



Rosângela
Ferreira
de Alcântara

Práticas inclusivas de ensino

o olhar do professor para alfabetização
e letramento do deficiente intelectual





Rosângela
Ferreira
de Alcântara

Práticas inclusivas de ensino

o olhar do professor para alfabetização
e letramento do deficiente intelectual




pimenta
perini
2023
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A347p

Alcântara, Rosângela Ferreira de

Práticas inclusivas de ensino: o olhar do professor para alfabetização e letramento do deficiente intelectual / Rosângela Ferreira de Alcântara. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-665-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96658

1. Prática de ensino. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Educação inclusiva. I. Alcântara, Rosângela Ferreira de. II. Título.

CDD 370.115

Índice para catálogo sistemático:

I. Prática de ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Peter Valmorbidia Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Sensay, Freepik- Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, MADE Sunflower
Revisão	Tascieli Feltrin
Autora	Rosângela Ferreira de Alcântara

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



*Dedico este trabalho a todos os educadores empenhados
na efetivação de uma educação inclusiva.*

Sumário

Agradecimentos	12
Introdução.....	13
Objetivo Geral	15
Objetivos Específicos.....	15
Capítulo 1	
Inclusão e deficiência intelectual.....	21
Breve histórico.....	22
Educação especial no Brasil	29
Região Metropolitana da Baixada Santista – ações para a inclusão escolar	42
Município de Praia Grande – encaminhamentos	45
Capítulo 2	
O deficiente intelectual: caracterização.....	52
Capítulo 3	
Concepções de Vygotsky	59
Capítulo 4	
Escola inclusiva.....	68
Uma escola inclusiva: desafios e possibilidades	69

Capítulo 5

**Alfabetização, letramento,
multiletramentos: concepções..... 87**

E os multiletramentos e novos
letramentos, o que são? 93

Como alfabetizar letrando
o aluno deficiente intelectual?..... 97

Capítulo 6

Percurso metodológico, análise e discussão 110

Delineamento 111

Amostra 112

Instrumentos da coleta de dados 112

Procedimentos da coleta de dados 113

Plano de análise dos dados 113

Análise dos dados 114

Caracterização da aluna M..... 115

A escola Marítima..... 117

Descrição das práticas pedagógicas
desenvolvidas nos documentos 118

Os registros da professora
no semanário e planejamento 119

Categorias emergentes no texto da professora 122

A utilização das pastas de atividades
estruturadas de língua portuguesa..... 125

A utilização dos jogos em sala de aula 133

Prancha de alfabetização emborrachada:
leitura e formação de palavras 143

Prancha de alfabetização em lousa digital.....	146
Produção de texto utilizando a lousa digital.....	153
Aula passeio: visita à biblioteca municipal.....	159
Considerações Finais.....	161
Referências.....	165



Agradecimentos

A Deus que me deu força, coragem e ânimo para prosseguir e não desistir em meio aos obstáculos e desafios impostos no decorrer da tão sonhada conquista pelo saber.

Aos meus familiares.

Aos meus alunos.

A minha orientadora Dr.^a Irene da Silva Coelho pelas sugestões, discussões, enfim toda orientação e colaboração durante toda a pesquisa.

Às professoras da banca Dr.^a Abigail Malavasi e Dr.^a Selma Martinez Rodrigues de Lara pelas colaborações.

Aos mestres com quem tive contato durante esses dois anos de pesquisa, por todo o apoio e aprendizado.

Introdução

Os movimentos internacionais pelos direitos humanos que vêm sendo desencadeados com a publicação de diferentes documentos no mundo têm propiciado uma visão mais favorável ao processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Do respeito às diferenças passou-se ao direito de tê-las, tendo como princípio norteador o respeito e a consideração das diferenças que movem as ações daqueles que atuam em diferentes setores da sociedade.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi desenvolvido separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que as caracterizasse como diferentes daqueles que eram considerados normais. A educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum (KASSAR, 2011).

A proposta da construção de um sistema educacional inclusivo tem sido amparada legalmente e por princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, porém, muitas vezes as práticas inclusivas se afastam das proposições teóricas e legais.

Esse distanciamento entre o que dizem estudiosos, leis e as práticas realizadas exigem mudanças, pois a modalidade de ensino regular precisa oferecer recursos especializados e de caráter diferenciado para a aprendizagem a fim de atender à demanda da educação inclusiva e da sociedade contemporânea, pois a escola inclusiva não é aquela em que os profissionais apenas se preocupam em inserir o aluno no espaço educativo regular, mas sim a que busca adotar, atender e dar acesso a oportunidades.

Como professora alfabetizadora e pesquisadora percebo que há lacunas nas práticas de ensino para a alfabetização de alunos que possuem deficiência intelectual, provocando angústia e insegurança nos professores que têm que realizar esse trabalho. Pretendo, por meio desta pesquisa, ressaltar a importância de um olhar inclusivo para a melhoria do trabalho realizado pelo professor alfabetizador, levando em consideração as dificuldades que se apresentam na sala de aula a fim de desenvolver uma prática voltada aos letramentos e multiletramentos do aluno com deficiência intelectual.

Esta é uma preocupação que carrego ao longo de minha carreira. Desde 1995, momento em que comecei a dar aula de informática em uma escola particular de educação infantil em Praia Grande, percebi que tinha vocação para o trabalho, pois o ambiente escolar, os alunos tocaram-me profundamente e despertaram-me para a profissão. Decidi naquele momento fazer o curso de Magistério para aprender os fundamentos da profissão e poder atuar na área.

Terminei o curso em 1997 e, em 1999, fui aprovada em um processo seletivo para dar aula na educação infantil, com recreação. Durante esse período, o desejo de trabalhar com os alunos maiores e poder também alfabetizar exigia que eu buscasse mais formação e foi assim que entrei no curso de Pedagogia.

Em 2002, após concurso público, entrei em sala de aula, primeiramente com crianças de 6 anos e, em seguida, com crianças de 7 anos nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Foi investigando, convivendo, buscando aprender como se dá o processo de alfabetização dos alunos, que me tornei professora alfabetizadora.

Desde o início, tive em minhas turmas alunos com deficiência e sentia a necessidade de me aperfeiçoar, de buscar explicações

a respeito, a fim de compreender melhor o processo de ensino e de criar estratégias e poder trabalhar cada vez melhor com meus alunos e poder alfabetizá-los.

Esse processo de busca continuou ao longo desses anos e, em 2019, passei no processo seletivo para o Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Meu projeto de pesquisa tem relação com minha busca e com os valores que defendo na escola.

OBJETIVO GERAL

Como objetivo geral busco investigar como se deu o processo de alfabetização e letramento inicial de uma aluna do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental I com deficiência intelectual, por meio da análise dos registros e das atividades aplicadas durante o período em que aluna esteve numa escola da rede pública municipal de Praia Grande, investigando nesses documentos as dificuldades que emergiram e os aspectos da prática que contribuíram para seus avanços durante o processo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a deficiência intelectual por meio da investigação sobre as características do deficiente intelectual;
- Identificar os elementos que podem contribuir para mudanças nas práticas dos professores;
- Identificar as dificuldades da aluna DI no processo de alfabetização e letramento por meio da análise das atividades realizadas pela aluna;

- Refletir sobre as possibilidades de uso de diferentes tecnologias e mídias para o processo de inclusão de DI;
- Descrever possíveis práticas de letramentos e multiletramentos que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para o aluno com deficiência intelectual.

Assim, a pergunta para a qual se busca resposta nesta pesquisa é: como promover a alfabetização e letramento de aluna com deficiência intelectual com comprometimento médio, estimulando sua autonomia e participação na sala de aula, tendo como objeto de pesquisa os registros da professora durante o período em que a aluna esteve em sala de aula.

A pesquisa aborda, portanto, o processo de alfabetização da aluna deficiente intelectual de grau médio a severo, de 12 anos, em uma escola municipal de Praia Grande em 2018.

A hipótese que orienta a pesquisa é a de que: se um aluno estiver em um ambiente alfabetizador, propício à aprendizagem e o professor utilizar metodologias que despertem seu interesse e estimulem sua participação, ou seja, que utilize todos os recursos disponíveis, inclusive os tecnológicos, o aluno deficiente intelectual poderá ser alfabetizado e participar das situações sociais de leitura e escrita.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo procedimento é a pesquisa documental. Através da pesquisa documental são analisadas as atividades realizadas em sala de aula pela aluna deficiente intelectual, os planos de aula – especificamente as práticas elaboradas pela professora alfabetizadora (que também desenvolve esta pesquisa), como também o plano de ensino e os relatórios da escola sobre a aluna.

É utilizada também a pesquisa bibliográfica para situar o olhar da pesquisadora a respeito da inclusão no Brasil (avanços e barreiras) e orientações dadas pelos documentos quanto às práticas para que sejam inclusivas.

Para a reflexão sobre a importância de um olhar inclusivo do professor foram lidos os textos de diversos autores como Vygotsky, Freire, Mantoan, Carvalho, Mortatti, Gatti, Martins, Sasaki e sobre a prática do professor e os fundamentos sobre letramento e alfabetização foram lidos os textos de Perrenoud, Ferreiro, Kleiman, Tfouni, Magda Soares, Street, Goulart, Guebert, Rojo, Moura e Freire.

É preciso mencionar que há outros pesquisadores que vêm se dedicando a pensar sobre os efeitos da mediação e os recursos utilizados com o deficiente intelectual a fim de ampliar suas aprendizagens e, em seus estudos, entendem que a relação com o conhecimento está associada à forma de interação com este e o outro. Nessa direção há o trabalho de Gomes (2012) que discute a influência da mediação sobre a escrita de alunos com Síndrome de Down, verificando se ocorre ou não diferenças qualitativas nos textos, quando esses alunos produzem textos em situações de colaboração. Os resultados do estudo revelaram que os aspectos pertinentes às condições de interação influenciaram substancialmente na evolução da linguagem escrita, ou seja, os indivíduos que mais se adaptaram, interagindo cooperativamente, foram os que demonstraram maior interação com as pesquisadoras, seus pares e/ou objeto do conhecimento.

Há também a pesquisa de Rossato, Constantino e Mello (2013) que contribuem com sua reflexão teórica sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e a necessidade de uma intervenção intencional, direta e sistemática por parte do professor no processo de aprendizagem, com foco na língua escrita.

Esses estudos apontam o papel da mediação e das interações e também da intencionalidade daqueles que estão envolvidos no processo e suas percepções sobre e da concepção que se tem da pessoa com deficiência.

A partir dessas leituras, a concepção de alfabetização que norteia esta pesquisa se distancia daquela concepção tradicional de alfabetização que utilizava os métodos analítico e sintético e entendia o processo de alfabetização e letramento como independentes. A concepção adotada nesta pesquisa entende a alfabetização e o letramento como processos diferentes, mas que são indissociáveis e simultâneos, conforme defende Soares (2004), trata-se de processos interdependentes, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio de atividades de “letramento”.

Relacionamos esse processo também ao sentido que lhe dá Paulo Freire (2014) quando afirma que a leitura do mundo implica a leitura da palavra e que é a leitura da palavra que provoca e amplia a leitura do mundo.

Segundo Soares (1998), Kleiman (1995) e Tfouni (1995), o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e também, segundo Tfouni (1995), à construção da autoria. Nessa perspectiva, como professora alfabetizadora, que trabalha com alunos de inclusão em sala regular de uma escola municipal de Praia Grande, percebo como é importante em sala de aula que as práticas de alfabetização e letramento desenvolvam de forma significativa a compreensão dos processos que envolvem a leitura, a escrita, a oralidade e a comunicação.

É preciso que as diferenças sejam consideradas e respeitadas em sala de aula, pois de acordo com Mantoan (2003, p. 34), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Para Carvalho (2005), o valor da equidade associado ao da igualdade de direitos, permite-nos, sem prejuízo da qualidade, diversificar as respostas educativas das escolas, em respeito às diferenças individuais.

Para o trabalho com alunos de inclusão é importante um pensar coletivo, um trabalho colaborativo, por meio de práticas de letramentos e multiletramentos que permitam a participação de todos, tais procedimentos se tornam fundamentais para uma aprendizagem significativa para o aluno de inclusão.

Numa perspectiva “não excludente”, o letramento e os multiletramentos são fundamentais para o professor alfabetizador ressignificar suas práticas, sair do lugar comum, articulando os letramentos que acontecem no ambiente escolar com aqueles relacionados à vida, às múltiplas linguagens e múltiplas culturas, colaborando assim para uma aprendizagem significativa e de qualidade, que inclua todos.

Para Rojo e Moura (2012, p.21), o letramento se amplia e tende aos multiletramentos, pois “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Logo, os instrumentos tecnológicos que possibilitam a aprendizagem podem e devem ser utilizados em sala de aula.

Em minha prática diária, vejo como aspecto positivo o envolvimento e a motivação da maioria dos alunos em sala nas atividades de alfabetização, letramento e multiletramentos, principalmente dos alunos de inclusão, pois enxergo suas dificuldades e também suas habilidades. É fundamental respeitar o ritmo dos alunos. Mas essa visão não é ainda compartilhada por todos, pois alguns dos meus colegas da escola ainda salientam as barreiras que encontram e não buscam derrubá-las.

Para desconstruir barreiras, é preciso um olhar diferenciado do professor alfabetizador, para que o deficiente intelectual desenvolva suas habilidades de leitura e escrita e que esteja inserido em todas as atividades da sala, com seus pares, participando ativamente da construção dos seus conhecimentos. É nesse sentido que a atenção do professor deve ser redobrada, para que não tenha uma atitude de exclusão.

Para responder à pergunta que norteia esta pesquisa, este texto foi dividido em capítulos da seguinte forma: no primeiro capítulo **Inclusão** é apresentado um breve histórico sobre a inclusão.

No segundo, **a Deficiência intelectual** descreve os aspectos relacionados à deficiência e processos relacionados ao desenvolvimento do deficiente intelectual.

No terceiro capítulo, **Concepções de Vygotsky**, são apresentadas as contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva, refletindo sobre a educação da criança com deficiência a partir dos aspectos sociais nela envolvidos.

No quarto capítulo, **Escola inclusiva e alfabetização**, há a identificação de alguns fundamentos sobre a concepção de uma escola inclusiva e as mudanças nos padrões que são necessárias para viabilizar e concretizar esse ideal.

No quinto capítulo, **há as concepções sobre Alfabetização, letramentos, multiletramentos** e suas contribuições para alfabetizar-letrando o aluno com deficiência.

No sexto capítulo é apresentado o **Percurso metodológico e análise dos documentos coletados** – capítulo em que a professora e a pesquisadora se distanciam para poder lançar um olhar mais objetivo aos materiais produzidos e que são objetos da pesquisa. Esses são analisados a partir dos pressupostos teóricos da educação inclusiva, da legislação e princípios decorrentes das mudanças ocorridas ao longo do novo paradigma de educação.

No **sétimo** capítulo são apresentadas as **Considerações finais** sobre a pesquisa.

1



**Inclusão
e deficiência
intelectual**

Neste capítulo é apresentado um breve panorama a respeito da inclusão e da deficiência intelectual ao longo do tempo.

BREVE HISTÓRICO

A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na escola regular sempre gerou muitas discussões, e desperta em nós, educadores, angústias, devido ao histórico de barreiras que enfrentamos no cotidiano escolar para o atendimento e desenvolvimento dos processos de construção da aprendizagem desses alunos.

É necessária a compreensão das possibilidades de aprendizagem do deficiente intelectual para o professor poder levar adiante o seu trabalho. Sendo assim, este capítulo apresenta as concepções que explicitam e ajudam a compreender melhor as visões que permearam a inclusão e a deficiência intelectual.

Campos e Martins (2008) mencionam que as sociedades primitivas eram caracterizadas pelo pensamento mágico-religioso e sua visão a respeito do deficiente era impregnada pela superstição e malignidade, ou seja, viam o deficiente como uma ameaça.

Essa visão permaneceu também na Antiguidade, pois as pessoas com limitações funcionais e necessidades diferenciadas eram abandonadas, e este fato não representava um problema de natureza ética ou moral. A Bíblia traz referências sobre o cego, o manco e o leproso – pessoas que não tinham como sobreviver com dignidade e viviam de esmolas que lhes eram dadas. Eram rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque as pessoas acreditavam que eram amaldiçoados pelos deuses.

Durante a Idade Média, em função da assunção das ideias cristãs, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas,

ou seja, os deficientes físicos, sensoriais e mentais, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus, mas ainda eram abandonadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Como já ocorrera na Antiguidade, os deficientes eram “aproveitados” para servir como fonte de diversão, como bobos da corte.

Devido a sua deformidade, primeira física, e apenas supostamente intelectual, o chamado bobo passava a viver na corte para divertir os reis e a todos que frequentassem este espaço, logo, eram alvos constantes de ofensas, chacotas e de toda sorte de desprezos por serem vistos como a encarnação daquilo que há de mais ridículo, estúpido e maléfico no *ethos* humano. (PICOLLO; MENDES, 2012, p. 35).

A mudança de visão se inicia no século XIII quando começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, e surgiram as primeiras legislações sobre “os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais. Tal fato se deu durante o reinado de Eduardo II, na Inglaterra.

Pessotti (1984) revela que, durante a era cristã, o tratamento variava de acordo com as ideias de caridade, ou de castigo que predominavam na comunidade em que o deficiente estava inserido e afirma:

Entre os séculos XVII e XVIII, a sociedade europeia, buscando isentar o poder público e as famílias do dever de educar tais sujeitos, se viu na necessidade de criar instituições que exercessem tal tarefa. Percebemos, então, o surgimento de uma cultura asilar a respeito da pessoa com deficiência que ainda tem influência na sociedade atual.

Caminhando em direção à Idade Moderna, Miranda (2003) descreve que, a partir do século XVI, as pessoas com deficiência usualmente eram tratadas em instituições destinadas a esse fim, ou trancadas na casa dos pais, dos familiares a fim de não ficarem expostas para a sociedade, permanecendo isoladas.

Nos séculos XVIII e meados do século XIX, inicia-se o processo de institucionalização, em que as pessoas com deficiência ficavam segregadas e “protegidas” em instituições ou (escolas) residenciais (MIRANDA, 2003). O primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a população constituída de pessoas com deficiência foi o Paradigma da Institucionalização em que os conventos, asilos, hospitais psiquiátricos “funcionavam” como locais de confinamento, de “aprisionamento”, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência.

O período do final do século XIX e meados do século XX foi marcado pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, que ofereciam à pessoa deficiente uma educação em separado, ou seja, a segregação permanecia.

De acordo com Matos (2003), foi, sobretudo na Europa, que as primeiras ações referentes às pessoas com deficiência aconteceram e, posteriormente, se difundiram para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil. Em 1620, foi editada a primeira obra sobre educação de deficientes, na França, sob o título de *Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar*, de Jean-Paul Bonet. A primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos” foi fundada em 1770, em Paris, pelo abade Charles M. Eppée, que criou o “método dos sinais” para completar o alfabeto manual e, na Alemanha, Samuel Hineck criou o “método oral”.

Em relação à deficiência visual, Matos (2003) destaca a fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em 1784, em Paris, criado por Valentin Haüy, destinado ao ensino da leitura tátil, por meio de letras em relevo. Porém, Charles Barbier, oficial do exército francês, em 1819 apresenta ao Instituto um sistema por ele criado, baseado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa, tal sistema era utilizado para transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha. Em 1825, o jovem cego Louis Braille adapta esse código militar às necessidades

dos cegos, transformando-o no conhecido sistema que recebeu seu nome e é utilizado pela sociedade.

Matos (2003) observa que os primeiros métodos sistematizados para o ensino de crianças com deficiência mental foram desenvolvidos por Jean Marc Itard, um médico francês, que no século XIX, elaborou o primeiro manual de educação de “retardados”, a partir do estudo de caso de uma criança “idiota”, conhecida como “selvagem de Aveyron”, utilizando como regra básica de aprendizagem a repetição de experiências de sucesso. Esses estudos foram referência para o médico Edward Seguin, que fundou o primeiro internato público para crianças “retardadas mentais” na França. Edward criou um currículo baseado na neurofisiologia e na aplicação de material didático. A proposta estava fundamentada num treinamento sistemático dos professores e no uso de cores, música e outros meios como motivação para a criança.

A preocupação com a criança transparece também na obra de Maria Montessori (1870-1956), médica e educadora italiana, que desenvolveu uma metodologia com ênfase na “autoeducação”, muito utilizada na educação especial. Seu método de trabalho se mostrou benéfico não apenas às crianças com retardo mental, sendo bastante difundido para crianças na Educação Infantil.

Entre 1850 e 1920, nos Estados Unidos, há um crescimento de escolas residenciais, inspiradas no modelo europeu. Essas escolas passaram a ter a tutela de crianças e adultos, considerados na época, sem vida independente e sem possibilidade educacional.

É preciso mencionar que a primeira classe para cegos e a primeira classe para “crianças aleijadas” foram abertas em Chicago, em 1900, quando houve um grande aumento de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes (MATOS, 2003).

Na sequência surgiu a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral em 1940, também nos Estados Unidos, com o objetivo de reunir fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional.

Em 1950, os pais das crianças com deficiência mental uniram-se em defesa dos interesses e necessidades de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children* (NARC), que exerceu influência em vários países, inclusive no Brasil, pois inspirou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Conforme Miranda (2003), a década de 1950 foi marcada por reflexões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. O movimento em direção à inclusão de deficientes, como conhecemos hoje, teve origem nas medidas adotadas em países escandinavos no final da década de 1950, resultando na proposta do princípio de normalização – onde a principal ideia era permitir que o deficiente pudesse ter condições de vida o mais próximo possível das pessoas comuns, tendo rápida reverberação, estabelecendo práticas integracionistas como o movimento de *mainstreaming* nos Estados Unidos. Os anos de 1960 do século XX tornaram-se marcantes pela relação da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais, incluindo as com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização.

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade.

Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos

de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível. [...] A ideia da normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. (ARANHA, 2005, p. 18)

Esse movimento tornou-se palavra de ordem nas décadas de 1960 e 1970, pois recomendava que os alunos deficientes fossem escolarizados num ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em ambientes segregativos.

O encaminhamento a alternativas mais restritivas como classes especiais só poderia ocorrer quando estritamente necessário, e mediante consentimento dos pais do aluno (GOTTLIEB, 1981). Porém, o *mainstreaming* (integração) não se mostrou satisfatório, pois os alunos deficientes ainda eram segregados mesmo em classes comuns.

Tal discussão e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade foi importante para que a inclusão ganhasse notabilidade.

Em 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, tendo sido lançado um programa de ação mundial, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, visando à igualdade de oportunidades para todos. O movimento contribuiu para uma mudança de perspectiva, pois se apoiava na noção de direito e não mais de concessão ou benevolência.

Nessa mesma década, organizações de/para pessoas com deficiência reagiram às terminologias usadas de cunho terapêutico como: retardo mental, mongolismo, criança excepcional, deficiente mental educável, treinável e dependente, entre outras. Tais termos recaíam sobre os aspectos orgânicos (endógenos) como impedimento,

incapacidade ou invalidez, desconsiderando a influência dos fatores ambientais (exógenos). Porém, somente em 1993, a Assembleia Geral da ONU publicou as *Normas Uniformes sobre a Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência*, definindo a deficiência em função da relação existente entre a pessoa afetada e seu entorno.

Diante desse contexto, os efeitos e danos ocasionados pelo déficit ou limitação endógena puderam ser minimizados ou agravados pelas condições exógenas, isto é, pelas condições gerais de vida da pessoa. Essa mudança de olhar marcou uma nova forma de perceber o heterogêneo e a diversidade como próprios de uma sociedade para todos.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca trouxe uma mudança significativa para todos ao declarar que: “As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, p. 3). Com a declaração, passamos então da concepção de integração à de inclusão, paradigma que estabelece a educação como direito, em uma concepção de escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca trouxe esperança àqueles que sempre buscaram mudanças no âmbito da inclusão, pois trouxe novas perspectivas para a educação brasileira ao deixar claro que é essencial combater atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras, a fim de construir uma sociedade inclusiva e possibilitar educação para todos.

Em 1999, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, esta deixou claro que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. É preciso dizer que nesse documento ainda foi utilizada a palavra “portador”,

termo que foi substituído posteriormente pela expressão *pessoa com deficiência*, utilizada nos novos documentos.

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, tendo o Brasil participado e assinado a sua declaração final. Por meio de uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva, o fórum estabelece um plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, criados para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos, dentro das condições que o nosso planeta oferece e sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações. Mas é preciso observar que o Brasil em alguns aspectos tem caminhado na direção oposta de vários desses objetivos que neste momento não serão abordados.

Por meio desse breve histórico, descrevemos aspectos da luta pela garantia dos direitos do deficiente. Constatamos uma evolução, mas seguimos vivendo os desafios para a efetivação de uma escola inclusiva, que deve adaptar-se às necessidades dos alunos e respeitar seu ritmo e seus processos de aprendizagem, por meio de uma pedagogia que tem como foco as potencialidades humanas, em oposição a uma sociedade preconceituosa, que inabilita e reforça os impedimentos. Entendemos que isso é possível quando o professor muda suas concepções e práticas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ao longo da história, verificamos que em outros países a fase da negligência ou omissão, em relação às pessoas com deficiência, vai até o século XVII. Mas, no Brasil, essa fase é mais ampla, alcançando o início da década de 1950.

Mendes (1995) ressalta que, durante todo esse período, a produção teórica pertinente à deficiência mental foi reduzida aos meios acadêmicos, com poucas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Como mencionado anteriormente, entre os séculos XVIII e XIX, observamos uma fase da institucionalização em outros países do mundo, pautada numa concepção organicista, que tinha como hipótese a ideia de a deficiência mental ser hereditária. Nesse período, a segregação era considerada a melhor forma para combater “a ameaça” representada por essa população. Nessa época, no Brasil, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, desse modo, a era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

O marco fundamental da Educação Especial no Brasil ocorreu com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854 (atualmente Instituto Benjamin Constant) e do “Instituto dos Surdos-Mudos”, em 1857, (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), na cidade do Rio de Janeiro, no governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Tais Institutos foram conquistas importantes para o atendimento dos indivíduos deficientes, criando um maior espaço para a conscientização e discussão. Mas não deixou de ser um modelo incerto no âmbito nacional, “uma vez que, em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no Brasil eram atendidos nessas instituições apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29).

De acordo com Miranda (2003), a educação de pessoas deficientes no Brasil ficou restrita, nesta época, a ações isoladas e o atendimento ficou mais focado nas deficiências visuais, auditivas e, menos, nas deficiências físicas. Em relação à deficiência mental, havia um silêncio quase absoluto.

Mazzotta (2005) destaca que, em 1915, surgiram os primeiros trabalhos referentes à educação de pessoas com deficiências: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil (ano)*, do professor Clementino Quaglio, *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência (ano)* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina (ano)*, de Basílio de Magalhães, e na década de 1920, o livro intitulado *Infância Retardatória (ano)*, de Norberto de Souza Pinto.

Para Jannuzzi (2006), a deficiência mental no Brasil passou a ser generalizada nesta época, ou seja, crianças que possuíam comportamentos diversos daqueles esperados pela sociedade, e, por consequência pela escola: alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves eram rotulados como deficientes mentais, pois estavam fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

Segundo Aranha (1989), entre as décadas de 1920 a 1930 inicia-se o processo de popularização da escola primária pública onde o índice de analfabetismo era de 80%. Nesse período, a tendência psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais de acordo com os princípios do movimento escola-novista. Vários estados sustentados por este movimento empreenderam reformas pedagógicas, sendo que, a ideia da *escola nova* aceitou também a utilização da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência, para identificar deficientes intelectuais, tal ação passou a ser disseminada. (MENDES, 2010)

De acordo com Jannuzzi:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas,

há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2006, p. 34).

Fica claro que o governo não assumiu esse tipo de educação, mas iniciou uma contribuição ainda que parcial com entidades filantrópicas. Em São Paulo, o governo auxiliou tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos), em 1930. Na sequência, Dorina Nowill inaugurou a Fundação do livro do cego no Brasil, em 1946, sendo decretada de utilidade pública, em 1954. No mesmo ano, surgiu o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), aumentando o número de escolas especiais.

O que se observa é que, nas décadas de 1930 e 1940, aconteceram na educação brasileira diversas mudanças como: a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo, porém, no que concerne à educação do deficiente mental não ocorreram mudanças significativas, havendo assim a continuidade de um problema que precisaria ser resolvido.

Ocorreram reformas educacionais no período, mas não voltadas para educação especial. Somente na década de 1950, aconteceu uma ampliação das classes e escolas voltadas para educação especial em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de instituições de educação especial aumentou muito entre 1950 e 1959, a maioria era pública, em escolas regulares (MIRANDA, 2003).

A CADEME, “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”, foi criada em 1960, para propiciar em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência

educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 1996, p. 52).

A Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país em 1960. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que surgiu em 1954, já contava também com 16 instituições. Nesse período, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), que efetuou em 1963, seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser respaldado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que indica o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Nesse período, simultaneamente com as discussões sobre reforma universitária e educação popular, o estado aumentou o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas.

Desse modo, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992) argumentam que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental há uma relação direta entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e o estabelecimento de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas. Durante a década de 1960, houve a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Por volta da década de 1970, é possível observar um movimento nos países desenvolvidos de integração social dos indivíduos com deficiência, cujo objetivo era a integração no ambiente escolar, o mais próximo possível daqueles que eram dados às pessoas ditas normais.

Nessa década, no Brasil, não é efetivada uma política pública de acesso universal à educação, perdurando a concepção de “políticas especiais” para tratar da questão da educação de alunos com deficiência; em relação aos alunos com superdotação, mesmo com o acesso ao ensino regular, não foi estruturado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Na década de 1970, no Brasil, acontece a institucionalização da Educação Especial e o planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Porém, observamos nos países desenvolvidos, numerosas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade enquanto no Brasil isso não ocorria.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos de 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada.

No entanto, não é possível negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi um avanço social relevante, pois ampliou a possibilidade de inserção desse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial”, intensificou o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, e de acordo com esta lei, muitas ações foram motivadas em relação à educação dos alunos com deficiência, porém com ênfase no aspecto *terapêutico* das ações educacionais.

O CENESP, com sede no Rio de Janeiro, ficou vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, entretanto em 1986, transformou-se em Secretaria Nacional de Educação Especial – SESPE, sendo a estrutura básica do Ministério da Educação como órgão central de direção superior. De acordo com Mazzotta (1996), o funcionamento

do SESPE em Brasília colaborou para romper, ou inibir a hegemonia do grupo detentor do poder político sobre a Educação Especial no Rio de Janeiro. As atribuições relacionadas à Educação Especial foram então deslocadas à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, criada com amplas competências.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; o artigo 206 estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e, afirmou como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O ECA (1990b), Lei nº 8.069/90, no artigo 55 definiu que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Em 1990, a SESPE não suportou o revezamento do poder no governo federal e foi extinta pela reforma do Ministério da Educação. Em 1992, uma nova reorganização ministerial permitiu a recriação da Secretaria de Educação Especial – SEESP, vinculada ao Ministério da Educação.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990a) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a ser documentos norteadores para a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. A Declaração de Salamanca foi o resultado de uma tendência mundial que regulou a educação inclusiva, e cuja origem se deu através dos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 1960 e 1970. De acordo com a Declaração (1994):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos

diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].

A Declaração de Salamanca foi um marco importante para a Educação Inclusiva, porque amplificou a concepção de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não se beneficiavam com a escola.

A partir de então, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estavam vivenciando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que repetiam continuamente os anos escolares, as que eram forçadas a trabalhar, as que moravam nas ruas ou distantes das escolas, as que estavam em condições de extrema pobreza ou desnutridas, as crianças vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofriam abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou unicamente as que estavam fora da escola, por qualquer outro motivo.

A Declaração de Salamanca é considerada transformadora, porque de acordo com seu próprio texto, ela “...proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...)”. Também afirma o princípio e a discussão da prática para garantir a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, conforme seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

No artigo 2º da Declaração de Salamanca (sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais) são especificadas questões importantes para que um olhar diferenciado seja lançado para a educação:

- * toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- * toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- * sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- * aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- * escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, artigo 2°).

Os princípios da Declaração passam a orientar os documentos produzidos no país. Em 1994, a *Política Nacional de Educação Especial* – PNEE é lançada pelo MEC/ SEESP, através de princípios, objetivos, diretrizes e metas. O documento apresenta conceitos revisados com referência ao discente e às modalidades de atendimento educacional, definindo a Educação Especial como “processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades que abrange os diferentes níveis ou graus do sistema de ensino” (MEC/SEESP, 1994, p. 21).

De acordo com o PNEE, os alunos com deficiência passam a ser denominados de “portadores de necessidades especiais” e que precisam de recursos pedagógicos e metodológicos educacionais

específicos para o atendimento dessas necessidades, por isso devem ser oferecidos serviços de saúde, justiça, transporte e bem-estar social além dos educacionais.

Em dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que traz inúmeras contribuições à educação do país e intensifica a obrigação do país em oferecer a educação para os deficientes. Ela traz em seu conteúdo alguns avanços significativos como a oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a concepção de uma melhor qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado, com recursos pertinentes para compreender e poder atender à diversidade do aluno em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades e garante também a terminabilidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; também assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

No *Plano Nacional da Educação – PNE/MEC/1997*, podemos observar uma concepção em que o compromisso da União com a Educação Especial é transferido para os estados e municípios e as metas de financiamento privilegiam as organizações não governamentais como provedoras tradicionais dessa modalidade educacional.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Entretanto, é somente com o *Plano Nacional de Educação – PNE* (2001a), Lei nº 10.172/2001, que se introduz a ideia de uma escola inclusiva, pois a lei destaca que a década da educação deveria produzir avanços que garantissem o atendimento à diversidade. Mesmo com a concepção de uma escola inclusiva, fica evidente um déficit relativo à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Após a Convenção de Guatemala (1999), o Brasil promulgou o Decreto nº 3.956/2001, que assegurou que as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, designando como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que impedisse ou anulasse o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinou que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001b).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Esse documento teve o objetivo de reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Quatro anos depois, é publicada *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) cujo objetivo foi assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

No capítulo Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de Rosalba Maria Cardoso Garcia (2017, p. 47):

[...] a função de apoio presente na proposta de 2001, apreendida via a noção de “apoio pedagógico especializado” e que tinha a classe comum como locus de atuação, prevendo, em tese, a presença de professores de educação especial para um potencial trabalho pedagógico colaborativo, foi redefinida pela retirada de seu conteúdo pedagógico. A nova função de apoio na classe comum também não manteve o caráter especializado. Agora se trata de uma função de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção. Consideramos que a mudança relativa a esse aspecto tem relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade do custo/benefício. Não é razoável, para a perspectiva política dominante, a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política. Não se trata, contudo, de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos mediante o projeto do capitalismo neoliberal de terceira via.

Observa-se assim um retrocesso na política e a crítica feita por Garcia (2017) revela a lógica que orienta os caminhos trilhados no país.

A Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015), no Art. 1º institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Silva (2002) esclarece que a educação especial no Brasil está atualmente enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, que joga contra a corrente da inclusão social e escolar, pois busca a privatização, reforçando ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico e “não governamental”, tudo que atenua o papel do Estado, e por consequência os atos de responsabilidade do poder público.

Segundo Candau (2008, p. 1),

(...) globalização, políticas neoliberais, segurança global, estas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. No entanto, não afetam igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas.

A autora esclarece este dualismo que, para alguns, a construção da democracia enfatiza as questões relativas à igualdade, eliminando ou relativizando as diferenças, enquanto outros defendem um multiculturalismo radical, enfatizando a diferença e a igualdade ficando em segundo plano. Na opinião da autora, “não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença” (2008, p. 1).

Atualmente, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

Assim, é necessário vivenciar a inclusão na educação como uma proposta da sociedade e da escola e não como algo imposto. Diante da diversidade, a escola precisa desenvolver um trabalho educativo com ações pensadas, refletidas, de cunho realmente inclusivo. O respeito à diferença implica dar voz e vez a cada um em sua singularidade, para estabelecer relações de igualdade. A escola tem um papel importante para quebrar as questões do preconceito e possibilitar melhores relações sociais. Conseqüentemente, este contexto representa hoje um dos maiores desafios para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com deficiência em nosso país.

REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA – AÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Furlaneto (2016), os dados existentes sobre as Políticas Públicas em Educação Especial que regem o trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência na Região Metropolitana da Baixada Santista (Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente) que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC, são explicitadas de forma diferente pelos municípios da RMBS e estão em acordo com a realidade de cada município, manifestando diferentes modos de implementação em um contexto prático.

Logo, é preciso considerar as variáveis específicas de cada município, como o tamanho da cidade, número de alunos, estrutura escolar, profissionais especializados para atendimento, espaço físico e mobiliário entre outros.

Cada cidade da região organiza suas práticas de acordo com suas situações concretas e suas características locais, estabelecendo regras de funcionamento específicas com a sua realidade e necessidades e de acordo com os recursos para atuar junto ao público da Educação Especial.

Em relação à inclusão escolar, existem os que acreditam que o “preferencialmente” encontrado na LDB, limita o atendimento que é oferecido nas escolas regulares, assim como, há os que independentemente da letra da lei, realizam o trabalho e os resultados são percebidos na vida dos alunos com deficiência e na vida dos familiares.

Conforme Furlaneto (2016), quando focamos na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, é preciso observar três personagens protagonistas, que são muito diferentes, mas estão entrelaçados pela convivência. O primeiro personagem é o professor: se é apenas professor, se pertence à sala de recursos multifuncional, se é da sala regular, se é professor de apoio, professor mediador, agente de inclusão, e ainda se é estagiário e será um futuro professor.

Ao salientar a figura do professor, fica claramente exposta a importância dada por Furlaneto (2016) por ser sempre “uma das peças centrais” da questão. Revela a necessidade de uma formação melhor e que não estará pronto para as diversas situações que enfrenta na escola, ainda que o professor carregue muitos títulos, cursos e capacitações para trabalhar com alunos com deficiência, nunca está de fato pronto, é certo que os investimentos em capacitações são importantes para uma melhor preparação, porém este trabalho exige uma construção e reconstrução constante, uma vez que, cada aluno com deficiência é singular.

O segundo protagonista apontado pela autora é o aluno sem deficiência, pois necessita conviver com alunos com deficiência, e esse convívio é uma forma de valorizar a própria vida: de aprender a respeitar o que é diferente, no brincar, no aprender, no compartilhar

espaços, no ajudar uns aos outros, no respeitar as possibilidades e as limitações, em se alimentar juntos. E também no brigar por alguma razão, no descumprimento das regras, na desobediência, no correr fora de hora, no atrasar para retornar para sala, no cair e no levantar.

E o terceiro e último protagonista do desafio da inclusão escolar é o próprio aluno com deficiência. É por causa dele que o professor busca novos caminhos para o atendimento, estuda, lê, interage, pergunta, perde o sono, faz cursos e se capacita. Também é por causa deste aluno que os outros começam observando, e logo depois já estão brigando para saber quem acompanha o aluno cadeirante, quem vai sentar ao lado do colega deficiente para compartilhar a aprendizagem, a se alimentar junto e beber água, enfim, a disputa é por ser útil.

É importante desde cedo que a criança aprenda a ajudar o próximo, assim vive melhor e cresce como pessoa, como cidadão, como ser humano. Por esta razão, que o aluno com deficiência tem muito a ensinar, havendo a necessidade de pensar em suas possibilidades, habilidades, o que já consegue realizar e estimular o que ainda pode aprender e realizar. De acordo com Furlaneto (2016), é necessário “Saber que existem possibilidades de avanços, autonomia e independência, não é tornar-se igual ao aluno sem deficiência, mas é olhar para si mesmo e descobrir-se como pessoa, descobrir-se como capaz de realizar, capaz de ir além, capaz de fazer a diferença”.

A autora ainda ressalta que também não podemos esquecer dos familiares dos alunos com deficiência, que lutam por espaço na sociedade, que brigam pelo direito à educação e enfrentam todos os tipos de desafios para que seus filhos tenham um pouco de dignidade, dentro de uma sociedade que infelizmente inclui excluindo, e nem se dá conta disso.

MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE – ENCAMINHAMENTOS

As nove cidades que compõem a Região Metropolitana da Baixada Santista (Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos, São Vicente) seguem as orientações dadas pelas políticas do Governo Federal para atendimento aos alunos com deficiência.

Especificamente em Praia Grande, Furlaneto (2016) esclarece que:

Para desenvolver o trabalho de atendimento do aluno com deficiência na perspectiva inclusiva nas escolas regulares, a rede de Praia Grande tem como diretrizes as Políticas Públicas instituídas pelo Governo Federal dando como referência o site do Ministério de Educação – MEC. Toda a legislação e especialmente o Plano Viver Sem Limites que foi lançado a partir do decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011 que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a nota técnica n. 55/2013 que dá orientações sobre a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Nota Técnica n° 55 (2013a), orienta a atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva, sendo citada pela cidade de Praia Grande como documento norteador do trabalho no município. Nela consta a fundamentação legal, institucional e histórica sobre determinada política pública, projeto de lei ou outro objeto de interesse da equipe que a formula. Está dividida em sete partes: I – Fundamentos legais, políticos e pedagógicos, II – Atendimento Educacional Especializado, III – Financiamento do AEE nas redes públicas, IV – Convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE, V – Organização dos Centros de AEE, VI – Atribuição do professor do AEE e VII – Projeto Político Pedagógico – PPP dos Centros de AEE. Sua principal finalidade é orientar a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Para isso, na primeira parte se coloca em concordância com os marcos legais, políticos e pedagógicos dos documentos anteriores a ela, dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre o financiamento do AEE (2011a), a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e a Resolução CD/FNDE nº 10 de 2013, que dispõe sobre o repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (2013b).

De acordo com Furlaneto (2016), a nota técnica nº 55 compreende cinco afirmações: a primeira diz que o poder público deve assegurar o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Mas é preciso questionar que sistema seria este? Talvez a questão mais adequada fosse: temos um “sistema educacional inclusivo” para tratar alunos com deficiência?

A segunda afirmação é de que a deficiência é vista como um conceito em evolução que resulta da interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial e as barreiras ambientais e atitudinais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade.

A terceira afirmação diz respeito aos sistemas de ensino e o que devem assegurar, ou seja, o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, e que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, reforçando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, que são organizados institucionalmente, e tal atendimento deve ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação do público-alvo da educação especial matriculado no ensino regular.

Na segunda parte deste documento há algumas orientações específicas sobre o AEE – o que deverá ser realizado nas salas multifuncionais da própria escola ou em outra no contraturno, de forma a complementar ou suplementar, mas que não substitui a escolarização dos estudantes. Portanto, as salas de AEE são responsáveis pela organização, disponibilidade de recursos, serviços pedagógicos e de acesso para o atendimento às necessidades educacionais específicas.

Já a terceira parte da nota técnica estabelece o financiamento da educação especial a dupla matrícula assegurada pelo Decreto nº 6.253/07 em seu artigo 9º, “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”.

O PDDE, anualmente distribuído para as escolas, também prevê o custeio de despesas, manutenção e pequenos investimentos para as escolas que ofertem educação especial, o PNAE – Programa Nacional da Alimentação Escolar, para o atendimento de estudantes matriculados nos Centros de AEE.

Encontramos na quarta parte da nota técnica, os convênios entre a Secretaria de Educação e os Centros de AEE, que devem cumprir algumas condições como a autorização de funcionamento, prestação de serviços de acordo com as demandas da rede de ensino, atendimento aos interesses do público específico, aprovação do Plano Político Pedagógico dentre outros.

Na quinta parte consta a organização dos Centros de AEE, elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), atendimentos e registros no Censo Escolar. Na sexta parte estão as atribuições do Professor do AEE, que atua diretamente com o aluno com deficiência, sendo que este profissional participa da elaboração do PPP, elabora, executa e avalia o Plano de AEE dos alunos, e também realiza os atendimentos

aos estudantes, além de fazer o acompanhamento dos recursos pedagógicos, estabelecendo parcerias com os professores da sala regular de ensino, orientando estes e os familiares, visando ampliar as habilidades, independência e autonomia dos estudantes com deficiência.

E por fim, encontramos orientações sobre o PPP, pois este documento é de fundamental importância para a realização do atendimento educacional especializado dentro das escolas e Centros de AEE. O Projeto Político Pedagógico de cada escola, prevê parcerias, maior flexibilização na organização, Plano do AEE, articulação pedagógica, apoio à rede pública de ensino na formação dos professores, planejamento e produção de materiais, além da participação nas ações intersetoriais, envolvendo escola e as demais políticas de saúde, assistência social e outros.

Há também, segundo Furlaneto (2016), o Plano *Viver sem limites* (2011b), que é um documento norteador da cidade de Praia Grande e foi implementado por meio do Decreto 7.612 de 2011, com a finalidade de promover através da integração e articulação de políticas, programas e ações para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Este documento está dividido em subtemas: Acesso à educação, Inclusão social, Acessibilidade e Atenção à saúde.

A proposta do documento é de que a convenção aconteça na vida das pessoas por meio da articulação de políticas governamentais e de acesso à educação. Também há no plano orientações direcionadas aos cidadãos e gestores das redes públicas de ensino da rede municipal e estadual, que abordam assuntos relacionados aos subtemas e dá esclarecimentos sobre os diversos Programas que o Governo Federal oferece, como o Transporte escolar, Escola Acessível, Benefício de Prestação Continuada – BPC na Escola e o BPC Trabalho, assim como vários serviços destinados ao atendimento de saúde dos indivíduos, em especial, aqueles que possuem alguma deficiência.

A cidade de Praia Grande é citada por outros municípios da Baixada Santista por promover encontros periódicos, para discutir temas relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, para a reflexão e troca de experiências. Na cidade, os documentos que registram o processo educativo do aluno com deficiência são desenvolvidos pela Divisão de Educação Especial, conforme as políticas públicas de atendimento aos alunos com deficiência.

Tais documentos são analisados pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos de Educação Inclusiva, professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, professores interlocutores de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e professor de Língua Portuguesa em LIBRAS. Após essa análise, os documentos são enviados às Unidades Escolares para uso durante o ano letivo. É possível perceber que os professores das salas regulares não participam desse processo, apenas recebem e utilizam os documentos.

As escolas municipais contam com visitas periódicas da equipe de Assistentes Técnicos Pedagógicos da Educação Inclusiva, que são professores especialistas na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva que auxiliam no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A Prefeitura de Praia Grande também promove capacitações sobre deficiência intelectual, auditiva, visual, física, múltiplas e transtorno global do desenvolvimento e transtorno de espectro autista e seus respectivos atendimentos, para os Assistentes Técnicos Pedagógicos, Equipe Escolar e professores.

No município de Praia Grande, o profissional que acompanha os alunos com deficiência em sala de aula regular, não é professor e nem estagiário, é chamado de “Atendente de Educação”, profissional concursado para trabalhar na educação infantil. De acordo com a necessidade documentada pela diretora da unidade escolar, após discussão do caso com equipe gestora e equipe de inclusão, esse profissional atua nas salas acompanhando o aluno com deficiência.

O município conta também com os Assistentes Técnicos Pedagógicos de Educação Inclusiva, professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, professores interlocutores de LIBRAS e o professor de Língua Portuguesa em LIBRAS.

O município de Praia Grande procura reduzir o número de alunos nas salas regulares, quando há casos de alunos com deficiência, comportando no máximo dois alunos com deficiência por sala, exceto, no caso do aluno com deficiência auditiva ou visual.

Já os alunos com deficiência auditiva no ensino fundamental do 1º ao 5º ano são atendidos em dois polos, em escolas regulares que possuem professores interlocutores de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sendo que, no contraturno são recebidos no Atendimento Educacional Especializado em duas salas, uma para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS com professor especialista e a outra para o ensino da Língua Portuguesa em LIBRAS, disponibilizando o transporte quando necessário. Os alunos com deficiência visual são matriculados nas escolas regulares e atendidos em duas salas de atendimento educacional especializado, sendo disponibilizado transporte caso necessário.

A equipe da escola regular quando identifica a necessidade de um atendente de educação para o acompanhamento de um aluno com deficiência é elaborado um Plano de ação, que justifique tal necessidade relacionada à higiene, locomoção e alimentação, assim sendo, o atendente de educação pode atuar em qualquer segmento da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, porém, as ações pedagógicas são de responsabilidade do professor regente da sala.

Há dois casos excepcionais de acompanhamento desses atendentes que fogem às atribuições anteriores, são o “Ledor”, que é um atendente que lê para o aluno com deficiência visual que ainda não

domina o Braille e o “Escriba” que é um atendente que escreve para o aluno com deficiência física que ainda não domina os recursos tecnológicos para que consiga se expressar.

Praia Grande também oferece curso de LIBRAS *online* no *site* www.cidadaopg.sp.gov.br e, frequentemente, realiza reuniões com a equipe da saúde e APAE, para discussão de casos. Todo final de ano, a cidade promove o Encontro de Educação Inclusiva, onde são apresentados alguns trabalhos realizados no decorrer do ano letivo com os alunos com deficiência: apresentações culturais, práticas pedagógicas que os profissionais que atuam com este público realizam, as parcerias entre os profissionais e familiares para o benefício destes alunos, estudos de caso, narrativas dos profissionais das dificuldades, avanços, desafios e conquistas.

O encontro anual tem o objetivo de difundir as práticas pedagógicas, estimulando todos que, direta ou indiretamente, têm contato com alunos com deficiência, de tal maneira, são convidados deste evento toda a comunidade escolar, professores da sala regular, professores do AEE, professores de Educação Física, gestores, pais, alunos e familiares.

O capítulo a seguir apresenta as características da deficiência intelectual, buscando esclarecer aspectos importantes para a compreensão das possibilidades de aprendizagem daqueles que são deficientes intelectuais.

2

**O deficiente
intelectual:
caracterização**



A definição de inteligência humana sempre foi alvo de muitas investigações e pesquisa científica, devido a uma constante busca pela compreensão sobre: O que é? Como funciona? Se é possível quantificá-la. Surgiram assim várias tentativas e propostas relacionadas à inteligência que levaram a classificações e rotulações dos indivíduos, que muito dificultaram a compreensão das diferenças em nossa sociedade e por consequência no ambiente educacional.

Em um primeiro momento, no ambiente escolar, as pessoas com deficiência intelectual foram rejeitadas por serem consideradas ineducáveis. Posteriormente, tiveram acesso à educação através de instituições especiais e classes especiais dentro das escolas regulares (MAZZOTTA, 1996).

No século XIX, ressalta-se o desejo de quantificar e delimitar a inteligência de uma pessoa, por meio uma abordagem psicométrica com a craniometria. Nessa direção emergem os trabalhos de Morton que passou a calcular o volume do crânio como medida da inteligência, e de Francis Galton que procurou fazer essa mensuração através da medida da circunferência do crânio. Segundo Gould (1991), essa influência do determinismo biológico criou grandes equívocos que acabaram numa busca de quantificação da inteligência, ao mesmo tempo, justificaram preconceitos nessa tentativa em mensurar coisas abstratas, como a inteligência.

Na França, o psicólogo Alfred Binet, no início do século XX, ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicomетria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a Escala Binet-Simon, que serviu de base para vários dos atuais testes de QI. Binet buscou, em sua época, ampliar o conhecimento que se tinha a respeito do tema, mas é preciso mencionar que ainda havia limitações nos recursos que ele utilizava. O teste de Q.I, por exemplo, que verificava a inteligência como um fator único e geral, desconsiderava outros aspectos do conhecimento humano, ressaltando a possibilidade de

estigmatização vinda da classificação que era realizada através dos resultados dos testes.

Segundo Andrada (2005):

Durante muito tempo, permaneceu ideia de que a prática desse profissional, cujos instrumentos iniciais eram testes para medir a capacidade dos alunos, separando os aptos dos não aptos para a aprendizagem, caracterizando um pensamento excludente, moderno e linear, ou seja, de causa e efeito. Os testes parecem ter dado lugar à lei do diagnóstico ou laudo: um papel que não explica ao leigo os motivos que levam determinado aluno ao tão famoso “fracasso escolar”. (ANDRADA, 2005, p. 197).

Para Jannuzzi (2006) a concepção mental de deficiência estaria muito ligada ao QI e ao rendimento escolar. Essa visão se modificou a partir de inúmeras lutas sociais que buscaram modificar e dar oportunidade a todos os indivíduos, inclusive o direito de frequentar e aprender em uma escola regular.

A mudança pode ser observada na mudança ocorrida nos substantivos e adjetivos utilizados para descrever o objeto de que se falava: o termo “deficiência intelectual” veio substituir o anterior: deficiência mental. A nomenclatura foi alterada, pois o termo deficiência intelectual, oficializado em 1995, pela Organização das Nações Unidas, no Simpósio - Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro - realizado em Nova York, refere-se a alterações no funcionamento do intelecto. Já o termo “deficiência mental” esteve associado erroneamente à “doença mental” ou “transtorno mental”, uma visão relacionada a quadros patológicos de alteração na mente e que exigem tratamento médico específico (SASSAKI, 2005).

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – (AAIDD, 2011) adotou o termo DI, definindo-o assim como uma condição do indivíduo caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, em seu comportamento adaptativo e com origem antes dos 18 anos. As limitações nas funções intelectuais podem

ser confirmadas por avaliação clínica e testes de inteligência padronizados e individualizados, e realizados em crianças a partir de 5 anos; já os déficits adaptativos limitam o funcionamento de uma ou mais atividades diárias, comprometendo a comunicação e o aspecto social, com repercussões nos diversos ambientes: casa, escola e trabalho.

Essas limitações adaptativas abrangem as habilidades:

Conceituais - linguagem (receptiva e expressiva), leitura e escrita, raciocínio matemático (p. ex., conceitos de dinheiro) e autodirecionamento, memória.

Sociais – relação interpessoal, responsabilidade, autoestima, seguir regras, obedecer às leis, credibilidade.

Práticas – inclui as atividades de vida diária como comer, usar o banheiro (uso da toalete e tomar banho), vestir-se, controlar os esfíncteres e locomover-se; e as atividades instrumentais da vida diária como preparar refeições, cuidar da casa, tomar remédios, lidar com o dinheiro, usar telefones, fazer compras.

É preciso esclarecer que na área das ciências médicas, há classificações como as encontradas no CID-10 (Código Internacional de Doenças). Nesse documento, a expressão deficiência intelectual (DI) corresponde ao retardo mental e utiliza a pontuação do QI – quociente de inteligência – como aspecto mais importante para defini-la. De acordo com o sistema, a classificação é a seguinte: Retardo mental leve (F70); Retardo mental moderado (F71); Retardo mental grave (F72); Retardo mental profundo (F73). Mesmo com inúmeras críticas ao esquema de normatização e avaliação da inteligência, o critério estatístico para fins de classificação do retardo mental que a Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe, classifica-o como leve, moderado, grave e profundo.

Figura 1 – Tabela Retardo Mental da OMS

Retardo mental	Q I	CID
Leve	50-70	F70
Moderado	36-50	F71
Grave	20-35	F72
Profundo	Inferior a 20	F73

O QI de 70 é a média apresentada pela população

Fonte: OMS.

Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que se encontra na quinta revisão), o retardo mental foi substituído por deficiência intelectual (DI) e o critério de QI *não é a característica central do diagnóstico*. O diagnóstico se baseia também no nível das funções adaptativas nos domínios social, conceitual e habilidades práticas e os níveis de severidade podem ser: leve, moderada, grave e profunda. As causas de deficiência intelectual podem ser:

Fatores ambientais: (pré, peri e pós-natais) referem-se a um fator extrínseco que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central.

Fatores pré-natais: infecções congênicas: toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, sífilis, desnutrição intrauterina, malformações cerebrais, exposição da mãe à radiação, intoxicação pelo uso abusivo de álcool na gravidez (síndrome alcoólica fetal), uso de drogas durante a gravidez, como a cocaína, doenças como diabetes mellitus e alterações na tireoide.

Fatores Perinatais: anoxia perinatal, traumas de parto, encefalopatia hipóxico-isquêmica, hipoglicemia, prematuridade, baixo peso ao nascer e infecções ao nascimento, hemorragias.

Fatores pós-natais: infecções do sistema nervoso central, como meningoencefalites e encefalites, traumatismos cranioencefálicos, desmielinização (causas primárias ou secundárias), desnutrição proteico-calórica, radiações, intoxicação por mercúrio e cobre; síndromes epilépticas graves, como a síndrome de West, baixo nível socioeconômico.

E também por **fatores genéticos**, que podem ser observados na Figura 2 Fatores Genéticos.

Figura 2 – Fatores Genéticos

Monogênicas (mais de 19 mil enfermidades monogênicas)	Cromossômicas	Multifatoriais Poligênicas
Dominantes: neurofibromatose tipo 1 gene NF1 localizado no 17 q 11.2; esclerose tuberosa com mutação do gene TSC2; síndrome de Noonan, cornéia de Lange	Numéricas: síndrome de Down, trissomia do 18 e 13	
Recessivas: grande parte dos erros inatos do metabolismo	Estruturais: deleção de 4p-; deleção de 9p-	Doenças complexas: autismo, doenças psiquiátricas
Ligadas ao X: síndrome do X-frágil; síndrome de Rett		
Doenças mitocondriais: MELAS, síndrome de Alpers, Kearns-Sayre		

Fonte: DSM-5

A Convenção da Guatemala internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

Logo alguns casos de deficiência intelectual acabam por resultar em restrições significativas em relação ao funcionamento

intelectual, às habilidades sociais e práticas do cotidiano, porém, essas limitações não minimizam os direitos, nem as possibilidades de aprender com o outro, uma vez que, a deficiência não deve ser observada como uma identidade do sujeito, mas sim como uma particularidade que este possui (AAIDD, 2011).

A partir da segunda metade do século XX, quando os testes de inteligência passaram a ser questionados, em contraposição às anteriores definições de inteligência, novos estudiosos romperam com o então determinismo do inatismo, elaborando novas concepções para a compreensão desse fenômeno.

Dentre os muitos estudiosos que contribuíram para a modificação das concepções sobre a deficiência, nesta pesquisa, destacamos as contribuições de Vygotsky que são apresentadas no capítulo a seguir.

3

Concepções de Vygotsky



Neste capítulo apresentamos as contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva, tendo em vista que seus estudos apontam que, para além, dos aspectos biológicos, é preciso pensar a educação da criança com deficiência a partir dos aspectos sociais nela envolvidos. É necessário ressaltar que a obra de Vygotsky (2012) valoriza a escola e o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência.

O psicólogo introduz um olhar revolucionário para aspectos que envolvem o desenvolvimento e a educação. Ele desloca o estatuto da deficiência do campo unicamente biológico-médico para o cultural. Suas discussões propõem uma visão de ser humano integral para além dos diagnósticos e sustenta a tese de que a pessoa com deficiência precisa de um efetivo espaço na dinâmica da vida social.

Nos estudos de Vygotsky (1998; 2001), a noção de desenvolvimento está relacionada intrinsecamente aos aspectos orgânicos e os culturais, pois se constituem mutuamente e levam a alterações nas funções psicológicas, favorecendo a manifestação das funções superiores.

O pensamento sociointeracionista muito contribuiu para os saberes e práticas nos campos da Psicologia e da Pedagogia, e, principalmente para a aprendizagem das crianças com deficiência, dentre os representantes dessa corrente, damos destaque a Vygotsky (1998; 2001), pela extrema importância atribuída ao processo educacional da criança, considerando a escola como lugar que muito favorece a construção da aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa. Igualmente, o papel do “outro” como mediador nesse processo, fato que dá prioridade à heterogeneidade, às diferenças, enriquecendo as experiências de aprendizagem.

A ideia central na teoria de Vygotsky (1998; 2001) está na grande importância dada à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, ou seja, “o desenvolvimento

do indivíduo acontece num ambiente social determinado e na relação com o outro, nas inúmeras esferas e níveis da atividade humana”.

Prestes (2012), postula que de acordo com Vygotsky, há no mínimo dois níveis de desenvolvimento da criança e que sem essa compreensão não é possível encontrar a relação concreta entre o desenvolvimento da criança e as possibilidades de instrução.

O primeiro nível é denominado por Vygotsky de desenvolvimento atual da criança – diz respeito as funções psíquicas que a criança atinge, sendo o resultado de ciclos já finalizados de desenvolvimento.

Já o segundo nível é a zona de desenvolvimento iminente, conceito relacionado ao problema da imitação, pois para Vygotsky é por meio da imitação que a criança pode ultrapassar as próprias possibilidades e limites, mesmo que essas possibilidades sejam limitadas. Com a orientação de adultos e com a ajuda da imitação, a criança é capaz de fazer muito mais, ir além, fazer com compreensão, de forma independente.

Para Vygotsky, a diferença entre o nível de resolução de problemas com a orientação de adultos e o nível de solução de problemas numa atividade independente, é o que define a zona de desenvolvimento iminente da criança.

A zona de desenvolvimento iminente refere-se, ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, que serão estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real; é, então, um domínio psicológico que se transforma constantemente: o que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém, amanhã conseguirá fazer sozinha.

É preciso dizer que o termo iminente, segundo Zoia Prestes não é o mais adequado, pois não expressa o sentido que é dado por Vygotsky.

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, p. 281).

O que se infere a respeito é que a mediação fará diferença no processo a fim de possibilitar a aprendizagem, então, com a interferência constante na zona de desenvolvimento iminente das crianças, os adultos e as crianças com mais experiência ajudam a movimentar os processos de desenvolvimento dos indivíduos mais imaturos.

A consequência dessa concepção para o ensino escolar é imediata, uma vez que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, e a escola tem um papel primordial na construção do ser psicológico adulto de indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Porém, para desempenhar adequadamente esse papel, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola necessita dirigir o ensino não para processos intelectuais que já foram alcançados, e sim para momentos de desenvolvimento ainda não internalizados pelos alunos, funcionando verdadeiramente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Para Vygotsky (1983), são nas relações sociais, nos espaços de coletividade, que são criadas as condições necessárias ao desenvolvimento das funções mentais superiores. É através do intercâmbio entre as múltiplas visões, a troca de experiências, diálogos, pontos e contrapontos, consensos e contradições, originados da heterogeneidade presente no ambiente, que os saberes são construídos, desconstruídos, em um processo dinâmico que move e transforma os saberes humanos.

É no percurso de desenvolvimento da criança, em suas múltiplas dimensões, salienta Vygotsky, que ocorre fundamentalmente a partir da sua inserção no contexto sociocultural e na relação de troca que se possibilita dialogicamente a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, este autor contribui muito para a visão de um ambiente escolar inclusivo, uma vez que, é em meio ao trabalho coletivo que há a colaboração entre os pares, o que torna viável a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da criança com deficiência, mesmo com ritmos e formas de aprendizagem específicas, assemelha-se ao das demais e, conseqüentemente, é na troca, na parceria, na relação com o outro que o conhecimento se realiza.

De outro modo, se a criança não possui o convívio social, o contato com o outro, para uma construção coletiva, cria-se um impedimento para o completo desenvolvimento da pessoa, o que compromete as funções psíquicas superiores, uma vez que tais funções necessitam para a sua maturação, das relações de mutualidade em meio a um contexto sociocultural.

No que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência, a luta é por sua inserção em um ambiente socioeducacional inclusivo que favoreça o desenvolvimento de suas funções superiores, tornando viável a sua aprendizagem e autonomia através das trocas durante as atividades coletivas.

Os estudos de Vygotsky (1983) são de suma importância para a quebra dos paradigmas culturais que impedem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos diferentes espaços culturais, sociais e educacionais; espaços esses, que possibilitam a aprendizagem e do desenvolvimento de todos os seres humanos.

Podemos compreender que os processos não ocorrem de forma isolada, pois o sujeito se desenvolve por meio de um percurso dialético diante de uma realidade sociocultural, transformando esta realidade ao mesmo tempo em que é transformado.

Vygotsky (1987) compreende que o processo educativo, embora extrínseco ao sujeito, oferece-lhe os instrumentos dos quais ele irá operar tanto na realidade objetiva quanto na instância subjetiva, sendo que, através da apropriação da cultura, o ser humano é capaz de produzir os instrumentos que lhe darão possibilidade de transformar a natureza para garantir suas condições de existência. Da mesma forma, existe um trabalho interno que exige a utilização de instrumentos mediadores e é por meio desses que se torna plausível operar o próprio pensamento, assim:

A educação, por sua vez, pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, da maneira mais essencial, todas as funções da conduta. (VYGOTSKY, 1987, p. 187).

É necessário dizer que é na interação dialética dos planos (campos) genéticos que se dá a constituição de cada indivíduo. Vygotsky caracteriza os campos genéticos no processo de evolução, sendo esses: a filogênese, que se relaciona à evolução da espécie humana; a ontogênese, que se refere ao caminho evolutivo do homem dentro da sua espécie; a sociogênese, que se relaciona diretamente com o processo histórico dos grupos socioculturais em que esse homem está inserido e a microgênese que é próprio das experiências de cada sujeito em meio a uma realidade sociocultural.

O ser humano é, portanto, sujeito em um contexto sócio-histórico, sendo responsável por tornar possível a aprendizagem, por meio da transformação da linguagem, dos símbolos e dos signos, sem os quais seria inviável o desenvolvimento humano, ou seja, a aprendizagem

ocorre primeiramente, e, a partir dela é que as estruturas mentais e orgânicas se transformam, resultando no desenvolvimento.

Não é possível fragmentar a pessoa, intervindo em seu desenvolvimento para separá-la em segmentos orgânico, psicológico, social. É fundamental entendermos o ser humano globalmente, numa condição integrada. Em vista disso, torna-se inviável dicotomizar o desenvolvimento do aluno com deficiência; se a aprendizagem possibilita o desenvolvimento, é inútil tentarmos fomentar o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, sem investirmos em sua aprendizagem.

Portanto, fica evidente através dos estudos de Vygotsky, que o deficiente tem a possibilidade de ser ativo, assim como os demais alunos, uma vez que a sua compreensão e participação nas atividades pode ser mediada e estimulada pelo professor.

Fica claro que o desenvolvimento do indivíduo não se estabelece exclusivamente por vias biológicas, a superação de tais elementos acontece por meio da relação dialética entre o sujeito e o meio, ou ainda entre organismo e meio, portanto se evidencia o caráter crucial da inclusão em seu sentido mais amplo.

Um aspecto fundamental na obra de Vygotsky quando trata da defectologia é que a própria deficiência gera impulsos para a pessoa compensar a função ou capacidade que está deficiente.

Em nosso entendimento e simplificando um pouco o que o autor explica, ocorreria uma mudança no percurso. Na ausência de uma função, surgiriam outras, por meio da reorganização neurológica. Ou seja, diante das dificuldades ou demandas enfrentadas no processo de desenvolvimento e na adaptação ao meio, a pessoa com deficiência desenvolve uma cadeia de funções, as quais em combinação podem suprir, nivelar ou compensar aquela que está em déficit.

Uma perspectiva que dialoga em certa medida com as explicações de Vygotsky é a teoria de Gardner (1998). O autor defende e amplia o conceito de uma inteligência que não pode ser “mensurada” e que se manifesta de forma prática. Para o autor, podemos classificar como inteligência o potencial para processar informações que pode ser ativado ou não a partir da “configuração cultural” do meio em que se vive, permitindo-lhe a resolução de problemas.

Se relacionarmos o que Gardner propõe ao percurso que o ser humano utiliza para aprender ou solucionar problemas, podemos pensar em rotas alternativas de aprendizagem.

A utilização de rotas alternativas de aprendizagem pode possibilitar que conteúdos sejam concretizados e vivenciados de modo multifocal. Pela mobilização interrelacionada das Intelligências, obtém-se estratégias de ensino que articulem recursos oferecidos por cada uma delas. [...] Portanto, as rotas alternativas são estratégias de cunho pedagógico, com vistas a articular, combinar e dinamizar as inteligências múltiplas. (TARSO; MORAIS, 2011, p. 358).

Buscar caminhos diferentes para ensinar e propiciar condições diferentes para que os alunos aprendam é essencial.

Se nossa pesquisa abordasse o processo durante o desenvolvimento das aulas com os alunos sendo observados no processo das atividades, teríamos uma análise diferenciada que enriqueceria os estudos da área. Mas estamos limitados à análise de um material compilado, ou seja, documentos de um processo, mas que não pode ser recuperado dadas as limitações de uma pesquisa documental.

Mas podemos apontar que, no caso da criança com deficiência intelectual, para atender às demandas e exigências escolares/sociais nas quais está envolvida, ela precisa desenvolver uma potencialidade cognitiva e/ou neurológica reorganizadora maior que outras crianças. É importante ressaltar que quanto mais complexas forem

essas demandas maior será a mobilização de energias compensatórias para organizar, de modo peculiar e criativo, seu funcionamento psicológico para consolidação de novos ciclos de desenvolvimento.

Através da busca constante pela compreensão dos diferentes aspectos cognitivos, psicológicos e culturais do homem, novos estudos foram apresentados ampliando e explicando os processos que ocorrem. Temos novas concepções e com relação à deficiência essas são cada vez mais abertas e respeitam as diferenças e a diversidade humana, o que é fundamental para qualquer ser humano.

No próximo capítulo, descrevemos o que pode ou deve ser uma escola inclusiva.

4

A desk with school supplies: a pencil holder, a small plant, an open book, and a stack of books.

**Escola
inclusiva**

Este capítulo apresenta alguns dos fundamentos que discorrem sobre a concepção de uma escola inclusiva e as mudanças nos paradigmas que são necessárias para viabilizar e concretizar esse ideal.

UMA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação é um dos maiores instrumentos para a equiparação de oportunidades, é através dela que o homem se emancipa, adquire a consciência de si e do mundo que o cerca, o que se constitui ponto de partida para as conquistas por ele aspiradas (FREIRE, 1999).

Contudo, para a efetiva inclusão de uma pessoa com deficiência nos diferentes setores da sociedade, particularmente na escola, faz-se necessária uma transformação nas relações e nos paradigmas sociais, para que as diferenças não sejam apenas respeitadas, e sim valorizadas de acordo com as singularidades e sejam aceitas por todos, tornando uma obrigação legal em participação ativa e consciente.

Ainda que existam os chamados marcos legais da educação especial inclusiva no Brasil, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, descritos no capítulo 1, persiste o desafio aos nossos sistemas de ensino em relação ao processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, a situação é ainda mais desafiadora, uma vez que no ambiente escolar o professor está pouco preparado para compreender os processos que envolvem a aprendizagem e a complexidade deste aluno, ou seja, como ele aprende, quais suas reais dificuldades quanto à aquisição da leitura

e escrita, que é o caso desta pesquisa e não ficar somente preso a um laudo ou experiências anteriores vividas com outros alunos que podem não contribuir para atuar sobre as necessidades do aluno.

A educação brasileira, de acordo com Piletti, N. e Piletti, C. (1990), apresenta um panorama histórico de dualidade, poderíamos dizer então “educações”, uma vez que as condições de escolarização não são iguais para todos.

Essa diferenciação é antiga e, no Brasil Colonial, deu-se a sistematização do ensino e foram encaminhados aos diferentes públicos: aos indígenas e aos filhos dos colonizadores como seriam as finalidades da marcha de escolarização a que eles seriam submetidos. Para Ribeiro (1981, p. 29), “[...] o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciaram. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”.

Vê-se assim que a história da educação brasileira foi construída por meio de um processo de segregação e privilégios – segregação para os grupos historicamente marginalizados e privilégios para a elite dirigente.

Assim ocorre com os alunos com deficiência que vêm desafiando a escola em seu objetivo de ensinar. Como possibilitar que o aluno aprenda os conteúdos curriculares, construindo o seu próprio conhecimento, se o aluno com DI tem uma maneira particular de lidar com o conhecimento que não equivale ao que a escola dinamiza devido ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais?

Na sociedade de consumo, a uniformização do ser humano é uma busca constante, que vai desde o tipo físico até as características psicológicas, gostos, gestos, preferências, desejos etc. É preciso desejar para comprar, pensar a existência de uma necessidade para consumir, daí a importância de se definir um perfil padrão

de consumidor. É nesse contexto, onde o ser humano é visto como mercadoria, que a escola está inserida e a instituição escolar não é um terreno neutro. Ela acaba reproduzindo e reafirmando a lógica do sistema, uniformizando o aluno para atender às demandas das forças produtivas, bem como perpetuar a estrutura de poder existente.

Os alunos deficientes intelectuais e aqueles que apresentam outras tantas diferenças encontram-se nesta condição, inseridos numa relação de conflito, pois aqueles que não conseguem se encaixar no padrão, são vistos como estranhos, dentro de uma engrenagem que necessita de um padrão para mover-se. Como nos mostra Tomasini (apud BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 120).

Assim, as instituições se centram em patologias e são imersas no olhar social, que projeta na pessoa a responsabilidade de sobressair-se em um mundo competitivo. Nesse sentido, elas encontram espaço na vida das pessoas com deficiência com a missão de prepará-las para sua inserção nos mais diferentes setores sociais.

Foucault (1999) e Marques *et al.* (2009), deixam evidente os exames médicos como instrumentos para classificar e confinar indivíduos “desviantes”. Uma vez que o documento tenha sido expedido, a pessoa se torna legalmente rotulada por uma suposta condição patológica.

Dessa maneira, o que é considerado “desvio” se torna referência para o atendimento e o acesso aos inúmeros serviços existentes na sociedade, explicando até mesmo a intimidação e a restrição a inúmeros espaços sociais.

Sant’Ana (1988 *apud* Marques *et al.*, 2009, p. 92) entende que os especialistas rotulam os indivíduos através de laudos, tornando-os incapazes, sem condições de se autogerenciarem, ficando os mesmos à mercê das instituições, que assumem a tutela sobre suas vidas, tirando-lhes o direito de atuarem como sujeitos ativos na sociedade.

Sant'Ana (1988) critica severamente o papel dos especialistas que emitem laudos incapacitantes sobre os indivíduos, fortalecendo o poder institucional sobre a potencialidade humana. Diz ele que toda uma equipe de técnicos, com instrumento de validade duvidosa, emite laudos cuja função é configurar o rótulo de deficiente, classificar e segregar os desviantes.

É possível perceber então, que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil foi e continua sendo definida por impasses e ambiguidades, que vão desde a omissão do Estado na oferta da educação pública, passando pelo período das políticas segregacionistas, até as atuais políticas de inclusão, impulsionadas por organismos ligados à defesa dos direitos humanos e da redução da pobreza.

Apesar de seguir as diretrizes internacionais, o Brasil não tem cumprido as metas em relação às pessoas com deficiência intelectual, pois grande parte desse público continua segregada em instituições filantrópicas, ou até mesmo sem acesso a qualquer espaço educacional.

Outro debate pertinente é que, mesmo com o avanço legal relacionado aos direitos sociais e educacionais, tais instrumentos não se traduzem na prática para um contingente significativo, gerando assim, um descompasso entre o avanço das legislações desde a sua institucionalização e o seu cumprimento.

Chama atenção a omissão histórica do poder público para garantir os direitos educacionais de pessoas com graves comprometimentos intelectuais, muitas vezes com múltiplas deficiências. Para essas pessoas, as instituições filantrópicas na iniciativa privada ou escolas especiais públicas parecem ser a única opção. Tal problema fica explícito, para casos em que os sujeitos chegam tardiamente à escola e/ou estão fora da faixa etária para frequentar a educação básica.

Embora haja avanços nas atuais políticas, que são significativas, pois permitem a inclusão social e o acesso à escola dos sujeitos com deficiência, por outro lado tais políticas são centradas em “mínimos sociais”,

e os alunos com DI são colocados em turmas regulares com o suporte do AEE (Atendimento educacional especializado), o qual, muitas vezes, não é o suficiente para atender todas às demandas desses alunos.

Vê-se que a lei não se auto aplica, pois, sua implementação depende dos recursos alocados, dos instrumentos de políticas manejados e o grau de prioridade institucional além de uma série de fatores, como: a situação econômica do país, a orientação do governo e a correlação de forças interna e externa entre os atores sociais.

É preciso considerar também as teorias dominantes no campo da economia e da educação, como a formação intelectual e as opções dos gestores públicos, os quais, frequentemente assumem cargos por indicação e interesses políticos do que por competência técnica.

Muitos são os desafios que ainda precisam ser enfrentados pela escola inclusiva, como:

- Um maior diálogo entre o sistema de ensino e outros setores governamentais;
- Melhor infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às especificidades de desenvolvimento desses alunos e transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos possam chegar à escola;
- Suportes diversificados e extensivos em diferentes esferas da vida daqueles que necessitam, como também práticas curriculares mais flexíveis para a escolarização dos alunos com deficiência e outras condições atípicas do desenvolvimento;
- Garantir o direito à aprendizagem da maioria dos alunos com deficiência, assim como, melhores condições de trabalho e plano de carreira para grande parcela dos docentes brasileiros;

- Maior acessibilidade física e arquitetônica das cidades, prédios escolares e públicos, entre outros espaços sociais;
- Uma maior atenção ao ensino público em geral, pois os problemas mencionados, em grande medida, são comuns a todo sistema educacional brasileiro.

A escola é uma grande propulsora do processo colaborativo, pois através de suas práticas educativas as relações de mutualidade são construídas, pautadas em práticas cooperativas, permitindo assim, a elaboração de um modelo social equânime, conforme Poulin (2010, p. 37):

É aí que intervém a escola, pois é, antes de tudo, pela ação educativa junto aos jovens cidadãos, e, sobretudo pela experiência de cooperação e da contribuição que as sociedades humanas poderão assistir ao desdobramento dessa proximidade necessária para uma verdadeira sociedade 'inclusiva', com seus valores de respeito da vida humana e de 'igualdade de direitos'.

Porém, no cotidiano da escola é muito comum acontecerem cenas que tornam o aluno culpado por seu fracasso escolar, dando importância apenas a seus aspectos cognitivos, contrapondo-se às possibilidades que surgem do contexto social em que a criança está inserida, assim como as práticas que podem ser criadas pelo professor, como mediador, para favorecer a aprendizagem do aluno.

Figueiredo e Poulin (2008, p. 247), demonstram em seus estudos sobre os aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental que: "O desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende algumas vezes das características cognitivas do sujeito e outras vezes dos suportes sociais e contextuais que lhes são oferecidos".

A escola deve ser um espaço que dialoga com diversos setores, funcionando como um condutor que propicia a inclusão nos diferentes âmbitos sociais. Neste contexto, Tomasini (1998 apud BIANCHETTI;

FREIRE, 1998, p. 126) destaca a importância da ampliação da participação da pessoa com deficiência, em múltiplos espaços:

Tratar da cidadania de indivíduos com diferenças significa ter no horizonte a ampliação de seus espaços de participação cultural, política e econômica, significa mobilizar suas potencialidades intelectuais, e isso me parece difícil de se concretizar nos ambientes segregados das instituições. Embora considerando a seriedade e as boas intenções de seus profissionais, a existência do espaço institucional especial é contraditoriamente uma espécie de negação da cidadania desses indivíduos. O sujeito constrói-se nas relações sociais e de produção mais ampla e não à margem delas.

Das relações que emergem em meio ao convívio social se criam as condições ideais para a construção de conhecimentos. É mediante o intercâmbio entre as múltiplas visões, a troca de experiências, diálogos, pontos e contrapontos, consensos e contradições, oriundos da heterogeneidade presente no ambiente escolar, que os saberes são construídos e desconstruídos, num constante apagar e acender, num dinamismo que move e transforma os saberes humanos.

Mas a exclusão escolar ainda se manifesta de diversas e perversas maneiras segundo Mantoan (2003), uma vez que a escola se democratizou para novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos, que até então não couberam dentro dela.

Segundo Carvalho (2005, p. 55):

Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimentos. As estatísticas da educação brasileira permitem-nos conhecer os números de alunos que ingressam no Ensino Fundamental e dos que vão para o Ensino Médio. Ao compará-los evidenciam-se os elevados índices de exclusão que ocorrem, ainda, em nossas escolas.

Nesse sentido, o currículo é um aspecto importantíssimo, que merece destaque, quando procuramos realizar mudanças na escola em direção da inclusão. Há, por parte das escolas, essa dificuldade em alterá-lo e o currículo acaba sendo utilizado como uma das principais justificativas para se manter a escola como está, sendo obstáculo à inclusão.

Acreditava-se anteriormente que o currículo tradicional iria produzir os saberes básicos para a construção de uma sociedade ideal, criada por classes sociais bem claras e com necessidades específicas: era um currículo que se preocupava com a produção de cidadãos capazes de suprir a força de trabalho.

A palavra currículo está associada a várias concepções oriundas dos diversos modos de como a educação é organizada historicamente, das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento, ou seja, dos diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, que colaboram para que currículo venha a ser entendido como: as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os seus processos de avaliação, que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos designados nos diferentes graus da escolarização.

Então, não iremos considerar qualquer dessas ou de outras perspectivas de currículo como certas ou erradas, pois refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Podemos, sim, afirmar que as discussões sobre o currículo reúnem, com maior ou menor destaque, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que condizem com o cenário em que os conhecimentos são ensinados/aprendidos, sobre as mudanças que desejamos realizar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos estimular e sobre as identidades

que pretendemos construir. De acordo com Silva (2005), discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

O currículo relaciona-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos praticados com intenções educativas; desse modo, a palavra tem sido utilizada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas.

Também devemos esclarecer, que a palavra currículo tem sido usada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, e que não são sempre percebidos pela comunidade escolar. É o chamado currículo oculto, que envolve, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, nas relações sociais e nas rotinas do cotidiano escolar.

Assim, fazem parte do currículo oculto: os rituais e práticas, regras e procedimentos, relações hierárquicas, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos.

O currículo sistematiza os esforços pedagógicos, é, portanto, o espaço central da escola, em que todos atuam, tornando todos, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do professor é de suma importância na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula, por esse motivo, há necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, tanto do currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto do currículo oculto. Da participação dos profissionais da educação, de forma crítica e criativa na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Desse modo, segundo Silva (1999), o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas dos diferentes significados sobre o social e o político. É através do currículo que certos grupos sociais, em especial os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. De acordo com autor, o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem fortemente para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um instrumento de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante.

Moreira e Candau (2014) argumentam que, com as transformações do mundo contemporâneo, os estudos curriculares definem currículo de formas muito diversificadas, e, essas várias definições atravessam o que denominamos currículo no cotidiano escolar, sendo que “a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14).

Segundo Moreira e Silva (1994):

O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

É necessário que a escola inclusiva constitua um espaço de discussão e reflexão, que permeie os diferentes conhecimentos e saberes, dos diferentes atores, para viabilizar uma educação intercultural, daí a importância do currículo.

Candau (2008, p. 22) propõe “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A autora defende uma perspectiva intercultural para:

(...) promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Diante deste cenário, um currículo pós-crítico busca transformações no campo educacional brasileiro, favorecendo aquele com deficiência, em especial o aluno DI e a escola como um todo, pensando em práticas educacionais que favoreçam uma multiplicação de sentidos, para as diversas linguagens, que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções.

Segundo Corazza:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 10).

Consequentemente, as teorias pós-críticas somam, ao mesmo tempo, que modificam o que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas destacam que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido, entretanto, o poder torna-se descentralizado e espalhado por todo o tecido social. Em oposição às teorias críticas, as teorias pós-críticas não se limitam a uma análise do poder em relação aos campos econômicas do capitalismo. De acordo com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2005, p. 148-149).

O papel formativo do currículo é enfatizado pelas teorias pós-críticas, que rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, diferentemente das teorias críticas que supõem a existência de um núcleo subjetivo *pré-social* que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica.

Nas teorias pós-críticas, não existe nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um eu livre e autônomo. As teorias pós-críticas olham com desconfiança para concepções como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada (SILVA, 2005, p. 149). Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é sempre social.

Daí a importância de se pensar no currículo numa perspectiva pós-crítica na educação inclusiva, e destacar as diferenças no mundo contemporâneo. Um currículo não é algo neutro, passivo, engessado, cumpre um papel abrangente no aspecto social, cultural, ideológico e político.

A proposta de um currículo diferenciado para a escola que inclui é aquela que não marginaliza os alunos em categorias estabelecidas, e sim, que educa de forma coletiva e cooperativa, ampliando os horizontes culturais dos estudantes, utilizando as diferenças, e enxergando a sala de aula como um grupo heterogêneo, uma vez que devemos considerar que os alunos possuem diferentes pontos de partida, realizam caminhos diferentes enquanto aprendem, portanto atingem níveis diferentes.

Também não podemos pensar no currículo sem pensar formação dos docentes, e a prática de ensinar; pois esses profissionais veem o currículo como instrumento para o desenvolvimento de seu trabalho e que promove o que ensinar no interior das escolas. Esta relação entre a formação dos professores e o currículo é fundamental, para oportunizar uma aprendizagem significativa dos alunos. De acordo com

Sacristán “precisa-se de pessoas capazes de desenvolver uma nova linguagem e novas propostas de ação” (SACRISTÁN, 2013, p. 501).

Sem uma boa formação de professores, não há mudança do currículo; é necessário que os educadores façam esta reflexão, observando e sempre partindo das vivências em sala de aula, assim como, criando espaços vinculados com a produção de novas práticas sociais e novos saberes de aprendizagem, contrariando as formações individuais, que são silenciosas, selecionadas, cujo propósito principal é a reprodução de saberes e comportamentos em sala.

Carvalho (2009) deixa claro que:

Pensar o currículo escolar é falar de práticas, saberes e de fazeres cuja proposta é uma mudança de perspectivas, de um deslocamento da atenção que implica acompanhar movimentos que transformem a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. (CARVALHO, 2009, p. 188).

Os educadores devem ter o compromisso com o social, o político e o ético para acreditar na diversidade que ecoa em nossa sociedade, e possa assegurar um modelo de igualdade a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Conforme Silva (2005, p. 147) destaca, o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

É por meio dos professores que o currículo pode ter novas possibilidades, significativas, de ação e linguagem.

Sendo assim, é importantíssima a participação crítica e ativa de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, para transformar o currículo e torná-lo mais dinâmico e flexível, tendo como objetivos, as decisões coletivas e a autonomia de seus agentes formadores.

Segundo Arroyo (2006 *apud* BRASIL, 2007, p. 26):

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos.

Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único.

Logo, a formação dos docentes deve ter como ponto central propostas curriculares que intensifiquem a produção de um currículo para o dia a dia escolar, que abram espaço à criatividade, às inovações e à vivência da diversidade cultural. Assim, o caminho para a mudança das práticas de educação, principalmente com os alunos com deficiência, torna-se uma realidade social. É necessário e possível um pensar transformador para que possamos reinventar a escola.

O professor é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso que este profissional receba formação para exercer tal função. Além da formação, é preciso o engajamento do professor nos processos formativos, pois assim poderá promover “a transformação do fazer pedagógico cotidiano” (FERREIRA, 2012, p. 12).

Para o aluno, sentir-se incluído é muito mais do que estar integrado, é se sentir inserido num fazer coletivo, e também sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.

Segundo Carvalho (2005, p. 28):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A inclusão deve ser enxergada numa perspectiva de prática social que ultrapasse as barreiras, sejam elas das salas de aulas, da arquitetura de ruas, transportes.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

A educação inclusiva, mesmo ainda encontrando resistências por parte de alguns educadores, constitui sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, convergentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

Para Mantoan (2015, p. 46), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CBE n. 04/2010) representam um divisor de águas, uma transição entre o modelo de educação especial segregacionista e a educação inclusiva.

Esse documento estabelece importante orientação para que se viabilize a inclusão.

Como mencionado anteriormente, um outro desafio para uma escola inclusiva está relacionado ao desenvolvimento de pesquisas que avaliem os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, os recursos cognitivos utilizados pelos mesmos para aprender e se desenvolver, além de da necessidade de reconhecer a voz das pessoas com deficiência e seus familiares, e não falar por eles.

Assim, o acompanhamento do processo do aluno com deficiência é de grande importância, pois o trabalho do professor se torna complexo e envolve novas competências para lidar com alunos que aprendem de maneira diferenciada.

A avaliação deve ser contínua, os instrumentos e critérios utilizados devem deixar claros os percursos de aprendizagem do aluno –

dificuldades e avanços. Segundo Luckesi (2011), para avaliar é preciso conhecer conceitos teóricos sobre o processo de avaliação e também praticar a avaliação por meio de atos cotidianos.

Diversificar os instrumentos de avaliação e considerar a diversidade cultural e as diferenças individuais durante a aprendizagem, é condição para a melhoria do processo educacional de todos. Cabe à escola contribuir, enquanto espaço formativo e legitimado socialmente, modificar e criar espaços para questionamento das relações na sociedade.

A padronização dos processos de ensino e a exigência de ritmos, de tempos e estilos de aprendizagem são fatores excludentes no interior da sala de aula. É urgente romper com esse modelo de escolarização, que segrega rumo à construção de uma escola, de fato, para todos.

Para Gomez (1998, p. 8), na escola, como em qualquer instituição social “marcada por contradições e interesses conflitantes, há espaços de relativa autonomia que são capazes de desequilibrar a clara tendência à reprodução do *status quo*.”

O professor precisa utilizar esses espaços com intencionalidade, provocar, refletir, fazer o aluno pensar sua própria realidade, ir além da simples reprodução e fomentar a pluralidade.

Ainda segundo Gomez (1998, p. 15):

Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

Quando falamos em escola inclusiva, falamos em um novo modelo de escola, que aceita e convive com a diversidade de alunos e está aberta para isso. A aceitação da proposta de inclusão reflete o pensamento atual em se acreditar no potencial dos alunos com deficiência.

Em face desta mudança de perspectiva educacional, é urgente que os educadores façam a diferença, buscando novas possibilidades, contribuindo com uma prática com um novo significado, e desenvolvam em sala de aula uma educação baseada na afetividade, na superação de limites.

Também, as estratégias diversificadas de ensino, os recursos didáticos, as atividades contextualizadas e as novas tecnologias possuem um papel importante para uma escola inclusiva. Segundo Perrenoud (2013), cada ser é singular no que diz respeito à sua história e condições de vida, o que contribui para a consistência da diversidade, concebendo esse sujeito singular em sua plena pluralidade.

Encarar a qualidade do ensino como prioridade, seja na escola pública ou privada, é uma decisão urgente que precisa ser assumida por todos os educadores, principalmente na educação básica, pois é um dos fatores do desenvolvimento econômico, social e uma tarefa possível de ser realizada.

De acordo com Mantoan (2015), escolas de qualidade:

São espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2015, p. 66)

Precisamos criar um novo modo de ensinar que diga não à exclusão social, tal ação requer condições de trabalho para o professor,

formação continuada e uma rede de saberes que dialogam e caminham no sentido contrário de uma educação segregadora.

É uma reviravolta complexa em nossa educação, porém possível através do aprimoramento das ferramentas que possuímos para estarmos preparados para novos caminhos pedagógicos no processo de inclusão das pessoas com deficiências.

Para Mantoan (2003), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Estes são os desafios com os quais os professores têm-se deparado na sua prática cotidiana: buscar caminhos e possibilidades para modificar esse cenário de desânimos e frustrações que se encontram no contexto da educação brasileira.

É urgente e necessária a mudança no fazer educativo com foco nas práticas pedagógicas, permeadas pela ação-reflexão-ação e em que a teoria dialogue sempre com a prática.

No próximo capítulo, abordamos os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos dando continuidade à discussão sobre o que permeia o processo de ensino do aluno deficiente intelectual e a prática do professor que atende a esse aluno.

5

**Alfabetização,
letramento,
multiletramentos:
concepções**



A escola no Brasil, desde o século XIX, tornou-se um lugar para formar novas gerações e atender aos ideais do Estado Republicano, implementando uma nova ordem política e social.

Para Mortatti (2006), a universalização da escola alcançou um importante papel como aparato de modernização e progresso do Estado-Nação, sendo a principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

As práticas de leitura e escrita deram-se como tecnicamente ensináveis; o ensino passou a ser organizado, sistemático e intencional, exigindo profissionais especializados. A universalização também trouxe novas formas de relação entre os sujeitos e a natureza, a história e o Estado.

Esse cenário sugere evolução, avanço, no entanto, segundo Mortatti (2000), depois de mais de cem anos de um modelo republicano de escola, nos deparamos com fracassos na alfabetização – problema estratégico que reclama soluções urgentes, e mobiliza os administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais, educadores e professores.

É preciso reconhecer que foram aplicados muitos esforços de mudança para superar em cada momento da história o que era reconhecido como fator responsável pelo fracasso. Mas, de acordo com a autora, os olhares ficaram voltados para as questões dos métodos de ensino da leitura e escrita no Brasil, fato que gerou polêmica entre os que pensavam ser donos de um novo método de alfabetização e aqueles que defendiam os métodos considerados antigos e tradicionais.

É apenas na década de 1980 que mudanças no olhar passam a ocorrer. As questões de ensino e aprendizagem passaram a ser questionadas em virtude de aspectos sociais e políticos que vieram acompanhados de propostas de mudanças na educação, tendo como foco o enfrentamento do fracasso escolar na alfabetização das crianças.

Nessa época, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, tendo como base o resultado de pesquisas

desenvolvidas pela pesquisadora Emília Ferreiro e colaboradores. O centro das disputas dos métodos de ensino foi deslocado para o processo de aprendizagem da criança e o construtivismo passou a ser visto como revolução conceitual, pois abandonou as teorias e práticas consideradas tradicionais, questionando o processo de alfabetização e o uso de cartilhas.

Uma outra visão de alfabetização foi considerada, através do não uso de métodos na alfabetização, com ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita, acontecendo, porém, um certo silêncio a respeito das questões de ordem didática.

Observamos também na década de 1980, o surgimento do pensamento interacionista em alfabetização, gerando uma nova polêmica entre seus defensores e os do construtivismo. O pensamento interacionista fundamentado na ideia de que o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser objeto da leitura e escrita, estabelecendo-se como conteúdo de ensino, sendo possível uma interlocução real entre professor e alunos, sem a utilização de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Devemos ressaltar que a concepção tradicional de alfabetização por meio dos métodos analítico e sintético entendia o processo de alfabetização e letramento como independentes.

É preciso esclarecer que embora ambos sejam processos diferentes, são indissociáveis e simultâneos. De acordo com Soares (2004), não são processos separados, e sim interdependentes, uma vez que, a alfabetização desenvolve-se no contexto de, e, por meio de práticas sociais de leitura e escrita, por meio de atividades de letramento.

Para Soares (2003, p. 3):

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...]

é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

Conseqüentemente, letrar é imergir o indivíduo na cultura escrita, na participação em eventos diversificados que envolvem a leitura e a escrita, bem como ao contato e interação desse indivíduo com diferentes tipos e gêneros textuais. Já alfabetizar envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente.

Alfabetizar não é apenas ensinar a codificar e decodificar letras e sons; precisamos compreender a alfabetização no sentido que lhe dá Paulo Freire (2014):

O processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber (FREIRE, 2014, p. 164).

De acordo com Freire (2007, p. 07), “para que um ser possa assumir um ato comprometido necessita ser capaz de agir e refletir, ou seja, é preciso capacidade de, estando no mundo, saber-se nele”. Essa visão revela a necessidade de o professor conhecer seu aluno, refletir sobre sua realidade e a realidade do entorno para dialogar e tomar decisões em conjunto.

Inicialmente, o termo letramento foi utilizado por Mary Kato em 1986, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Posteriormente, o termo letramento aparece também em 1988, no livro de Tfouni, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual a autora diferencia letramento de alfabetização.

Mas a denominação passou a ser usada amplamente. De acordo com Tfouni, (1997) tanto a alfabetização quanto o letramento são resultados da aquisição do processo de leitura e escrita, porém o que os diferencia é que a alfabetização é um processo individual, onde se adquire a habilidade ou o domínio sobre as práticas de linguagem. Já o letramento, é um processo social, e está relacionado com os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Segundo a autora, o conceito de letramento já estaria presente implicitamente nos estudos de Vygotsky, quando ele citava que o comportamento humano está relacionado aos processos mentais superiores, tais como o raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.

De acordo com Goulart (2006), para refletirmos sobre o que é ser letrado e como o processo de letramento acontece, precisamos recorrer aos estudos que investigam essa relação da oralidade com a escrita, pois os mesmos apontam aspectos importantes sobre o assunto. Para a autora, a condição letrada está intimamente relacionada tanto a discursos que são elaborados em diferentes instituições e nas práticas sociais orais e escritas, quanto relacionada aos objetos, procedimentos, atitudes e formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Segundo Olson e Astington (1990), o letramento é visto como um fator principal para a transformação conceitual e cultural do sujeito, por acreditarem que o letramento afeta a cognição de forma indireta, uma vez que afeta a língua e a língua afeta o pensamento. Então, é possível compreender que o letramento abrange o pensamento porque propicia o desenvolvimento de diversas maneiras para se falar sobre o texto.

Ainda segundo os autores, ser letrado é ter competência para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo ler e escrever ou não; a escolarização fornece competência para falar sobre o falar, sobre elaborar questões, sobre respostas, fornece a competência de uma metalinguagem, contudo, para atingir plenamente essa competência são necessários vários anos de prática com os textos, por meio da leitura, comentários, comparações, julgamentos. É nessa perspectiva da elaboração da linguagem que o letramento contribui para o pensamento.

Desta maneira, para a criança o processo de apropriação da língua escrita está relacionado diretamente a esse trânsito pelas duas modalidades da linguagem oral e escrita, que se alinham às situações de uso socialmente importantes. Magda Soares (1998), nos propõe este grande desafio: como alfabetizar letrando? Uma vez que, crianças que participam de eventos de letramento, que participam de atos de leitura e escrita desde cedo, ouvindo histórias e vendo seus familiares lendo e escrevendo, chegam à escola com mais conhecimentos sobre o uso e funções da nossa língua.

E as crianças vindas de famílias não alfabetizadas ou pouco alfabetizadas, que possuem poucas chances de participação em eventos de letramento, chegam à escola com a ideia de que o texto escrito é apenas aquele visto neste ambiente, textos prontos, que lembram as antigas cartilhas.

A aprendizagem da escrita de forma limitada não alteraria a condição do indivíduo em relação a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e conseqüentemente econômicos; também não alteraria os grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística, mas na condição de letrado poderia ser possível alterar esses aspectos (SOARES, 1998, p. 18).

Portanto, é urgente que se alfabetize letrando, ampliando o conceito de alfabetização, projetando um processo crítico da aprendizagem

da leitura e da escrita que vai além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples, sendo este um fator importantíssimo e vem determinando a discussão sobre a noção de letramento. O letramento, pressupõe uma intimidade relacionada tanto aos discursos que são elaborados em diferentes instituições, bem como as práticas sociais orais e escritas, aos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

E OS MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS, O QUE SÃO?

A partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Larson e Marsh (2005) explicam que pesquisadores do letramento passaram a descrever práticas de leitura e escrita como intrinsecamente ligadas às práticas sociais usadas em grupos sociais específicos, questionando o modo tradicional de se entender a leitura e a escrita.

Os nomes que figuram dentre esses pesquisadores são Shirley Brice Heath (1983), Brian Street (1984), Scribner e Cole (1981 *apud* BAYNHAM; PRINSLOO, 2009), iniciando ao que hoje é conhecido como Estudos sobre Novos Letramentos ou *New Literacy Studies* (BAYNHAM; PRINSLOO, 2009; LARSON; MARSH, 2005).

Gee (2008), Baynham e Prinsloo (2009) afirmam que esses estudos começaram a surgir no início da década de 1990, a partir de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, é preciso entender que além de possuir uma trajetória mais ampla, o conceito de “novos letramentos”, mesmo não sendo uma tradução direta de *New Literacy Studies* (NLS), evoca tal

corrente como parte que constitui a sua história, como também acontece com as demais abordagens historicamente situadas, como é o caso dos *Multiliteracies* (traduzido como Multiletramentos) e *Critical Literacy* (traduzido como Letramento Crítico).

Para Street (2005, p. 417), a abordagem dos NLS propõe uma mudança na “perspectiva do estudo e na aquisição do letramento, passando de um modelo cognitivo dominante, com ênfase na leitura, para um entendimento mais amplo das práticas de letramento em seus contextos sociais e culturais.”

Uma visão tradicional sobre letramento que se combate é principalmente a que compreende o letramento de um ponto de vista meramente individual e cognitivo, como uma habilidade ou um conjunto de habilidades abstratas e sem necessidade de uma relação com a realidade social.

Scribner, Cole (1981) e Heath (1983) realizaram estudos consagrados que fortaleceram tal abordagem, pois mostraram que as práticas de linguagem dos sujeitos em análise possuem relação direta com o contexto ao qual ele é exposto.

Como afirma Gee (2008, p. 67), os estudos sobre novos letramentos “começaram a substituir a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural”. O letramento passou a ser visto então, como um conjunto plural de práticas sociais, e, os pesquisadores passaram a utilizar letramentos, no plural.

Já uma pedagogia dos multiletramentos defendida pelo Grupo de Nova Londres é resultado de discussões entre os educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, cujo foco foi debater sobre a educação de forma geral, assim como a relação estreita desta com a pedagogia do letramento.

Com o aparecimento das novas tecnologias de informação e comunicação, o Grupo de Nova Londres passa a trabalhar com a ideia de multiletramentos e chamaram a atenção dos educadores para os modos comunicativos que estavam se proliferando e se modificando graças aos avanços tecnológicos. (LARSON; MARSH, 2005, p. 3).

Para Cope e Kalantzis (2000, p. 5), a palavra “multiletramentos” foi escolhida pelos pesquisadores para reunir os resultados de suas discussões de acordo com dois argumentos: “a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural”.

Auerbach (2001) discute multiletramentos a partir da relação das famílias do sujeito com práticas cotidianas e aponta os principais rumos e abordagens dos trabalhos subseqüentes ao de Heath (1983), dividindo as perspectivas em três tendências – uma baseada em habilidades, outra em práticas sociais e a última transformativa/crítica. Defende a última tendência, um letramento que parta dos problemas sociais no contexto dos sujeitos e sirva como aparato para a compreensão crítica e mudança social. Ainda salienta que precisamos ter clareza sobre os pressupostos ideológicos presentes nas perspectivas existentes em relação ao que é letramento (inclusive nossas), para que possamos compreender melhor sobre a forma de agir politicamente no mundo.

Estabelecendo relação com o momento histórico vivido, em que o desenvolvimento tecnológico torna possível a hibridização de linguagens e culturas através da recriação de significados, se faz urgente que os professores insiram e engajem os alunos em práticas de reflexão e ressignificação pautadas nos multiletramentos, articulando as múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas. Tal articulação presume uma inter-relação constante entre as práticas de letramento que ocorrem na escola e àquelas da vida em ações de semiotização de atos éticos.

Rojo e Moura (2012) ressaltam que o letramento tende a se tornar multiletramentos, pois “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (p. 21).

Segundo Rojo (2009) é preciso que a linguagem dê:

Conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (p. 90).

Dessa forma, a aprendizagem como conhecemos muda também, segundo os autores citados acima: já não ficamos mais presos a um único prisma do autor que escreveu e agora podemos nos libertar criando interações com outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados nessa perspectiva de multiletramentos são interativos, colaborativos, transgressores, híbridos.

Os multiletramentos propiciam a formação de um aluno crítico, autônomo: que saiba utilizar a internet, celulares e suas câmeras no ambiente escolar como instrumentos, recursos para uma melhor interação e comunicação. O aluno passa a ser visto como sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criador de sentido.

Os professores são provocados então, através dos novos letramentos e multiletramentos, a sair da sua zona de conforto para dar espaços em suas práticas aos novos significados, de maneira ética, criados cada vez mais por meio das múltiplas linguagens.

Percebemos então, que a pedagogia dos multiletramentos abre novos caminhos na formação de professores e na perspectiva

de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, para a singularidade, o que é da ordem do discurso, que não se dá pela estrutura, mas em rede e apresenta instrumentos pedagógicos abertos, novos desafios para o plurilinguismo social.

COMO ALFABETIZAR LETRANDO O ALUNO DEFICIENTE INTELLECTUAL?

O letramento, como nos explica Kleiman (2005), não é um método pedagógico, mas ele auxilia a imersão do aluno no mundo da escrita, a autora nos alerta também que a definição de letramento causa confusões e interpretações equivocadas.

Alfabetizar crianças, jovens ou adultos é uma tarefa complexa, mas pode ser prazerosa. É possível aprender a escrever e ler por meio de brincadeiras, por meio de reflexão, por meio de um trabalho cooperativo, através de jogos. Há que se perceber, porém, que isso não significa dizer que as aprendizagens são simples ou que são fáceis, ou que não exigem esforço do aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 13).

Por isso, é preciso que professor alfabetizador use práticas que possibilitem uma boa sintonia entre os aspectos sociais e intelectuais através da interdisciplinaridade, propondo vivências na sala de aula para a formação humana, considerando o aluno em sua totalidade e não como indivíduo fragmentado.

Desta forma, a prática pedagógica em sala de aula se organiza em torno de intencionalidades, assim como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades, ou seja, será prática quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta esteja disponível a todos e será pedagógica quando buscar construir práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Segundo Pinto (2005), a técnica deve ser vista como produto do humano, diferente da técnica como produtora do humano. Então, podemos entender que nas práticas pedagogicamente construídas há uma mediação do humano e não uma subordinação do humano a um aparato técnico previamente construído.

Uma prática pedagógica, em um sentido de práxis, configura-se como uma ação consciente e participativa, que surge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. De forma conceitual, ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo maior do que *expressão do ofício dos professores*, pois, não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados e representam o que podemos chamar de *subjetividades pedagógicas* (FRANCO, 2012).

Também é relevante que o docente, no contexto escolar, compreenda a intencionalidade pedagógica estabelecendo uma reflexão investigativa no que diz respeito as estratégias de ensino – e reflita sobre os comportamentos, ações, atitudes voltadas para o aprendizado. As estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo professor para oportunizar aos alunos a interação com o conhecimento.

Segundo Moura (1992), a origem da palavra estratégia vem do grego *strategia* e do latim *strategi*. Significa a aptidão para comandar um exército, táticas, processos, procedimentos, técnicas, planejamentos.

Segundo Boruchovitch e Santos (2006), as diferentes classificações das estratégias aparentam ser mais terminológicas do que semânticas e podem ser englobadas em dois tipos principais – estratégias cognitivas e metacognitivas propostas por Garner, Alexander (1989) e Dembo (1994).

Garner, Alexander (1989) e Dembo (1994) definem as estratégias cognitivas como comportamentos e pensamentos que influenciam

o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória, sempre que necessário. As estratégias de ensaio, elaboração e organização do conhecimento são exemplos de estratégias cognitivas.

Já as estratégias metacognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. O planejamento envolve o estabelecimento de metas a serem realizadas. O monitoramento auxilia a conscientização do próprio desempenho e da própria atenção. A regulação permite modificar o comportamento de estudo a partir do monitoramento realizado e recuperar algum problema que tenha surgido anteriormente (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

Dessa forma, o uso de recursos e estratégias diversificadas de ensino pelo professor, tornaram-se relevantes para sua prática pedagógica, por favorecer um atendimento personalizado ao aluno com Deficiência Intelectual e por possibilitar a apropriação dos conhecimentos.

Bzuneck (2010) apresenta uma série de estratégias que asseguram a qualidade motivacional para aprender, utilizando atividades com um grau de motivação ótima. Essa motivação é proporcionada por práticas que valorizam tarefas reais de aprendizagem e oferecem um teor moderado de dificuldades, apresentando-se de forma desafiadora.

Para uma boa aula, é preciso planejamento, atividades desafiadoras, onde o professor alfabetizador inclua desde as atividades mais fáceis até as mais elaboradas e retorne aos pontos de dificuldade sempre que necessário. O espaço físico deve ser adequado, assim como o material a ser trabalhado e uma boa organização do tempo para cada atividade.

De acordo com Zabala (2010), para atingir os objetivos em sala de aula é preciso que o professor tenha, como ponto de partida, conhecimentos prévios, além de considerar a motivação e os interesses

do aluno e também conhecer as características dos componentes possibilitando assim, a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar.

O trabalho interdisciplinar contribui para a articulação ampla de comunicação, compreensão, tornando rico o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, por desenvolver competências socioemocionais, o trabalho em equipe, respeito, comprometimento nas atividades e empatia.

Pimenta (1999, p. 20), esclarece que:

(...) os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Quando se fala em prática pedagógica, estamos falando também dos saberes docentes que estão interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, como formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares em que trabalham os professores, também o conteúdo dos programas. Logo, os saberes estão integrados às práticas docentes e que são determinadas por questões normativas, éticas e políticas (TARDIF, 2011).

“A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 151). Consequentemente, o trabalho docente precisa levar em conta a individualidade de cada aluno ao mesmo tempo que trabalha de maneira coletiva e necessita se adaptar às questões éticas e emocionais envolvidas no lecionar. Também, por ser o trabalho docente interativo, precisa desenvolver diferentes qualidades, como: paciência, tolerância e capacidade de negociação.

Dessa forma, o planejamento de “sequências didáticas”, por exemplo, exige uma escolha acertada do docente em relação aos recursos e, principalmente das estratégias para que as diversas aprendizagens sejam adequadamente trabalhadas. As sequências didáticas ou atividades sequenciais podem ser definidas como aquelas situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado (SILVA *et al.*, 2012).

Uma boa sequência didática deve possuir um aspecto interdisciplinar, o que favorece o aluno com Deficiência Intelectual, e, devem ser desafiadoras para que os professores possam inovar em sua prática e na busca de estratégias didáticas diferenciadas. Segundo Soares (2004), “[...] há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural”.

As atividades em duplas e grupos também devem fazer parte das estratégias de ensino, de acordo com Bordenave e Pereira (2002), para ensinar precisamos ao mesmo tempo planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito. Daí a importância do aluno com Deficiência Intelectual participar de atividades em grupos, onde as responsabilidades são divididas.

Porém, nos anos iniciais de escolarização, o professor deve trabalhar com pequenos grupos colaborativos e os alunos precisam experimentar de forma concreta o que aprendem. As duplas produtivas, entre alunos com hipóteses de escrita próximas, são benéficas para a troca de saberes e avanços no processo de alfabetização/letramento, inclusive para alunos com Deficiência Intelectual, onde o trabalho com o outro é complexo de acordo com as suas dificuldades de socialização e comunicação.

Outra estratégia relevante é a utilização de jogos educativos, com um cuidadoso planejamento (de acordo com a especificidade de cada deficiência): de alfabetização, de matemática (quebra-cabeça, dominó, palitos, cartas, desafios, cores, formas, etc.), de movimento. Enquanto a criança se diverte, ela também aprende com seus pares. Behrens (2011, p. 55), enfatiza que “o ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo”.

O professor alfabetizador dentro de um contexto de práticas de letramento deve despertar no educando o gosto pela leitura. Para Ferreira (2011, p. 32), as reflexões empreendidas sobre esse aspecto nos levam a pensar “através de que tipos de práticas a criança é introduzida na língua escrita”. Leituras em roda, realizadas pelo professor devem ser diárias, para estimular o gosto em ouvir histórias, além da leitura por prazer feita no cantinho da leitura, onde o aluno escolhe a leitura que irá fazer.

É essencial que os professores tenham ao seu dispor suportes variados de textos e possam visitar regularmente a biblioteca escolar ou bibliotecas públicas, no município. Também o professor deve oportunizar vídeos, uso de computadores, *tablets*, lousa digital, para que o aluno com Deficiência Intelectual possa ler e interpretar os mais variados tipos de textos e realizar atividades de raciocínio e jogos.

É preciso lembrar que o uso da internet possibilita o surgimento de práticas sociais e situações de letramento para todos os alunos. Dessa forma, o letramento digital pode ser efetivado através do uso das novas tecnologias e pelo domínio de suas ferramentas. Segundo Soares (2002, p.151), letramento digital é o “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”.

A tecnologia digital existe e precisa ser usada, já que os alunos podem ter acesso a ela e podem participar com autonomia, sendo protagonistas no processo. Por isso, o professor tem que pensar em metodologias diferenciadas.

De acordo com Pimenta (1999, p. 27),

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora. (PIMENTA, 1999, p. 27).

O uso de múltiplas linguagens – textos escritos, orais, visuais, iconográficos e imagéticos podem auxiliar a criança a adquirir as habilidades necessárias para ler, entender e escrever. Desta forma, o ambiente escolar deve criar momentos, atividades, ações e projetos que proporcionem ao seu aluno:

Contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação: a familiar ou pessoal – cartas pessoais, bilhetes, diários, e-mails pessoais, listas de compras, etc. –; a literária – fábulas, contos, lendas da tradição oral, peças teatrais, poemas, romances, crônicas, contos de fadas, poemas de cordel, etc. –; a midiática – notícias, reportagens, anúncios publicitários, charges, cartas do leitor, artigos de opinião, etc., veiculados por distintos meios (rádio, TV, jornal, revista, internet, etc.) –; a do entretenimento – piadas, histórias em quadrinhos, trava-línguas –; a jurídica ou de regulação da convivência – estatutos, leis, regimentos, normas, etc. (MENDONÇA, 2007, p. 47-48).

O uso de um único tipo de linguagem (a escrita), numa sociedade predominantemente visual, é um absurdo e revela a permanência da tradicionalidade das metodologias educacionais que só enxergam o texto escrito como forma de alfabetização, sem levar em consideração que o cinema, a propaganda, a música, os quadrinhos,

os desenhos animados, os jogos virtuais, a internet são meios de comunicação que fazem parte do cotidiano da criança e que precisam ser utilizados para que ela consiga ler e escrever.

Nesse contexto, o PCN de Língua Portuguesa aponta que:

[...] As situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 31).

Segundo a BNCC, no ensino Fundamental – Anos Iniciais: a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física (BRASIL, 2018).

Esses componentes possibilitam aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Por isso, a importância de se trabalhar com as múltiplas linguagens em sala de aula de alfabetização com o aluno DI, sendo possível desenvolver as competências específicas de Linguagens, que de acordo com a BNCC (2018), são:

- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Também o uso da Arte, dança, música, pintura, desenho, teatro, dramatizações, modelagem etc., também são importantes para os alunos com deficiência intelectual, propiciando um ambiente multiplicador de aprendizagens, aguçando a vontade de aprender através daquilo que gera prazer.

Segundo Gardner (1995), “a educação precisa justificar-se realçando o entendimento humano”, dessa forma, a escola não deve sufocar as aptidões dos alunos, e sim canalizar as potencialidades de cada um e adequá-las ao processo de ensino.

De acordo com Gardner (1995), as inteligências que deveriam ser desenvolvidas no indivíduo são: Inteligência Linguística; Inteligência Lógico-Matemática; Inteligência Espacial; Inteligência Musical; Inteligência Corporal-Cinestésica; Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal. Para Gardner a função da escola deveria ser a de desenvolver essas inteligências auxiliando as pessoas a atingirem seus objetivos de acordo seu espectro particular de inteligência.

A Arte favorece o desenvolvimento dessas múltiplas inteligências, tornando o ambiente de sala de aula facilitador para uma maior troca e respeito às singularidades do aluno.

Na BNCC, especificamente, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A BNCC (2018), sugere que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento, que perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural, essas dimensões são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa.

- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais.

Não se trata de eixos temáticos ou categorias, e sim, linhas flexíveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Também não há uma hierarquia entre as dimensões, nem uma ordem para o professor trabalhar com cada uma no campo pedagógico. Além dessas dimensões, há uma última unidade temática – **Artes integradas**, que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. **(grifo nosso)**

De acordo com essa articulação o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas. São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

O componente Arte, visa assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, favorecendo o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens

artísticas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

Portanto, as estratégias citadas geram a construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades do professor em relação ao aluno com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois convidam a todos os alunos a participarem da aula através de um ensino motivador, desafiador e com significado.

De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), são inúmeros os benefícios do uso de estratégias para a aprendizagem, pois são úteis para o levantamento prévio de possíveis dificuldades e alternativas de superação. Além disso, quando o aluno percebe que é capaz de realizar as tarefas, ele se sente motivado a fazê-las.

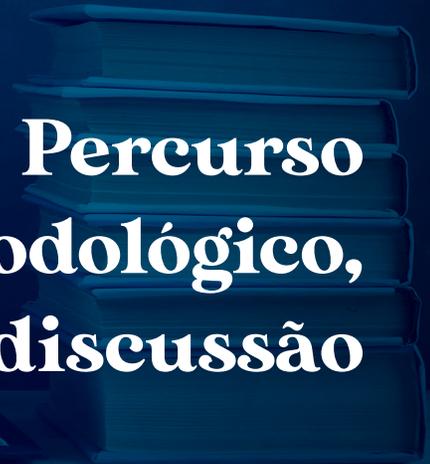
A utilização de práticas específicas para o aluno DI, personalizadas, como por exemplo, pranchas de alfabetização: emborrachadas ou em lousa digital, materiais concretos de Matemática e pasta de atividades estruturadas de Língua Portuguesa, jogos de raciocínio e de alfabetização, são algumas ferramentas que o professor alfabetizador pode utilizar para alcançar as metas propostas em relação às modificações do comportamento do aluno DI, estimulando uma maior autonomia, independência e ainda descobertas de novas possibilidades mais propícias a sua aprendizagem.

Por meio de diferentes metodologias, estratégias, o docente refletindo sobre a sua prática, e a participação ativa do aluno no desenvolvimento das atividades em sala de aula, é possível um resultado positivo, inovador e prático.

Como afirma Behrens (2011), um dos grandes desafios do professor está em construir e reconstruir os caminhos da emoção, sensibilidade, valores como a paz, solidariedade, coletividade visando a formação de seres humanos éticos para viverem em uma sociedade global, verdadeiramente humana.

6

**Percurso
metodológico,
análise e discussão**



Este capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, buscando esclarecer as etapas para o desenvolvimento desta. A pesquisa sofreu um redirecionamento devido ao fato de 2020 ter sido um ano atípico por causa da pandemia de Covid-19. O projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMES tendo sido aprovado sob o número 53107221.6.0000.5509.

DELINEAMENTO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza o procedimento da pesquisa documental. Faz a leitura dos materiais que foram disponibilizados a aluna M para o seu processo de alfabetização e letramento e também os documentos da escola do momento em que a aluna foi matriculada na escola do município de Praia Grande, escola denominada “Marítima”, nome fictício.

A pesquisa documental assim como a pesquisa bibliográfica tem o documento como objeto de investigação. Mas envolve além de textos escritos como fonte de pesquisa, fontes como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações e esclarecimentos que podem elucidar determinadas questões e servir de prova para outras. (FIGUEIREDO, 2007)

A revisão bibliográfica foi também realizada nos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura sobre inclusão como também os livros publicados por autores especialistas na área de Inclusão e também da Psicologia.

Oliveira (2007) pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). Para a autora, a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras

o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69).

AMOSTRA

A amostra é composta por atividades (materiais didáticos) da aluna M, fotos das atividades realizadas em sala de aula e também dos documentos da escola, referentes ao momento de matrícula.

Para a realização desta pesquisa, inicialmente encaminhou-se à Secretaria de Municipal de Educação uma solicitação de autorização para realizá-la.

Em seguida, foi entregue à diretora da unidade de ensino em que a professora pesquisadora trabalha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando autorização para sua realização, conforme Anexo A.

INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

A pesquisa documental é constituída pelos seguintes documentos:

- Documentos da aluna entregues à escola; registros da professora; fotos;
- Atividades realizadas pela aluna M em 2019 sozinha e junto com alunos da sala.

PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Com relação aos procedimentos e etapas básicas da análise documental, optamos por realizar uma primeira etapa de exploração do material e uma de tratamento dos dados.

Exploração do material

- Seleção das atividades que comporiam a pesquisa e a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos resultados: escolha das atividades em função dos objetivos.

Tratamento dos dados

- Interpretação referencial - reflexão com base nos documentos e inferências a partir deles, desvendando o conteúdo desses conforme os objetivos propostos.

PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

Destacamos que alguns aspectos foram emergindo e merecendo atenção no processo de interpretação que dizem respeito:

1. à apropriação dos conceitos e procedimentos envolvidos nas práticas realizadas pela professora;
2. à participação – aceitação, entusiasmo e disposição;
3. aos materiais e recursos utilizados no desenvolvimento das atividades que contribuíram para a aprendizagem.

ANÁLISE DOS DADOS

A Secretaria Municipal da Educação de Praia Grande possui 77 unidades escolares, com mais de 55 mil alunos matriculados. As escolas estão localizadas em bairros que se localizam próximos da praia, em regiões periféricas do município e algumas localizadas em bairros centrais.

As escolas recebem um número aproximado de 1042 alunos com algum tipo de deficiência. A Secretaria Municipal de Educação dispõe do Centro de Formação no próprio prédio na Vila Mirim, destinados a encontros, capacitações dos professores, além de utilizar o complexo cultural PDA (Palácio das Artes) para encontros de Educação Municipal e palestras.

A formação continuada dos profissionais da educação é realizada tanto nas escolas, através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e também por meio do HTPI (hora de trabalho individual), que acontece na escola e também uma vez por semana on-line, com temas pertinentes à ação pedagógica.

De acordo com o regimento escolar e o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, é previsto que a Educação Especial assegure a inclusão escolar aos alunos com deficiência.

Portanto, quanto à Educação Especial, a Secretaria da Educação prevê suporte aos processos de inclusão escolar, mantendo serviços de apoio especializado ao aluno deficiente: ofertando assistência social, saúde, acessibilidade arquitetônica, transporte escolar e salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) em diversos polos, sendo a escola pesquisada um desses polos.

CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA M

Conforme o laudo da aluna M, ela é descrita como deficiente intelectual, CID F 71 (retardo mental moderado), conforme documento selecionado para análise.

A aluna cursou o 2º ano do ensino fundamental em escola do município de São Vicente de 2015 a 2018, no entanto foi retida por rendimento em 2015.

A aluna morava com a avó devido a mãe ter outros três filhos e não possuir condições de suprir as necessidades básicas da aluna.

Todas as conversas, informações, reuniões eram de responsabilidade da avó, conforme documento que autoriza a avó a tomar decisões sobre a aluna.

Conforme o documento, a mãe relatou que a falta de oxigenação durante o parto causou a deficiência da aluna, e que por ter não ter condições de cuidar da filha, e por ter engravidado novamente no segundo ano de vida da aluna M, concordou em deixar a aluna morando com a avó desde então.

A aluna foi transferida em abril de 2019 (final do primeiro trimestre) da escola de São Vicente para a escola municipal de Praia Grande.

Ao iniciar na escola denominada nesta pesquisa por “Marítima”, a aluna M não sabia utilizar lápis, cadernos, os materiais escolares, e sequer compreendia ou lia o próprio nome.

Conforme o registro da professora, chegou à unidade escolar municipal com 12 anos. Possuía pouca concentração, muita dificuldade na coordenação motora fina, somente repetia as palavras que falavam para ela, era bastante agitada e não fazia uso de medicação.

Possuía autonomia razoável para ir ao banheiro e se alimentar, porém necessitava de supervisão de uma atendente (auxiliar para acompanhar a aluna na higiene e alimentação), pois saía da sala sozinha e não retornava. Necessitava de auxílio também em relação à higiene pessoal e uso do material escolar.

A aluna apresentava muitas dificuldades de leitura e escrita, reconhecia somente algumas letras do seu nome, não reconhecia cores, não possuía foco e atenção nas atividades, sua memória era de curto prazo, conseguia fazer a leitura somente através de imagens, não lia nem reconhecia palavras, frases ou textos, por esse motivo não produzia textos, chegou em sala de aula com a hipótese de escrita pré-silábica. Em relação à Matemática, não reconhecia e nem representava quantidades, não realizava operações simples de adição, subtração e multiplicação e divisão não convencionais, não reconhecia o calendário, sistema monetário e não realizava situações-problema.

Possuía uma boa interação com os colegas, era muito amorosa e muitas vezes queria no meio da aula abraçar e beijar todos os colegas, não compreendia a rotina de sala de aula e os limites, foi preciso colocar primeiramente a rotina e limites, para que a aluna M começasse a sentar e realizar suas atividades do dia, seja individualmente ou em grupo.

Nas aulas de Educação Física, conforme relatório do professor de Educação Física, participava normalmente, mas também necessitava do acompanhamento da atendente, pois queria apenas correr pela quadra sem prestar atenção nas interações com os colegas.

De acordo com o documento “Planejamento e Rendimento individual do Aluno com Deficiência”, podemos verificar todas essas dificuldades nas áreas de conhecimento de Língua portuguesa e Matemática.

Na área de Linguagem, foram desenvolvidas atividades para a aluna M reconhecer e escrever o próprio nome, reconhecer e escrever

o alfabeto, estimular a leitura/escrita através da escuta de histórias, de vídeos, de livros da biblioteca, e também o estímulo à oralidade, por meio da expressão das suas necessidades e sentimentos.

Na área de Matemática foram desenvolvidas atividades para a aluna reconhecer e registrar os números até 10, reconhecer e registrar quantidades através de materiais concretos, jogos e rotina de sala de aula de contagem diária e calendário.

Conforme o relatório, todas as dificuldades encontradas foram trabalhadas em sala de aula de forma personalizada, para que ela pudesse aprender a ler, escrever, criar e trocar com os pares. Tais atividades foram documentadas por meio de fotos que registram as atividades descritas nesta pesquisa, demonstrando como a aluna chegou no final do 1º trimestre, seu desenvolvimento após as práticas de alfabetização e letramento/multiletramentos aplicadas em sala de aula no 2º trimestre e como se encontrava no final do ano de 2019, seus avanços e progressos.

A ESCOLA MARÍTIMA

A escola municipal onde a pesquisa foi realizada está situada em Praia Grande, localizada na área central da cidade.

Segundo os dados do Ideb 2019, possuía 1031 alunos matriculados, sendo somente Ensino Fundamental I – 1º ao 5º Ano. Seu índice indicador de qualidade se encontrava em 7,2.

Em 2019, tinha 8 salas de 2º Ano, no horário vespertino, sendo que a aluna M frequentava a sala de AEE no contraturno, porém faltava muito e não dava continuidade às atividades específicas dessa sala, pois a avó se justificava dizendo que não possuía tempo disponível durante o período da manhã para levar a aluna.

De acordo com o relatório, a aluna também faltava muito: quando tinha cólicas menstruais faltava a semana inteira, e também quando estava muito agitada. Suas ausências atrapalhavam sua aprendizagem, pois não dava sequência às atividades e nesse período de espaço em que ficava distante, sua memória era prejudicada.

A escola além da sala AEE, tinha também a ATP (Assistente Técnico Pedagógico) de inclusão, responsável por encaminhar os alunos para os médicos especialistas: Neurologista, Psicólogo e Fonoaudiólogo, na rede municipal de saúde. No caso de M, a avó não aceitou os encaminhamentos da ATP, pois afirmou que levava a aluna a uma médica em São Vicente que a acompanhava.

Conforme o relatório da professora, o trabalho com aluna M era difícil em sala de aula, pois a avó não realizava os acompanhamentos médicos necessários, e no final de novembro de 2019, a aluna foi transferida e não foi possível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem da aluna.

Sendo assim, os registros que fazem parte dos documentos desta pesquisa ficaram restritos ao período de abril a novembro.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NOS DOCUMENTOS

As atividades descritas nesta seção estão relacionadas ao material recolhido: semanário, atividades, relatório descritivo da aluna, fotos da aluna durante as atividades. No capítulo precedente as atividades foram descritas, por isso nas seções a seguir, não são repetidas as descrições em detalhes apenas as informações que consideramos essenciais.

OS REGISTROS DA PROFESSORA NO SEMANÁRIO E PLANEJAMENTO

De acordo com o registro da professora, a organização da sala de aula variava de acordo com as atividades e estas seguiam o planejamento trimestral e PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, o planejamento semanal (em semanário) e também o planejamento individual da aluna M (DI).

A sala era organizada para atividades individuais, em duplas ou em grupos. Conforme o plano, atividade do dia era iniciada pela conversa informal com os alunos, para saber como estavam e, na sequência, era explicado o que seria visto naquele dia, a sequência das atividades e a recapitulação do dia anterior.

Essa rotina com os momentos e atividades que seriam desenvolvidas no dia eram registradas na lousa, passo a passo, para que os alunos soubessem quais tempos e quais trabalhos seriam desenvolvidos. A data, o nome da escola e o nome do aluno eram tarefas combinadas para serem feitas em casa, e retomadas no início da aula, com 30 minutos previstos para essa retomada.

A aluna M escrevia seu nome e data no caderno, não registrava o passo a passo das atividades porque possuía muita dificuldade na escrita, mas acompanhava a rotina que era registrada na lousa e lida para a turma. É preciso dizer que ela sempre perguntava se já estava chegando a hora do lanche ou da Educação Física, pois, para sair e retornar à sala, necessitava de auxílio. Tal atitude revelava certa ansiedade e dificuldade em seguir e acompanhar a rotina, pois desviava desta a fim de perguntar se aquilo que lhe chamava atenção logo “chegaria” – o que revelava em certa medida dificuldade em se concentrar para o desenvolvimento das atividades.

Após esse momento inicial, o registro revela que era feita a leitura por meio de uma roda de conversa, ou um vídeo com música, parlenda, conto etc. De acordo de acordo com os gêneros previstos e trabalhados no trimestre, no final da aula, eram destinados 30 minutos para o aluno sentar no cantinho da leitura e ler um livro de sua escolha (trazido por ele ou do acervo da classe).

A professora deixa claro nos registros que os trabalhos individuais ocorriam, mas ela apresentava as atividades na lousa, explicando qual seria o livro, ou materiais que utilizariam no dia. Esse procedimento permitia que os alunos ficassem envolvidos na resolução dessas atividades, e ela poderia sentar-se com a aluna M para desenvolver as atividades propostas no plano individual - atividades que foram descritas no capítulo anterior.

Também eram utilizados materiais diversos, além de caderno e lápis, pois a aluna apresentava bastante dificuldade. Ao término das atividades, havia a correção coletiva, momento em que a professora tirava as dúvidas e os alunos já deixavam os cadernos para a correção individual enquanto iam para o cantinho da leitura.

Com relação à adaptação das atividades e à quantidade destinada à aluna, é preciso dizer que a aluna M realizava uma quantidade menor de atividades, pois a professora tinha que se dividir entre M e os demais alunos com deficiência na sala (eram 3 alunos no total), os alunos com dificuldades de aprendizagem e os demais alunos.

Para administrar a situação, podemos inferir pelo registro que a saída encontrada foi dar mais atenção aos alunos com deficiência numa sala de 29 alunos. Ela dava prioridade à aluna M(DI), a um aluno autista e a uma aluna com deficiência auditiva moderada, deixando aos cuidados de tutores os alunos com dificuldades simples, e também os alunos que terminavam com rapidez as atividades propostas e gostavam de auxiliar os outros alunos com dificuldades nas tarefas.

Essa estratégia permitia que eles não ficassem muito a frente dos demais e colaborassem nesse acompanhamento – eles liam sobre o que precisava ser feito tanto nos jogos quanto nos materiais concretos de matemática e na prancha de alfabetização para os colegas que precisavam de ajuda.

Para os trabalhos em duplas, a professora já adiantava a organização: as mesas eram preparadas por ela antes do início da aula e as duplas eram feitas sempre de acordo com a atividade desenvolvida: se eram atividades de leitura, escrita, interpretação, desafios matemáticos e raciocínio, os alunos eram distribuídos de acordo com suas hipóteses de escrita e havia o auxílio nas duplas, conforme a necessidade e, quando as atividades eram de artes, jogos de alfabetização, registro de textos diversos e pesquisas, as duplas eram livres, os próprios alunos se organizavam.

Os trabalhos em grupos eram destinados às atividades específicas de leitura compartilhada, atividades de artes com confecção de materiais específicos, discussão e debates, desafios matemáticos, gincanas, dramatizações, uso do livro didático, registro coletivo de textos e relatórios de pesquisa em sala de aula. A finalidade era promover a autonomia e a participação colaborativa. Dessa forma, era possível organizar a sala de acordo com a proposta planejada para a semana e também considerando os objetivos trimestrais, sempre fazendo o diagnóstico individual e coletivo, e retomando os assuntos quando verificava que não foram compreendidos, ou quando precisavam ser revistos de outra forma para que todos pudessem compreender e aprender.

CATEGORIAS EMERGENTES NO TEXTO DA PROFESSORA

a. **Organização da sala e gestão do tempo, abordagem interdisciplinar**

O que fica claramente exposta é a presença do fazer coletivo e do fazer individual respeitando os ritmos e singularidades de cada aluno.

A gestão do tempo em sala de aula é importantíssima para que a criança aproveite o máximo possível o seu tempo na escola durante toda a semana. O planejamento prévio e o desenvolvimento das atividades em sequências didáticas e projetos colaboram bastante para o bom aproveitamento do tempo. Trabalhando de forma contextualizada e numa perspectiva interdisciplinar os temas a serem abordados ganham uma lógica para além das disciplinas, e também o letramento de todos os alunos da sala, pois por meio de um trabalho nessa perspectiva, é possível mostrar relações entre as áreas do conhecimento.

Os conhecimentos precisam dialogar sempre que possível e as diversas dimensões da vida. O professor então deve ter em mente atividades diversificadas e que atendam a todos, preparar a sala com antecedência, criar um ambiente acolhedor e motivador para a alfabetização. Os passos diários e semanais devem ser cuidadosamente elaborados e sempre que for necessário remanejar ou retomar as sequências de atividades o professor deve fazê-lo mas utilizando estratégias diferenciadas.

A rotina estabelecida entre o professor e alunos também é fundamental para que o aluno compreenda o que, como e porque está realizando aquela atividade e quanto tempo será estabelecido para cada tarefa.

Alunos diferentes possuem ritmos diferentes, por isso, a mesma sala terá no mesmo local alunos em atividades ou tempos diferentes, isso também precisa ser observado, respeitado e administrado

pelo professor. Por isso, o professor deve diversificar as atividades e também os modos de organização através de situações didáticas em grandes grupos, pequenos grupos, duplas ou de forma individual.

Para organizar o tempo em sala de aula, a professora descreve o que deseja fazer e seus objetivos, seja por meio de uma sequência didática, projeto didático, atividades permanentes, jogos etc.

Ela expõe com clareza que é preciso pensar qual a forma de organização contribuirá de forma a ajudar os alunos na sala de aula: Essa organização irá ajudar o professor a estabelecer os passos e tempos necessários nas atividades estabelecidas diariamente e semanalmente. Elaborar um relatório (semanário) ou quadro de atividades semanais, estabelecendo as estratégias a serem utilizadas permite uma melhor organização e distribuição do tempo em sala de aula e também que se tenha uma dimensão sobre o que já foi estudado, o que precisa ser retomado e o que já foi compreendido pelos alunos.

Para a professora, numa sala de alfabetização com muitos alunos, administrar 15 duplas ou 6 grupos facilita as intervenções, as mediações do professor e o trabalho colaborativo, além da aula se tornar mais dinâmica e motivadora. Por isso, organizou a sala em duplas e grupos.

b. Interação em sala de aula, colaboração e ambiente acolhedor

De acordo com Vygotsky (*apud* COLL; COLOMINA, 1996), o processo educativo pode ser caracterizado como essencialmente social, ou seja, é através das relações sociais, das relações com os outros, que a criança se apropria das práticas culturais da sociedade em que está inserida.

A qualidade da experiência vivida pelo indivíduo com o outro confere um sentido afetivo ao objeto de conhecimento. Além das emoções de ordem positiva, as negativas (medo, vergonha, etc.) também produzem seus efeitos no processo educativo. Por essa razão, para

que a criança possa criar, pensar, questionar, debater, romper paradigmas, ela precisa estabelecer relações interpessoais positivas.

É nesse sentido que a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor, de respeito e diálogo entre todos os participantes. Os combinados, as rodas de conversa, as regras de convivência, o respeito as diferenças devem ficar claros desde o início do ano.

A criança precisa se sentir aceita, bem acolhida e segura, pois assim, as experiências passam a ter um significado afetivo, positivo para ela. Quando o aluno sente que os indivíduos participantes desse contexto (a escola) são compreensivos, democráticos e tentam ajudá-la com dedicação, possibilita-se o sucesso dos objetivos educativos.

Para Wallon (*apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2005), é através das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Então, além de dar atenção e demonstrar carinho, o professor precisa estar atento às singularidades dos alunos, mostrando-se acessível, dando abertura para que eles se sintam seguros, respeitados ao se expressarem. É importante saber ouvir o que o aluno tem a dizer, motivando e valorizando seus aspectos positivos e ao mesmo tempo fazer com que ele reflita e supere seus aspectos negativos.

Através dos jogos, das parcerias, dos trabalhos individuais e coletivos, o professor vai contribuindo para uma interação positiva e que favorece o processo ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos de inclusão. É preciso que o aluno realize atividades individualizadas, mas que não fique no fundo da sala, isolado, e sim, participe de todas as atividades coletivas que quiser, em duplas, grupos, jogos, brincadeiras, etc. É importante que o aluno esteja próximo ao professor e à frente da sala, para que sua interação seja mais fluente, que tenha mais concentração e participe se expressando, comunicando seus desejos, medos e conquistas.

Segundo Coll e Solé (1996), não há um professor ideal ou métodos de ensino com receitas prontas, que facilitam o processo de ensino–aprendizagem. No cotidiano da sala de aula, as crianças precisam se sentir igualmente aceitas, amadas e respeitadas, não deve haver comparações, mas a promoção de um ambiente cooperativo.

A UTILIZAÇÃO DAS PASTAS DE ATIVIDADES ESTRUTURADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

a. **Leitura/escrita: alfabeto, vogais, palavras e frases**

Uma das práticas desenvolvidas pela professora foi a apresentação do alfabeto para que a aluna se apropriasse da forma gráfica e também da ordem alfabética. A produção de uma pasta com atividades estruturadas teve o objetivo de desenvolver a habilidade da aluna M DI para reconhecer as letras do alfabeto e registrar as letras de seu nome, as vogais e palavras simples do seu cotidiano. Essas atividades em pasta foram desenvolvidas em parceria com a professora da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), após a sondagem realizada pela professora com a aluna em sala de aula, verificou-se que a aluna não reconhecia o alfabeto, mas somente duas letras do seu nome (A e I).

Uma das dificuldades que M apresentava era não conseguir utilizar o caderno, pois possuía bastante dificuldade na coordenação motora fina e, conseqüentemente, dificuldade para posicionar o lápis no papel para escrever. Sua avaliação diagnóstica inicial, revelava que se encontrava na hipótese de escrita pré-silábica. Para ajudá-la nas atividades, foi utilizado o alfabeto impresso e móvel e também as vogais (com velcro), para que a aluna fizesse a relação com imagens e palavras simples que faziam parte de uma atividade de completar as letras iniciais.

Figura 3 – Alfabeto plastificado e vogais com velcro



Fonte: pesquisadora.

Também foi utilizado alfabeto em folha plastificada, para que a aluna M pudesse traçar a letra com caneta para o quadro branco e também completar com o alfabeto móvel. Esses materiais possibilitaram para a aluna a realização da atividade. Após a escrita, ela poderia ler o que escreveu. Conforme os registros, o material estruturado e plastificado pode ser usado em diversas atividades, e ser reutilizado quando necessário com outros alunos em sala de aula.

As etapas dessa atividade foram realizadas com auxílio do professor/pesquisador em um primeiro momento e, depois, quando a aluna apresentou alguma autonomia, realizou sozinha.

Figura 4 – Alfabeto em prancha plastificada e letras móveis para ordenar



Fonte: pesquisadora.

M tinha dificuldade de fixar a mão para a escrita, na maioria das vezes, a professora descreve que sua escrita era feita com a mão esquerda, mas também utilizava a mão direita em alguns momentos. Ela não havia desenvolvido ainda sua lateralidade, o que dificultava bastante o trabalho com atividades escritas. Como utilizava as duas mãos, pois eram os primeiros contatos com o caderno e com a escrita, ela ficou à vontade para escolher o que fazer diante da tarefa de escrita.

A atividade exigia que a aluna escrevesse as letras do alfabeto e as colocasse em ordem – uma atividade em que ela observava a forma da letra, a direção e o movimento, ativasse a memória também para colocar as letras em ordem.

O trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual, não enfatizando atividades mecânicas, e sim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas, conforme defende Vygotsky (1998).

Figura 5 – Completando o alfabeto com letras móveis



Fonte: pesquisadora.

De acordo com os registros, tanto o alfabeto a partir das vogais e palavras simples eram trabalhados várias vezes por semana.

Figura 6 – Completando as vogais: letras com velcro



Fonte: pesquisadora.

Crianças com hipótese de escrita pré-silábica podem se sentir inseguras em dizer uma letra por não ter a habilidade de relacionar sons e grafias, também apresentar dificuldade em reconhecer a letra. Ao utilizar o suporte da imagem, a professora contribui para que a aluna estabeleça relações.

Figura 7 – Completando as vogais de acordo com as figuras



Fonte: pesquisadora.

Primeiramente, era utilizado o material concreto, uma escrita em tamanho grande com a atividade estruturada, depois o caderno para o registro das palavras. Assim, era possível trabalhar vogais, consoantes e formação de palavras simples, através de um material colorido, fácil de usar, lúdico e motivador.

[...] capacidades ou procedimentos como, por exemplo, reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita, são também importantes dimensões daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos.

Também fazem parte desse objeto certas habilidades motoras e cognitivas, envolvidas no uso e na manipulação de instrumentos e equipamentos de escrita. Isso significa, dentre outras coisas, segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária à escrita, posicionar-se adequadamente para ler e escrever, saber como se faz a sequenciação do texto nas páginas, conhecer a organização gráfica do escrito na página. (SOARES, 2007, p. 43).

Figura 8 – Após completar o alfabeto: escrita das palavras no caderno



Fonte: pesquisadora.

Figura 9 – Completando as palavras utilizando letras móveis



A formação de palavras e frases era feita por pedações, as sílabas e as frases eram escritas colocando a palavra de acordo com a imagem, utilizando o velcro. Conforme registros, as atividades poderiam ser escritas com caneta no quadro branco e apagadas posteriormente para que os outros alunos com dificuldades também pudessem fazer o mesmo. Esse procedimento possibilitava que a aluna M fizesse a atividade de modo semelhante a dos demais alunos da sala.

A atividade permitia que a aluna fosse gradativamente percebendo os elementos que compunham a palavra, observando suas partes – os fonemas e letras que iniciavam a lista de palavras e eram diferentes e as partes finais da palavra que eram iguais, havendo o suporte da imagem do objeto. O movimento é ordenado numa sequência de atividades que vão repetir procedimentos que ajudam a criança a pensar, construir um percurso e ainda memorizar os passos dados.

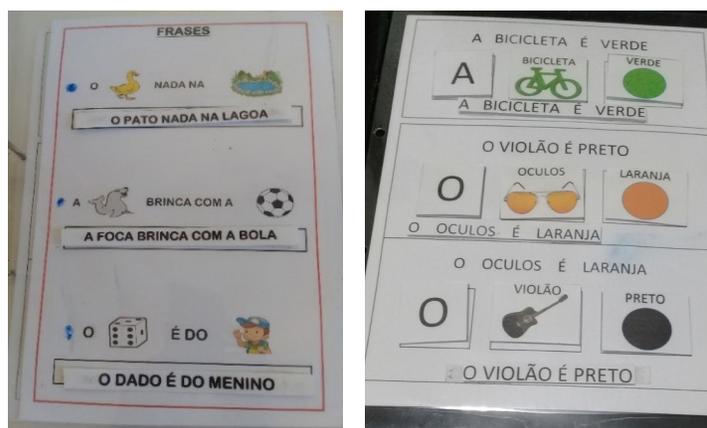
Figura 10 – Atividades estruturadas com sílabas



Fonte: Pesquisadora

Conforme os registros, as atividades estruturadas foram importantes, pois podiam ser utilizadas diversas vezes e auxiliaram a aluna M na organização e utilização do caderno e em sua rotina de estudos em sala de aula. De acordo com o relatório da professora, foi possível perceber o avanço da aluna na escrita/leitura, em sua concentração, organização e autonomia nas atividades propostas.

Figura 11 – Atividades estruturadas com frases



Fonte: Pesquisadora

Segundo os registros da professora, as atividades eram trabalhadas partindo primeiramente do nome da aluna, de palavras já conhecidas, e também palavras-chave, exploradas em sala de aula nos textos de gêneros diversos como parlendas, poesias, músicas, brincadeiras, trava-língua, receitas, etc.

Essa diversidade de gêneros permite que os alunos reflitam sobre as funções do escrito.

Para Soares (2007), alfabetizar envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente e o letramento **pressupõe uma intimidade** relacionada tanto aos discursos que são elaborados em diferentes instituições, bem como as práticas sociais orais e escritas, aos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita. (grifos nossos)

Dá a importância de alfabetizar letrando, uma vez que a escola não é o único espaço de ensino, sendo necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais, pois as crianças estão frequentemente em ambiente letrado.

Santos (2007, p. 98) afirma que alfabetizar letrando: “é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos [...] que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Fica claro que é fundamental favorecer a aprendizagem dos alunos explorando a capacidade de leitura e escrita por meio do uso de estratégias e materiais diversificados, pois favorecem a aprendizagem.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS EM SALA DE AULA

Atividade 1 – jogos em grupo

Figura 12 – Aluna M explicando o jogo de montar para os colegas



Fonte: pesquisadora

Após ter participado das atividades propostas pela professora, foi constatado que a aluna M, após utilizar os jogos em sala de aula apresentou um tempo maior de concentração nas atividades de leitura/escrita, melhora na coordenação motora fina, maior interesse em realizar as atividades.

A aluna também parou de pedir para sair da sala, atitude que ocorria quando ela não conseguia realizar a atividade.

O professor alfabetizador dentro de um contexto significativo de aprendizagem, de práticas de letramento deve despertar no educando o gosto pela leitura e escrita, usando todos os recursos disponíveis para que isso ocorra.

Coll (1994), e Coll, Palácios e Marchesi (1996) explicam que para que a aprendizagem seja significativa as atividades propostas devem ser significativas, desde sua estrutura interna (significância lógica - não deve ser arbitrário nem confuso), também de sua possível assimilação (significância psicológica – tem que haver, na estrutura cognoscitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis). Também o aluno deve ter uma atitude favorável para aprender significativamente, isto é, deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe (aspectos motivacionais). No caso de atividades com jogos, estas podem ser desencadeadores do processo, pois o significado da aprendizagem articula-se à funcionalidade. Isso supõe que os conhecimentos aprendidos possam ser utilizados quando as circunstâncias nas quais o aluno se encontra assim o exijam. Da mesma forma, memorização compreensiva é um ingrediente fundamental da aprendizagem significativa. A memória não é apenas a lembrança do aprendido, mas o ponto de partida para realizar novas aprendizagens.

Dessa forma, o professor não necessita de jogos muito elaborados, tecnológicos, ou caros para que o aluno DI participe, tão pouco de espaços específicos, basta ter um cantinho acolhedor na sala de aula para que as atividades aconteçam.

Os jogos estimulam o processo de alfabetização dos alunos, motivando e desafiando-os. Para M, os jogos ajudaram a desenvolver a concentração, a coordenação motora fina, a criatividade e interação com os colegas e com os objetos de aprendizagem.

A vida em sala de aula, segundo Gomez (1998, p. 19), deve ser compreendida “como uma rede de troca, criação e transformação de significados e a intervenção do professor deve preparar as trocas entre os alunos e o conhecimento, estimulando e enriquecendo os sistemas de significados que são compartilhados.” De forma democrática, todos os alunos foram chamados a participarem dos jogos e, conforme o registro da professora, a ação se circunscrevia a mediar e conduzir

os conflitos, intervindo quando necessário, estabelecendo as regras, os combinados, favorecendo as trocas.

A utilização dos jogos em sala de aula atingiu os objetivos propostos, pois estimulou a aluna M em diversos aspectos como físicos, afetivos e cognitivos, além de envolver todos os alunos da sala numa ação inclusiva.

Figura 13 – Alunos no cantinho dos jogos



Fonte: pesquisadora

Os objetivos dos jogos na sala do 2º Ano para a aluna M foram desenvolver a concentração, a criatividade, a afetividade, coordenação motora fina e a troca de saberes, dando novo significado à aprendizagem e propiciando o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas ao processo de alfabetização e letramento.

Segundo Kishimoto (2005) toda e qualquer atividade lúdica tem sua função, e os praticantes terão chance de um bom desenvolvimento psicológico e motor. A palavra *Lúdico* tem origem no Latim e significa brincar, é neste conceito que se incluem jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como as interações e comportamentos de quem pratica, transformando o indivíduo em um ser consciente.

Os jogos são importantes, pois melhoram o desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico dos alunos de inclusão, como de todos em sala de aula.

De acordo com Mantoan (2003), o direito à diferença nas escolas desconstrói o sistema atual de significação escolar excludente, normativo e elitista. Através dos jogos é possível despertar na criança DI, assim como em todos os alunos, a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico. Por isso, constitui-se em um recurso importantíssimo no processo de alfabetização e letramento.

É também por meio do lúdico e da brincadeira, que as crianças em sala de aula e o aluno de inclusão, demonstram seus interesses e gostos, desenvolvem suas emoções, além de desenvolverem a capacidade de resolução de problemas e desafios. O jogo é coisa séria e não um simples passatempo, como muitos erroneamente pensam.

Saveli e Tenreiro (2011, p. 121) ressaltam que:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade.

Por meio dos jogos, as crianças podem descobrir, inferir, experimentar diversas situações de aprendizagem e também na vida social, sendo possível inúmeras contribuições à sua formação como cidadãos.

Os jogos também trabalham as interações pessoais, as regras, a afetividade, o cognitivo; nos de jogos que envolvam a Língua Portuguesa, há uma reflexão criativa de seu uso.

De acordo com Magalhães e Junior (2012), há grandes contribuições na apropriação da língua por meio dos jogos:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação. (MAGALHÃES; JUNIOR, 2012, p. 5).

De acordo com o registro da professora, no início do ano letivo foram feitos os combinados com os alunos em sala de aula, e, dentre esses, ficou estabelecido após conversa, que faltando quarenta minutos para o final da aula, duas vezes por semana, eles teriam um momento para jogar.

Os alunos podiam levar os jogos de casa, ou usar os da escola; seriam jogos de tabuleiros, de montar, quebra-cabeça, revistas para pintar ou ler, caça-palavras, etc. Jogos que os alunos pudessem desenvolver principalmente o raciocínio, a concentração, criatividade e afetividade, já que a sala era bem agitada e os alunos bastante comunicativos, porém tinham pouca concentração nas atividades, não conseguiam trabalhar em grupo devido a muitos conflitos que aconteciam em sala de aula.

Algumas vezes, aluna M mostrava-se agitada, não se concentrava nas atividades por muito tempo, queria sair da sala a todo o momento, o que dificultava o processo ensino-aprendizagem.

Mas é importante ressaltar que ela possuía uma boa socialização e curiosidade em explorar objetos (material concreto) – fato que contribuía para que ela se sentisse motivada quando a atividade era o jogo.

O uso dos jogos estava registrado no planejamento da sala e no planejamento individual da aluna. O educador deve, portanto, planejar e delimitar de forma clara os objetivos a serem alcançados e quais áreas devem ser estimuladas. Saveli e Tenreiro (2011, p. 130) esclarecem bem esta questão:

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos infantis um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer.

Os jogos que a aluna M mais utilizou foram os da escola, pois não trazia jogos de casa. Ela utilizava os jogos com letras do alfabeto para formação de palavras e os jogos com peças de montar – ela gostava muito do jogo de montar uma pista de corrida, onde um carrinho andava assim que se dava corda nele. A aluna M montava a pista e explicava para as amigas como elas deveriam fazer como consta nas imagens. Já com as letras em EVA, gostava de formar o próprio nome e dos colegas, o nome dos objetos da sala, necessitava do auxílio da professora e dos colegas para montar as palavras, pois reconhecia poucas letras.

O jogo de montar realizado com a aluna M e com mais duas colegas, foi organizado por elas mesmas, em nenhum momento houve a interferência da professora. Ao final do jogo, uma das colegas optou por outro jogo e foi para outro grupo.

A atividade foi realizada no espaço da sala de aula. Os alunos tinham a liberdade de trocarem de grupos de acordo com o jogo que queriam jogar, e dos grupos que queriam participar. Essa liberdade foi conquistada pelos alunos que já tinham autonomia.

Os alunos também trocavam os jogos que traziam de casa entre si, e os oferecidos pela escola.

O cantinho da leitura foi utilizado para os jogos como foi registrado na foto. Somente quando havia conflitos, a professora mediava a situação.

Os conflitos eram sobre regras, dificuldades em entender que há ganhadores e perdedores, situações comuns em que é preciso estabelecer o diálogo.

De acordo com os combinados de sala, quem era agressivo com palavras ou ações, era chamado a dialogar com os colegas, entender o que estava acontecendo, porque estava agindo daquela forma, pedir desculpas e só retornava ao jogo numa próxima aula.

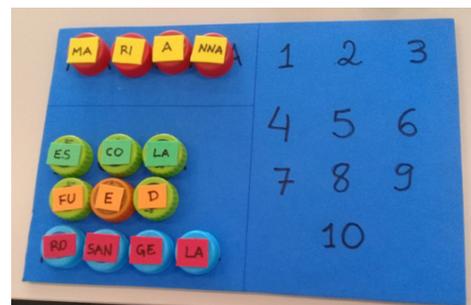
Algumas vezes, era preciso que todos os grupos parassem de jogar para conversar, para que as regras estabelecidas fossem seguidas: não bater, não empurrar, não xingar, saber que se ganha e também se perde, respeitar enfim, os colegas e o professor.

De acordo com o registro da professora, foi realizada mais uma atividade via jogo em prancha emborrachada. O objetivo desta atividade foi desenvolver a memória, concentração durante a leitura/escrita de palavras e sequência numérica, partindo dos conhecimentos que a aluna M já possuía, pois, a aluna reconhecia oralmente o seu nome e contava até 10.

A atividade partiu do conhecimento prévio da aluna, foi confeccionada uma prancha emborrachada (E.V.A.), contendo o seu nome, nome da escola, nome da professora e uma sequência numérica até 10.

Os nomes dos alunos haviam sido trabalhados anteriormente de forma coletiva com a parlenda “A canoa virou” e os números com a parlenda “Um, dois, feijão com arroz”. A aluna M pôde declamar as parlendas com seus pares, desse modo a oralidade foi explorada, e a estratégia foi bem-sucedida, pois motivou a participação ativa de todos em sala de aula. Após declamarem as parlendas, os alunos retornaram aos seus lugares. Dando continuidade ao trabalho, foi apresentada à aluna M (DI) a prancha com as palavras – separadas em sílabas – para que percebesse o som de cada parte da palavra, e as tampinhas de garrafas com as sílabas correspondentes para que fizesse a correspondência. Aos demais alunos, foi proposto pela professora que completassem algumas palavras das parlendas, separassem as sílabas e fizessem a sequência numérica até 20.

Figura 14 – Jogo confeccionado em prancha emborrachada



Fonte: pesquisadora

Os registros explicam como foi realizada a atividade: enquanto os alunos realizavam a atividade planejada anteriormente e previamente impressa para aquele dia, a professora explicava para a aluna M como era o jogo com as tampinhas. Foi preciso explicar e auxiliar a aluna M algumas vezes, durante alguns dias, para que ela pudesse encontrar os sons correspondentes do seu nome e das palavras propostas e números.

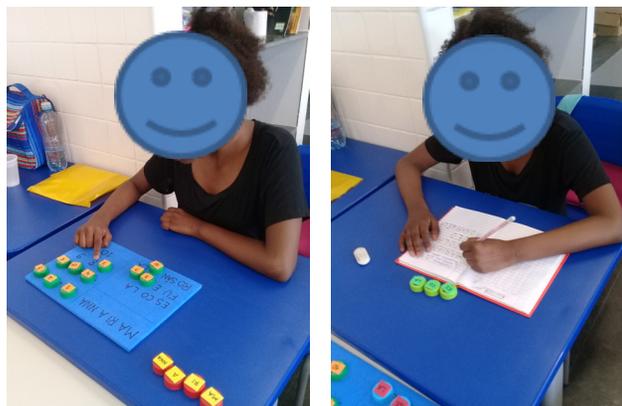
Após alguns dias do jogo proposto à aluna, as parlendas foram retomadas, e M conseguiu realizar sem auxílio o jogo, e registrar no caderno as palavras e números trabalhados nas parlendas e no jogo. O registro das palavras e números no caderno teve o suporte visual da prancha.

Figura 15 – Aluna M identificando os números na sequência



Fonte: pesquisadora

Figura 16 – Aluna M completando a sequência numérica (com autonomia)



Fonte: pesquisadora

De acordo com o registro, a aluna iniciava o jogo pela sequência numérica e depois completava cada “sílabas” da palavra. Após realizar o jogo, o professor lia com a aluna as palavras e a sequência numérica. A aluna no início necessitou do apoio da prancha para poder registrar no caderno, mas a dificuldade da aluna M na coordenação motora fina - na atividade escrita e no uso do caderno são enormes.

Em abril de 2019, quando chegou à sala de aula, M não conseguia usar o caderno e escrever palavras simples, apenas rabiscava e escrevia algumas letras do seu nome, por isso, foram propostas atividades orais e de escrita que pudessem motivar o interesse e concentração em atividades de leitura/escrita de palavras simples, do próprio nome da aluna, reconhecimento e contagem de números até 10.

Através jogo de tampinhas, é notório o despertar da aluna para as atividades de leitura/escrita de palavras e números e também o aumento de sua concentração para realizar a atividade.

Figura 17 – Aluna M completando as sílabas e registrando as palavras



Fonte: pesquisadora

Por ser colorido, fácil de usar, e estar relacionado às experiências da aluna com seu nome, dos colegas, da contagem cotidiana em sala de aula e das parlendas, o jogo despertou o interesse da aluna

M, e propiciou aprendizagem, mesmo com todas as dificuldades da aluna, foi garantida a ela a participação coletiva com todos os alunos de sala, pois houve o cuidado de lançar um olhar personalizado para desenvolver habilidades de leitura/escrita, concentração e memória.

Para Abrantes (2010 *apud* CARMO, 2015, p. 17), o jogo abarca aspectos diversos e apresenta diferentes objetivos:

O jogo possui vários objetivos pedagógicos como: trabalhar a ansiedade dos alunos por meio das atividades que exigem concentração; rever limites, pois é pelo jogo que o aluno se enquadra em regras, reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder, aprendendo inclusive a respeitar e ser respeitado; proporcionar confiança em si e nos outros, estimular a autoestima; confeccionar jogos, fazendo que a criança tenha oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos aumentando sua autoestima, acreditando que é capaz de fazer muitas coisas para si; desenvolver a autonomia, proporcionando ao aluno a oportunidade de responsabilizar-se por suas escolhas e atos; ampliar o raciocínio lógico, exigindo planejamento e estratégias para raciocinar.

PRANCHA DE ALFABETIZAÇÃO EMBORRACHADA: LEITURA E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Esta atividade procurou desenvolver a leitura/escrita e formação de palavras, por meio de colagem em prancha emborrachada. O poema A foca (ano) de Vinicius de Moraes foi escolhido pela professora/pesquisadora para trabalhar, rimas, palavras e frases em sala de aula. Primeiramente foi apresentado um vídeo disponível em <https://youtu.be/d5oPuLs-ylo>, envolvendo todos os alunos da sala, depois em folha impressa, foi explorada, com os alunos, as rimas, palavras novas, com sílabas complexas e, posteriormente,

eles passaram para atividades de completar as palavras no poema, formação de frases e reescrita do poema no caderno.

Para a aluna M, foram propostas as atividades de sala de aula, de forma coletiva e, posteriormente, a prancha emborrachada. A reescrita nesse momento de trabalho personalizado não foi cobrada, devido às dificuldades que a aluna possuía.

A atividade consistiu na colagem da palavra no poema e demais palavras trabalhadas anteriormente com parlendas, poemas e gêneros que estavam sendo trabalhados em sala naquele momento.

No início das atividades, a professora explicava para a aluna como fazer, como procurar as palavras e como deveria colar as palavras desta atividade que já eram conhecidas da aluna, pois já haviam sido trabalhadas anteriormente, na lousa, em folha e em vídeo. A aluna M conseguiu realizar com autonomia, procurando a palavra que se encaixava na frase de acordo com a palavra em destaque na prancha, era necessário apoiá-la para encontrar as palavras e completar as frases, pois ainda que sua memória tivesse melhorado, ela ainda precisava de ajuda.

Figura 18 – Aluna M procurando a palavra correta para colar na frase



Fonte: pesquisadora.

Figura 19 – Aluna colando as palavras na prancha (com autonomia)



Fonte: pesquisadora.

Conforme o registro, numa atividade trabalhada visando à formação de palavras através de charadas com números, também com auxílio de palavras em cartolina para que a aluna colasse. Esta atividade foi proposta para outros alunos da sala que possuíam dificuldade da leitura/escrita, mas que tiveram de registrar no caderno.

Figura 20 – Aluno com dificuldade trabalhando com a prancha emborrachada



Fonte: pesquisadora

Figura 21 – Atividades em prancha emborrachada finalizada pela aluna M



Fonte: pesquisadora

É possível observar que a prancha emborrachada pode ser realizada com atividades de Matemática também, para trabalhar sequência numérica, calendário, gráficos, figuras geométricas, etc.

De acordo com a necessidade do aluno, o professor pode ir criando as atividades, tanto para o aluno DI como para alunos com dificuldades de aprendizagem. Qualquer tema pode ser trabalhado.

Para Gomez (1998, p. 8), “o papel do professor é utilizar o espaço em sala de aula com intencionalidade,” utilizando todos os recursos possíveis para provocar, refletir, fazer o aluno pensar sua própria realidade, por isso, a relevância da prancha emborrachada, para o aluno ir além da simples reprodução e o professor fomentar a pluralidade, favorecendo assim a aprendizagem de todos os alunos e também do aluno DI.

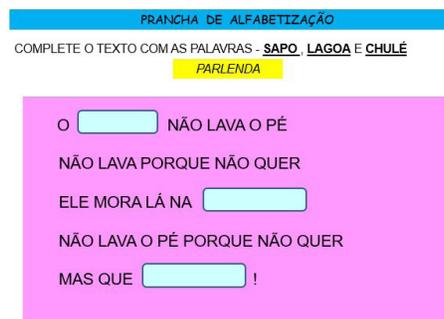
PRANCHA DE ALFABETIZAÇÃO EM LOUSA DIGITAL

As atividades em lousa digital tinham por objetivo desenvolver a leitura/escrita de palavras, frases e textos. Como ela já havia trabalhado com as atividades em prancha emborrachada, a professora decidiu

transpô-la para a prancha em lousa digital. As atividades com as parlendas, formação de palavras e frases foram colocadas em lousa digital e trabalhadas com todos da sala, e de forma particular com a aluna DI, para que pudesse realizar a leitura e escrita das palavras e frases.

A seguir estão descritas as atividades desenvolvidas na lousa digital “Prancha de Alfabetização”.

Figura 22 – Texto lacunado com palavras chaves



Fonte: pesquisadora

Na atividade foram trabalhadas as palavras-chave, em texto lacunado. Após declamar a parlenda com os alunos, eles foram chamados para completar as palavras e, posteriormente, escrever no caderno as palavras em destaque.

Figura 23 – Texto lacunado com auxílio de imagens



Fonte: pesquisadora

Nesta atividade, os alunos tinham que ir à lousa e completar com as palavras que estavam faltando. Foram trabalhadas palavras simples e compostas que formavam as rimas da parlenda, com apoio de imagens. Com a aluna M, foi trabalhado especificamente, a formação de palavras utilizando as vogais, a formação de frases e também um caça-palavras, partindo da parlenda “O sapo não lava o pé”. Os alunos com dificuldades também foram chamados na lousa para executarem essas atividades.

Figura 24 – Formação de palavras utilizando as vogais



Fonte: pesquisadora

Figura 25 – Formação de frases com apoio de imagens



Fonte: pesquisadora

Figura 26 – Caça-palavras

PRANCHA DE ALFABETIZAÇÃO

CAÇA – PALAVRAS

ENCONTRE AS PALAVRAS : CUTIA CIPÓ MÃO BONITA

C	U	T	I	A	W
R	D	Ç	Y	F	O
D	C	M	Ã	O	K
C	I	P	Ó	V	U
S	U	G	O	M	Q
B	O	N	I	T	A

Fonte: pesquisadora

Em outro momento, conforme o registro, após trabalhar o gênero textual poema *A foca* (ano) de Vinicius de Moraes em prancha emborrachada, a aluna M também escreveu na lousa digital.

Figura 27 – Formação de palavras e frases em lousa digital

PRANCHA DE ALFABETIZAÇÃO

FORMANDO PALAVRAS

1	BA	2	BO	3	FU	4	DO	5	LA
6	CU	7	MA	8	PI	9	NE	10	TA
11	CE	12	PO	13	ÇA	14	VE	15	PE
16	FI	17	LA	18	TE	19	BA	20	CA

1-5
6-3
11-11
16-15-18

9-2
3-7-11
12-3
8-14-17

PRANCHA DE ALFABETIZAÇÃO

1-COMPLETE AS FRASES:

MÃO
A _____ É GRANDE.

FOCA
A _____ PULA E BRINCA.

CASA
A _____ É MUITO BONITA.

LÁPIS
O _____ QUEBROU.

ESTRELA
A _____ BRILHA.

Fonte: pesquisadora

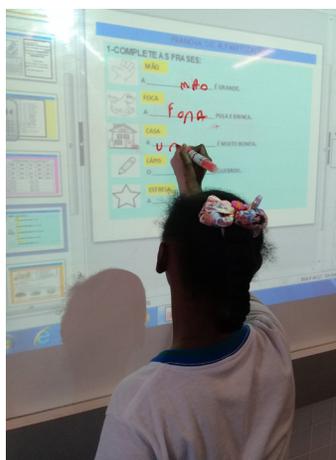
Como a aluna M já havia realizado a atividade em prancha em-
borrachada, conseguiu escrever com autonomia em lousa digital.

Figura 28 – Aluna M realizando a escrita das palavras na lousa digital



Fonte: pesquisadora

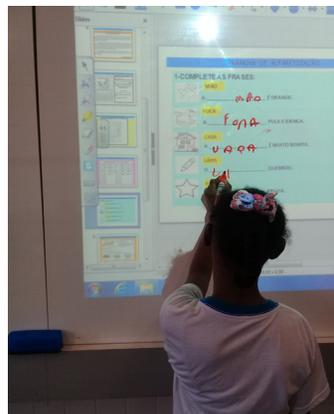
Figura 29 – Aluna M realizando a escrita com autonomia



Fonte: pesquisadora

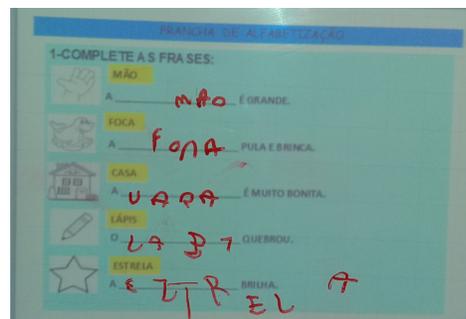
Mesmo com muita dificuldade na coordenação motora fina, e mesmo trocando de mão nas últimas palavras, a aluna conseguiu ler com autonomia e escrever as palavras nas frases, relacionando as palavras às imagens e também à atividade anterior. É possível perceber na escrita utilizando a mão direita maior clareza e o uso melhor do espaço na linha. Com as atividades em lousa digital, a aluna M avançou na leitura/escrita de palavras, na autonomia, concentração e memória a longo prazo.

Figura 30 – Aluna M troca de mão na escrita das últimas palavras



Fonte: pesquisadora

Figura 31 – Atividade final da aluna M



Fonte: pesquisadora

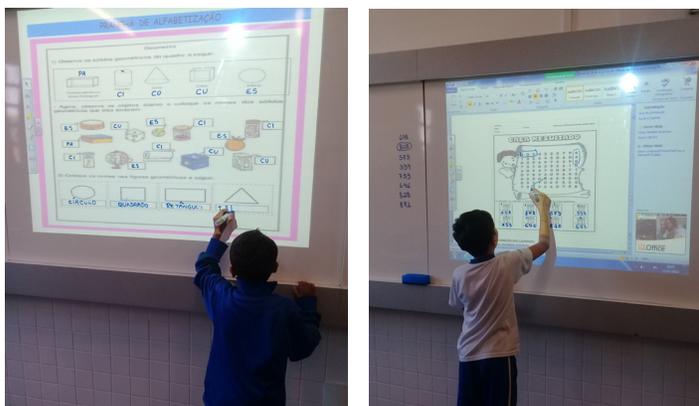
Os jogos de raciocínio também foram trabalhados na prancha de alfabetização, contando com a participação de todos.

Figura 32 – Jogo (antecessor e sucessor) em lousa digital



Fonte: pesquisadora

Figura 33 – Atividades de Matemática em lousa digital



Fonte: pesquisadora

É possível perceber que o recurso da lousa digital, com atividades diferenciadas, bem coloridas, planejadas de acordo com a necessidade da aluna M, contribuiu para sua aprendizagem, pois estava participando das atividades como os demais alunos, desenvolvendo suas habilidades, explorando o recurso digital para transpor suas dificuldades, tornando-se mais segura, autônoma, construindo sua própria trajetória de aprendizagem.

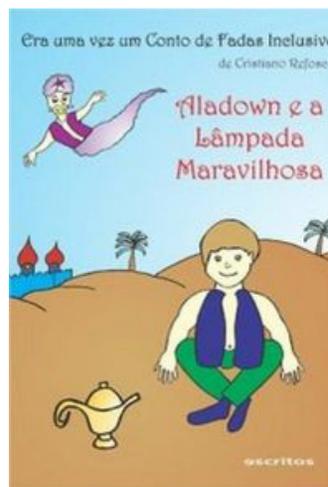
Para Rojo e Moura (2012, p. 21), quando são utilizadas novas ferramentas – além das da escrita manual, temos os multiletramentos, pois apresentam vários aspectos: interativos, colaborativos, transgressores, híbridos, possibilitando interações com outros textos, imagens e sons.

PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZANDO A LOUSA DIGITAL

O objetivo da atividade, conforme registro, foi desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita da aluna DI, utilizando como recurso a lousa digital em sala de alfabetização. Fez-se inicialmente o diagnóstico inicial e, em conjunto, as atividades e materiais foram selecionados pelos participantes. Como um dos instrumentos para o desenvolvimento da atividade, foi escolhido o gênero “conto” pelo professor, para ser trabalhado como leitura deleite e os alunos escolheram o título de que mais gostaram. Foram estabelecidos os objetivos das atividades de leitura e escrita como também se procurou garantir a compreensão do texto e o desenvolvimento da oralidade.

O gênero “conto” foi o escolhido para esta atividade de acordo com o planejamento de sala de aula e do projeto – compartilhar – de leitura e escrita; o título foi escolha dos alunos *Aladown e a lâmpada maravilhosa (ano)*, de Cristiano Refosco, para realização de leitura deleite.

Figura 34 – Capa do livro Aladown e a lâmpada maravilhosa



Fonte: pesquisadora

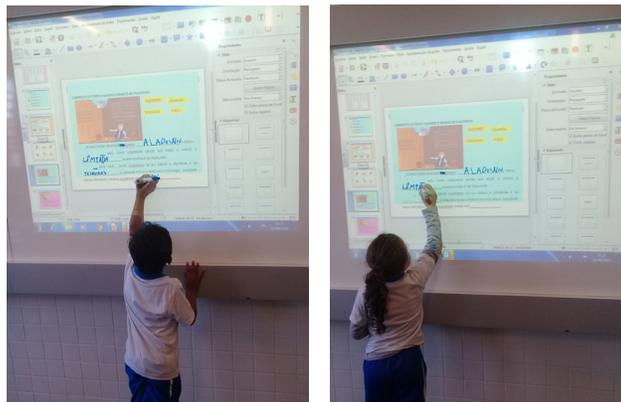
Durante a semana, a professora explorou a oralidade dos alunos sobre o texto ouvido, propôs reflexão sobre o conteúdo do conto, capa, autor, ilustrações, características do gênero etc. Também foi utilizado o audiolivro do mesmo autor, e uma atividade de texto lacunado na lousa digital, dando oportunidade para a participação de todos os alunos da sala.

Figura 35 – Audiolivro: Aladown e a lâmpada maravilhosa (lousa digital)



Fonte: pesquisadora

Figura 36 – Texto lacunado com banco de palavras



Fonte: pesquisadora

Os alunos foram chamados a lousa digital para completar o texto lacunado utilizando o banco de palavras, uma vez que o texto impresso e audiolivro já haviam sido trabalhados. O uso dos dois recursos facilitou a compreensão do texto e ajudou-os a entender qual palavra completava o texto. Através das orientações da professora, foi revisada a parte da história que estava sendo trabalhada, e, com a leitura em voz alta para toda sala, foi possível ajudar o aluno chamado na lousa a compreender o local correto da palavra a ser escrita e o seu significado no texto.

Conforme o registro, a aluna M estava com muitas cólicas, necessitou ir para casa e não participou das atividades na lousa digital nesse dia.

Figura 37 – Reescrita do texto com apoio do texto lacunado impresso



Fonte: pesquisadora

Após a falta da aluna, a atividade foi retomada. Para finalizar os trabalhos com o conto, foi proposta a reescrita (o reconto), em duplas, para a troca de saberes. A aluna M e os alunos com dificuldades de aprendizagem tiveram o texto lacunado impresso como apoio à escrita.

Como a aluna M necessitou ir para casa neste dia dos trabalhos em duplas, realizou a atividade em outro momento de forma individual. Não houve a interação com os colegas, mas a aluna realizou a atividade com auxílio.

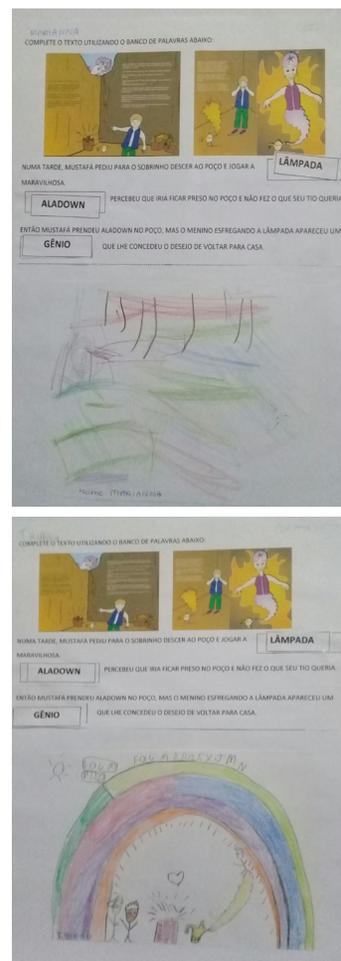
Figura 38 – Alunos DA realizando a reescrita com texto lacunado



Fonte: pesquisadora

Todos participaram das atividades de uma forma prazerosa, e foi dado a aluna M e demais alunos de inclusão um olhar “personalizado”, de acordo com seu ritmo, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita.

Figura 39 – Reescrita através de colagem e desenho da aluna M e aluno DA

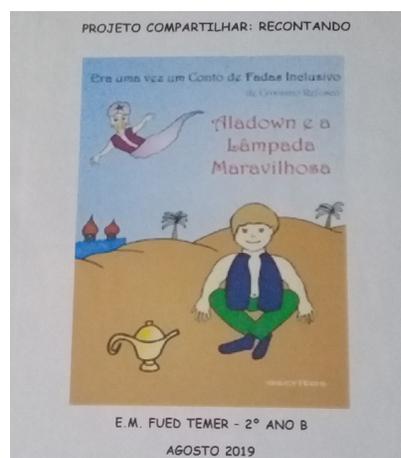


Fonte: pesquisadora

Os trabalhos foram finalizados com a confecção do livro da turma que fez parte do projeto compartilhar – de leitura e escrita, envolvendo todos os alunos da escola, inserido no PPP (Projeto político pedagógico).

Nas salas de 2º ano foram trabalhados os recontos através de “contos de fadas inclusivos” de Cristiano Refosco.

Figura 40 – Livro da turma: projeto de leitura e escrita



Fonte: pesquisadora

O professor alfabetizador dentro de um contexto de práticas de letramento deve despertar no educando o gosto pela leitura.

A estratégia diferenciada, ou seja, o uso da lousa digital como instrumento de aprendizagem para aluna M atingiu os objetivos propostos quanto ao estímulo e desenvolvimento da leitura e escrita, além de envolver todos os alunos em um pensar coletivo, pois foi garantida a participação de todos independentemente de suas dificuldades.

AULA PASSEIO: VISITA À BIBLIOTECA MUNICIPAL

O objetivo da aula-passeio foi estimular a curiosidade e o gosto pela leitura, conhecer o bairro e o espaço cultural destinado às artes e à pesquisa

Através da aula passeio foi possível vivenciar, fazer descobertas e sentir novas sensações, despertando nos alunos novos focos de interesses e curiosidades. Segundo Freinet (1973), a aula-passeio proporciona o sentir o ser, a situação em que se está envolvido.

Desse modo, as aulas-passeio são experiências que humanizam, que ressignificam a aprendizagem, transformando a visão do aluno, como se vê e como estar no mundo. Desse modo, incluir no processo de ensino tais experiências, como recurso didático, requerem do professor, um novo olhar e mudanças em relação a como se dá a produção de conhecimento.

Conforme os registros da professora, no final do ano, houve o agendamento pela escola do espaço a ser visitado e, como a biblioteca municipal era próxima à escola, os alunos e professor foram caminhando até lá. Com a caminhada, os alunos puderam observar nomes de ruas, o estado de conservação e limpeza do ambiente, também a refletiram sobre como se comportar na rua para prevenir acidentes, ter cuidados no trânsito como pedestres, o percurso permitiu que aprendessem temas diversos que pertencem a diferentes áreas do conhecimento enquanto caminharam até a biblioteca do bairro.

Chegando à biblioteca, os alunos foram recepcionados por uma monitora que mostrou para os alunos todas as instalações, os espaços para aulas de música e dança, cinema e o espaço da biblioteca destinado às crianças, onde os alunos puderam escolher nas estantes os livros que queriam ler.

Figura 41 – Alunos visitando a biblioteca municipal



Fonte: pesquisadora

Conforme descrito, foi combinado entre alunos e professora que, após leitura do livro escolhido, poderiam trocar entre si os livros. Assim todos podiam ler mais de um livro, trocar informações e conhecer vários gêneros literários.

Percebemos que, os alunos puderam aproveitar bastante o espaço, alguns já faziam aula de violão, de dança e explicavam para os amigos como era bom utilizar o espaço, já que era gratuito. Os alunos ficaram motivados com a aula passeio (abordagem interdisciplinar de ensino), pois puderam conhecer melhor o bairro onde estudavam, como era o meio, as ruas, compreender melhor as leis de trânsito, e também ter a oportunidade de conhecer um polo de cultura novo, para leitura e para atividades de artes e pesquisa.

Conforme o relatório, foi uma vivência muito proveitosa, que muito contribuiu para desenvolver na aluna M e nos outros alunos o gosto pela leitura.

Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como se deu o processo de alfabetização e letramento inicial de uma aluna do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental I com deficiência intelectual, por meio da análise dos registros e das atividades aplicadas durante o período em que aluna esteve numa escola da rede pública municipal de Praia Grande, investigando nesses documentos as dificuldades que emergiram e os aspectos da prática que contribuíram para seus avanços durante o processo.

Tendo em vista que o processo de desenvolvimento da criança, em suas múltiplas dimensões, ocorre fundamentalmente a partir de sua inserção no contexto sociocultural, sabemos que é na relação de troca que se viabiliza dialogicamente a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa. O desenvolvimento da criança com deficiência, mesmo com ritmos e formas de aprendizagem específicas, assemelha-se ao das demais e, conseqüentemente, é na troca, na parceria, na relação com o outro que o conhecimento se realiza.

É numa perspectiva “não excludente” que o letramento e multiletramentos são importantíssimos para o professor alfabetizador ressignificar suas práticas, sair do lugar-comum, articulando os letramentos que acontecem no ambiente escolar com aqueles relacionados à vida, nas múltiplas linguagens e múltiplas culturas, efetivando assim uma aprendizagem significativa, que inclua todos.

Por meio desta pesquisa pudemos perceber que a prática pedagógica de alfabetização, letramento, multiletramentos realizada pela professora da aluna M, por meio de recursos e estratégias diversificadas, propiciou o envolvimento, engajamento e aprendizagem de M, pois foi possível a partir da constatação de suas dificuldades, desenvolver

suas habilidades, de acordo com seu ritmo, através de um trabalho motivador, dedicado, coletivo, bem-planejado, cujo resultado pode ser constatado durante o processo e também no final do ano letivo.

Conforme as fotos e registros das atividades da aluna M, é possível perceber seus avanços na aprendizagem, socialização e autonomia, e também o que a aluna ainda precisava desenvolver, que deveria ter continuidade no próximo ano.

Foi possível perceber a melhora das habilidades de leitura/escrita da aluna, por meio das atividades plastificadas estruturadas, dos jogos em E.V.A de alfabetização. Tais recursos foram importantes, pois podiam ser utilizadas diversas vezes e auxiliaram M na organização e utilização do caderno e também em sua rotina de estudos em sala de aula.

A utilização da prancha de alfabetização em lousa digital também auxiliou muito a aluna, através das atividades com gêneros textuais diversos e também dos jogos e da aula-passeio. As atividades propostas foram significativas, pois propiciaram que a aluna estabelecesse significância psicológica – pois na sequência em que foram apresentadas houve um cuidado com retomadas para que houvesse na estrutura cognoscitiva do aluno, elementos pertinentes e relacionáveis. Também houve mudança em seu comportamento, pois ela já mostrava uma atitude favorável para aprender significativamente, isto é, estava motivada e podia relacionar o que aprendia com o que já sabia. No caso de atividades com jogos, estas foram desencadeadoras do processo, pois o significado da aprendizagem articula-se à sua funcionalidade.

Outro aspecto que contribuiu foi a possibilidade de melhorar a sua memória ao retomar as atividades, pois isso ajudou-a enquanto ponto de partida para realizar novas aprendizagens.

Mantoan (2003), também deixa claro que as condições de que dispomos hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá

a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se acompanhem e que os talentos de cada um sobressaiam.

O trabalho do professor, então, deve ser sustentado por práticas que favoreçam essa aprendizagem desconstruída, adequada às diferenças, onde todos são convocados a participarem como indivíduos singulares, com seus afetos e valores, num ambiente de troca onde todos aprendem com todos e são importantes nesse processo.

Quando se fala em prática pedagógica, estamos falando dos saberes docentes que estão interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, “[...] formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdo dos programas” (TARDIF, 2011), assim sendo, os saberes “[...] são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (TARDIF, 2011).

De acordo com Mantoan (2003), é inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, “desconstruindo” a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. Justifica-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, que os professores aperfeiçoem suas práticas e que as escolas públicas e particulares se obriguem a uma modernização e reestruturação de suas condições atuais.

Muito ainda temos que fazer para a efetivação de uma escola realmente inclusiva, mas há possibilidades se começarmos já essa desconstrução, experimentando, propondo, e tomando como medida a nossa própria realidade cotidiana, não há receitas prontas, mas existem caminhos para serem compartilhados em busca de uma educação inclusiva.

Com relação aos encaminhamentos e ações realizados por órgãos do governo, devemos reconhecer que ainda não são suficientes.

No caso da Secretaria de Educação de Praia Grande observamos que vem priorizando o atendimento educacional para alunos com deficiência, mas ainda há muito a ser feito. Apesar das recomendações, os professores apresentam dificuldades na alfabetização e letramento desses alunos.

Mesmo com o avanço legal relacionado aos direitos sociais e educacionais, tais instrumentos não se tem traduzido na prática para um contingente significativo, gerando assim, um descompasso entre o avanço das legislações desde a sua institucionalização e o seu cumprimento e alcance.

Para que haver mudanças, há necessidade de formação, de mediação propositiva e de acompanhamento frente à aprendizagem dos alunos. Esta mudança exige compreensão e avaliação da situação de cada aluno com deficiência. Não há receitas prontas, desta forma, o professor precisa mobilizar os seus conhecimentos para agir, planejar, elaborar atividades que contribuam para a aprendizagem do aluno e receber apoio, orientações, estrutura, recursos para realizar seu trabalho.

É preciso reconhecer as limitações desta pesquisa quanto a sua abrangência, mas acreditamos que ela contribuirá para novos estudos na área.

Referências

ABRANTES, K. **A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem para deficientes intelectuais**. Campina Grande: editora, 2010.

ALMEIDA; MAHONEY, 2005 citado na pág. 89 (ajuste no texto)

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES — AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11th ed. Washington: AAIDD, 2011.

AAMR (American Association on Mental Retardation). **Retardo Mental – Definição, Classificação e Sistemas de Apoio**. 10ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 2, maio/ago., 196-199, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**, São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> >. Acesso em: 03 mar. 2021.

ARROYO, M. G. “Os educandos, seus direitos e o currículo. *In*: BRASIL. Ministério Da Educação E Cultura. Secretaria De Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

AUERBACH, E. Considering the Multiliteracies Pedagogy: Looking through the lens of family literacy. *In*: M. KALANTZIS; COPE, B. (Eds). **Transformations in language and learning**: perspectives on multiliteracies. Melbourne: Common Ground Publishing, 2001.

BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. Introduction: the future of literacy studies. *In*: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Eds.). **The future of literacy studies**. London: Palgrave, 2009.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

BONET, J. P. **Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos**. Madrid, 1620. (pág 13)

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. *In*: NORONH, A. P. P.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. (pp. 10-20). São Paulo: Vetor, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/ Tailândia: UNESCO, 1990a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. MEC; 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298**. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Corde-Brasília: Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá Providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em 27 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (2008a não encontrei no texto, retirar?)

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. (2011a). Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem limite. Brasília, 2011b.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 55 de 2013/MEC/SECADI/DPEE**. (2013a). Disponível em: http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1723&Itemid=100127. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. (2013b). Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira Integração / Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo: EDUC, PUSP, 1993.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CABARCAS L.; ESPINOSA E.; VELASCO H. **Etiologia del retardo mental em la infancia: experiencia em dos centros de tercer nível**. *Biomedica*. 33, p. 402-410, 2013.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. **Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual**. *Revista do ISPV, Viseu*, n. 34, p. 223-331, abr. 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Direitos humanos. *In*: AUTORES DA OBRA. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CARMO, E. T. do. **Importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na escola municipal morro encantado, em Cavalcante Goiás**. 40 f. Monografia (pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UNB/UAB, Brasília. 2015.

CARVALHO E. N. S.; MACIEL D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental- segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR. *Nome da Revista*. 11(2), p. 147-156, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, J. M. (Org.). **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et al.*, Brasília: CNPQ, 2009.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento**

Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, C.; SOLÉ, I. A Interação Professor–aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. *In:* COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.)

Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORAZZA, S. M. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora.** Revista da ABEM. Porto Alegre. Vol. 13, n. 12, p. 7-10, 2005. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980476/mod_resource/content/1/Corazza%20%5B2005%5D%20-%20Nos%20tempos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%28vers%C3%A3o%20abreviada%29.pdf. Acesso em: novembro 2021.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology.** New York: Longman Publishing Group, 1994.

FERREIRA, A. T. B. Formação de Professores: princípios e estratégias formativas. *In:* AUTORES DA OBRA. **Formação de Professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa.** Brasília, 2012.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989. 168f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação. Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1989.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. *In*: VIEIRACRUZ, S. H. (Org.) **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (retirei letra).

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FURLANETO, P. R. S. **Políticas públicas e programas municipais para a inclusão escolar de pessoas com deficiência na região metropolitana da baixada santista**. 2016. 185 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-graduação. Santos, 2016.

FUSÃO, E. F.; VILANOVA, L. C. P. Transtornos do neurodesenvolvimento. *In*: RODRIGUES, M. M.; VILANOVA, L. C. P. (eds.). **Tratado de Neurologia Infantil**. São Paulo: Atheneu, 2017. P. 371-416.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. P. 19-66.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas – a teoria na prática**. Local: Editora Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre. Artmed, 1998.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, 24(2), p.143-158, 1989.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses**. 3. ed. London: Routledge, 2008.

GIL, M. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** (org). São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GOMES, A. L. L. A coerência textual de alunos com síndrome de down: uma análise da produção escrita através do uso de imagens. *In: 35ª Reunião Anual Anped, 2012, Porto de Galinhas. Anais da 35ª Reunião anual da ANPED: Educação, cultura, pesquisa, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI*, p. 1-20, 2012.

GOMÉZ, A. I. P. Ensino para compreensão. *In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. P. Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOTTLIEB, J. Mainstreaming: Fulfilling the promise? **American Journal of Mental Deficiency**, v. 86, p. 115-126, 1981.

GOULART, C. Letramento e os modos de ser letrado: discutindo base teórica- metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n. 33, p. 450-460, 2006.

GOULD, S. J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

HARRIS, J. C. **New Terminology for Mental Retardation in DSM V and ICD 11**. *Curr Opin Psychiatry*. 26(3):260-262, 2013.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. M. A.; **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas: Autores Associados, 1992

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Campinas: CEFIEL, 2005.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARSON, J.; MARSH, J. Making literacy real: **Theories and practices for learning and teaching.** London: Sage Publication, 2005.

LEGISLAÇÃO informatizada – **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961** – publicação original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10/03/2021.

LEGISLAÇÃO informatizada – **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971** – publicação original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10/03/2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAGALHÃES, A. F. S.; JUNIOR, C. F. A. **Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Campina Grande: Realize, 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1. sem., 2005. (ajustei no texto)

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio revista pedagógica,** ano V, n. 20, fev/abr. Página inicial e final, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer.** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, C. A. *et. al.* **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MATOS, S. R. Educação, cidadania e exclusão à luz da Educação Especial: retrato da teoria e da vivência. **Revista Benjamin Constant,** n. 26, página inicial e final, 2003. Disponível em: http://www.ibcnet.org.br/Paginas/Nossos_Meios/RBC/RBC_26.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107, 1990.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005. MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. (página 18)

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 11. Página inicial e final, 2006.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MRECH (retirei – está escrito MERCH)

MIRANDA, A. A. B. **Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental**. Local: Unimep, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, Iniciais. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: AUTORES / ORGANIZADORES. **Anais Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

- MOURA, E. V. X. **Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação. Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA; REIS, 2004 citado na pág. 13 (retirei deixei somente Pessotti 1984)
- OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. Talking about text: how literacy contributes to thought. **Journal of Pragmatics**, North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10** Décima revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Org.) **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas dimensões: Teoria, Política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PNEE 1994 citado na pág. 24 (está em MEC/SEESP 1994 acima)
- POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In*: FIGUEIREDO, R. V. *et al.* **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa-** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- REFOSCO, C. Era uma vez um Conto de Fadas Inclusivo: Aladown e a lâmpada maravilhosa. Editora Escritos, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-PrVXNTsv0>. Acesso em fevereiro de 2022.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSSATO, S. P. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 4, p. 737-748, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pev/v18n4/15.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2021.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, C F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Ied, Ireimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr., p. 9-10, 2005.
- SAVELI, E. L; TENREIRO, M. Od. V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, E. *et al.* **Fundamentos teóricos da educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.
- SILVA, J. N. da *et al.* Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**, ano 2, unidade 2, Brasília, 2012.
- SILVA, M. J. L. As exclusões e a educação. In: TRINDADE, A.L. da; SANTOS, R. dos (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999. (retirei a letra)
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan.-abr. p. 05-17, 2004.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. (ed.) **Literacies across educational contexts**. Mediating learning and teaching. Philadelphia: Caslon Publishing, 2005.
- TARDIF, M. Os saberes dos professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARSO, R.; MORAIS, D.V. de. **Rotas Alternativas de Aprendizagem**: Uma ferramenta para o ensino instrumental. Universidade Vale do Rio Verde: editora, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/5932399/Rotas_alternativas_de_aprendizagem_uma_ferramenta_para_o_ensino_instrumental. Acesso em 02 de janeiro de 2022.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- TFOUNI, L. V. Sujeito da escrita e sujeito do letramento: Coincidência? *In*:
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora. 2 Ed. 1997.
- TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania, Campinas: Papiрус, 1998.

TORRADO, M. del Valle. **Evaluación etiológica del retardo mental de origen genético. Algoritmo diagnóstico y nuevas técnicas moleculares.** Arch Argent Pediatr. 107(3), p. 225-246, 2009.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

YIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Rógar, 1983.

YIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.** La Havana: Científico-técnica, 1987.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIGOTSKY, 1994 citado na pág. 90(correto é 1998); YIGOTSKY, 1997 citado na pág. 93(correto 1998)

YIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YIGOTSKY, L. S. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* YIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012. ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.



Práticas inclusivas de ensino

o olhar do professor para alfabetização
e letramento do deficiente intelectual

