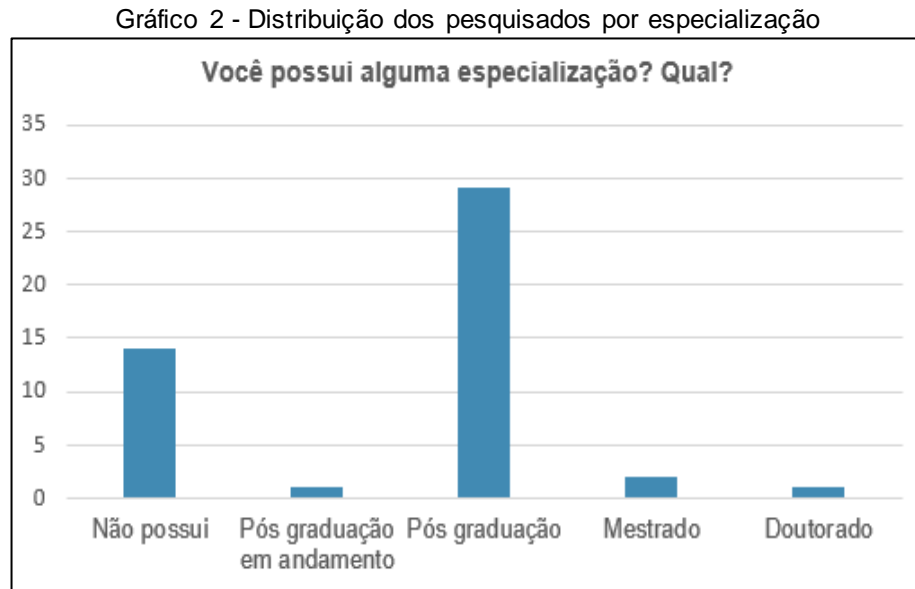
Fonte: Autora (2018)

Para ter um posicionamento sobre a área de atuação dos docentes, a primeira pergunta foi para saber para qual ano os/as entrevistados/as lecionavam. Como o foco principal deste TCC são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tal pergunta representa a base para as futuras considerações da pesquisa.

Na questão número dois, o objetivo foi filtrar se os/as professores/as pesquisados/as possuíam qualquer especialização. Como alguns deles possuíam mais de uma pós-graduação, a montagem do gráfico utilizou, como referência, apenas aqueles que tinham especialização, independentemente de quantas já

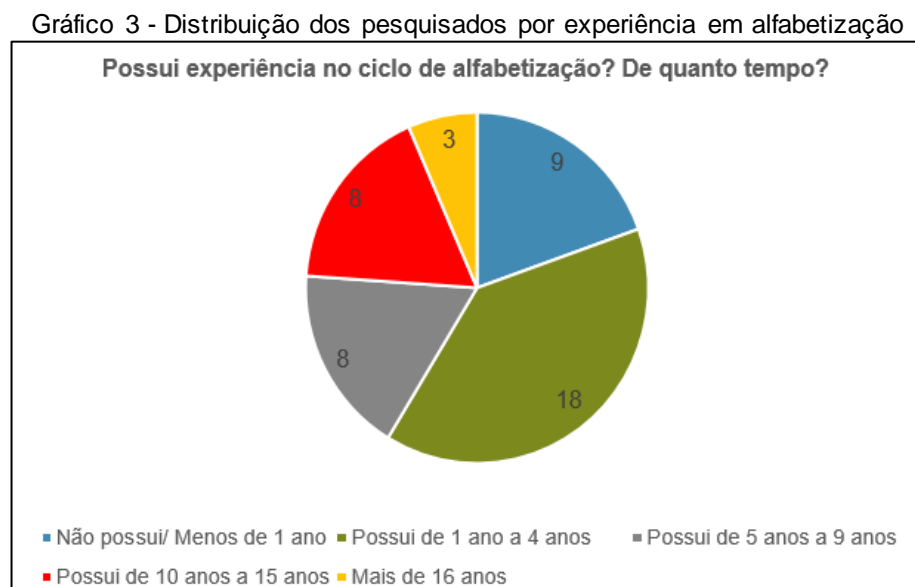
¹² Os/as participantes da pesquisa não foram identificados por nome próprio.

fizeram. Os resultados mostram que 12 (doze) dos/as participantes da pesquisa possuem pós-graduação em Psicopedagogia, 3 (três), em Neuropsicopedagogia, e 01 (uma) pessoa possui Mestrado e Doutorado em Educação, conforme ilustrado no gráfico 2:



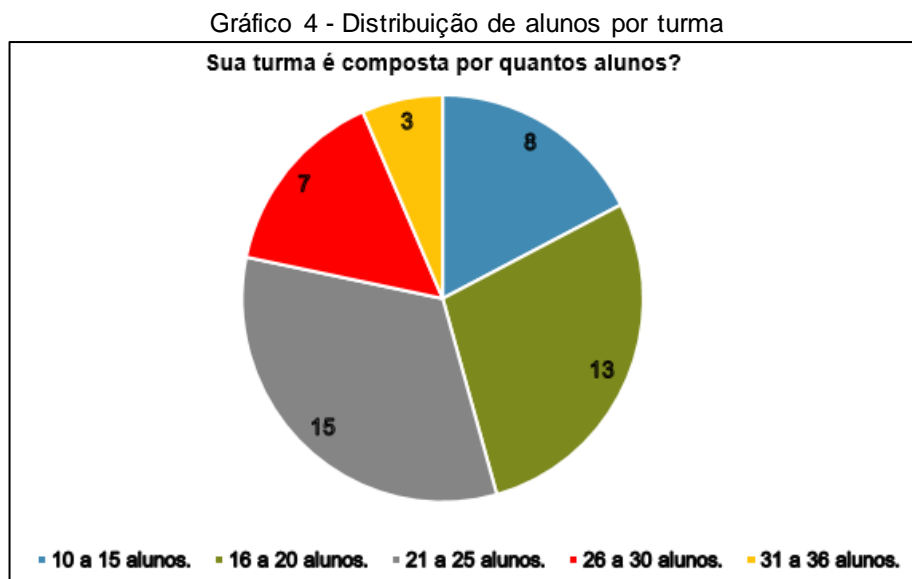
Fonte: Autora (2018)

Na questão 3, procurei saber dos/as respondentes seu tempo de atuação como alfabetizadores/as, de modo a poder dar prosseguimento às questões seguintes. O gráfico 3 apresenta os/as professores/as e tempo de experiência em alfabetização:



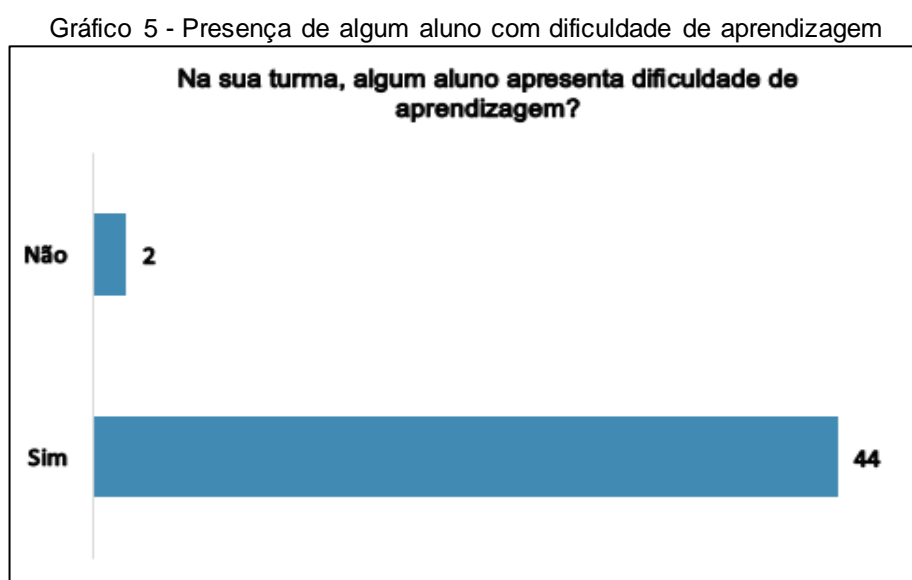
Fonte: Autora (2018)

No gráfico 4, são expostos os dados referentes à composição de alunos por turmas:



Fonte: Autora (2018)

O gráfico 5 apresenta os dados referentes à questão sobre haver ou não algum aluno com dificuldade de aprendizagem nas turmas dos/das professores/as participantes:



Fonte: Autora (2018)

Nas questões 4 e 5, o objetivo principal foi perceber a quantidade de alunos por turma e a presença de algum aluno com dificuldade de aprendizagem. Como podemos observar nos gráficos acima, a maioria dos/as professores/as participantes

possui turmas compostas por 20 (vinte) alunos ou mais e pelo menos 01 (um) aluno com algum tipo de dificuldade.

Como complemento, a segunda parte da questão 5 perguntava o tipo de dificuldade. Entre as respostas dos/as professores/as, estavam a presença de alunos com: Transtorno do Espectro Autismo (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Síndrome de Down e Neurofibromatose. Mas também houve professores/as relatando que, apesar de determinados alunos não terem diagnóstico, apresentam alguma dificuldade de aprendizagem advinda de outros fatores, como falta de disciplina, ritmo lento e dificuldade de compreensão, pouca rotina de estudos em casa, rejeição ao ambiente escolar, alheamento às explicações e dificuldades para se concentrar, muitas brigas com colegas (dificuldades de socialização), não se considerar capaz de aprender (baixa autoestima), rejeição e não compreensão de alguns conhecimentos matemáticos (principalmente multiplicação e divisão) e resistência quando solicitados a produzirem textos (dizem que vão escrever apenas uma frase).

Como podemos perceber, as dificuldades de aprendizagens relatadas pelos/as professores/as têm origem em diversos fatores ou motivos. No entendimento de Ohlweiler (2016, p. 107):

As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas de percurso, causadas por problemas da escola e/ou família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança. Nessa categoria, também se incluem as dificuldades que a criança pode apresentar em alguma matéria ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa autoestima. As dificuldades de aprendizagem também podem ser secundárias a outros quadros diagnosticáveis, tais como alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência mental e doenças neurológicas.

A partir das respostas dissertativas, pude compreender as dificuldades relatadas por muitos/as professores/as acerca de alunos com problemas na sala de aula. Por exemplo: uma professora contou ter um aluno com laudo de TDAH e que está sendo medicado com Ritalina, enquanto outros alunos apresentam várias dificuldades, porém, sem laudo médico e, com isso, permanecem sem nenhum auxílio para superar suas dificuldades. Não é incomum as escolas aguardarem um laudo para realizarem algum tipo de atendimento diferenciado na instituição.

Quando perguntados, na questão 6, sobre qual era a estratégia utilizada para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, notei que muitos/as professores/as fazem uso de jogos e atividades lúdicas e diferenciadas como ferramenta e material de apoio, sem, entretanto, citar exemplos que servissem para dar prosseguimento à análise. As respostas também deixaram implícito que o lúdico só era importante para atender as dificuldades de aprendizagem, não para o ensino de modo geral.

Por outro lado, também obtive respostas em que pude compreender melhor como o/a professor/a planeja e organiza o espaço para estes alunos, de modo a facilitar a aprendizagem, a exemplo de: atendimento mais individualizado, intervenções pontuais na realização das tarefas, colocá-los próximos aos colegas com mais facilidade e próximos ao quadro, além da realização de atividades de acordo com seu nível de compreensão. No caso do aluno com TEA, a professora relata a montagem de uma apostila com atividades, justificando que este tipo de aluno é mais metódico em relação à rotina. Também foram apontadas a escrita de diários com registros das aulas e de todos os momentos vivenciados pelos alunos e a construção de textos ou gravuras e sua nomeação, mostrando que a alfabetização é complementada com todo material com o qual a criança possa ter vivência. Uma professora ainda relatou que, a cada encontro confeccionava uma lembrança para marcar a aprendizagem, procurando estimular a criança a lembrar-se do aprendido sempre que olhasse para o objeto.

Também houve docentes com olhares mais sensíveis ao aluno, percebendo que, para alguns deles, basta ter o/a professor/a ao lado para melhorar em suas aprendizagens, pois os alunos sentem-se acolhidos e também conseguem garantir maior foco de atenção. Outros precisam de um laboratório de aprendizagem, com grupos menores, para a promoção do aprender, já que não têm a possibilidade ou o hábito da rotina de estudos em casa. Nestes casos, tais momentos são favorecidos pela oportunidade de contraturno. Além disto, os/as professores/as relataram uma variação dos recursos para quando a diversidade de estudantes é muito grande: jogos (que facilitam a aprendizagem para alguns), atividades em grupo (que estimulam a outros), atividades coletivas (que beneficiam a todos), avaliações diárias e/ou semanais em vez de provas finais (o que exige muita negociação com a direção da escola).

Quando perguntei, na questão 7, sua opinião sobre que medidas a escola poderia tomar para auxiliar o/a professor/a no processo de alfabetização de alunos

com dificuldade, os/as pesquisados/as apresentaram diversas alternativas: uso de tecnologias em sala de aula (como uma forma de despertar a motivação para o aprender a ler), reuniões pedagógicas e formações continuadas (excelente meio para trocas e aprendizado, disseram alguns/as professores/as), tornar a sala de aula um ambiente que traga mais elementos da cultura para momentos de uso social da leitura (como saraus, por exemplo). Além disso, a maioria dos/as pesquisados/as propôs a presença de um/a auxiliar em sala, com destaque para uma resposta na qual foi utilizado o termo bidocência: “chamamos de bidocência uma forma muito interessante que já ocorre em alguns locais e o Mais Alfabetização vem para intensificar este processo”. Também apontaram a parceria com a família para ajudar a criança e salientaram que a escola, em conjunto com o professor (que é o primeiro a detectar a dificuldade do aluno), deve promover projetos de reforço escolar por meio do lúdico, de jogos pedagógicos, em atividades no contraturno, quando a criança tem maior oportunidade de desinibir-se, sem medo de errar, e pode aprender brincando, além de aproveitar melhor seu tempo ocioso.

Uma das entrevistadas sugeriu a contratação de pessoal especializado para auxiliar o professor. Em seu relato, a professora contou que, por atuar em uma em uma escola municipal de Salvador/BA, contemplada com o Programa Mais Alfabetização (PMALFA)¹³, uma estagiária a ajuda duas vezes por semana, durante duas horas e meia por turno, o que é insuficiente, em sua opinião.

As/os professoras/es ainda sugeriram que, além de auxiliares capacitados, a escola poderia disponibilizar materiais de apoio, a exemplo de jogos voltados para estas crianças com dificuldades. Isso porque o problema é nem sempre poderem utilizar os jogos e materiais adaptados individualmente e, ao realizarem as atividades coletivamente, para atender toda a turma, deixam de lado os alunos com maiores dificuldades ou demandas mais específicas.

As respostas à questão 8, sobre qual a principal dificuldade na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem, permitiram entrever que as opiniões emitidas nas questões anteriores foram complementares a esta: falta de apoio da escola, falta de estrutura, falta da família, falta de tempo dentro do calendário escolar, grande número de estudantes dentro da sala de aula, frustração do/a professor/a ao tentar acompanhar os colegas das turmas paralelas. Para os/as

¹³ O Programa será explicitado no capítulo 5.

participantes da pesquisa, a própria forma como o conteúdo é ensinado, muitas vezes de forma engessada, necessita urgentemente de novas estratégias. A contribuição de Orrú (2017, p. 44) mostra que, no

[...] processo pedagógico dialógico e inclusivo, a homogeneização do ensino é algo inaceitável, pois cada um aprende do seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades. Aprender está para além do inatismo, daquilo que é regulado pelo fator biológico. [...] uma vez que as metodologias para aprendizagem devem ser construídas COM o aprendiz e não a partir de critérios universais. Devem ser construídas a partir das demandas singulares em sua multiplicidade e não na forma de modelo uno.

Perceber que um professor nota uma falha em sua metodologia é entender que isto também pode causar problemas de aprendizagem para o aluno, como visto anteriormente, mas, ao mesmo tempo, mostra a sensibilidade deste educador e abre a possibilidade de rever a prática. Segundo Carvalho (2010, p. 114), “a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”. Pode-se dizer que, no ambiente educacional, a escola como um todo é responsável pelo desenvolvimento da criança na sua trajetória escolar. Assim, como a educação é um direito do aluno, refletir sobre sua dificuldade e trabalhar em conjunto com o professor e outros profissionais faz parte da obrigação da instituição.

Na questão 9, perguntei se os/as pesquisados/as já tinham ouvido falar em docência compartilhada e, em caso positivo, qual sua opinião sobre esta proposta de ensino. Surgiram algumas reflexões a respeito, como: já ouviram falar, porém nunca viram na prática; acreditam que a docência compartilhada é uma excelente proposta, pois é compartilhamento entre os professores e leva as crianças a aprender mais e melhor; nas diferentes propostas, os estudantes teriam maior acompanhamento e, sendo assim, mais intervenções. Exemplificando, uma das pesquisadas disse achar a “docência compartilhada positiva, pois, enquanto uma professora trabalha com o grande grupo, a outra pode auxiliar quem possui dificuldades de aprendizagem”. Houve excelentes relatos de experiência de docência compartilhada, salientando a otimização do trabalho docente, em especial na alfabetização. De acordo com os/as participantes, a DC contribuiria muito para ajudar os alunos com dificuldades na aprendizagem, pois um novo olhar, mais sensível, voltado para aqueles alunos com dificuldades faria a diferença. Uma professora ainda comentou que, “através do compartilhamento de

experiências já vividas em determinadas situações ajudaria, com certeza, a contornar diversos casos de dificuldades na aprendizagem”.

Uma das respostas trouxe o exemplo de docência, salientando que é uma forma muito interessante e já ocorre em alguns locais atendidos pelo Programa Mais Alfabetização. Outra professora lembrou que, durante a docência em uma escola pública, teve uma estudante de pedagogia como monitora, companheirismo que gerou uma docência compartilhada bastante eficaz, visto que as crianças tiveram um atendimento mais personalizado e sentiram-se seguras para alçar voos.

Uma das vantagens realçada pelos professores e professoras que participaram da pesquisa quanto à docência compartilhada foi suprir a demanda dos conteúdos com qualidade, alcançando o desenvolvimento e um melhor aprendizado de todos os alunos. A respeito disso, Mantoan (2003, p.55) esclarece que “não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. A construção do conhecimento é direito de todos, independentemente de dificuldades ou não, representando garantia da continuidade do educando na escola.

Na questão 10, quando perguntados/as se conheciam o PMALFA e, em caso positivo, o que achavam da proposta, 18 (dezoito) professores/as responderam não o conhecer. Para que possamos explorar as respostas daqueles que conhecem, preciso deixar claro o que é o Programa e como é seu funcionamento.

Conforme o Ministério da Educação, o PMALFA¹⁴ (BRASIL, 2018) foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, com a finalidade de fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. O PMALFA fundamenta-se na LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determina que o aluno desenvolva a capacidade de aprender, tendo, como meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. De acordo com o referido Programa (BRASIL, 2018, p. 3):

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em matemática, ele deve aprender a raciocinar, a representar, a comunicar, a argumentar, a resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente.

¹⁴ <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>

A necessidade da implantação do PMALFA surgiu como estratégia após a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), realizados com crianças no final do 3º ano do Ensino Fundamental, supostamente mostrarem resultados insatisfatórios quanto à alfabetização, tanto na leitura e na escrita quanto na matemática. Nesse sentido, o PMALFA (BRASIL, 2018, p. 4) vem ao encontro do relatado pelos/as professores/as participantes da pesquisa:

O Programa dispõe de bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem. O Programa entende que a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, fundamentalmente, que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo.

O PMALFA (BRASIL, 2018) cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 22 de dezembro de 2017, reforçando que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental (o novo ciclo de alfabetização), o foco da escolaridade deve ser a alfabetização, garantindo amplas oportunidades para que as crianças possam aprender o sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que desenvolvem outras habilidades de leitura e de escrita e envolvem-se em práticas diversificadas de letramento.

Remetendo à fala da professora de Salvador/BA sobre a presença de uma estagiária do PMALFA em sua sala, considerada insuficiente devido ao curto período de tempo em que pode contar com sua ajuda (apenas duas horas e meia por turno, duas vezes por semana), assim estabelece o Programa (BRASIL, 2018, p. 4-5):

[...] o Ministério da Educação garantirá apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. São os seguintes critérios estabelecidos para as unidades escolares vulneráveis: I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O Programa será implementado, ainda, por meio do fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da

aprendizagem. Além disso, as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do Programa.

Os/as professores/as, ao falarem a respeito do PMALFA, disseram que, como são atendidas apenas as crianças do 1º ano e de 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças do 3º ano, do 4º ano e do 5º ano, que não se alfabetizaram ou estão com dificuldades, acabam não sendo beneficiadas pelo Programa. E estas seguem adiante com lacunas, algumas vezes, não recuperáveis a curto prazo, podendo ter sua cidadania prejudicada. Conforme Almeida (2017, p. 15):

Há uma certeza na escola: a de que o maior problema da educação hoje é justamente a dificuldade, ou as dificuldades, em relação à leitura e à escrita em crianças em idade escolar no ensino fundamental. [...]. No entanto, sabemos que nunca a leitura e a escrita foram tão importantes para um indivíduo efetivamente participar de uma sociedade.

Alguns professores e professoras salientaram que a proposta é boa, porém, seria necessário formar pessoas qualificadas para exercer esta função. Muitos estagiários que estão no Programa para auxiliar a professora, entraram recentemente na faculdade e, ao invés de ajudar, acabam onerando ainda mais o/a professor/a titular, que precisa ensinar a própria estagiária a ajudá-la/o neste processo, reduzindo o tempo de apoio e a qualidade de seu trabalho para com os alunos, principalmente os com dificuldades de aprendizagem.

Para a professora de Salvador, o projeto ainda está em fase de teste, pois as assistentes chegaram às salas de aula cheias de dúvidas sobre seu papel e, ela, enquanto professora, também não foi informada sobre as atividades que as estagiárias poderiam realizar. As auxiliares acabam sentando ao lado dos alunos com mais dificuldade e auxiliando com a ajuda da professora. Para o Programa dar certo, a docente acredita que deveria haver um assistente por turma, cinco dias na semana, e recebendo como professor, o que contribuiria para que conhecesse e auxiliasse melhor a turma. Na realidade, no entanto, esta auxiliar recebe R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, por turma, nas unidades escolares vulneráveis, e R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por turma, nas demais unidades escolares, podendo atender até quatro turmas por semana em unidades escolares consideradas vulneráveis ou oito turmas por semana em unidades escolares não vulneráveis.

Outra professora deixou claro que conhece o Programa, está sendo atendida e acredita que é produtivo para possibilitar o atendimento às crianças com dificuldades, porém, considera o tempo de atuação do estagiário insuficiente. Em sua opinião, o ideal também seria a presença dele no turno completo, sempre desenvolvendo atividades em parceria com o professor e, obtendo, assim, resultados mais consistentes. Uma professora do Estado de São Paulo, que conhece o Programa, percebe que nem todos compreenderam o trabalho a ser realizado e disse acreditar que o Programa será aperfeiçoado aos poucos.

Importante lembrar que o responsável pela alfabetização do aluno com dificuldades deve ser o professor titular, ao passo que o Assistente do Mais Alfabetização deve auxiliá-lo com os demais alunos, deixando-lhe tempo para colocar sua maior formação, preparação e experiência a serviço deste aluno. Neste sentido, o PMALFA (BRASIL, 2018, p. 6) informa que sua execução, especificamente quanto ao apoio técnico, deve dar-se da seguinte forma:

O Programa Mais Alfabetização será implementado nos anos iniciais do ensino fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC.

a) O apoio técnico dar-se-á por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias. [...].

Todos/as os/as pesquisados/as que conheciam o PMALFA salientaram a necessidade de aprimoramento do Programa, principalmente porque, sendo extremamente atual, assim como sua implementação, os/as professores/as que participam sentem a falta de apoio da escola para dar seguimento ao processo. Ainda relataram que, quando o Programa foi inserido, não houve treinamento ou reuniões pedagógicas a respeito e, assim como eles/elas, os assistentes selecionados também se mostraram perdidos quanto à aplicação do Programa em sala de aula.

Enfim, a proposta de trazer o Programa Mais Alfabetização para o meu TCC foi buscar programas atuais em funcionamento, em que fosse possível pensar uma alternativa à docência compartilhada acontecendo de fato em muitas cidades do país. Foi preciso, durante a minha pesquisa com os/as professores/as, saber como a DC se encaixaria dentro do PMALFA. Com as respostas dos/as professores/as,

posso considerar que é uma boa alternativa, mas precisa de mudanças significativas em sua base, como formações pedagógicas das auxiliares, esclarecimentos sobre a proposta do Programa com a participação de todos da escola, maior tempo de permanência nas salas de aula e salários mais dignos.

6 A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em tempos atuais, a inclusão de todos os alunos em ambiente escolar caminha vagarosamente, pois somente um indivíduo não é suficientemente capaz de mudar as ações de um conjunto de pessoas e instituições. Mas este indivíduo é apto a dar início à mudança e, se este sujeito for um professor, sensível à questão, poderá procurar cursos de atualização, assistir palestras, adequar as suas aulas da melhor forma possível e propor à escola novos projetos. Entretanto, penso que o auxílio de mais um outro professor ou professora em sala de aula pode potencializar tais iniciativas e assegurar o objetivo principal do educando, o aprendizado.

É fundamental que, para o desenvolvimento pleno deste aluno, a família e a comunidade escolar não deixem a educação apenas a cargo do/a professor/a, mas participem ativamente de sua vida escolar, frequentando as reuniões e o ambiente educacional em diferentes ocasiões, sugerindo mudanças, auxiliando os/as professores/as na organização dos conteúdos escolares conforme suas necessidades e experiências.

Como instituição de ensino, ao aderir à docência compartilhada, a escola poderá incentivar seus/uas professores/as em sala de aula, atendendo às demandas individuais de cada aluno. E, em âmbito mais complexo, a escola e o sistema mantenedor podem buscar ajuda do/no Município ou Estado, para que as leis de inclusão sejam cumpridas.

Portanto, para que haja a inclusão de todos os alunos, deve ocorrer a participação ativa de todos os segmentos sociais, principalmente a escola, a qual deve empenhar-se para que todos os alunos sejam aceitos da melhor forma possível, aprendendo e tendo voz e participação ativas. Como uma proposta pertinente de ensino, a docência compartilhada pode e deve ser ressignificada, colocada efetivamente em funcionamento para que, além de serem atendidos de acordo com as suas necessidades, os educandos possam ser considerados pessoas de direito, podendo crescer e progredir em seu meio familiar, na escola, na comunidade e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita**: método fônico para tratamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

ALMEIDA, Luciana Rocha de. **Docência Compartilhada**: do solitário ao solidário. Brasília, UnB, 2015. 63 f. Trabalho de Final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEYER, Hugo Otto. O Pioneirismo da Escola Flämming na Proposta de Integração (Inclusão) Escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 9-23, jan./2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília/DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18543-direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Abr./2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência Compartilhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 Anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88077/000912077.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

IRIZAGA, Kathleen Floriano. **Todos Alfabetizados**: no primeiro ano. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada**: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? Porto Alegre, UFRGS, 2009. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28ago. 2018.

LAGO, Danúsia Cardoso. Ensino Colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36ª, 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3418_texto.pdf>. Acesso em: 28ago. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OHLWEILER, Lygia. Introdução aos Transtornos da Aprendizagem. In: OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 107-111.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROSA, Kelly Rodrigues da. **Docência(s) Compartilhada(s)**: como pensar a docência compartilhada na educação infantil. Porto Alegre, UFRGS, 2012. 29 f. Trabalho de Conclusão (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55700/000858870.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 set. 2018.

ROTTA, NewraTellechea. Dificuldades para a Aprendizagem. In: OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos; ROTTA, Newra Tellechea (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 94-106.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processo de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a13v28n2.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.