

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROSE MARY FRAGA PEREIRA**

**CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA  
DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**VITÓRIA**

**2018**

**ROSE MARY FRAGA PEREIRA**

**CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA  
2018**

---

P436c Pereira, Rose Mary Fraga, 1960-  
Conhecimentos e concepções de professores acerca do  
processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual  
/ Rose Mary Fraga Pereira. – 2018.  
254 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. Incapacidade Intelectual. Ensino Fundamental.  
Psicologia Educacional. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---

**ROSE MARY FRAGA PEREIRA**

**CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO  
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em 29 de janeiro de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientadora**

---

**Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Maria Caulyt Santos da  
Silva**  
**Escola Superior de Ciências da Santa  
Casa de Misericórdia de Vitória**

---

**Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon  
Oliveira**  
**Instituto Federal do Espírito Santo**

Às pessoas que mais amo na vida: minha mãe, Glecyra Pimentel Loyola Fraga; meu pai, Abner Fraga (*in memoriam*), e minha tia, Glecy Pimentel Loyola (*in memoriam*), por tudo o que me ensinaram e pelo que sou.

Aos meus filhos Laís e Lucas, que estiveram ao meu lado com palavras carinhosas.

À professora orientadora, Sonia Lopes Victor, um exemplo de ser humano, que me acompanhou nessa longa caminhada em todas as minhas decisões.

A todas as pessoas que me acolheram nos momentos de muitos desafios.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tudo.

Aos meus pais e à minha tia Glecy Pimentel Loyola, pela confiança em mim e pelo apoio que sempre me deram.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor, por seu grande coração, pelo aprendizado, pela paciência e pela confiança que depositou em mim.

Aos meus filhos, por serem sempre os meus companheiros na vida e na pesquisa.

Aos meus irmãos, por me apoiarem em minhas decisões.

Aos meus sobrinhos, que sempre tiveram uma palavra doce e torceram por mim.

À amiga Denise Passos Santos e a Alejandra Cesarina Rodrigues Paz, pela generosidade e olhar cuidadoso nas traduções do resumo.

Aos meus amigos, por me compreenderem nos momentos de ausência.

A Renata Imaculada, Amanda Costa Camizão, Patrícia Conde e Fabiana Rangel, pela leitura atenta e pelo incentivo.

A Laís Carla Simeão e Marta Alves da Cruz Souza, sempre atenciosas com sugestões essenciais.

A Angela Maria Caulyt Santos da Silva, pelo carinho e pela parceria na escrita de muitos artigos.

Aos colegas da PMV, por apoiarem minha decisão.

Aos professores Ivone Martins de Oliveira, Reginaldo Célio Sobrinho, Angela Maria Caulyt Santos da Silva, pela acolhida, pelas trocas, pelas contribuições em minhas qualificações I e II, bem como por aceitarem participar da banca de defesa desta tese.

Aos professores Alexandro Braga Vieira e Eduardo Augusto Moscon Oliveira, pela imensa contribuição na banca de defesa.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, por confiarem em meu trabalho e por me contarem suas histórias e experiências. Sem elas, esta tese não seria a mesma.

Ao Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS) — Renata, Patrícia, Amanda, Laís, Suelen, Marta, Keila, Lucas, Fabiana, Ariane, Alejandra e Sumika —, pelos momentos de reflexão, criação e compartilhamento coletivo de nossas dúvidas e incertezas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para mais esta conquista em minha vida.

*Canção para os Fonemas da Alegria*

*Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente, para desfraldar  
este canto de amor publicamente.*

*Sucedede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul de estrelas  
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,  
no alfabeto do sol pernambucano  
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,*

*e poder ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas,  
e descobrir que todos os fonemas*

*são mágicos sinais que vão se abrindo  
constelação de girassóis girando  
em círculos de amor que de repente  
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.  
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
diferente, que acaba de nascer:  
porque unindo pedaços de palavras  
aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
tristeza e pão, cambão e beija-flor,  
e acaba por unir a própria vida  
no seu peito partida e repartida  
quando afinal descobre num clarão  
que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena que paga por ser homem,  
mas um modo de amar — e de ajudar  
o mundo a ser melhor. Peço licença  
para avisar que, ao gosto de Jesus,  
este homem renascido é um homem novo:  
ele atravessa os campos espalhando  
a boa-nova, e chama os companheiros  
a pelejar no limpo, frente a frente,  
contra o bicho de quatrocentos anos,  
mas cujo fel espesso não resiste  
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar  
soletrando a canção de rebeldia  
que existe nos fonemas da alegria:  
canção de amor geral que eu vi crescer  
nos olhos do homem que aprendeu a ler. (Thiago de Mello)*



## RESUMO

Objetiva-se analisar os conhecimentos e as concepções de professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual (DI). A abordagem histórico-cultural constitui a base teórica do estudo, tendo Vigotski e colaboradores como principais interlocutores. As discussões referentes ao processo de alfabetização como uma atividade histórico-cultural, que se fundamenta nos processos mentais superiores, traçados pelos referidos autores e colaboradores, delineiam o caminho percorrido na pesquisa. Trata-se de estudo de natureza qualitativa do tipo exploratório. As entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos representam ferramentas metodológicas importantes para a produção de dados. Dez escolas de Ensino Fundamental e dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES integram a pesquisa exploratória, tendo como participantes quinze docentes de Ensino Regular que atuam com crianças com DI no primeiro ano do Ensino Fundamental. A organização de dados em eixos temáticos possibilita sua apreciação e análise à luz do referencial teórico e da literatura atualizada sobre o assunto. Para tanto, há quatro eixos temáticos, a saber: conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças de Ensino Fundamental de primeiro ano; concepções das professoras alfabetizadoras de alunos de primeiro ano; práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras: uma análise do processo de alfabetização na sala de aula regular; processo de alfabetização da criança público-alvo da educação especial: o que dizem as professoras alfabetizadoras. Há destaque para a categoria “formação”, que perpassa e problematiza com mais profundidade os quatro eixos temáticos. Os resultados produzidos evidenciam, em relação aos conhecimentos, que a maioria das professoras participantes da pesquisa demonstram distanciamento dos estudos teóricos da época em que fizeram a graduação, privilegiando os conhecimentos práticos referentes à alfabetização. Em relação às suas concepções, conclui-se que muitas delas têm dificuldades para avaliar se um método ou uma metodologia é adequado ou adequada ao propósito da alfabetização de seus alunos ou não. Por isso, parecem preferir seguir muitos métodos ou muitas metodologias, pois ficam inseguras quanto ao conhecimento sobre eles ou elas; conseqüentemente, suas concepções, a respeito dos processos de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual e dos demais com ou sem deficiência, acabam sendo fragilizadas e pouco consistentes, reverberando em suas práticas pedagógicas. A pesquisa indica ainda

que muitas das professoras participantes se apoiam em várias teorias para a organização do processo de alfabetização, evidenciando, assim, pouco aprofundamento na apropriação do conhecimento, como também pouco direcionamento da intencionalidade e sistematização de sua mediação pedagógica para esse alunado e para os outros alunos. Ademais, os dados também mostram que o Município tem investido em formação para essas profissionais, todavia ainda parece incipiente essa formação ou necessita ser revista para atender as demandas da ação pedagógica, com vistas à garantia dos processos de alfabetização, principalmente, junto aos alunos público-alvo da educação especial com Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Ensino Fundamental. Abordagem histórico-cultural.

## RESUMEN

Se busca analizar los conocimientos y conceptos de los profesores sobre el proceso de alfabetización de los niños con Discapacidad Intelectual (DI). El enfoque histórico-cultural constituye la base teórica del estudio, teniendo a Vigotski y colaboradores como principales interlocutores. Las discusiones referentes al proceso de alfabetización como una actividad histórico-cultural, que se fundamenta en los procesos mentales superiores, trazados por dichos autores y colaboradores, esbozan el camino a ser recorrido en la investigación. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa de tipo exploratorio. Las entrevistas semi estructuradas y el análisis de documentos representan herramientas metodológicas importantes para la producción de los datos. Diez escuelas de Educación Primaria y dos Centros Municipales de Educación Infantil de Vitória/ES, integran la investigación, teniendo como participantes quince maestros de Educación Regular que actúan con niños con DI en primer grado de Educación Primaria. La organización de datos en ejes temáticos posibilita su apreciación y análisis a partir de la base teórica y de la literatura actualizada sobre el asunto. Por lo tanto, existen cuatro ejes temáticos, a continuación: conocimientos de profesoras alfabetizadoras de niños en la Educación Primaria de primer grado; conceptos de las profesoras alfabetizadoras de alumnos de primer grado; prácticas pedagógicas de las profesoras alfabetizadoras: un análisis del proceso de alfabetización en el salón de clases regular; proceso de alfabetización de los niños con necesidades educativas especiales: lo que dicen las profesoras alfabetizadoras. Se destaca la categoría "formación", que sobrepasa y cuestiona con más profundidad los cuatro ejes temáticos. Los resultados producidos revelan, en relación a los conocimientos, que la mayoría de las profesoras participantes de la investigación demuestran distancia de los estudios teóricos de la época en que hicieron el pregrado, optando por los conocimientos prácticos referentes a la alfabetización. En relación a sus conceptos, se concluye que muchas de ellas tienen dificultades para evaluar si un método o una metodología son adecuados al propósito de la alfabetización de sus alumnos o no. Por eso, parecen preferir seguir muchos métodos o muchas metodologías, pues están inseguras en lo que se refiere al conocimiento sobre estos; en consecuencia, sus conceptos, sobre los procesos de alfabetización de alumnos con discapacidad intelectual y de los demás alumnos con o sin discapacidad, acaban siendo debilitados y poco consistentes, repercutiendo en

sus prácticas pedagógicas. Además, la investigación indicó que muchas de las profesoras participantes se apoyan en varias teorías para la organización del proceso de alfabetización, demostrando, así, poca investigación sobre la apropiación del conocimiento, así como, poca orientación en la intencionalidad y sistematización de su mediación pedagógica para ese alumnado y para los otros alumnos. Los datos también muestran que el Municipio ha invertido en formación para esas profesionales, sin embargo, esa formación aún parece insustancial y/o necesita ser revisada para atender las demandas de la acción pedagógica, teniendo por objetivo garantizar los procesos de alfabetización, principalmente, junto a los alumnos con necesidades educativas especiales que presentan Discapacidad Intelectual.

Palabras clave: Alfabetización. Discapacidad Intelectual. Educación Primaria. Enfoque histórico-cultural.

## ABSTRACT

Aims to of this work was to analyze the knowledge and the conceptions of teachers about the literacy process of the child with Intellectual Disability (DI). The historical-cultural constitutes was the theoretical basis of the study, with Vigotski and his collaborators as the main interlocutors. At also discussed the literacy process as a historical-cultural, activity that is based on the higher mental processes, drawn by the authors and collaborators, outline the path taken in the research. This is a qualitative study of the exploratory type. Semi-structured interviews and document analysis represent important methodological tools for data production. Ten elementary schools and two Municipal Schools of Early Childhood Education in Vitória / ES are part of the exploratory research, with fifteen teachers of Regular Education who work with children with ID in the first year of elementary school. The organization of data in thematic axes makes possible its appreciation and analysis in the light of the theoretical reference and the updated literature on the subject. Therefore, we elaborated the four thematic axes, namely: knowledge of first-year primary school literacy teachers; conceptions of literacy teachers of first year students; pedagogical practices of literacy teachers: an analysis of the literacy process in the regular classroom; process of literacy of the child target audience of special education: what the literacy teachers say. There is the category of "training" that perpasses and problematizes in the deeper four thematic axes was also highlighted. The results produced evidence (concerned to knowledges) evidenced that the majority of the teachers participating in the research, demonstrate a distance from the theoretical studies about literacy, acquired during the period, in which they graduated. Speaking of their conceptions, concludes that many of them have difficulties in evaluating whether a method or methodology is adequate for the purpose of their students' literacy or not. This way, they seem to prefer to follow many methods or many methodologies, because they feel insecure about their knowledge; consequently, their conceptions, about the processes of literacy of students with intellectual deficiency and of the others with or without disability, end up being weakened and inconsistent, reverberating in their pedagogical practices. The research indicates also that many of the participating teachers support on various theories for the organization of the literacy process, thus showing little deepening in the appropriation of knowledge and, as also, little directionality of the intentionality and systematization of their pedagogical mediation for this pupil or the others students. In

addition, the data also show that the Municipality has invested in training for these professionals; however, this training still seems incipient or needs to be reviewed to meet the demands of pedagogical action with a view to guaranteeing literacy processes, especially with target-audience students of Special Education with Intellectual Disability.

Keywords: Literacy. Intellectual Disability. Elementary School. Historical-cultural approach.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP <sup>1</sup>	Assessoria Técnica de Planejamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BU	Bloco Único
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFAEE	Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEV	Conselho Municipal de Educação de Vitória
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DAE	Departamento de Educação Especializado
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Múltipla
EE	Educação Especial
ES	Espírito Santo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GRUPICIS	Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GEI	Gerência de Educação Infantil
GIE	Gerência de Informações Estratégicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador do Alfabetismo Funcional

---

<sup>1</sup> Atualmente esse setor passou a se chamar GEPLAN (Gerência de Planejamento e Avaliação)

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE-EI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SA	Síndrome de Asperger
SC	Surdo-Cegueira
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SEGES	Secretaria de Gestão, Planejamento e Comunicação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SR	Síndrome de Rett
TAS	Tecnologias Assistivas
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TD	Transtorno Desintegrativo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre o número de turmas e de matrículas no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (2012) .....	78
Quadro 2 – Quadro demonstrativo da quantidade de alunos do público-alvo da educação especial do Município de Vitória .....	130
Quadro 3 – Caracterização das professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam com crianças com deficiência intelectual nas regiões administrativas A, B, C, F, G, H e I da PMV .....	131
Quadro 4 – Dados sobre o número de turmas e de matrículas no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental .....	133
Quadro 5 – Apresentação da quantidade de alunos com DI por escola/instituição de ensino e por região.....	135
Quadro 6 – Especificações das Instituições de Ensino Fundamental de professores que atuam com aluno com DI.....	136

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	20
<b>2 OS FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: IMPLICAÇÕES À ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	39
<b>3 A DEFICIÊNCIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO</b> .....	48
<b>4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL</b> .....	57
4.1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	58
4.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESTAQUES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	65
<b>5 A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA SOBRE O CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM</b> .....	70
5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO .....	81
<b>5.1.1 A política de alfabetização da Educação Especial no Município de Vitória</b> .....	87
<b>6 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	92
6.1 CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....	93
<b>6.1.1 Conhecimentos e concepções sobre alfabetização</b> .....	93
<b>6.1.2 Conhecimentos, concepções e práticas alfabetizadoras</b> .....	101

6.2 CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	106
<b>6.2.1 Concepções e práticas pedagógicas de professores na alfabetização de crianças público alvo da educação especial .....</b>	<b>106</b>
<b>6.2.2 Estratégias de inclusão na alfabetização .....</b>	<b>111</b>
<b>7 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>123</b>
7.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA .....	123
7.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL E OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	124
<b>7.2.1 A análise documental.....</b>	<b>124</b>
<b>7.2.2 A entrevista semiestruturada .....</b>	<b>125</b>
<b>7.2.3 O diário de campo .....</b>	<b>127</b>
7.3 A ORGANIZAÇÃO DO CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DI .....	128
<b>7.3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa.....</b>	<b>130</b>
7.4 PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	133
<b>7.4.1 Autorização para realização do estudo .....</b>	<b>137</b>
<b>7.4.2 Realização das entrevistas .....</b>	<b>139</b>
7.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	139
<b>8 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>143</b>
8.1 OS CONHECIMENTOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PRIMEIRO ANO: MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA OU VESTÍGIOS DA SUA PRÁTICA DOCENTE? .....	145
8.2 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ALUNOS DE PRIMEIRO ANO ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	165
8.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE ENSINO REGULAR.....	178

8.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES? .....	193
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>246</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha proposta nesta tese é analisar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual do primeiro ano do Ensino Fundamental. O interesse por estudá-los nasceu porque, em minha trajetória profissional, deparei com alunos que ainda não sabiam ler e escrever nos anos subsequentes. Desse modo, achei importante e urgente repensar os conhecimentos e as concepções de professores a esse respeito. Essa constatação, vivida como incômodo, direcionou-me para a elaboração de um projeto de doutorado com o objetivo de aprofundar os estudos sobre alfabetização, intencionando avançar nas discussões acerca dos conhecimentos e das concepções em alfabetização, fundamentada na abordagem histórico-cultural.<sup>2</sup>

As questões de investigação desta pesquisa estão relacionadas às minhas experiências de formação e atuação profissional na Educação, mais especificamente na Educação Especial. Na Introdução, apresento<sup>3</sup> os caminhos trilhados para chegar até aqui, em uma pesquisa de Doutorado, e as principais questões que originaram esta investigação. Na sequência, apresento estudos anteriores que colaboraram, a fim de justificar a importância e a pertinência da problemática desta pesquisa. Em seguida, evidencio os objetivos tanto gerais como os específicos, a base teórico-metodológica escolhida para o desenvolvimento do estudo e a organização para as Seções posteriores.

---

<sup>2</sup> A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Procurando entender a estagnação em que a psicologia se encontrava no início do século XX, Vigotski desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Oliveira (1997), três são os pilares dessa nova abordagem: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

<sup>3</sup> Aproveito para destacar que a maior parte do texto foi escrita na primeira pessoa do plural, pois acredito que todo o conhecimento apresentado neste trabalho resulta de aprendizagens que se dão a partir das discussões realizadas no grupo em que estou inserida. Entendo que existe, nesta escrita, conhecimentos subjetivos que emergiram de situações vividas por mim, contudo toda problematização foi elaborada a partir de base teórica comum ao nosso grupo de estudo. No entanto, nos primeiros parágrafos da Introdução, especialmente, em sua Subseção 1.1, utilizei a primeira pessoa do singular, porque destaquei a trajetória que vivenciei.

## 1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Início este texto narrando memórias de minha infância, porque acredito terem me influenciado para escolha pelo magistério. Minha família é composta por mãe e muitas tias que são professoras; ouvir as histórias contadas por elas sobre as vivências em sala de aula inspiravam-me a querer estar nesse lugar. Recordo-me que, desde criança, as brincadeiras favoritas eram as de assumir o papel de professora, no faz-de-conta. Esse desejo pelo magistério foi concretizando-se, pouco a pouco, em minha trajetória profissional.

Em muitos momentos, observava minha tia e mãe planejarem as aulas. Ficava folheando os livros sobre a mesa, enquanto elas produziam o material. Aproveitava esse momento para que elas contassem as histórias. Assim, entre uma história e outra, aprendi a gostar de ler; enquanto elas liam, eu as acompanhava, imaginando como se aquela história fosse real. Ademais, vivia em meio a muitos livros e sempre dizia que gostaria de ser professora para contar histórias aos meus alunos. Resolvi fazer o curso de Letras, isto é, um curso em que pudesse ficar bem próxima à literatura.

Em 1981, comecei a trabalhar com a pré-escola. Foi um momento importante de formação, pois participava de um grupo de estudo cujo tema era “Alfabetização método fônico”<sup>4</sup>, coordenado pela pedagoga da instituição. Nas escolas públicas, encontrei alunos da educação especial<sup>5</sup>. Nessa ocasião, desenvolvia trabalhos de alfabetização com esses alunos, por meio da narrativa de contos de fada. No entanto,

---

<sup>4</sup> O método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética, conhecido no Brasil desde, pelo menos, o século XIX. E, a partir do que denomino segundo momento crucial na história da alfabetização no Brasil, esses métodos sintéticos foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica. Deve-se lembrar ainda que, durante o século XX, não se tratou mais de tendência predominante a proposição e a aplicação de métodos sintéticos ou analíticos puros. A partir da década de 1930, a tendência passou a ser a de rotinização de métodos mistos (analítico-sintéticos ou sintético-analíticos) e de utilização do método global de contos, embora, em alguns Estados brasileiros, a partir da segunda metade do século XX, tenha ocorrido a retomada entusiástica do antigo método fônico (MORTATTI, 2010).

<sup>5</sup> O público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesta pesquisa, os participantes são os alunos com Deficiência Intelectual (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

descobri que o trabalho pedagógico me trazia muitas dúvidas e múltiplos desafios, mesmo com as pequenas conquistas percebidas nas atividades da escola.

Assim, no ano de 2004, fui aprovada no curso de Mestrado em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no qual desenvolvi a pesquisa intitulada *Teatro-Educação na rede escolar municipal de Vitória: um estudo de caso*. A pesquisa propôs refletir sobre o ensino de teatro nas escolas municipais de Vitória, focalizando os jogos teatrais, que apresentam como elementos importantes: a participação do ser e o espaço escolar. Intencionamos observar qual o valor desses elementos no processo ensino-aprendizagem da arte teatral, destacando as ações, na leitura, na produção de textos e na representação do teatro escolar (PEREIRA, 2006).

Do mesmo modo, concluído o curso de Mestrado em Teatro-Educação, continuei interessada em prosseguir com as pesquisas sobre temas que girassem em torno da leitura e da escrita. Procurei a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde principiei minha participação no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor. O grupo

[...] trata da discussão sobre as temáticas direcionadas à inclusão escolar para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, na educação infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental I, que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, voltando-se à investigação dos processos educacionais e de aprendizagem/desenvolvimento (VICTOR, 2015, p. 56).

Outrossim, participei do Projeto de Pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), um estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns, que tem a professora Enicéia Gonçalves Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como Coordenadora Geral e, no Espírito Santo, coordenado pelas professoras Denise Meyrelles de Jesus e Sonia Lopes Victor, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e pela professora Agda Felipe Silva Gonçalves, do Programa de Pós-Graduação em Educação Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES). Esse projeto tem como foco uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério

da Educação (MEC) que, desde 2005, vem apoiando a criação desse serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Trabalhei um período na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) como técnica do Ensino Fundamental, onde participei de cursos de formação em Educação Especial. Outrossim, assessorei muitas escolas da rede municipal de Vitória e também fui diretora de uma escola desse município; participei de debates, planejamentos, grupos de estudo e reuniões de pais nas escolas, objetivando discutir acerca da temática de alfabetização desenvolvida com os alunos público-alvo da educação especial, sobretudo aqueles que apresentavam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Em um segundo momento, voltei para a sala de aula, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Frequentava, sempre, no horário contrário às aulas, cursos de formação em Educação Especial, ofertado pela SEME. A formação obtida me conduzia a desenvolver um trabalho colaborativo com a professora da educação especial. Essas experiências de formação e prática profissional me levaram a participar da seleção para o Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, no intuito inicial de investigar acerca dos conhecimentos e das concepções de professores alfabetizadores de criança com Deficiência Intelectual (DI), no primeiro ano do Ensino Fundamental, visando contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores. Não são poucos nem diminutos os enlaçamentos quando se propõe a debater a alfabetização, sobretudo quando ela se articula à perspectiva da educação inclusiva. Evidentemente, é um tema difícil, complexo e variado de análise, que provoca o tempo todo: os professores, os universitários e os pesquisadores, os pais, a escola e o poder público. Alfabetizar — objetivo maior — constitui desejo imperioso de todos que estão envolvidos nesse tema.

A alfabetização representa um importante problema de política pública (OLIVEIRA, 2002). Não a esmo, frente aos dados nacionais de desempenho em leitura e escrita



das crianças brasileiras<sup>6</sup>, a alfabetização é um problema existente. As questões sobre a alfabetização são centrais quando discutimos os processos de inclusão na escola, considerando-os também um problema de política pública, revelada no desejo de constituição de uma escola para todos. É preciso investimento na educação, na formação dos professores, em políticas públicas, entre outros aspectos que devem ser repensados. Cabe, portanto, a esta pesquisa debater temas complexos que envolvem inclusão escolar, alfabetização e Deficiência Intelectual, articulando-os entre si. Para tanto, a educação inclusiva é considerada

[...] uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominada inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 9).

De acordo com Victor e outros (2008, p. 55),

[...] ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais.

Não se pode pensar nesse convívio com as diferenças sem levar em consideração que a questão da igualdade se relaciona às diversas formas de manifestação e reivindicação pelo direito do aluno público-alvo da educação especial ao processo de leitura e escrita. Dessa forma, a educação inclusiva está posta como uma missão ético-política que se compromete em asseverar ao sujeito que ele tem direito à educação "[...] pela via de democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades dos alunos" (PRIETO et al., 2008, p. 16).

Em 2014, mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Esse percentual sobe para 93% em escolas públicas. Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas apontam que, no ano de 2014,

---

<sup>6</sup> As avaliações de larga escala, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), têm demonstrado índices insatisfatórios de habilidades de leitura e de escrita na escola pública brasileira (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

698.768 alunos especiais estavam matriculados em classes regulares. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo somente 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns (DADOS..., 2015). Segundo as Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, “se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns” (SANTOS, apud DADOS..., 2015).

No diálogo com a perspectiva da educação inclusiva, documentos nacionais e internacionais destacam a questão da alfabetização, como a Declaração de Hamburgo, afirmando que a alfabetização

[...] é direito básico, necessário a todos num mundo em transformação [e tem] o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1997, p. 7).

Entretanto, pode-se perceber, nas considerações de muitos autores nacionais sobre essa temática, como Gontijo (2003), que, diariamente, há notícias, veiculadas pela mídia e pelos jornais do Brasil, que denunciam os níveis baixos de aprendizagem da linguagem escrita. Ademais, crianças, adolescentes, jovens e adultos chegam às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio com muitos problemas no domínio da leitura e da escrita (PINTO et al., 2015). Ainda sob o ponto de vista de Gontijo (2014), observa-se que, nas escolas, os professores relatam as dificuldades para o ensino da leitura e da escrita e as dificuldades das crianças em aprender. Naturalmente, não se acredita que as pesquisas na área de alfabetização e, conseqüentemente, o entendimento de como as crianças aprendem a ler e a escrever colaborem por si só para a solução dos problemas enfrentados pelas crianças e pelos professores nas escolas. Sabe-se que a solução desses problemas depende da concretização de políticas públicas educacionais, voltadas para a consolidação do proclamado direito à educação.

Horta (1998), baseando-se em Bobbio (1992), no texto em que analisa a questão do direito à educação como um dos direitos sociais da cidadania, também se posiciona sobre a educação como direito do homem.

A proteção dos direitos sociais [e, portanto, do direito à educação] exige, necessariamente, a presença do Estado: enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado — e, portanto, com o objetivo de limitar o poder —, os direitos sociais exigem, para à sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado (HORTA, 1998, p. 9).

Além dessas considerações gerais sobre a questão da alfabetização na perspectiva da educação inclusiva, vinculada à questão sobre o direito à educação, acredita-se, ainda com base nas considerações de Gontijo (2014), que as pesquisas com objetivo de proposição de estágios de desenvolvimento da leitura e escrita na criança não contribuem muito para a solução dos problemas encontrados pelos aprendizes. Contrário a isso, têm servido, diversas vezes, para o estabelecimento de padrões de comportamento e de desenvolvimento infantil que atuam de forma perversa sobre as crianças que apresentam padrões diferentes dos estabelecidos ou que não conseguem progredir para estágios mais avançados desse desenvolvimento. Essa maneira de entender o desenvolvimento da criança para o aprendizado da leitura e escrita no processo de alfabetização dificulta percebê-lo, conforme destaca Vigotski, como parte do desenvolvimento que se caracteriza por

[...] um processo dialético complexo caracterizado por uma frequência múltipla, por um desequilíbrio no desenvolvimento de diferentes funções, transformações ou mudanças qualitativas de uma forma distinta, o complexo entrecruzamento dos processos de evolução e involução, a reação entre os fatores internos e externos e o intrincado processo de superar as dificuldades e a adaptação (VIGOTSKI, 1987, p. 151, tradução nossa).<sup>7</sup>

Verifica-se a necessidade de teorias que revelem essa multiplicidade de acontecimentos no desenvolvimento durante os processos de aprendizagem da criança e que não os concebam dentro de uma perspectiva linear e previsível, reforçando a ideia de normalização e a necessidade de adaptação do aluno com DI às condições sociais pré-estabelecidas. Para tanto, conforme Góes (2008, p. 37), “[...] a abordagem histórico-cultural tem lugar privilegiado no cenário das contribuições a es’s respeito [...]”. Além disso, ao tratar sobre esse assunto no contexto da educação

---

<sup>7</sup> “Un proceso complejo dialéctico caracterizado por una frecuencia múltiple, por un desequilibrio en el desarrollo de diferentes funciones, transformaciones, o cambios cualitativos de una forma distinta, la complicada intersección de los procesos de la evolución y la involución, la relación entre los factores internos y externos y el intrincado proceso de superar las dificultades y adaptación.”

inclusiva, a referida abordagem permite “[...] uma compreensão muito consistente da interdependência dos termos referidos – possibilidades e responsabilidade”.

Luria (1978) e Luria e outros (1988, 1991) declaram que a linguagem, tal como o trabalho, é um meio essencial de desenvolvimento da consciência. Pela linguagem, o homem duplica o universo perceptível, indicando objetos e fatos do mundo exterior com vocábulos e admitindo sua invocação quando distantes. Isso significa um admirável recurso que torna possível a abstração e a generalização como difusor do pensamento, e não somente como um modo de comunicação. Para os autores, é por meio da linguagem que o ser humano faz a difusão do universo sensorial ao racional e propaga informações aos demais. O processo individual desenvolvido pela criança e o seu aspecto social devem ser vistos, uma vez que a essência da alfabetização é não só psicolinguística, psicológica, mas também sociolinguística e linguística. Logo, em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é preciso considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o definem, na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, bem como na organização e formação do professor alfabetizador.

Ademais, torna-se necessário trazer para o debate o quanto existe de problemas com a educação escolar de estudantes com dificuldades acentuadas para aprender, tanto nas instituições especiais, acerca das quais “[...] vasta pesquisa que evidencia seu fracasso escolar, como nas escolas comuns que têm entre seus alunos matriculados aqueles com quadros do que tem sido denominado de deficiência mental” (FERREIRA, 2009, p.101).

Nessa linha de pensamento, é fundamental ressaltar as perguntas que os docentes fazem aos professores especialistas a respeito de como conduzir a educação escolar desses estudantes. “O que é que temos que fazer para garantir uma boa educação escolar para os alunos com dificuldades acentuadas para aprender, já que eles não estão aqui somente com objetivo primeiro e único de se socializarem?” (FERREIRA, 2009, p.101). De uma maneira geral, os professores estão se referindo aos estudantes

com deficiência mental que, de modo mais apropriado, vem sendo reconceituada como DI<sup>8</sup>. Assim, Ferreira (2009, p. 102) declara que DI é

[...] um conceito mais específico do que deficiência mental, pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem e alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer dos inúmeros processos mentais típicos do ser humano, como se faz crer na perspectiva da deficiência mental, sempre tida como inaptidão cognitiva geral; incapacidade de abstração, generalização; e ausência de memória para apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracteriza uma pessoa que pouco ou nada aprende.

Observando que o desenvolvimento das funções acadêmicas no âmbito da sociedade contemporânea, de um universo a cada dia mais instruído, determina um significativo embate em todos os campos de comportamentos e habilidades adaptativas e no respectivo desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito, torna-se indispensável ter nesse território o máximo de desenvolvimento possível. “A necessidade vai além da garantia do direito, é condição constitutiva do ser humano” (FERREIRA, 2009, p. 102). Nesse sentido, Ferreira (2009, p.102) prossegue afirmando:

Às perguntas sobre como proceder na educação escolar destes alunos quando matriculados na escola comum, nossas orientações de especialistas em educação especial e as diretrizes normativas que estão colocadas na legislação, respondem recomendando adaptações curriculares de pequeno e, ou grande porte, conforme as necessidades dos alunos. Então a pergunta que se segue é mais específica: adaptar o que e como?

Perante a ausência comprovada de uma resposta, os professores vão se conduzindo pelo senso comum, cuja racionalidade é a de que, no decorrer do processo escolar, os alunos com DI são incapazes de aprender. Tais necessidades emanam de uma representação social que considera

[...] que eles são mais lentos, e, devido à dificuldade nos processos cognitivos, devem aprender menos conteúdos e que esses sejam mais simplificados, já que as abstrações são complicadoras dos processos de apropriação do conhecimento (FERREIRA, 2009, p.102).

Esses aspectos aludem à necessidade de definições de políticas específicas, intencionando equacionar esses problemas existentes na educação escolar de

---

<sup>8</sup> Termo utilizado em substituição à expressão “deficiência mental”, conforme aprovado na Declaração de Montreal acerca da Deficiência Intelectual (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

estudantes com DI que evidenciam a importância de investir na formação inicial bem como entre outras maneiras de desenvolvimento profissional para modificar essas condições. No entanto, a pergunta continua: formar o professor a fim de fazer o que e como, na educação básica desses estudantes? O que poderia ser adequado para orientar uma adaptação do currículo escolar, nos desígnios e objetivos da base comum nacional de circulação em todas as instituições escolares e salas de aula, que seja compatível com as formas de ensinar todos os estudantes durante os mesmos processos e que também atenda às necessidades colocadas pela presença da DI?

Ademais, torna-se importante evidenciar que, nesses mais de vinte anos da Declaração de Salamanca<sup>9</sup>, não houve mudanças significativas no progresso de desenvolvimento escolar real de estudantes com DI. Ferreira (2009, p.103) declara que, em seu círculo de vida, "[...] pouquíssimos chegam ao ensino médio e raríssimos galgam uma formação profissional especializada". Nesse contexto, o que se conhece já indica que a perspectiva de desenvolver um processo de inclusão escolar, nesta época, está vigorosamente assentada no entendimento de que não é somente a deficiência do ser humano que aponta seu destino, mas também a forma como essa é significada e como, em decorrência, acontece sua educação e os cuidados que recebe.

Assim, torna-se importante ressaltar que a escola é um lugar de aprender, que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades ou competências relacionadas à aquisição e produção de conhecimento, bem como pelo seu uso no entendimento do universo, de acordo com um determinado modelo fixo que serve de critério de avaliação da propriedade do estudante em seu desenvolvimento escolar; sob esses pontos, os alunos com DI "[...] vão ter as suas diferenças socialmente acentuadas caso não se resignifiquem os processos escolares" (FERREIRA, 2009, p. 194).

---

<sup>9</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial, que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (MENEZES; SANTOS, 2001).

Logo, as interações que atravessam as relações da comunidade escolar com esses estudantes, orientados pela concepção do estudante padrão, constituem-se em vigoroso impedimento à inclusão escolar e ao desenvolvimento deles. De acordo com Padilha (1997), a fim de contar uma outra história, é importante que se busque um entendimento mais largo desses processos, objetivando responder a provocação colocada. Muito se pode ouvir dos professores das classes comuns que eles não estão preparados para atuarem pedagogicamente com essa diferença entre os estudantes.

Desse modo, investigando caminhos a fim de responder devidamente a essa provocação, prossegui minha reflexão reafirmando que ela tem como asserção que pode haver bons docentes nas escolas regulares. Apropriei-me de um esboço feito por Ferreira (2009, p.105), intencionando definir os bons professores que todos gostariam de ter. Um bom professor tem,

[...] entre seus desafios, o desafio específico da necessidade de traçar diretrizes curriculares que sustentem a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas atividades de sala de aula, junto com o que é proposto para todos alunos da sua turma. Também tem o desafio de, neste processo, produzir objetivos educacionais que contemplem o desenvolvimento escolar real destes alunos, objetivos estes que permitam a este professor as ações consistentes e sistemáticas de como ensinar, respeitando o direito à progressão continuada dos alunos mesmo em contextos normativos de promoção automática.

Para Vigotski<sup>10</sup> (1994), existe a necessidade de que os processos de educação reincidam, especialmente na abundância de um ensino em que as funções psicológicas superiores tenham sua gênese. Em vista disso, são necessárias diretrizes que deem tangibilidade a um processo educativo cuja concepção se reflète no fundamento de crescer à criança, desde a mais tenra idade, significantes da cultura, (re) constituindo nas relações sociais um lugar de representação e entendimento da importância da linguagem, compreendida como um fenômeno muito mais intrincado que a língua, e que circunda as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o ser humano.

Dessa forma, é preciso deslumbrar o conceito de letramento<sup>11</sup> como começo organizador da adaptação da proposta curricular no ensino básico para estudantes

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, optei pela escrita do nome Vigotski apenas usando a vogal “i”. Quando o nome do autor aparecer com uma escrita diferenciada, será em decorrência de citação a alguma obra.

<sup>11</sup> Letramento: o processo como o estado de imersão do ser humano em práticas sociais que utilizam a escrita e outras formas icônicas, como sistema simbólico, para tornar significativas as práticas

com DI. Ademais, compreende-se que o letramento é um objeto de natureza extremadamente linguística, o que lhe confirma uma riqueza de caminhos na constituição do sujeito no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes e no desenvolvimento escolar, em particular.

Porque, no contexto da cultura escolar do ensino básico, o letramento é um propósito curricular inerente à função social da escola e, portanto, goza de uma inserção generalizada nos processos de ensino, o que coloca a adaptação curricular para alunos com DI no mesmo registro das atividades de ensino para todos os alunos já que, através do letramento como eixo, podemos eleger ações educativas de mesma natureza para todos. (FERREIRA, 2009, p.106).

Nessa inovadora possibilidade, procedimentos pedagógicos podem permitir para esses estudantes, no conjunto do que é preposicionado para todos, o que beneficia a suplantação das atitudes de não ensinar, condição da exclusão sistemática desses estudantes, no interior das salas de aula.

Segundo Ferreira (2009), pode-se apontar também uma outra significação desses estudantes quanto ao processo de alfabetização<sup>12</sup>. Até agora, o que vemos é que, diante das dificuldades conhecidas nas séries iniciais, a todo momento que essas culminam com a não alfabetização do estudante, o que inúmeras vezes acontece, o ser humano passa a ocupar uma posição ainda mais fixa de analfabeto, significando aquele inepto de ler e escrever, enquanto cada vez mais o sistema escolar investe no desenvolvimento das eficácias de lectoescrita.

Desse modo, refletir sobre alfabetização da criança com DI com base na abordagem histórico-cultural, no contexto do aspecto da educação inclusiva, é também lidar com as questões próprias dessa perspectiva, a qual tem se configurado como um processo complexo, pois o trabalho pedagógico a ser desempenhado exige formação dos

---

discursivas, nas quais concorrem diversificados níveis de habilidades de ler e escrever. (MORTATTI, 2004). "No universo da língua que interage com os textos escritos, letramento vai além da compreensão reduzida de domínio das habilidades de leitura e escrita. Entendemos que letramento corresponde a uma dimensão social transformadora da realidade humana e do próprio indivíduo" (FERREIRA, 2009, p. 106).

<sup>12</sup> "Etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "processo de aquisição do alfabeto", ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos negativos na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Entretanto, é preciso explicitar que ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos" (SOARES, 1999, grifos da autora, p.11-12).



professores tanto da sala de ensino comum quanto para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>13</sup>, que acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>14</sup>, para conhecer as especificidades necessárias à organização dos processos de alfabetização dessa criança. Tal processo de alfabetização requer uma série de estratégias sistemáticas, planejadas e avaliadas que contemplem suas demandas (SILVA; ARRUDA, 2014; BAPTISTA, 2011; OLIVEIRA, 2015). Logo, torna-se essencial a sustentação de consistentes processos de formação inicial e continuada, a fim de atribuir indissociabilidade entre teoria e prática junto aos professores, sendo a crítica reflexiva uma condição inerente à transformação das práticas educacionais, “[...] permanecendo, assim, vivas a aposta no diálogo e a busca de conhecimentos” (JESUS, 2009, p. 6).

As ideias de Freire (1990) contribuem para reforçar a necessidade da formação permanente dos professores, no intuito de atender as demandas educacionais de todos os alunos em uma perspectiva reflexivo-crítica, quando o autor declara que refletir criticamente acerca da prática se torna uma obrigação da relação teoria e prática, sem a qual a teoria poderá ir se transformando em

[...] blábláblá e a prática, ativismo e [...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1990, p 43-44).

Entretanto, essa formação necessita ser assumida pelo poder público e pelos atores sociais envolvidos nos processos educativos, a fim de torná-la possível como uma ação política e pedagógica:

[...] a formação continuada em seu contexto se configura como dispositivo necessário/possível para os educadores potencializarem suas práticas, aprofundarem seus conhecimentos teóricos e práticos e instituírem contextos como espaço-tempo para a continuidade dos aperfeiçoamentos docentes, necessitando, no entanto, ser assumida como ação política e pedagógica por

---

<sup>13</sup> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a).

<sup>14</sup> “A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais [...] A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações” (ALVES et al., 2006, p. 14).

todos os atores sociais envolvidos nos processos educativos (JESUS, 2009, p. 6).

Prieto, Mantoan e Arantes (2006) anunciam que o projeto de formação deve servir para que os professores se sintam aptos a ensinar a toda demanda da escola. Assim, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais<sup>15</sup>, um mero ambiente para se socializar. A escola deve possibilitar uma educação para o desenvolvimento integral do ser humano. A educação inclusiva defende que também os alunos público-alvo da educação especial, em particular o aluno com DI, seja formado mediante esse princípio. No entanto, para esses alunos, a escola parece não contemplar sua integralidade, pois ainda se vive muito em uma perspectiva integracionista<sup>16</sup>, segundo a qual parece bastar o acesso à escola e um conjunto de serviços e recursos a esse alunado. São comuns situações em que esses alunos são considerados incapazes ou muitos docentes se conformarem com a falta de recursos para a mediação pedagógica do processo de alfabetização desses aprendizes.

A alfabetização é definida pela apropriação das práticas sociais de leitura e escrita fundamentais à garantia dos direitos sociais e ao exercício da cidadania de todos os sujeitos na perspectiva da inclusão social (BRASIL, 2014a), contudo parece ser praticamente negada ao aluno com DI. Outrossim, é essencial que o ensino para esse público-alvo seja organizado de forma que a leitura, a escrita e outros conhecimentos sejam trabalhados a partir das necessidades dos alunos, ou melhor, o ensino deve desenvolver-se como algo importante na vida e deve ter significado.

Com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotski, percebe-se que as pessoas com DI são capazes não só de aprender a ler e escrever, como

---

<sup>15</sup> O termo “necessidades educacionais especiais” foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pelo termo “público-alvo da educação especial”, referindo-se aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>16</sup> Segundo Sassaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Nesse modelo pedagógico, é possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular. Essa escola investe no sentido de adaptar o aluno com necessidades especiais à escola regular, sem trabalhar a questão da sua autonomia com o propósito de emancipá-lo, sem exercitar seu senso crítico e colaborar para que haja reflexão tanto dos alunos sem deficiência quanto dos alunos deficientes.

também de utilizar tais práticas em situações do cotidiano; são capazes de elaborar as funções psíquicas superiores, quando lhes é proporcionada uma interação de qualidade, na qual o educador atue para seu desenvolvimento, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social. Para tanto, há necessidade de entender que seu aprendizado depende das relações sociais que se estabelecem e das mediações pedagógicas que lhes são oferecidas nos ambientes de ensino, conforme destaca Vigotsky (1994) em seus estudos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é dedicada grande atenção à alfabetização dos alunos, considerada um grande desafio por muitos professores. A alfabetização e suas práticas têm gerado muitos debates a fim de fazer desse tema um processo de ensino e de aprendizagem sólido, consistente e significativo, no qual as crianças possam dar sentido ao que realizam. A alfabetização de crianças com DI, por sua vez, tem por base os mesmos princípios que a de crianças sem deficiência, considerando que o alfabetizador tem de realizar as adaptações necessárias para ultrapassar os impedimentos próprios, mas que podem se transformar impulsionadores desse processo, quando observados os caminhos alternativos para conduzi-los. Diante disso, surge o interesse em investigar melhor esse assunto, tendo como meta analisar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com DI.

O progresso do número de matrículas de crianças com DI na escola regular, ultimamente, tem provocado debates a respeito de quem são essas crianças, como aprendem, que práticas educativas são escolhidas e seguidas pelos professores. Essas são as interrogações presentes nas escolas e nos programas de pós-graduação. Tal discussão é importante na esfera acadêmica, visto que ainda não foram obtidas muitas respostas acerca da escolarização desses alunos no ensino comum, conforme pesquisas de Veltrone e Mendes (2007) e Denari (2006). No entanto, a experiência no espaço escolar é essencial para o desenvolvimento da criança com DI, considerando que é o ambiente para estabelecer-se relações e ações potencializadoras para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nos diferentes contextos socioculturais. Essa temática é de interesse e faz parte da vivência de alguns dos profissionais da escola, que se indagam criticamente a respeito de como vêm sendo atendidos esses alunos no

ensino regular, quando o processo de alfabetização da criança de seis anos com DI ocorre na escola comum.

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos<sup>17</sup>, várias questões emergiram para serem repensadas, principalmente relacionadas aos espaços, às práticas pedagógicas e ao currículo escolar, a fim de atender estudantes com faixa etária de cinco e seis anos de idade. Arelaro, Jacomini e Klein (2011) consideram que o MEC, com essa medida, intencionou garantir a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Continuam as referidas autoras:

[...] analisou-se, naquele momento, que as crianças de 6 anos das **classes média e alta** já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38, grifo nosso).

Por conseguinte, apesar de estar garantida pela Constituição a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, isso não significa que haverá educação de qualidade, pois diversas reformulações são necessárias para que isso, efetivamente, aconteça em todo o país. É necessário que a gestão democrática tão falada nas escolas e na sociedade como um todo realmente se estabeleça, pois, muitas vezes, o que se tem visto, de acordo com as autoras, é o repasse de informações de instâncias superiores para as escolas e não o debate com a escola e a comunidade acerca do que precisa ser feito realmente.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em período anterior (2006-2009) ao prazo final para a implantação do ensino fundamental de nove anos (2010), chama a atenção o fato de que as redes de ensino não realizaram discussão a contento, mesmo tendo matriculado crianças de 6 anos no ensino fundamental, e também não ofereceram orientações sobre o tema de forma suficiente, conforme depoimento das professoras que participaram da pesquisa (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p 44).

É possível entender que, em muitas instituições escolares, o Ensino Fundamental de nove anos tenha sido implantado sem as adequações necessárias, visto que

---

<sup>17</sup> A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, “altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 06 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2005a).

pesquisas desenvolvidas pelas autoras já evidenciam que alguns Municípios anteciparam o cumprimento das medidas da nova lei, mesmo sem ter todas as condições necessárias. Isso se deve às questões do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para o qual quanto maior o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, maiores serão os recursos do Fundo repassados ao Município.

Portanto, baseados nessa falta de adequações essenciais, muitos técnicos das Secretarias de Educação, professores do ensino regular, professores especialistas e gestores, muitas vezes, hesitam em encaminhar as crianças com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; apesar de existirem uma intencionalidade e um direcionamento da equipe, o grupo lida com pontos de tensão. Mesmo com o reconhecimento de que toda criança produz no ensino regular, muitos professores hesitam, têm dúvidas, questionam a permanência do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum (RODRIGUES, 2009).

Logo, o objetivo geral deste estudo é analisar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual, traçando-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre as políticas de formação dos professores alfabetizadores em interface com as proposições direcionadas aos estudantes indicados à Educação Especial; compreender se e como o processo de alfabetização tem sido considerado como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa concepção apresenta para os estudantes com Deficiência Intelectual; refletir se e como os conhecimentos dos professores têm contribuído para a compreensão do processo de alfabetização dos estudantes com DI.

Esta investigação tem como base a tese de que, se o processo de alfabetização for considerado sob a perspectiva de teorias que concebem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma não linear e não previsível, a fim de procurar caminhos alternativos e apoios/recursos apropriados que possam contribuir para o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual, como a abordagem histórico-cultural, é possível a garantia de seu direito à educação não apenas no que se refere à sua socialização na escola comum, mas à sua aprendizagem.

Nesse sentido, é importante tomar por base práticas pedagógicas que promovam o interesse dos alunos pelas práticas sociais de leitura e escrita e associar a esse processo conteúdos e práticas inerentes à educação infantil que, muitas vezes, podem não estar presentes no processo de alfabetização no primeiro ano de Ensino Fundamental, mas que indicam contribuições significativas para essa aprendizagem.

Na segunda Seção, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo, a qual consiste na abordagem histórico-cultural, delineada por Vigotski e seus colaboradores, expondo assim os principais conceitos presentes nessa abordagem que nortearam esta investigação. Ademais, utilizei autores das áreas da Psicologia da Educação e Educação Especial para expandir essa fundamentação a respeito do tema em tela, considerando a articulação de suas ideias com a referida abordagem.

A abordagem histórico-cultural constitui o aporte teórico desta pesquisa, prioritariamente os estudos de Vigotski, que contribuirão no entendimento da constituição da aprendizagem, tendo como foco de investigação conhecimentos e concepções de professores alfabetizadores da criança com DI do primeiro ano do Ensino Fundamental. A abordagem histórico-cultural fornece uma concepção de sujeito para além das visões que se concentram na limitação e na incapacidade provocada pela deficiência. Vigotski propõe outra forma de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, concentrada nas possibilidades que as diferentes situações de interação social podem favorecer. Desloca o seu olhar para a importância das relações sociais no desenvolvimento do sujeito, em detrimento de visões que retratam a limitação como algo inato às próprias condições individuais e internas do sujeito (VIGOTSKI, 1987).

Para Vigotski, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação, não de forma mecânica, mas impregnada pela ação do sujeito. Esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e envolve uma atividade mental perpassada pelo domínio de instrumentos de mediação do ser humano com o mundo. Entre essas ferramentas, encontra-se a linguagem. Para o autor, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” (VYGOTSKI, 2000, p. 485). Vigotski estudou uma teoria que dispõe a linguagem como o fator importante na investigação das questões sociais do ser humano

(VYGOTSKY,1993). Nele, há grandes contribuições para o trabalho educacional, por isso conto com algumas de suas elaborações teóricas.

Na Seção seguinte, realizo uma discussão a respeito da DI, isto é, a deficiência como uma possibilidade de desenvolvimento do sujeito, e trago para discussão, de forma geral, uma tentativa de desconstrução da ideia de DI como uma condição exclusivamente orgânica, apresentando a sua produção social apoiada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento da criança com DI.

Na Seção 4, discorro sobre as políticas públicas para a alfabetização e a inclusão social no Brasil, tendo em vista reflexões acerca do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e também sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), objetivando asseverar o direito à educação e seus enlaçamentos com o público-alvo da educação especial. Assim, discutimos assuntos significativos relacionados ao direito da criança, que caracterizam a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos alunos público-alvo da educação especial. A seguir, apresentamos as proposições à alfabetização desses alunos, expressas no Caderno de Educação Especial intitulado *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, publicado em 2012 pelo Ministério da Educação para contribuir com os docentes em relação aos novos requisitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Relatamos o debate relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) acerca da temática da alfabetização, articulando-a às proposições à Educação Especial expressa nas diferentes metas. Outrossim, reflito acerca da Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem.

Na quinta Seção, apresento alguns trabalhos produzidos que se relacionam com a temática proposta nesta pesquisa, quando é feito um levantamento das produções acadêmicas que discutem conhecimentos e concepções dos professores acerca da alfabetização da criança com DI. São produções que, em certa medida, se aproximam da temática proposta e contribuem para contextualizá-la no cenário educacional.

Na Seção 6, justifico o caminho metodológico, ao optar por um estudo qualitativo exploratório junto aos professores alfabetizadores de crianças com DI do primeiro ano do Ensino Fundamental de Vitória/ES. A pesquisa utiliza entrevista semiestruturada

como instrumento de investigação para a produção dos dados, os quais foram registrados por meio de áudio-gravações, transcritos e organizados em categorias de análise, que foram interpretados com base na perspectiva do método marxista.

Na sétima Seção, organizo e discuto os dados obtidos pelos instrumentos metodológicos, a fim de entender a ação dos professores alfabetizadores do público-alvo da educação especial. A categoria apresentada surgiu em atendimento aos objetivos específicos da pesquisa, como os conhecimentos, as concepções e as práticas desses profissionais. Com esses resultados, avalia-se a alfabetização das crianças com DI no Município de Vitória.

Na oitava Seção, apresento os dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com os professores de ensino regular que atuam no Ensino Fundamental com crianças com DI e as análises realizadas. Finalizo com considerações a partir dos dados produzidos, das análises e das bases teóricas que sustentam este trabalho. Concluo esta pesquisa tecendo considerações sobre a atuação dos professores alfabetizadores das crianças com DI, com algumas reflexões que poderão contribuir para seu aperfeiçoamento.



## 2 OS FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: IMPLICAÇÕES À ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta Seção, apresentamos a fundamentação teórica em que se apoia a pesquisa. Para isso, tomamos a abordagem histórico-cultural, que tem como principal representante Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) para refletir sobre desenvolvimento cultural do homem; linguagem e desenvolvimento, leitura e escrita mecânica e educação.

As concepções provindas da teoria histórico-cultural vão ao encontro do pensamento de Marx e Engels, pondo em discussão o conceito de trabalho, como atividade vital consciente. Nesse sentido, o trabalho constitui manifestação de consciência humana transformando o meio e gerando cultura:

[...] o objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva [...], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele [...] (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

Destarte, Vigotski resgata o pensamento desses teóricos por meio do processo de mediação (DALA SANTA; BARONI, 2014), apoiando-se no pressuposto de que o homem produz cultura e que produz a si mesmo, a partir do uso dos signos que são representados por instrumentos culturais e utilizados durante o seu trabalho. Vigotski (1997) destaca a linguagem do sujeito como um instrumento cultural de que o homem se apropria, proporcionando mudanças em suas estruturas psíquicas, o que produz o desenvolvimento da própria cultura. Assim, são ferramentas que criam novos instrumentos, ou seja, toda a sociedade é um meio de produção humana.

[...] A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural [...] (DALA SANTA; BARONI, 2014, p. 2-3).

A mediação — instrumental e simbólica —, relacionada de forma direta ao processo histórico-cultural das funções psicológicas, não só possui uma origem natural como também uma história social mais pulsante. Segundo Vigotski (1997), o pensamento humano nunca evolui de forma solitária, mas se desenvolve com a participação do

sujeito no meio social. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com as crianças oportuniza o desenvolvimento do seu potencial cognitivo atuando na zona de desenvolvimento proximal<sup>18</sup> (DALA SANTA; BARONI, 2014). A educação não deve se concentrar somente no campo do desenvolvimento mental (estágio intelectual imediato) apresentado pela criança, e sim se preocupar em conhecer e promover as possibilidades de aprendizagem existentes nela.

Vigotski (1997) esclarece que o desenvolvimento das funções superiores acontece na integração entre agentes de ordem biológica e as relações que ocorrem no campo histórico-social; no entanto, é a interação com o meio social que proporciona o desenvolvimento humano. Por isso, é fundamental para a educação atentar-se ao conceito de zona de desenvolvimento iminente<sup>19</sup>, visto que enfatiza a potencialidade do ser humano que se desenvolve com o incitamento do seu meio social, libertando-se, assim, de se valer somente da ideia do plano em que a criança se encontra.

Um ponto essencial na teoria de Vigotski (1997) é o enfoque dialético do desenvolvimento da criança, porém muitos teóricos pensavam que o desenvolvimento cultural infantil era uma continuidade do desenvolvimento natural. No entanto, os novos pensamentos

[...] demonstraram que nisso reside o seu inestimável mérito — que lá onde se via um caminho plano existe realmente uma ruptura, que lá longe onde, aparentemente, existe um movimento sereno por um plano liso, de fato há sobressaltos (VYGOTSKY, 1997, p. 184, tradução nossa)<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Algumas traduções das obras de Vigotski trazem o conceito de “zona de desenvolvimento iminente” traduzida por “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento imediato”. De acordo com Zoia Prestes (2012, p. 190), tanto a palavra “proximal” como o vocábulo “imediato” não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução, bem como 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, seja entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. Nessa direção, optamos pela tradução do conceito por zona de desenvolvimento iminente, mas consideramos as traduções dos autores referenciados no texto.

<sup>19</sup> Área ou zona de desenvolvimento imediato é o nível de desenvolvimento que ultrapassa a zona de desenvolvimento real do aluno. É o nível em que a criança se torna capaz de fazer, o que antes só conseguia fazer com a ajuda de outro sujeito, por imitação. “A aprendizagem é possível onde existe a imitação. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da forma mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

<sup>20</sup> “Demostraron — y en esto reside su invaluable mérito — que allí se veía un camino llano, existe realmente una ruptura, que allí donde, en apariencia, existe un movimiento sereno por un plano liso, en los hechos tienen lugar saltos.”

Ainda, nessa linha de raciocínio, Vigotski (1997) assinala inovadoras ideias em direção ao desenvolvimento infantil. Sobrepõe, assim, o processo de ruptura do velho conceito sobre a educação, buscando defender que o processo de desenvolvimento é uma luta. A cultura é precisamente social. A própria cultura reelabora as próprias funções humanas, ou melhor, criar a cultura modifica a estrutura psíquica. Desse modo,

[...] agora o educador começa a compreender que, com a inserção na cultura, a criança não só adquire algo da cultura, assimila algo, algo do exterior e cria raízes nele, senão que também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de uma nova forma o percurso do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997, p. 184, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Libâneo e Freitas (2006) alertam para a necessidade de se verificar as formas de recepção da abordagem histórico-cultural no Brasil, uma vez que eles percebem o uso de várias teorias nas escolas, entre as quais, segundo os autores, se destacam Piaget, Pestalozzi e a Pedagogia tradicional:

[...] embora a teoria histórico-cultural tenha influenciado o trabalho dos professores, pode-se dizer que isso vem ocorrendo de forma aprofundada e mesclada com pressupostos piagetianos [...] muito provavelmente os professores do ensino fundamental que utilizam metodologias inspiradas em Piaget, o façam com as lentes de Pestalozzi e até mesmo com as lentes da pedagogia tradicional” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006 p.6-7).

Essa mescla pode ter sido ocasionada também devido às primeiras traduções das obras de Vigotski que teriam sofrido modificações em seu texto original (LIBÂNEO; FREITAS, 2006; PRESTES, 2012). Apesar disso, podemos visualizar algumas orientações pedagógicas inseridas no campo da educação, tais como

[...] o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, a construção de conceitos a partir das representações dos alunos, a relação entre o conhecimento e a realidade, a formação de valores por meio do currículo, a criação de situações de interação e cooperação entre os alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p.7).

Muito embora essas orientações alcancem espaço na escola, podemos ainda observar a permanência da escrita mecânica. A escrita possui estreita ligação com o desenvolvimento cultural infantil, entretanto não se privilegia a linguagem escrita,

---

<sup>21</sup> “Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no solo adquirí algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en el, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural de niño y rehace de un modo nuevo el curso del desarrollo.”

nessa relação cultural, ensinando-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas. Logo, acentua-se a mecânica de ler o que está escrito, o que acaba tornando pouco visível a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2003). Justifica-se essa situação a partir de fatores históricos de forma específica, como criticado por Vigotski, dado o fato de que a pedagogia prática, apesar de existirem vários métodos de ensinar a ler e escrever, não priorizava o desenvolvimento de um procedimento científico real para o ensino da linguagem escrita às crianças. De modo diferente do ensino da linguagem falada, em que a criança pode se desenvolver por si própria, o ensino da linguagem escrita está ligado, diretamente, a um treinamento artificial (VIGOTSKI, 2003).

Esse interesse pela mecânica da escrita originou impacto não só no ensino como na abordagem teórica do problema. A psicologia levava em conta que a escrita é simplesmente uma intrincada habilidade motora.

Notavelmente, ela [a psicologia] tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento da cultura da criança (VIGOTSKI, 2003, p.140).

Para Vigotski, esse sistema constitui um simbolismo de segunda ordem, que, de modo gradual, torna-se um simbolismo direto. Trata-se de um laço intermediário entre a linguagem falada e a escrita. Esse laço vai desaparecer e dar lugar ao simbolismo de primeira ordem. A linguagem escrita

[...] converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2003, p.140).

Dessa maneira, a única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da linguagem escrita da criança é permeado por rupturas, as quais se notam no próprio desenvolvimento da linguagem escrita em nossa cultura. A fim de citar a adequada expressão de Baldwin, relacionada ao desenvolvimento de coisas, Vigotski (2003) argumenta que a linguagem é

composta tanto de involuções como de evoluções. Isso significa que, junto com os processos de desenvolvimento — movimento progressivo — e o surgimento de formas novas, é possível perceber, a cada passo, o processo de restrição, desaparecimento e desenvolvimento reverso de antigas formas.

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas grandes mudanças. Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança (VIGOTSKI, 2003, p.140).

Ainda de acordo com Vigotski (2003), o gesto é o signo que inicia e que encerra a futura escrita infantil. Quando se discute a história da escrita do ser humano, Wurth indicou a união entre os gestos e a escrita pictográfica ou pictórica. Wurth pôs à vista que, de forma frequente, os gestos figurativos indicam de modo simples a reprodução de um signo gráfico; por outro lado, os signos, de forma frequente, são a fixação de gestos. K. Buhler observou que o desenho começa quando a linguagem falada já obteve grande progresso e já se tornou um hábito na criança. Seguidamente, diz ele, a fala predomina no geral e regula a maior parte da vida interior, subjugando-a a suas leis (VIGOTSKI, 2003). O desenho é uma linguagem gráfica que emerge tendo por base a linguagem verbal. Os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos das crianças lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos principais dos objetos. Esses acontecimentos fornecem os elementos, a fim de passarmos a interpretar o desenho infantil como um estágio prévio no desenvolvimento da linguagem escrita. Observamos, desse modo, como o desenho acompanha a frase e como a linguagem falada permeia o desenho das crianças. A criança tem de fazer descobertas próprias ao criar um modo próprio de representação.

Luria, em 1929, se responsabilizou por tentar recriar, de forma experimental, o processo de simbolização na escrita, podendo estudá-lo de forma sistemática. Vigotski e Luria consideraram o estágio mnemotécnico<sup>22</sup> como precursor da vindoura

---

<sup>22</sup> Um momento essencial à aquisição da linguagem escrita para Vigotski (2003) é o estágio mnemotécnico, estudado por Luria, no qual as crianças paulatinamente transformam rabiscos e gestos indicativos em rudimentos de representação, ou melhor, "simples sinais indicativos e traços

escrita. De forma gradual, as crianças transformam esses traços escritos indiferenciados. Modestos sinais indicativos são substituídos por figuras e desenhos pequenos que, por sua vez, são substituídos pelos signos (VIGOTSKI, 2003). Não é difícil perceber que os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando, de modo direto, objetos ou ações e que a criança terá ainda de passar por transformações sucessivas, no sentido do simbolismo de segunda ordem, que entende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados. Para isso, a criança necessita fazer uma descoberta básica — a de que pode desenhar as demais coisas e também a fala. Foi esse descobrimento que levou a humanidade ao ilustre método de escrita de base fonética: a mesma descoberta leva as crianças à escrita literal.

A partir do olhar pedagógico, esse trajeto deve ser permitido pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar as coisas para desenhar a fala. O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, como já foi dito, pelo deslocamento do desenho de objetos para o desenho de palavras. De uma forma ou de outra, muitos dos métodos que existem de ensino de escrita realizam isso. Vários deles aplicam gestos auxiliares como um meio de ligar o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos próprios. Torna-se importante no processo de ensino de linguagem escrita, aprontar e organizar, de forma adequada, essa transição. Uma vez que ela é alcançada, a criança passa a exercer domínio sobre o princípio da linguagem escrita.

Vigotski (2003) achou essencial que criança mais nova entrasse para a escola, uma vez que já seria capaz de ler e escrever, porém o ensino precisa ser organizado de modo que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança precise, absolutamente, e devem provocar nela um sentido social como algo necessário e importante para a vida. Deixará de ser um hábito de mão e dedos e constituirá um modo novo e complexo de linguagem. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o funcionamento da escrita, já realizou inúmeras tentativas para construir formas primitivas que são, para ela, a pré-história de sua escrita. No entanto, essas formas não se desenvolvem de forma momentânea:

---

e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos pelos signos".

passam por um determinado número de tentativas e invenções, constituindo muitos estágios, com os quais o educador que está trabalhando com as crianças em idade escolar deve familiarizar-se.

A criança edifica, nesse movimento, novas e complexas formas da cultura; as mais significativas funções psicológicas não mais atuam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar elementos culturais mais refinados. Trata-se, logo, de sucessivos rompimentos e aperfeiçoamentos em que a criança também se metamorfoseia. Nota-se, no processo, o crescente desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem demasiado extenso caminho, acabaram por levar-nos ao domínio do que é, talvez, o mais inestimável instrumento cultural — a linguagem.

Para Luria (1994), o desenvolvimento de uma criança na escola compreende um “reequipamento”, promovendo novos instrumentos psicológicos que possibilitam o domínio e regulação do próprio comportamento e do próprio enriquecimento da consciência. Destarte, o desenvolvimento da linguagem oral é considerado como o primeiro grande ponto de mutação no desenvolvimento cultural da criança. Vigotski e Luria (1994) enfatizam que a fala da criança vai tornando-se parte necessária em cada operação que ela realiza em seu ambiente e desenvolve um papel importantíssimo. A fala é o elemento mais complexo nas ações realizadas pela criança. O pensamento verbal medeia a solução dos problemas, minimizando respostas impulsivas por parte da criança. Nessa perspectiva, a fala passa a ter importância vital na atividade infantil, de modo que quanto maior o grau de complexidade, maior será a necessidade da fala. Com ela, a criança passa a dominar seu comportamento, realizando uma organização mental preliminar e planejando seus próprios atos.

Priorizar o diálogo com as crianças é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a linguagem ocupa um papel central nesse desenvolvimento. Entretanto, na educação não se tem observado essa compreensão sobre o papel da linguagem.

Os estudos e experiências que se têm desenvolvido com a formação de professores revelam que uma cena comum, sobretudo em salas de berçário e maternal, é o diálogo entre adultos em que só esporadicamente os pequenos são incluídos. Em rotinas como estas, em geral, os bebês são embalados, higienizados e alimentados enquanto se comenta algo que diz respeito apenas aos adultos. Essas práticas se opõem àquelas que poderiam

provocar a aprendizagem e movimentar o desenvolvimento, que seriam, por exemplo: falar sempre e tudo com as crianças [...] (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 37).

É essencial o trabalho com diferentes gêneros textuais, desde os primeiros anos escolares, uma vez que o acesso a essa prática viabiliza o processo de criação infantil, a partir de uma produção social. Essa criação oportunizará o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O trabalho pedagógico apoiado na literatura infantil, por exemplo, é uma oportunidade de ensino com vocabulário ampliado, ou melhor, é um trabalho oposto às práticas mecanicistas, muitas vezes, utilizadas na escola em relação à leitura e a escrita.

Em paralelo a essas práticas, há as teorias psicológicas que valorizam a individualização do aprendizado como se essa prática fosse superior ao aprendizado mediado por outras pessoas. Para Vygotsky (1994), essa teoria desconecta o processo de aprendizagem do processo de desenvolvimento. Assim, a escola fica autorizada a trabalhar com o indivíduo somente que atingiu a maturação de determinadas funções e a isenta do papel de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, já que o aprendizado não é visto como parte do desenvolvimento.

A teoria piagetiana, por exemplo, afirma que o processo de desenvolvimento é anterior e separado do da aprendizagem. Além disso, o professor, ao transmitir o conhecimento, prejudica o processo de reflexão do aluno, ocasionando o aligeiramento do desenvolvimento autônomo do sujeito. No entanto, Vigotski discorda dessa teoria, declarando que o processo de desenvolvimento do sujeito é impulsionado pelo aprendizado e o aprendizado, por sua vez, é um processo social (DUARTE, 2011). Fica claro que a teoria de Piaget, quando considera a maturação como base no desenvolvimento do sujeito, assume o modelo biológico naturalizante do desenvolvimento, em detrimento das relações sócio-históricas.

Existem muitos discursos, ainda, sobre o entendimento do sujeito com um olhar voltado para a teoria positivista, isto é, o sujeito encurta “[...] a sua possibilidade de desenvolvimento à sua própria natureza, desconsiderando as relações sociais e toda a riqueza histórica de transformações socioculturais de que ele faz parte” (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p 738). Assim, Duarte (2011, p.145) afirma que



[...] muitos educadores e psicólogos têm considerado Vigotski como representante desse sociointeracionismo e buscado na psicologia desse autor algo que faltaria na psicologia genética piagetiana, isto é, a valorização das interações intersubjetivas, das trocas mediadas pela linguagem, do trabalho em grupo, da construção coletiva do conhecimento.

Portanto, vale ressaltar que o processo de desenvolvimento das funções superiores ocorre a partir do diálogo entre fatores biológicos e da inserção do sujeito no meio social, isto é, o desenvolvimento cultural do sujeito pode ser estudado na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (1997). Por isso, torna-se importante o desenvolvimento verbal da criança na escola, ocupando um lugar importante em sua vida, visto que a linguagem possui um papel central nesse desenvolvimento. Os diversos estágios, tais como o gesto, o desenho da fala e tantas outras coisas, conduzirão a criança ao processo da linguagem.

### 3 A DEFICIÊNCIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO

Esta Seção apresenta, em linhas gerais, uma tentativa de desconstrução da ideia de deficiência intelectual como uma condição exclusivamente orgânica, apresentando a sua produção social com base nos estudos da abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento do sujeito público-alvo da educação especial com DI. Discutimos acerca do enraizamento na cultura, da coletividade como um espaço de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança e do processo de compensação do sujeito com deficiência intelectual.

Góes (2002) tece alguns comentários sobre o trabalho de Vigotski na esfera da defectologia<sup>23</sup> e cita, ainda, algumas proposições gerais desse autor. A autora declara que para Vigotski, os processos humanos têm origem nas relações e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O ser humano significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. O seu entendimento da realidade e de suas formas de ação são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, ou melhor, são constituídos pela mediação social-semiótica. A formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vivenciadas no campo subjetivo. Oliveira e Padilha (2013, p. 47) esclarecem que

[...] o desenvolvimento cultural implica um contínuo processo de apropriação de valores, crenças, conhecimentos e hábitos inscritos no contexto cultural em que a criança se insere desde o momento do nascimento e está intimamente relacionado às possibilidades de acesso a bens culturais e simbólicos da vida cultural da criança.

Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Góes (2002, p. 78):

[...] as formulações de Vigotski sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como

---

<sup>23</sup> Defectologia é o termo russo utilizado para definir os estudos sobre as deficiências (cegueira, surdez, deficiência mental etc.). Os textos que abordam especificamente esses estudos estão reunidos no Tomo V – *Fundamentos de Defectología*, das *Obras Escogidas*.

membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação.

Vigotski, em seus estudos acerca da defectologia, explica que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele destaca, contudo, que existem peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento trilha caminhos alternativos, com estratégias e recursos especiais. De acordo com Góes (2000), essas proposições amplas enlaçam-se à ideia de compensação que, segundo Vigotski, é um processo essencial do desenvolvimento de sujeitos com deficiência. A autora ressalta que esse processo está presente nos seres humanos e em qualquer ser vivo. Acontecem compensações no homem de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro ou realiza as suas funções. Em contrapartida, para entender o funcionamento humano, é fundamental levar em consideração as compensações sociopsicológicas, que são distintas (ainda que possam ser vistas como análogas) das orgânicas.

No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central (GÓES, 2002, p. 99).

É importante o grupo social possibilitar ao ser humano com DI a sua participação por meio das condições concretas, que podem ser adequadas ou empobrecidas. A deficiência não delinea o destino da criança. “Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (GÓES, 2002, p. 99, grifo do autor).

Um outro aporte importante relacionado a esse tema está nas referências que Vigotski faz a K. Buhler, autor que compreende o desenvolvimento inicial de qualquer criança como processo de “formação do homem”, de “tornar-se humano”, isto é, de edificar as capacidades e as formas de conduta que admitem entrar na ordem da humanidade e fazer-se membro de grupos sociais. A educação de pessoas com deficiência deve focar a construção das funções psicológicas superiores e não conceder privilégios às funções elementares. Essa enunciação provém de um discurso acerca da deficiência, que pode ser sintetizada da seguinte forma: o núcleo orgânico da

deficiência não é modificável pelo ato educativo; as funções elementares danificadas são sintomas que procedem de forma direta desse núcleo e, por esse motivo, são menos flexíveis. “O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostra-se mais suscetível à ação orgânica” (GÓES, 2002, p. 101). A particularidade da Educação Especial está em proporcionar experiências que, por caminhos diferentes, invistam nos mesmos alvos gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Ademais, deve ter como objetivo a inserção social do sujeito em diferentes ambientes de atividades cotidianas (GÓES, 2002).

Em se tratando de DI, podemos considerar algumas técnicas e procedimentos, enfatizando a ideia de que o educador deve investir na compensação a fim de tornar livre a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e exercendo ação para levá-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções superiores.

Para Góes (2002), é importante que o educador privilegie suas potencialidades e seus talentos, negando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Assim, em se tratando de DI graves, é possível conservar uma concepção prospectiva e direção de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode realizar. Vigotski retoma análises de E. Seguin e concorda que, em princípio, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir se encarregando dessas funções.

Vigotski (1997) alega que a defectologia era conhecida como uma teoria e um trabalho científico-prático de pouca significância, tendo em vista que os problemas nesse âmbito se apresentavam e se resolviam como problemas quantitativos. Declara que,

[...] todavia, não há muito tempo, todo o campo do conhecimento teórico e o trabalho científico-prático que convencionalmente denominamos com o nome comum de "defectologia", considerava-se uma espécie de pedagogia menor, a semelhança de como a medicina diferencia a cirurgia menor. Todos os problemas se estabeleciam e se resolviam neste domínio como problemas quantitativos (VYGOTSKY, 1997, p. 11, grifo do autor, tradução nossa)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> “Todavía, no hace mucho, todo el campo del saber teórico y el trabajo científico-práctico que convencionalmente denominamos con el nombre común de ‘defectología’, se consideraba algo así

Com as suas pesquisas, Vigotski (1997) propõe uma virada nos métodos da psicologia no estudo do desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial, ampliando as condições científicas. Tece críticas a uma ciência que se baseava no desenvolvimento em termos quantitativos, ou seja, que no nível quantitativo do desenvolvimento do indivíduo procurava-se evidenciar os pontos negativos da criança. Nesse sistema, a criança precisava de mais tempo na escola, menos conteúdo e deveria estar agrupada pelo nível e ritmo de desenvolvimento. Muitos teóricos como Binet e Rossolimo, entre outros, se apoiavam em uma concepção somente quantitativa, baseando-se apenas na deficiência da criança. A defectologia estava em luta por uma inovadora tese. “A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus pares normais; senão desenvolvida de *outra forma*” (VYGOTSKY, 1997, p. 12, grifo do autor, tradução nossa)<sup>25</sup>. O grande desafio da criança com deficiência é o processo de luta — o processo dialético. É a partir da deficiência que o desenvolvimento psíquico vai criar formas de compensação para a aprendizagem da criança com deficiência, isto é, o organismo vai recriar suas estruturas para a aquisição da leitura e da escrita.

A abordagem histórico-cultural sustenta a deficiência como uma variante especial, como um tipo de desenvolvimento e não como uma variante quantitativa do tipo normal, pois trata-se de formas orgânicas diferentes. Em muitos debates, o homem é visto ainda marcado pela visão da teoria positivista, na qual se reduz a sua possibilidade humana de desenvolvimento à sua própria natureza, não levando em conta as relações sociais e toda a sua bagagem histórica de transformações socioculturais na qual ele está inserido. Para Rossato, Constantino e Mello (2013), é importante uma ruptura com o fino caminho do natural, do biológico e da aparência,

[...] fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural, que demonstra as possibilidades de transformar um indivíduo em um homem cultural e acredita na movimentação de suas aprendizagens considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas (ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013, p. 738).

---

como una pedagogía menor, a semejanza de cómo la medicina diferencia la cirugía menor. Todos los problemas se planteaban y resolvían en este campo como problemas cuantitativos.”

<sup>25</sup> “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*.”

Desse modo, durante o processo de desenvolvimento da criança com DI, na escola, é fundamental atentar para os caminhos possíveis que conduzam ao desenvolvimento infantil. A deficiência não deve se sobrepor às questões de possibilidade do desenvolvimento. O mais importante são as reações que emergem na personalidade da criança nesse processo, indo de encontro às dificuldades que derivam da deficiência. Vygotski (1997) afirma que

[...] procurou, em um primeiro momento, delinear brevemente os processos no desenvolvimento da criança com retardo mental que trabalham a nosso favor, nos quais temos que nos apoiar na tentativa de vencer seu retardo (VYGOTSKY, 1997, p. 142, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Defende também que

[...] o mais importante é o caráter criativo do desenvolvimento da criança com retardo mental; a velha pedagogia acreditava que as causas exteriores influenciam automaticamente no caráter do desenvolvimento da criança com retardo mental. Parecia que a aplicação de uma palavra tão bombástica como “criativa” para as pequenas realizações que essa criança errada (VYGOTSKY, 1997, p.142, grifo do autor, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Vygotski (1997) identifica a defectologia como um sistema de análises que estuda modos, processos e as concepções que realmente geram desenvolvimento do sujeito.

Com esta idéia se desdobra diante a defectologia um sistema de tarefas positivas teóricas e práticas; a defectologia passa a ser possível como ciência, já que adquire um objeto específico, metodologicamente delimitado de estudo e conhecimento [...] (VYGOTSKY, 1997, p.13, tradução nossa)<sup>28</sup>.

A tese principal da defectologia, segundo Vygotsky (1997, p. 14), baseia-se na ideia de “[...] que todo defeito cria impulsos para elaborar uma compensação”<sup>29</sup>. Por isso, o estudo da criança com deficiência não pode limitar-se ao nível e à gravidade da insuficiência, sem que inclua de forma obrigatória a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, favorecendo, por conseguinte, o desenvolvimento da criança. Vygotski lança mão da lei do dique psíquico, em T. Lipps,

<sup>26</sup> “He procurado, en la primera parte, delinear brevemente los procesos en le desarrollo del niño mentalmente retrasado que trabajan a nuestro favor, en los cuales tenemos que apoyarnos en la tentativa de vencer su retraso.”

<sup>27</sup> “Lo más importante es el carácter creativo del desarrollo del niño mentalmente retrasado; la vieja pedagogía suponía que las causas exteriores influyen automáticamente en el carácter del desarrollo del niño mentalmente retrasado. Parecía que la aplicación de una palabra tan altisonante como “creativo” a los pequeños logros que conseguía ese niño erróneo.”

<sup>28</sup> “Con esta Idea se despliega ante la defectología un sistema de tareas positivas teóricas y prácticas; la defectología pasa a ser posible como ciencia, ya que adquire un objeto específico, metodológicamente delimitado de estudio y conocimiento [...]”

<sup>29</sup> “[...] que todo defecto crea estímulos para elaborar una compensación.”

segundo a qual o organismo cria uma energia onde se encontra obstáculos e pode, assim, superá-los e tomar caminhos de “rodeos”, como formas de desenvolvimento psíquico que gera o desenvolvimento das funções psicológicas. Desse modo, no lugar onde o processo de desenvolvimento está prejudicado, se formam novos caminhos de possibilidade para o desenvolvimento. O sistema nervoso central e o aparato psíquico do ser humano assumem a atividade de compensar a deficiência no organismo, criando "rodeos" que reestruturam a atividade para o acesso ao plano cultural.

Durante o contato com o ambiente externo um conflito causado pela falta de correspondência entre o corpo ou a função insuficiente e as tarefas que afronta, aumenta a possibilidade da doença (VYGOTSKY, 1997, p. 15, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Assim, torna-se fundamental a escola regular ter em sua rotina de trabalho junto à criança público-alvo da educação especial o seu próprio programa, sua própria metodologia, o professor de ensino regular, o profissional especializado, entre outros. Enfim, é possível essa criança ter acesso a seu próprio modo de vida. O que diferencia o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial da criança sem deficiência é o desenvolvimento orgânico da primeira, por não acompanhar o desenvolvimento cultural da segunda. Por isso, é importante entender a cultura como mediação no processo de desenvolvimento. Para ambas as crianças, o processo é sempre dialético. “O homem não perde sua base biológica ao se constituir como um ser cultural, entretanto, até certo ponto, essa base é transformada pela ação mediadora da cultura” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 68).

É relevante mostrar essas proposições a fim de realizar debates acerca da escolarização do sujeito com DI. Vygotski (1997) enfatiza que parte das limitações que se observam no desenvolvimento de pessoas com algum tipo de deficiência se referem à ausência de uma educação apropriada, apoiada em procedimentos de ensino específicos que colaborem na promoção “[...] de vias alternativas necessárias à emergência e desenvolvimento de funções psíquicas superiores” (OLIVEIRA et al., 2016, p. 68). É imprescindível que, durante o processo de ensino da leitura e da

---

<sup>30</sup> “Durante el contacto con el ambiente exterior un conflicto causado por la falta de correspondencia entre el cuerpo o función insuficiente y tareas que enfrenta, lo que aumenta la posibilidad de la enfermedad y la muerte viene.”

escrita, o professor utilize variados recursos e múltiplas estratégias, ou seja, vias alternativas para que aconteça, de fato, o desenvolvimento do sujeito nesse processo. Entender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seres humanos com DI, partindo do pretexto de sua constituição cultural, encaminha-nos, de forma inexorável, a uma abordagem do ambiente no qual esses sujeitos se desenvolvem e do papel dos processos mediadores nesse desenvolvimento. A escola é um lugar onde podemos observar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com esses sujeitos, o modo de olhar dos profissionais e de outros alunos para a criança com DI, os apoios e as formas específicas de investir no desenvolvimento desses sujeitos em espaços coletivos e individuais de ensino- aprendizagem.

Se lançarmos mão da tese de Vygotsky (1997) segundo a qual o desenvolvimento acontece nas condições concretas das relações sociais, não podemos compreender que as diferenças de percurso de pessoas se devam essencialmente a traços biológicos. Desse modo, Vygotsky (1997, p.81) afirma que

[...] não é pelo estudo em si, o estudo para encontrar as melhores formas de ações práticas, para resolver a tarefa histórica de superar realmente o retardo mental, esta enorme calamidade social que é um legado da estrutura das classes sociais. Esta tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se estabelecem agora, que demandam um enfoque positivo e diferenciado do estudo das crianças com retardo mental <sup>[31]</sup>, ou seja, um estudo do ponto de vista do que caracteriza a essa criança desde o ângulo positivo e contribui a diferenciar a massa geral de crianças com retardo mental (VYGOTSKY, 1997, p.81, tradução nossa)<sup>32</sup>.

Essas afirmações são importantes para os debates realizados em relação à escolarização dos sujeitos com DI. Desse modo, Vygotski (1997) acredita que, muitas vezes, as pessoas conhecidas hoje como o público-alvo da educação especial ficam limitadas no seu processo de desenvolvimento devido à falta de uma educação apropriada que se baseie em procedimentos específicos, objetivando contribuir com os meios necessários para alcançar o desenvolvimento das funções psíquicas

---

<sup>31</sup> O autor utiliza, nos textos publicados no Tomo V das *Obras Escogidas* (VYGOTSKY, 1997), termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, que atualmente não são mais utilizados por serem compreendidos como estigmatizadores.

<sup>32</sup> “No el por el estudio en sí el estudio para encontrar las formas óptimas de acciones prácticas, para resolver la tarea histórica de superar realmente el retraso mental, esta enorme calamidad social que es una herencia de la estructura de clases de la sociedad. Esta tarea subordina el estudio a las necesidades prácticas que se plantean ahora, que demandan un enfoque positivo y diferenciado del estudio de los niños mentalmente retrasados, es decir, un estudio desde el punto de vista de lo que caracteriza a ese niño desde el ángulo positivo y contribuye a diferenciar la masa general de niños mentalmente retrasado.”



superiores. O desenvolvimento social da criança desempenha um papel decisivo nos processos de compensação. Desse modo, os recursos subsidiários, como a linguagem — as palavras e outros signos — potencializam o processo de desenvolvimento infantil. É fundamental destacar o papel da coletividade como um fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com deficiência e as que não possuem deficiência. Nessa perspectiva, Vigotski chama a atenção quando destaca que

[...] a criança com deficiência não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau da sua deficiência e sua normalidade depende do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade (VYGOTSKY, 1997, p. 20).

Góes (2000) corrobora esse pensamento, quando ela afirma que

[...] assim como a educação geral, a Educação Especial deve envolver o aluno na trama do mundo comum, valorizar o acesso a diferentes esferas de atividades. Deve ser, enfim, uma educação social, que realmente envolva o aluno na coletividade (GÓES, 2000, p. 37).

Por sua vez, Victor (2010) enfatiza que é no coletivo que o sujeito não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias, mas também achará a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, Vigotski destaca que

[...] o curso geral do desenvolvimento da linguagem infantil pode ser apontado como uma forma coletiva, se dizemos que a criança tenha dominado a linguagem . Então, quando começa a dominar melhor seus processos psíquicos, a linguagem passa a ser também um meio do pensamento (VYGOTSKY, 1997, p. 140, tradução nossa).<sup>33</sup>

Desse modo, Rossato, Constantino e Mello (2013) indicam a escola como um espaço que promove o encontro dos sujeitos e que possibilita o processo de desenvolvimento infantil, podendo colaborar com a criança, no sentido da apropriação das técnicas culturais, a fim de superar os métodos mais primitivos e desenvolver-se. Instituição escolar elabora “uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.194). Podemos pensar que, embora considerando que o desenvolvimento de sujeitos com DI pode apresentar

---

<sup>33</sup> “El curso general de desarrollo del lenguaje infantil puede ser señalado como una forma colectiva, si decimos que el niño ha dominado el lenguaje. Después, cuando comienza a dominar mejor sus procesos psíquicos, el lenguaje pasa a ser también un medio del pensamiento.”

comprometimentos significativos, devido a limitações orgânicas, a abordagem histórico-cultural assinala que esse desenvolvimento acontece sempre a partir das relações sociais e depende muito do “nutrimento do espaço” proporcionado a tais sujeitos. A partir disso, é possível ressaltar que a DI é sempre uma produção social.

#### 4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

A Seção objetiva discutir acerca da alfabetização escolar, segundo Mortatti (2010), compreendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças, o qual é um processo complexo e multifacetado, que envolve ações especificamente do ser humano e, logo, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional das pessoas. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no universo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos eficientes a fim de implementar ações, objetivando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais. Mortatti ainda declara que “[...] embora possa parecer um truísmo, a característica complexa e multifacetada desse processo parece não ter sido sempre tão evidente por si no espaço de políticas públicas” (MORTATTI, 2010, p. 329)<sup>34</sup> para a alfabetização, formuladas implementadas e avaliadas em níveis local, estadual ou federal nas últimas décadas no Brasil.

Esse fenômeno, entretanto, não é apenas dos dias atuais e pode ser observado desde o final do século XIX. No período de aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica acerca desse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, visto que considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, desse modo, que fluem de opções e decisões relativas a determinada (s) teoria (s) educacional (educacionais), “[...] fundamentada (s) em determinada (s) teoria (s) do conhecimento e integrantes de determinado (s) projeto (s) político (s) que lhe dá (dão)

---

<sup>34</sup> A autora utiliza a expressão “políticas públicas” no sentido de “[...] conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que intenciona dar conta de determinada demanda, em várias áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público” (GUARESCHI et al., 2004, p. 180).

sustentação e motivação em determinado momento histórico” (MORTATTI, 2010, p.329).

Nessa direção, esta Seção apresenta uma discussão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Educação Especial e o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>35</sup> — cuja diretriz é a eliminação do analfabetismo. O PNAIC é uma ação do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, intencionando mobilizar esforços e recursos para a valorização dos professores e das escolas de modo específico. Apoia pedagogicamente os sistemas de ensino com materiais didáticos para as crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e na formação de professores e gestores da escola pública. Objetiva melhorar os sistemas educativos e as ações governamentais que são realizadas para elevar os padrões de ensino e melhorar os quadros das economias, como aponta Hargreaves (1994, p. 5, apud DAY, 2001, p. 26).

#### 4.1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo Ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. No documento, é definida a parceria do MEC com Estados e Municípios, em que se reafirma o que já havia sido comprometido no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Compromisso Todos pela Educação)<sup>36</sup>, principalmente no que diz respeito ao inciso II do art. 2º da Portaria:

---

<sup>35</sup> Cf. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

<sup>36</sup>“O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (BRASIL, 2007).

Art. 2º [...]

[...]

II. [...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012b).

Quanto ao compromisso assumido, os Estados e os Municípios articularam-se com vistas à garantia de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009a). Para tanto, o Governo Federal, os Estados e os Municípios, comprometeram-se a:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os Municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (ENTENDENDO..., acesso em 17 jul. 2017)).

Assim sendo, ficam estabelecidos, no Art. 5º da Portaria que instituiu o PNAIC, os seguintes objetivos

[...]

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;<sup>37</sup>

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012b).

O PNAIC assenta-se em quatro princípios centrais, que atravessam todo o decorrer do trabalho pedagógico.

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. textos ocorrem durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

<sup>37</sup> “[...] Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o processo de alfabetização, que atualmente é feito até o 3º ano do Ensino Fundamental, deverá ser antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental, quando as crianças geralmente têm 7 anos. [...]” (PROPOSTA..., 2017).

4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (ENTENDENDO..., acesso em 17 jul. 2017)).

A partir do momento em que os entes governamentais se comprometem com a adesão do Pacto, passam a ter as seguintes responsabilidades: 1) alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental; 2) realizar avaliações anuais e universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e por fim, 3) no que se refere aos estados, apoiar os Municípios que aderiram às Ações do Pacto, objetivando a sua implementação (BRASIL, 2012b).

Sendo assim, o Ministério da Educação propôs ações do Pacto reunindo um conjunto integrado de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas que, segundo o MEC, instituir programas de apoio ao letramento, tendo em vista um campo principal, a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações encontram-se debruçadas em quatro eixos de atuação, tais como:

Art. 6º [...]

I - formação continuada; (NR) Redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012b).

No que diz respeito à formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam no ensino de língua portuguesa, essa formação foi organizada em três cursos, que foram direcionados separadamente para professores de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os cursos duraram individualmente dez meses e foram divididos em oito módulos, o que inclui oito cadernos de formação distintos para cada uma das três formações. Os cursos foram ministrados por orientadores de estudos, que também passaram por um processo formativo ministrado por professores e coordenadores vinculados às universidades federais.

Ao dedicar-se à análise das propostas trazidas nos cadernos da formação, Souza (2014) apontou, entre outras ideias, que há um reconhecimento da perspectiva da inclusão nos elementos de ensino, incluindo alfabetização, avaliação, planejamento e currículo.

A concepção da educação inclusiva é pautada no respeito à heterogeneidade, no alfabetizar letrando, no currículo multicultural, no educar na diversidade, entre outros. Enfim, o programa de formação continuada do

PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão, que atenderá as demandas da sociabilidade atual (SOUZA, 2014, p. 3).

O Pacto não só sustentou a perspectiva da inclusão entre as propostas gerais, mas também aprofundou a proposta para a formação dos professores, produzindo um caderno específico para a Educação Especial, que foi intitulado *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (BRASIL, 2012a). Ele compõe-se como um dos muitos materiais de formação continuada produzidos pelo MEC. As orientações nele propostas buscam alargar e potenciar as possibilidades de ensino, bem como orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização. No entanto, o material se limita só à alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual ou auditiva), não se abeirando de casos de altas habilidades, nem de transtornos globais do desenvolvimento. A seguir, vamos fazer uma breve análise de alguns textos que constituem o Caderno da Educação Especial.

O primeiro texto analisado, intitulado *A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização*, delinea uma pequena caracterização de deficiência motora, pondo em foco as discussões sobre os alunos com paralisia cerebral. Alega-se que a paralisia cerebral se coloca como uma das mais importantes causas de deficiência motora existente nas instituições escolares. Destaca que a Comunicação Alternativa e Suplementar torna possível a extirpação das barreiras de comunicação presentes na escola, ocorrendo de forma eficaz à proporção que o professor cria vínculos com o aluno, conhecendo-o em suas especificidades.

No texto *Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual*, debatem-se alguns aspectos históricos DI, mostrando que a escola não está ajustada para estar, com atenção, nas diferenças de crianças que são crianças público-alvo da educação especial e, sobretudo, para atender (sem segregação) as necessidades dessas crianças. A partir disso, torna-se saliente que a DI não deve ser fitada como uma condição imóvel, nem apenas sob a ótica dos impedimentos que o sujeito nessa condição pode ter. O trabalho do professor, junto com o apoio familiar, deve estar voltado para a perspectiva de que a criança aprende em sua interação com o mundo,

por meio de oportunidades a ela reservadas, durante a sua trajetória vivida, sendo capaz de se comunicar, de se alfabetizar, em suma, de aprender.

O terceiro texto que analisamos, com o título de *Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão*, apresenta, logo de início, um pouco da história no Brasil das pessoas com deficiência, retratando, assim, a reprodução de preconceitos dos quais a cegueira se destaca como uma incapacidade que pode produzir falta de condições de subsistência ou mesmo colocando obstáculos na construção da vida autônoma e convivência harmoniosa com as outras pessoas. Discorre, ainda, que os obstáculos enfrentados pelas pessoas cegas e com baixa visão, muitas vezes, são gerados pela falta de oportunidade e pela não acessibilidade aos bens sociais. Indica que a matrícula dessas pessoas no ensino escolarizado, em particular em redes regulares, é de extrema importância, uma vez que o acesso surge como uma possibilidade de inserção social, tendo em vista que a garantia da alfabetização para essas pessoas torna-se fundamental. Podemos observar estratégias para o ensino da leitura e escrita para os alunos com cegueira, tais como o sistema Braille, entre outros recursos que lhes oportunizem interagir com o mundo. Vale ressaltar a importância que a autora dá ao teste de Snellen<sup>38</sup>, na escola, objetivando detectar alguma dificuldade visual nos estudantes a fim de que, a partir desse teste, eles sejam encaminhados ao oftalmologista. Para concluir, o texto mostra que os alunos com deficiência visual precisam somente de recursos e estratégias diversificados. Sugere, ainda, ao professor que proporcione aos alunos os mesmos conteúdos e as atividades como dos outros alunos da turma.

No Caderno de Educação Especial, o texto intitulado *A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades* apresenta a importância, para o sujeito com deficiência auditiva ou surdez, de possuir uma língua como uma base sólida para pensar e construir hipóteses. A partir disso, deve-se começar pela língua de sinais para alcançar o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita, lembrando ainda que o ensino de língua portuguesa na modalidade oral deve ser oferta obrigatória na

---

<sup>38</sup> “Teste de Snellen detecta problemas ou falhas na visão. É simples e barato, normalmente as escolas estão aptas a realizar este teste, quando há suspeita de baixa visão, os professores fazem o encaminhamento para um exame definitivo com um oftalmologista. Os sinais que precisam ser enxergados na tabela são parecidos com a letra E, mas o objetivo do teste é fazer a pessoa ou a criança apontar para que direção as “perninhas” do E ou o símbolo parecido estão direcionadas — direita, esquerda, cima ou abaixo. O teste sempre é feito em um olho de cada vez.” (MOSQUERA, 2017, grifo do autor).



educação básica, resguardando o direito de opção dos familiares e do aluno<sup>39</sup>. Sousa e Mourão (2012) evidenciam, como ação fundamental, a presença de professores fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Destacam que é necessário

[...] o ensino da LP [Língua Portuguesa] embasado no aprendizado de uma segunda língua, onde os sujeitos estão ou estarão vivendo o processo de interferência entre idiomas de convivência, fenômeno que chamamos de “interlíngua”, momento em que é fundamental haver mediação do educador (SOUSA; MOURÃO, 2012, p. 31, grifo dos autores).

O texto discute, nessa linha de raciocínio, como é importante o professor, junto aos alunos, levar em conta a diferença linguística e não a diferença biológica. Dessa forma, é fundamental destacar a necessidade de o professor de Libras fazer um trabalho de mediação com os seus alunos para que, após essa atividade, o aluno construa conceitos científicos dos conteúdos estudados, acessando os conhecimentos elaborados historicamente.

*O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais* é um texto que começa colocando o leitor a par dos muitos ganhos em referência aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial, sendo que o direito à educação e à aprendizagem deve acontecer em um sistema educacional inclusivo, que disponha de recursos e serviços especializados, a fim de que essa criança se desenvolva com igualdade de acesso e permanência às escolas regulares. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, situa-se também como um direito fundamental adquirido a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada em 2008 (BRASIL, 2008). Desse modo, o texto traz algumas explicações acerca do público-alvo do AEE, sobre os materiais disponíveis nas salas de recursos multifuncionais de tipo I e II, evidenciando que compete ao profissional do AEE trabalhar de forma articulada com o professor da escola regular. Na conclusão, o texto

---

<sup>39</sup> Art. 16 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. “A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas” (BRASIL, 2005b)

apresenta várias sugestões sobre o trabalho que o profissional especialista deve realizar com os sujeitos público-alvo da educação especial.

Finalmente, a Seção que fecha os debates do Caderno de Educação Especial — *Compartilhando* — é subdividida em três pontos e não destaca, de forma específica, uma deficiência em especial. Apresenta um trabalho desenvolvido por uma professora com alunos surdos do Ensino Fundamental; traz narrativas de experiências de uma professora acerca da inclusão de um aluno com paralisia cerebral, assim como narrativas de outra professora sobre a inclusão de uma aluna com Síndrome de Down em uma turma do Ensino Fundamental; para finalizar, efetua abordagem do uso de jogos para a alfabetização numa perspectiva inclusiva. Para concluir, apresentam-se, na Seção intitulada *Aprendendo mais*, sugestões de leituras, objetivando uma reflexão do professor sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Percebe-se, a partir da leitura desses textos, que não há um foco nas características biológicas que configuram a deficiência dos sujeitos público-alvo da educação especial. É, portanto, um avanço, visto que o destaque é dado às possibilidades. Nota-se, no entanto, no Caderno de Educação Especial, que esse material disponível aos professores alfabetizadores apresenta algumas lacunas. Inicialmente, no que se refere às poucas abordagens que formam o material, pois não se discursa acerca das possibilidades de alfabetização dos alunos com altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento. Ao se levar em consideração o objetivo de se alfabetizar todas as crianças, é essencial dar subsídios aos docentes tanto no que se relaciona aos materiais diversificados, como em sua formação.

O caderno é apresentado em forma de manual, pois traz a fórmula questionamentos e respostas, além de dicas rápidas e sugestões breves na forma de listas de tópicos ou de pequenos relatos sobre atividades já realizadas, buscando, assim, simplificar o conteúdo evidenciado (CASTILHO; BEZERRA, 2016, p. 200).

Outro ponto de destaque referente ao caderno em análise é a autoria dos textos. Os textos aqui analisados não tomam como base uma perspectiva teórica e um dos motivos é quantidade de autores. Cada texto foi produzido por autores distintos<sup>40</sup>, que apresentaram temáticas específicas em suas produções. Além disso, não há um

---

<sup>40</sup> Os autores dos textos analisados do Caderno de Educação Especial, em ordem alfabética, são: ASFORA, Rafaella; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele; SEAL, Ana Gabriela de Souza; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade.

aprofundamento em pressupostos teórico-metodológicos que deem base para o uso dos materiais didáticos e atividades propostas. Sendo assim, compreende-se que há uma configuração tecnicista, que acarreta um empobrecimento teórico do material produzido. Essa configuração acarreta a fragilização da formação continuada proposta pelo Pacto, o que é lamentável, pela proporção do programa e também pelas possibilidades que ele teve/tem dado ao quantitativo de profissionais e às dimensões alcançadas.

Embora seja válida a iniciativa do MEC ao produzir um Caderno específico tratando da Educação Especial e até apresentar, de forma sutil, a perspectiva inclusiva na proposta geral, não se contempla, com essa elaboração, a complexidade do tema em sua plenitude. É necessário ir além, pois não basta submeter a temática à discussão, mas urge mostrá-la assentada em pressupostos teórico-metodológicos fortalecidos, a fim de enriquecer o debate e fazer chegar aos professores das escolas regulares os conhecimentos produzidos na academia. Apesar de serem professores universitários os responsáveis pela formação dos orientadores do estudo, ao repassar os conhecimentos aos professores, esses orientadores utilizarão o Caderno de Educação Especial, com as características já analisadas anteriormente, como base nas formações.

#### 4.2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESTAQUES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A eliminação do analfabetismo é a primeira das dez indicações que dirigem o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), em que duas metas tentam discutir esse problema. Já presente em projetos anteriores, a meta de lutar contra o analfabetismo absoluto no Brasil, ainda assim anda a passos vagarosos, com quedas muito pequenas nos índices a cada ano. Conforme dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009, o Brasil tem ainda 14,1 milhões de analfabetos e mais de 20% da população é tida como analfabeta funcional. Questões como a formação de educadores, as estratégias para conservar adultos nos programas de alfabetização e o próprio conceito de analfabetismo encontram lugar no debate acerca de como evitar que a meta tenha que se alargar para o próximo decênio.

O plano resulta de um grupo de ações que inclui a Conferência Nacional de Educação (CONAE), movimentos internacionais, fóruns, várias instâncias educacionais e sociedade civil. Na opinião de Gontijo (2011, p. 1), a diretriz traçada pelo plano já pode ser considerada imprópria, como podemos verificar:

[...] a diretriz parte da visão equivocada de que o analfabetismo é uma doença, um câncer, uma peste que precisa ser erradicada, curada de maneira radical. O termo 'erradicação' só serve para situar o analfabetismo na ordem do biológico, do psicológico, do individual, obscurecendo a sua natureza social, ou seja, que é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização social que sustentam o desenvolvimento das sociedades capitalistas. A diretriz deveria ser alterada para universalização da alfabetização.

A meta número 5 do novo PNE prevê a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Uma das estratégias é o alargamento do Ensino Fundamental para nove anos, já posto em prática em todo o país. Segundo o texto do PNE, trata-se de "[...] garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano", como transmitido pelo CONAE. Atualmente, as crianças de seis anos devem estar matriculadas no 1º ano, encerrando aos oito anos o chamado ciclo de alfabetização, de forma que o último ano da pré-escola representa agora o primeiro ano do Ensino Fundamental. Gontijo (2014) declara também que "[...] a estratégia ainda parte da ideia de que aumentar o tempo dedicado à alfabetização é a solução para o problema do fracasso escolar". Para a educadora, medidas como essa já foram aplicadas outrora, sem demonstrarem resultados expressivos.

Diferente estratégia para atingir a meta número 5 é a aplicação de exames para avaliação da alfabetização das crianças. Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) aplicou a primeira Provinha Brasil, cuja finalidade foi avaliar a alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas do Brasil.

O caminho para o ensino de qualidade para os alunos público-alvo da educação especial é mais investimento na escola regular, na qual esses alunos estão cada vez mais sendo matriculados. Além de ser assegurada a inclusão escolar pela legislação, existem estudos científicos (BRASIL, 2008) que comprovam os ganhos da inclusão não somente para os alunos público-alvo da educação especial, como também para seus colegas, para a comunidade escolar, enfim para todos.

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), proposta pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), que dispõe acerca da educação de alunos público-alvo da educação especial e normatiza a distribuição de recursos, é um ponto polêmico e digno de atenção de toda sociedade.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 55).

Nesse contexto, visando complementar a reflexão acerca do PNE, o Município de Vitória, a partir da Lei nº 8.829, aprovou o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV), bem como aprovou e sancionou, na forma do Art. 113, inciso III da Lei Orgânica do Município de Vitória<sup>41</sup>.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já determinava que a educação oferecida aos alunos público-alvo da educação especial deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58 Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”<sup>[42]</sup>.  
§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.  
§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular [...] (BRASIL, 1996).

Ademais, os dados vêm confirmando a tendência de crescimento do número de alunos público-alvo da educação especial em salas regulares.

Contabilizando todos os incluídos — na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e de Jovens e Adultos (EJA) — o aumento entre 2010 e 2011 foi de 15,3%. Em contrapartida, as escolas

---

<sup>41</sup> “Art. 1º. Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV, com vigência por dez anos, a contar da aprovação desta Lei, na forma do correspondente Anexo, visando ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Lei Orgânica do Município de Vitória. [...] Art. 3º. As metas previstas no Anexo desta Lei observarão o prazo de vigência deste PMEV, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2015, p. 1).

<sup>42</sup> Atualmente a nomenclatura conhecida para referir-se aos alunos da Educação Especial é aluno público-alvo da educação especial.

especiais enfrentaram uma queda de 11,2% no número de alunos (MANDELLI, 2012).

A Meta 4 do PNE expressa um grande desafio, uma vez que demanda não somente uma mudança na estrutura física das escolas, como também mudanças paradigmáticas do ensino nas escolas. Apesar de garantir os direitos de crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, a efetivação da meta 4 pode ajudar no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de uma escola que receba a todos, tendo em vista os diferentes ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a Meta 4 dispõe, em seu corpo, dezenove estratégias que dizem respeito aos processos da educação inclusiva, a fim de serem operacionalizadas no trabalho junto à Educação Especial.

Dentro da conjuntura do ensino básico, o PNE traça metas sobre a Educação Especial. Há anos se escuta a mesma afirmação de que as escolas regulares não estão prontas para receber os alunos público-alvo da educação especial. No entanto, o fato é que, em conformidade com a legislação em vigor, o número de matrículas desses alunos na rede regular de ensino só tem aumentado em todos os níveis de ensino. De acordo com o Censo Escolar, entre 1998 e 2010 o aumento no número de alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns foi de 1.000%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados em Educação Especial, apenas 43,9 mil (ou 13%) estavam matriculados em escolas regulares. Em 2010, dos 702,6 mil alunos em condição semelhante, 484,3 mil (ou 69%) frequentavam a escola regular. Em compensação, o percentual de alunos matriculados em escolas especializadas e classes especiais caiu no período. Se, em 1998, 87% (que têm valor igual a 293,4 mil) se encaixavam nesse perfil, a taxa foi abreviada a 31% (o que equivale a 218,2 mil) do todo de 2010 (PLOENNES, 2012).

O objetivo do Ministério da Educação (MEC) com a introdução do Ensino Fundamental de nove anos é fazer com que, aos seis anos de idade, a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental e finalize essa etapa na escola aos 14 anos. Tal ação pode ser vista como uma política pública de reconhecimento dos direitos das crianças na escola. Assim, é importante analisar, compreender e avaliar como essa política pública de alfabetização vem influenciando e contribuindo com os processos de aprendizagem, pois, ao nos debruçarmos sobre uma política pública, passa-se a compreender como ocorrem as ações entre Estado e Sociedade, na luta em

reconhecer a educação como direito nos desafios da sua oferta e da sua organização, como também nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

## **5 A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA SOBRE O CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM**

Discutir alfabetização em Vitória/ES envolve reencontrar a história da educação e a história de nosso país, assim como as histórias que se misturam na constituição das políticas defendidas pela Secretaria Municipal de Vitória (SEME) e, mais, de forma específica, aquelas relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita por todas as crianças — Estudantes das instituições de ensino deste Município. Discorreremos sobre o documento intitulado *Política de alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem* (VITÓRIA, 2012). Vale destacar que a Política de Alfabetização de Vitória (VITÓRIA, 2012), expressa no documento, foi organizada partindo de questões, reflexões, críticas e sugestões indicadas pelas profissionais da educação de Vitória que trabalham com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em encontros de formação continuada, fórum de alfabetização e também nos acompanhamentos realizados na escola durante os horários de planejamento e reuniões do grupo de profissionais da instituição escolar.

Ademais, esse documento é formado por três capítulos. No primeiro capítulo, pende para destacar a alfabetização em Vitória, descrevendo-a desde a década de 1960, quando os debates acerca da alfabetização concentravam o modo de ensinar ainda sob o reflexo de teorias educacionais pensadas no século XX. A seguir, o segundo capítulo se preocupa em entrelaçar as práticas de alfabetizar com a teoria e a legislação que discute a organização dos anos iniciais em ciclo. Trata, também, de articular a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em Vitória e, de modo consequente, da organização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental reservado à alfabetização em um ciclo de aprendizagem.

Outrossim, discute concepções importantes que orientam a proposta e a Política de Alfabetização de Vitória. Finalmente, o terceiro capítulo apresenta as políticas articuladas de alfabetização entre muitos setores da Secretaria Municipal de Educação e de outros órgãos do governo municipal. Além do mais, delineia as diretrizes, os objetivos, as metas e as recomendações que objetivam garantir a qualidade da alfabetização de Vitória. Aprender a ler e a escrever, compreender o que se lê e também produzir textos com autonomia, no decorrer da história da educação brasileira, constituem um desafio para as instituições escolares e para os sistemas



públicos nacionais. Assim, a SEME considera que, quando se discute a alfabetização em Vitória, vai-se ao encontro da história das políticas públicas para a alfabetização defendidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A fim de rever o trajeto da constituição de ideias, concepções, políticas e práticas relacionadas ao processo de alfabetização, de forma a esboçar o seu caminho histórico, social e cultural, o documento sobre a Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (VITÓRIA, 2012) evidencia as experiências vivenciadas, nos últimos 50 anos, ou melhor, a partir de 1960, ressaltando, nesse caminho, uma história que se constitui em um movimento de busca pela melhoria do processo de alfabetização. De acordo com esse documento, levando em conta o percurso que se faz na educação nacional e local, da escola tradicional, visitando o modelo tecnicista/behaviorista<sup>43</sup> de ensino aprendizagem, até a escola construtivista<sup>44</sup>, chegamos à conclusão de que a participação das professoras alfabetizadoras e das pedagogas no processo de ensino-aprendizagem modifica-se bastante em cada uma dessas formas de pensar a educação: “[...] ora elas devem atuar como executoras de uma prática pensada por outros, ora como facilitadoras do processo de aprendizagem” (VITÓRIA, 2012, p.13). Segundo esse documento,

[...] as crianças que ingressavam na antiga primeira série não aprendiam a ler e a escrever por motivos relacionados a aspectos sociais e culturais, ou seja, as crianças oriundas das classes populares não aprendiam a ler e a escrever, porque apresentavam déficits linguísticos e cognitivos. Desse modo, atribuímos, até hoje, à família e às próprias crianças a responsabilidade pelo insucesso escolar. Para suprir as deficiências apresentadas por essas crianças, foram criadas propostas de caráter compensatório, e a educação infantil, denominada nesse período pré-escolar, assume o papel de preparar as crianças para serem alfabetizadas na escola de primeiro grau. Daí a terminologia pré-escola, que antecede à escola regular, responsável por preparar as crianças para ingresso na escola (VITÓRIA, 2012, p. 14).

---

<sup>43</sup> “O comportamentalismo é uma teoria que estuda o comportamento como fruto de necessidades e impulsos específicos. Vê o homem como um organismo governado por estímulos externos. Assim, a partir de um ponto de vista molecular, propõe-se a analisar as leis que relacionam os estímulos às suas respostas e às suas consequências”. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/tecapre/content/behavior.html>>. Acesso em 11 dez. 2017.

<sup>44</sup> “Inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget (1896- 1980), o método procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo”. Disponível em: <<http://espaopsicopedagogico.blogspot.com.br/2010/01/linhas-pedagogicas.html>>. Acesso em 11 dez. 2017.

Nas décadas de 1960 e 1970, as propostas de caráter mecanicista, nomeadas também de tecnicista/behaviorista, pretenderam romper com os princípios da Escola Nova e reaver práticas tradicionais de cunho behaviorista. Ainda de acordo com o documento citado, em uma conversa entre políticas educativas, políticas e práticas de alfabetização, é fundamental voltar o olhar para as concepções que se encontram subjacentes às diversificadas proposições, aperceber sua influência acerca de nossas práticas e nossos debates, assim como pensar sobre os avanços e aquilo que permanece ainda, “[...] como obstáculo para a efetivação de uma proposta pedagógica que atenda as reais necessidades sociais e culturais deste tempo-espço em que vivemos” (VITÓRIA, 2012, p. 14).

Relata-se, no documento, que a SEME, em busca de romper com essa perspectiva teórica tradicional e tecnicista, apoiada nos estudos que tinham como base a psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1995), proporciona, ao final da década de 1980 e no começo de 1990, “[...] mudança na organização do trabalho pedagógico em alfabetização, tomando como referência os princípios teóricos da perspectiva construtivista-interacionista” (VITÓRIA, 2012, p. 14). Em meio a mudanças conceituais em torno da alfabetização, traçaram-se, também, mudanças pedagógicas, durante a implementação do Bloco Único<sup>45</sup> nas escolas municipais de alfabetização. Essas modificações objetivavam eliminar a retenção das crianças da 1ª para a 2ª série, alargando, assim, o tempo para alfabetizar. É importante trazer à tona que, nesse momento, as contribuições de Freire (1990) tinham como proposta mudanças radicais em referência à prática de alfabetização, pois indicavam “[...] a necessidade de mudanças relacionadas às concepções teóricas e metodológicas, bem como relativas aos aspectos políticos e ideológicos da educação” (VITÓRIA, 2012, p. 14).

Freire (1990) já destacava, em seu trabalho sobre a alfabetização de jovens e adultos, a importância de ações pedagógicas colaborarem para a formação da consciência crítica, tendo em vista a emancipação. Desse modo, sua proposta pretende a ruptura com os modelos não críticos da educação, ou melhor, em relação à alfabetização. Freire (1990) criticava os discursos e as reflexões dirigidos às crianças e às suas

---

<sup>45</sup> Bloco único: O projeto Bloco Único foi elaborado pela SEME, através do Decreto nº 8.449, 3 de janeiro de 1991 (VITÓRIA, 1991), como uma inovação pedagógica, no âmbito da alfabetização.

dificuldades para aprender a ler e a escrever, os métodos de alfabetização que destacavam o copiar e o memorizar por meio da repetição, que dão importância às pequenas unidades da língua portuguesa. Em relação à proposta preconizada por Freire (1990), avalia-se, no documento, que em referência à “alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as proposições de Freire não foram concretizadas como deveriam, limitando-se, muitas vezes, ao trabalho realizado na alfabetização de jovens e adultos” (VITÓRIA, 2012, p. 14).

Ainda em referência ao documento em questão, mesmo com os avanços que se realizaram com as propostas dos métodos de marcha analítica<sup>46</sup>, ainda não se evidenciava a necessidade de as crianças entenderem a natureza do funcionamento do sistema de escrita, bem como [...] “a relação entre o aprender a ler e escrever em situações reais de leitura e de produção de textos” (VITÓRIA, 2012, p. 15). Moraes (2006) explica que

[...] os discursos e as polêmicas em torno dos métodos de alfabetização pouco contribuíram para solucionar o problema da dificuldade da escola pública em alfabetizar as crianças, principalmente as crianças das classes populares. Ao girarem em torno dos métodos para ensinar a ler e a escrever, os discursos e as polêmicas que se prolongaram durante todo o século XX não aprofundaram nem ampliaram a discussão sobre a dificuldade da escola brasileira não conseguir alfabetizar as crianças pobres (MORAIS, 2006, p. 56).

A SEME debatia possíveis rupturas com as propostas de cunho tradicional e tecnicista-behaviorista e, para tanto,

[...] discussões relativas à educação popular se faziam presentes nos debates e embates teóricos e metodológicos que se realizavam nos encontros com as professoras alfabetizadoras. Na alfabetização infantil, ganha destaque a perspectiva teórica construtivista-interacionista, porque esta enfatiza o processo de construção do conhecimento pelas crianças, evidenciando aspectos cognitivos que levam à aquisição do código alfabético. Assim, a concepção construtivista-interacionista (VITÓRIA, 2012, p. 15).

---

<sup>46</sup> Historicamente, os métodos analíticos já eram desenvolvidos no exterior desde o século XVII, mas no Brasil somente começaram a ser utilizados no final do século XIX, sob influência europeia e americana, dentro de um processo de oposição ao método sintético, oposição que se efetivou realmente no início do século XIX (Decroly). Os processos de ordem analítica conceberam a alfabetização como um ato global e ideovisual, partem das unidades maiores para as menores, pela análise e decomposição. Leitura e escrita são trabalhadas na ordem de decomposição progressiva do material, a partir de sentenças ou palavras. Os passos do processo devem ser percorridos em sentido contrários aos métodos sintéticos (CORREA, 2015).

A concepção construtivista-interacionista passa a ser a base teórica fundamental que apoia o Bloco Único (BU), com início na década de 1990, vigorando até os anos 2000. O projeto BU foi edificado pela SEME, por meio do Decreto nº. 8.449, de 3 de janeiro de 1991, como uma proposta pedagógica nova, no âmbito da alfabetização (VITÓRIA, 1991). Esse projeto constitui a principal política de alfabetização no Município de Vitória. O BU originou-se a partir dos debates e necessidades levantadas pelas docentes e pelas equipes pedagógicas da SEME, trazendo assim para o palco de discussões a revisão da concepção de alfabetização. O projeto transformava “[...] as chamadas primeira e segunda séries em um processo de alfabetização sem interrupção de uma série para a outra, excluindo-se, assim, as reprovações ao final da primeira série de escolaridade” (VITÓRIA, 2012, p. 19).

Essa medida visava a combater um dos mais graves problemas da alfabetização em Vitória, bem como em outras cidades do país: os altos índices de reprovação e evasão de alunos já em seu primeiro ano de escolarização. Na época, ocorreram muitas discussões, apoios e críticas a essa forma de organização do tempo escolar tanto nas/pelas escolas quanto na/pela sociedade (VITÓRIA, 2012, p. 19).

Além disso, o projeto Bloco Único visava a uma avaliação qualitativa, objetivando desse modo, o aprimoramento do processo de construção dos conhecimentos das crianças, o acompanhamento da evolução de seu desenvolvimento. Visava, também, à reflexão da prática pedagógica e da atuação das professoras envolvidas no processo, na escola onde trabalhavam, bem como do sistema de ensino, tendo em vista subsidiar decisões e reformulações da prática educativa (VITÓRIA, 1990). O BU, com todas as modificações e resistências que atravessaram durante o processo de implantação, durou até o final da década dos anos 2000, quando iniciou, em 2009, a implementação do Ciclo Inicial de Aprendizagem, a partir da Resolução COMEV nº. 7, de 19 de dezembro de 2008 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2008).

Uma das ações do Bloco Único foi implementar um modelo de formação continuada, bem como de outros processos de formação que surgiram:

[...] a formação por série e por áreas de conhecimento, iniciado por volta de 1995 e ainda acontecendo em 2012; as atividades de formação do programa PCN em ação, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos quais participavam professoras e professores de todas as séries do ensino fundamental e um módulo específico destinado aos profissionais que atuavam com as duas séries iniciais, no período entre 2000 e em 2002,

aproximadamente; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)<sup>[47]</sup>, também articulado pelo MEC, de 2001 a 2004, e, no segundo semestre de 2004, o curso alfabetização e letramento (VITÓRIA, 2012, p. 22).

Assim, a SEME abraçou o PROFA em 2007, implementado a partir de grupos de estudos constituídos por profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental, preconizando “[...] a criação de uma cultura de trabalho sequenciada com atividades constantes de interação, comunicação e cooperação entre professores e formadores” (VITÓRIA, 2004, p. 4). Do mesmo modo, o programa pretendia aliar os estudos e as reflexões teóricas com as situações didáticas da sala de aula. Vale ressaltar que o ponto de partida desses estudos era um grupo focal de professoras e não as experiências de cada participante do curso. Objetivando redimensionar a Política de Alfabetização de Vitória, houve muitas propostas de estudos nessa época. “Esse redimensionamento se fez necessário tendo em vista as necessidades de aprendizagem das crianças matriculadas nas escolas do Município e as necessidades das professoras” (VITÓRIA, 2012, p. 22). Assim, entre os anos 2005 a 2008, muitos estudos aconteceram na SEME, objetivando (re) pensar a proposta do Bloco Único e refletir sobre a concepção teórica que a norteava — o construtivismo-interacionista.

Em 2005, iniciou-se a implementação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, na SEME. A partir disso, formaram-se grupos de estudos que vislumbravam o aprimoramento da perspectiva teórica que fundamenta essas diretrizes. Nesse momento, o Bloco Único ainda vigorava, era de extrema importância impulsionar estudos com as alfabetizadoras, de forma que repensassem as experiências vivenciadas em alfabetização e redefinir caminhos. Também no período, 2005/2006, as oficinas de vivências que a Gerência de Educação Infantil (GEI) promovia marcaram um momento significativo em relação às ações de formação na Secretaria Municipal de Educação, visando que todos os profissionais que trabalhavam com as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) participassem dos debates relacionados à educação das crianças. Desse modo,

[...] no decorrer desse período, discutiu-se com todos os profissionais, a Política da Educação Infantil, culminando na construção do documento intitulado *Educação Infantil: outro olhar*. No bojo dessas discussões, se

---

<sup>47</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2001.

inseriram questões relativas ao processo de alfabetização (VITÓRIA, 2012, p. 23).

Os debates acerca das práticas pedagógicas de alfabetização, em tempos e espaços diferenciados de formação, impulsionaram a constituição, em 2006, do Fórum de Alfabetização, formado por professoras e pedagogas dos CMEI e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), com intuito de aprofundar as questões particulares ao processo de alfabetização. O Fórum de Alfabetização era um lugar onde se discutiam as políticas públicas de alfabetização. Ele teve início a partir de uma interlocução entre a Gerência de Educação Infantil (GEI) e a Gerência do Ensino Fundamental (GEF). Os diálogos realizados no Fórum impulsionaram a tomada de consciência de que

[...] a concepção de currículo na/para a fase de alfabetização se ancora na perspectiva sócio-histórica, conforme consta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SEME. Nesses tempos-espacos de estudo e debates, torna-se relevante a reflexão de que a organização dos conhecimentos que permeavam as práticas pedagógicas de alfabetização estava ancorada na/pela perspectiva construtivista-interacionista proposta no documento do Bloco Único, com marcas significativas da concepção construtivista cognitivista, apesar de a referida proposta, nesse período, não ser referência nos documentos construídos pela SEME (VITÓRIA, 2012, p. 24).

Ainda segundo o documento em análise, também foi constatado que a maioria das docentes e das pedagogas não tinha conhecimento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, “[...] o que justificava a diferença de opiniões entre a concepção teórica divergente presente nas falas das professoras alfabetizadoras e das pedagogas e a do documento vigente” (VITÓRIA, 2012, p.24). Desse modo, “[...] nos dizeres que permeavam as discussões do Fórum ecoavam as críticas de que não havia uma política de alfabetização no Município de Vitória [...]”, (VITÓRIA, 2012, p. 24); logo, não conhecendo qual perspectiva teórica do Sistema de Ensino, as escolas faziam o que achavam melhor. Devido aos desafios do processo de alfabetizar, existia um grande desejo das professoras e das pedagogas em relação à possibilidade de prosseguir estudando, alargando seus saberes sobre a alfabetização. Outrossim, ressaltavam a necessidade da articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dando prosseguimento à política de formação do Município de Vitória, em 2008 foi oferecido um curso de formação em alfabetização, com o olhar voltado para o trabalho

de alfabetização e os conhecimentos sobre ela nas turmas do Bloco Único. As discussões giravam em torno dos conhecimentos importantes a fim de que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Nesse momento, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ainda não tinha sido iniciada. O trabalho de formação visou a atender à solicitação das docentes, em relação a uma formação que abrangesse as dimensões teóricas e práticas do trabalho educativo na alfabetização, “[...] os conteúdos estudados nos encontros, [e] buscou abordar temáticas que atendessem aos interesses das professoras [...]” (VITÓRIA, 2012, p.25). Prosseguindo este documento cita ainda que “A metodologia adotada nos encontros de formação visava à valorização dos saberes e fazeres das profissionais participantes da formação” (VITÓRIA, 2012, p.25).

Ademais, a metodologia mostrava, como linha central, a reflexão das práticas de alfabetização realizadas nas instituições escolares e a interlocução de todas as participantes, por meio de debates, reflexões, entre outros. Desse modo, é importante evidenciar que foram enfatizados os conhecimentos fundamentais para as crianças serem alfabetizadas, tendo em vista a formação de sujeitos leitores e produtores de textos. Vale ressaltar que, de acordo com o documento *Política de alfabetização...*, no período 2005-2008 a SEME encaminhou, para as discussões, aspectos relacionados ao processo de alfabetização, com intuito de rever a perspectiva “[...] teórica subjacente ao projeto Bloco Único, bem como compreender o que se propunha nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e o documento da *Educação Infantil: um outro olhar*” (VITÓRIA, 2012, p.26).

A SEME, no período de 2009-2012, ampliou as reflexões e as possibilidades em Vitória. Os dados relacionados a índices/taxas de atendimento às crianças e aos adultos no Município indicam que houve dilatação do atendimento às crianças e adolescentes pelas instituições escolares na rede municipal de Vitória. Isso fez com que se desencadeassem algumas ações, tais como a construção de novas escolas e a ampliação de unidades de ensino ora existentes. Além disso, com a inserção do Ensino Fundamental de nove anos, isto é, com a introdução das crianças de seis anos de idade nessa fase da educação básica, foi redimensionada a organização dos grupos de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Isso posto, à educação infantil cabe o trabalho com as crianças entre os seis meses e cinco anos

de idade, visto que, para entrar no Ensino Fundamental, é necessário que elas tenham completado seis anos até 31 de março.

O Educacenso<sup>48</sup> de 2012, partindo das informações da SEME, mostrou que nas instituições escolares do Município de Vitória estavam matriculados 33.687 crianças e adolescentes. Desse total, no Ciclo Inicial de Aprendizagem, havia um total de 8.544 crianças, como podemos examinar na tabela a seguir:

Quadro 1 – Dados sobre o número de turmas e de matrículas no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (2012)

ANO	NÚMERO DE TURMAS			NÚMERO DE MATRÍCULAS		
	Matutino	Vespertino	Total	Matutino	Vespertino	Total
1º	72	66	138	1467	1409	2876
2º	79	54	133	1736	1200	2936
3º	65	46	111	1605	1127	2732
<b>TOTAL</b>	216	166	382	4808	3736	8544

Fonte: Vitória (2012).

A partir desses dados, foi possível um planejamento sistêmico de ações e elaboração de políticas da educação.

São imprescindíveis algumas indagações, dentre as quais se destaca a reflexão sobre a relação/das ações planejadas e praticadas com a apropriação da leitura e da escrita para quem ingressa nas escolas municipais. Com esse questionamento, pretende-se pensar e realizar ações que propiciem a mudança no estado atual da alfabetização em Vitória, de maneira que todas as crianças que ingressam no ensino fundamental possam aprender a ler e a escrever (VITÓRIA, 2012, p. 26).

Tal questionamento emergiu a partir das discussões e das reflexões que aconteciam nos encontros de formação<sup>49</sup>. Ainda de acordo com o documento em questão, “[...] muitas crianças ainda são promovidas ano a ano sem terem se apropriado dos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, em especial da leitura e da

<sup>48</sup> O censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação, realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (VITÓRIA, 2012).

<sup>49</sup> Os encontros intitulados *Estudos, atualização, aprofundamento e acompanhamento em alfabetização* eram compostos pelos (as) professor (as) e pedagogos (as), com a finalidade de discutir os motivos pelas quais as crianças não aprendiam a ler e a escrever (VITÓRIA, 2012).



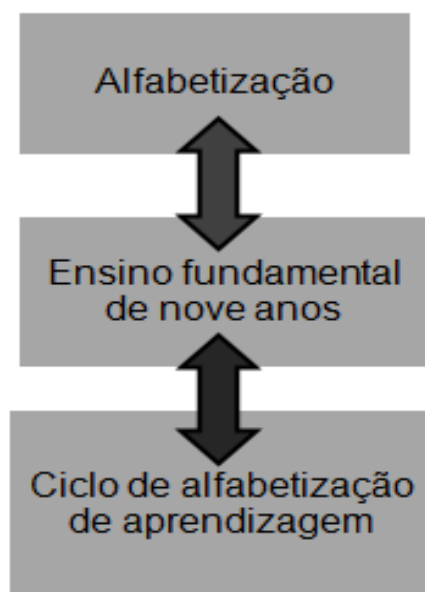
escrita, produzindo um alto índice de reprovação” (VITÓRIA, 2012, p. 27). Essa condição acarretava, nos anos subsequentes ao Ciclo Inicial de Aprendizagem, significativos índices de distorção em referência à idade/ano de escolarização. Dessa maneira, para tentar solucionar esse problema, a SEME instituiu as políticas de atendimento, de inclusão, de formação continuada e de ampliação da jornada diária na perspectiva da cidade educadora, objetivando alcançar uma educação de qualidade (VITÓRIA, 2012).

Outrossim, em 2008, com a chegada das crianças de seis anos ao primeiro ano do Ensino Fundamental, houve a necessidade de revisão do currículo que estava em vigor para essa etapa de educação básica. De acordo com a Política de Alfabetização,

[...] com a implantação do ensino fundamental de nove anos, no Município de Vitória, foi necessário promover discussões sobre a base legal e teórica que norteia essa política educacional, bem como refletir a respeito da concepção de avaliação e analisar quais conhecimentos são necessários para a aprendizagem das crianças que integram o Ciclo Inicial de Aprendizagem, visando qualificar o processo de ensino aprendizagem que ocorre nas unidades de ensino do Município (VITÓRIA, 2012, p. 27).

Os debates em volta da revisão da Política de Alfabetização foram se projetando fundamentados na perspectiva da organização da escolaridade em ciclos, sob a orientação do Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e definida pela Resolução nº 7/2008, do Conselho Municipal de Educação de Vitória. O documento em tela apresenta como objetivo, traçado por meio dos debates promovidos, a busca por alternativas para a ruptura das práticas de seriação, na tentativa de incentivar o reconhecimento das necessidades de aprendizagens das crianças situadas em um contexto social, englobando o fator histórico, a cultura, as questões políticas e econômicas, pensando na apropriação de conhecimentos como um processo de diálogos, que envolve as diversificadas áreas do saber. As discussões também propuseram uma metodologia de caráter interdisciplinar, a fim de promover uma reflexão sobre a corresponsabilidade da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem (VITÓRIA, 2012). Apresentamos abaixo uma figura que compõe o documento em análise e auxilia na compreensão da proposta das três dimensões que integram a Política de Alfabetização na SEME, tendo em vista a interlocução entre a concepção de alfabetização e de ciclo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (VITÓRIA, 2012, p.30).

Figura 1 – As três dimensões que integram a Política de Alfabetização na SEME



Fonte: Vitória (2012).

É importante pensarmos acerca das dimensões que integram a Política de Alfabetização, uma vez que nos instiga algumas reflexões, acerca da afirmação do documento *Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem*, em sua Apresentação (VITÓRIA, 2012, p.12): “[...] ainda temos grandes desafios a enfrentar, muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas”. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país; no entanto, cabe a nós uma pergunta frente à política de alfabetização para o ciclo de aprendizagem: como garantir que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados nos anos seguintes ao Ciclo Inicial de Alfabetização (VITÓRIA, 2012)?

Muitos casos de dificuldades na leitura são também provenientes da prática da leitura inócua, sem significação para o leitor, que se inicia desde o período das cartilhas, e que vai gerando certo desinteresse na criança, bloqueando-lhe a mente e desestimulando-a fazer qualquer esforço no intuito de atribuir sentido ao que ler (SILVEIRA, 2005, p. 129).

De acordo com Lima (2014), o professor é pessoa fundamental e determinante no processo de alfabetização da criança. No Brasil, existem registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com pequenas oportunidades de participar de cursos de formação continuada. A autora expressa que não são raros os casos em que o

professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização.

Logo, é necessário que haja uma formação inicial e continuada que dê valor à trajetória profissional, mas que torne essa etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias, a fim de que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. Desse modo, compreende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, contudo se realiza de forma contínua na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de debater com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas acerca da própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, garantindo um ambiente propício e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem causar danos aos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos alunos.

## 5.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO

A seguir, apresentamos as três dimensões que integram a política de Alfabetização delineada no documento *Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem*, tais como: “a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos; a organização do Ciclo Inicial de Aprendizagem e o processo de alfabetização” (VITÓRIA, 2012, p.31).

Entre 2001 e 2006, a definição da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, pelas Leis nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; e nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatória a matrícula das crianças aos seis anos completos, no ensino Fundamental e a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 chamou a atenção para a matrícula das crianças aos seis anos e determinou o prazo até 2010 para que os sistemas e redes de ensino se adequassem (VITÓRIA, 2011, p. 10).

O MEC, por meio do Parecer CNE nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, propõe assim que os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos sejam organizados em Ciclos, denominados “ciclo da infância”. Ademais é uma política educativa que

[...] objetiva respeitar as experiências, bem como a temporalidade necessária para que cada criança desenvolva seu potencial em suas diferentes formas de aprender, considerando relações sociais e aspectos culturais e, visando romper com a concepção de “currículo conteudista”. Esta política busca garantir uma proposta curricular que transforma a escola num tempo-espço de socialização e produção de saberes, da qual as crianças têm o direito de se apropriarem (VITÓRIA, 2011, p. 11).

A Resolução nº 7/2008, do Conselho Municipal de Educação de Vitória, evidencia a necessidade desse período, denominando-o Ciclo Inicial de Aprendizagem. De acordo com o Art. 2º da Resolução COMEV nº 7/2008,

Art. 2º [...]

[...] a organização das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental obedecerá aos critérios do Ciclo Inicial de Aprendizagem de acordo com a regulamentação específica deste Conselho (VITÓRIA, 2008).

Desse modo, tornou-se necessária a organização de um documento que expusesse os princípios básicos do ciclo implementado no Sistema Municipal de Educação de Vitória.

A concepção de ciclo que esta secretaria defende e, nesse sentido, considerando que ele se remete ao ciclo inicial dos anos iniciais do ensino fundamental - 1º, 2º e 3º anos, também se destacam as questões referentes ao processo de alfabetização e, assim, questões sobre o processo de organização do trabalho pedagógico: de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de avaliação, de planejamento, de interdisciplinaridade, dentre outros (VITÓRIA, 2012).

Desse modo, levando em consideração as possibilidades indicadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Municipal de Educação (COMEV), a SEME ressalta, por meio do documento orientador, “[...] o Ciclo Inicial de Aprendizagem como uma prioridade estratégica para que se efetive a real melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem da alfabetização” (VITÓRIA, 2011, p. 10). Outrossim, essa meta é importante, uma vez que vislumbra a relevância de se assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças, tornando-a democrática, com possibilidade de revisão dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, como também abre caminhos para que todas as crianças consigam se apropriar, aprofundar e consolidar “[...] os conhecimentos trabalhados no processo de alfabetização em três anos, com vistas à formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos” (VITÓRIA, 2012, p. 32).

Reorganizar os tempos escolares, promovendo mudanças na organização em séries anuais. Ressignificar esses tempos-espacos como um processo contínuo que permite às crianças o acesso, a permanência e a conclusão desse período mais amplo de estudos e aprendizagem em alfabetização, rompendo com as práticas de retenção, reprovação, seleção e exclusão, logo que ingressam no Ensino Fundamental. Garantir a apropriação, o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos das diversas áreas do saber, num período de três anos de duração, num processo de interlocução contínua e permanente entre as crianças e as professoras do ciclo, permitindo assim, um intercâmbio de aprendizagem, independente se estão no primeiro, segundo e/ ou terceiro ano do ciclo (VITÓRIA, 2012, p.18).

Segundo o documento referido, quando se mencionam apropriação, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita no Ciclo Inicial de Aprendizagem, mostra-se o princípio fundamental que direciona a Política de Alfabetização: todas as crianças têm condições de aprender (VITÓRIA, 2012). Assim, esse pensamento está unido ao processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Portanto, compreender a alfabetização significa entendê-la como direito de todas as crianças, é concebê-la como tempo e espaço de ensino-aprendizagem e, especialmente, como tempo e espaço de produção e apropriação de conhecimentos — saberes. Ademais, é essencial pensar com atenção as práticas de leitura e de produção de textos que acontecem no cotidiano das instituições escolares. Assim, segundo o documento oficial da Secretaria Municipal de Vitória,

[...] com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a organização do tempo-espaço dos três anos iniciais em ciclo de aprendizagem, bem como nos deparamos com crianças que ainda não sabem ler e escrever nos anos subsequentes ao ciclo — 4º e 5º ano, torna-se necessário e urgente repensar a concepção de alfabetização no Município de Vitória (VITÓRIA, 2012, p. 32).

Tal meta se justifica uma vez que é necessário assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças, democratizando-a e revendo a organização dos tempos-espacos de ensino-aprendizagem, de modo que dê oportunidade e que dê garantia de que “[...] todas as crianças se apropriem, aprofundem e consolidem os conhecimentos trabalhados no processo de alfabetização em três anos, com vistas à formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos” (VITÓRIA, 2012, p.32). Dessa maneira, “[...] ao tratarmos da garantia à apropriação, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos relativos à leitura e à escrita no Ciclo Inicial de Aprendizagem” (VITÓRIA, 2012, p. 33), destaca-se o princípio essencial que a Política de Alfabetização: “[...] todas as crianças podem aprender” (VITÓRIA, 2012, p. 20).

Essa premissa está ligada ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O reconhecimento de que podemos aprender palavras sem apreender seus sentidos; a certeza de que a mera repetição não significa compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquinas e instrumentos, já que estes se alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetivos educacionais: mais do que informações, 'armazenadas' ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações (GERALDI, 1997, p. 21, grifo do autor).

Na reflexão acerca dos usos que fazemos da leitura e da escrita no dia a dia das práticas sociais e culturais e, em especial nas práticas sociais e culturais infantis, é essencial repensarmos as práticas de leitura e escrita e de produção de textos que têm sido trabalhadas no cotidiano escolar.

Observa-se que, no contexto escolar, o processo de alfabetização, muitas vezes, tem se reduzido à realização de exercício com o objetivo de memorização de alguns conhecimentos e de treino das habilidades de escrita de letras e palavras, quase sempre sem sentido (VITÓRIA, 2012, p. 33).

Entretanto, nos debates realizados nos encontros de Estudos de alfabetizadoras e pedagogas, em 2010, promovidos pela SEME, nota-se, por meio de alguns depoimentos desses profissionais, o seguinte pensamento acerca do processo de alfabetização.

Alfabetização como um processo de troca e construção de conhecimentos a partir da ressignificação/significação de aprendizagem em tempos-espacos que requer práticas intencionais e sistematizadas, fundamentadas numa concepção que considere a criança como sujeito histórico-social, a parceria da família, a formação continuada e a implementação de políticas públicas (VITÓRIA, 2012, p. 34).

Eu penso que a alfabetização é um processo contínuo em que se devem considerar os conhecimentos prévios bem como o meio social, econômico e cultural desse ser de direitos. Alfabetizar é construir conhecimentos a partir do que é significativo para a criança, de modo que a criança possa ressignificar suas experiências e, com as intervenções e mediações de seus pares e professores, possa emergir seu saber (VITÓRIA, 2012, p. 34).

É um processo de apropriação do conhecimento em suas diversas linguagens. Que se apresenta num tempo-espaco considerando experiências acumuladas ou conhecimento de mundo dos sentidos envolvidos/enredados no processo por meio da mediação e interação (VITÓRIA, 2012, p. 33).

Podemos perceber que as concepções das professoras e das pedagogas acerca do processo de alfabetização corroboram o que explicitam os documentos oficiais do MEC e da SEME, uma vez que as profissionais levam em conta a formação de sujeitos

críticos, leitores e produtores de textos, sem se distanciarem da apropriação dos conhecimentos que proporcione a análise e a reflexão acerca da língua. A SEME, apoiada nos conceitos oficiais do MEC, intencionou pôr em prática, no Ciclo Inicial de Aprendizagem, uma concepção de Alfabetização que considerou a formação de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos, focalizando a apropriação dos conhecimentos que oportunizasse a análise e a reflexão acerca da língua.

Segundo o documento *Política de Alfabetização...* (VITÓRIA, 2012), vale destacar que, ao se traçarem os pontos acerca desse documento, é essencial evidenciar as concepções de organização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem e currículo, propostos e implementados no contexto do Ciclo Inicial de Aprendizagem e, desse modo, mostrar com evidência a corresponsabilidade de todos da comunidade escolar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, inserindo nos debates na escola o lugar da escola e, especialmente, o espaço do sujeito que lida, diretamente, “[...] com as crianças que se inserem no ciclo concebido como gestão compartilhada” (VITÓRIA, 2012, p. 35). Entende-se repensar a escola onde haja

[...] o processo de ensino-aprendizagem como um tempo e espaço que se insere num ambiente transformador e instigador que possibilite outras formas de trabalhar os conhecimentos a serem aprendidos na alfabetização. Nesse sentido, pensamos em uma escola que, ao considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos, valorize a diversidade dos ritmos no processo educativo, o conhecimento como processo de produção e apropriação de conhecimentos como um direito da cidadania. Uma escola que pense a alfabetização no Ciclo Inicial de Aprendizagem como um lugar de constituição de sujeitos críticos, leitores e produtores de textos, por meio do exercício do dizer (VITÓRIA, 2012, p. 36).

Vale ressaltar que repensar o lugar da escola implica valorizar a história da criança, evidenciar as suas reais necessidades, atualmente e desse modo, traçar novas formas e possibilidades de ensino aprendizagem, haja vista que esses são os principais motivos para a existência das escolas públicas, consoante a Resolução CNE nº 4, de 2010

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.  
Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

É importante destacar que dissertar acerca das concepções de Ciclo envolve reflexão de certas questões, tais como

[...] consolidação de práticas pedagógicas de cunho coletivo e democrático; troca e apropriação de conhecimentos; relação entre os tempos-espços da vida; e tempos-espços escolares; redimensionamento das diferentes culturas — práticas sociais e culturais; diálogo com a diversidade (VITÓRIA, 2012, p. 40).

Desse modo, o documento Políticas de Alfabetização (VITÓRIA, 2012) ressalta que, na relação de ensinar e de aprender, estabelece-se uma relação de mediação-produção e por consequência, de entendimento dos conhecimentos ora trabalhados, visando mudança da realidade, mudança dos tempos e espços vivenciados. Dessa forma, algumas interrogações são necessárias.

O que de fato é importante para as crianças? O que elas precisam compreender? O que elas já sabem? O que ainda não sabem e precisam saber? Quais as reais necessidades das crianças? (VITÓRIA, 2012, p. 50).

Assim, torna-se necessário trazer à tona a importância de diversificadas linguagens, de modo que as práticas de leitura e de produção de textos não se reduzam à leitura e à escrita de letras e palavras. Logo, é essencial que haja, no interior da escola, situações que valorizem a linguagem oral e escrita, bem como as linguagens: plástica, cênica, musical e corporal, entre outras. É importante deixar claro que a leitura e a produção de textos, o estudo acerca dos conhecimentos do sistema da escrita e também a apropriação da diversidade de conhecimentos das muitas áreas do saber formam o processo de alfabetização.

Ainda o documento apresenta, de forma clara, o compromisso com a ética e a política com a alfabetização como a preocupação com a “[...] formação continuada, como perspectivas de continuidade” (VITÓRIA, 2012, p. 57). Assim, segundo o documento *Políticas de Alfabetização...*, vale ressaltar que muitas pesquisas realizadas pela Universidade Federal do Espírito Santo

[...] vêm destacando a importância de a formação continuada com/para os profissionais da educação levar em consideração que os mesmos são sujeitos constituídos de saberes-fazer, de forma que é necessário promover formação que leve em conta um processo de interação e de compartilhamento de conhecimentos e experiências (VITÓRIA, 2012, p. 57).

É relevante a necessidade de relacionar conhecimentos científicos e cotidianos, currículo prescrito e currículo vivido; é fundamental considerar os saberes e os fazeres



produzidos pelas alfabetizadoras no curso de sua formação inicial e o percurso de experiência docente. A política de formação para os profissionais da educação da SEME traz à tona esse pensamento ao mobilizar os saberes e os fazeres em uma perspectiva colaborativa.

A política de formação da SEME para os profissionais que atuam com as crianças no Ciclo Inicial de Aprendizagem leva em conta que as professoras alfabetizadoras e as pedagogas são produtoras de conhecimento; tem promovido mediações que geram reflexão acerca da prática, de forma a pensá-la de modo crítico, para propor alternativas mediante os desafios encontrados. Uma formação que produz bons efeitos “em serviço se dá por meio da interlocução entre os conhecimentos advindos das práticas pedagógicas cotidianas e das teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem” (VITÓRIA, 2012, p. 58) entender melhor essas mesmas práticas.

### **5.1.1 A política de alfabetização da Educação Especial no Município de Vitória**

Em consulta ao documento sobre a Política de Alfabetização do Município de Vitória (VITÓRIA, 2012), quando nos referimos à Educação Especial, atualmente, deparamos com cerca de duzentos profissionais no atendimento especializado no Município. O processo de formação continuada acontece, por meio de reuniões de trabalho, por região, formando quatro grupos: visual, surdez, altas habilidades e DI. A política de Educação Especial do Município de Vitória objetiva a inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas atividades realizadas nas escolas de Vitória. Para atender a essa demanda,

[...] diversos serviços são ofertados a esses estudantes na rede pública municipal, tanto no horário regular quanto no contraturno escolar. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atinge crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nos centros de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental de Vitória (VITÓRIA, 2012, p. 66).

O trabalho de acompanhamento da equipe de Educação Especial da Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (CFAEE/SEME) na instituição escolar envolve a observação do plano de ação da unidade de ensino, entendendo, assim, como acontece o processo de ensino-

aprendizagem das crianças com deficiências (VITÓRIA, 2012). Ademais, esse documento afirma que

[...] a metodologia a ser utilizada visa diversificar o trabalho e inserir as crianças no grupo e não apenas e exclusivamente com os sujeitos portadores de deficiência. Percebemos, nesse caminho, que as concepções dos profissionais são diferenciadas. Assim, a CEFAEE tem investido na formação com as pedagogas tendo em vista ser este profissional o articulador pedagógico no *locus* da escola (VITÓRIA, 2012, p. 67).

E ainda,

[...] buscar compreender os tempos-espacos da vida de cada sujeito que estuda nas escolas do município de Vitória significa entender que a vida de cada criança é permeada de saberes produzidos e apropriados no cotidiano das suas práticas sociais e culturais (VITÓRIA, 2012, p. 67).

É importante ressaltar as singularidades das diferenças. É necessário entender a surdez, a cegueira, a DI e o autismo, entre outras, como diferenças que envolvem ritmos, percursos e necessidade de aprendizagens diversificadas “[...] o que constitui desafios para a secretaria no sentido de definição de políticas específicas, uma vez que defendemos que todas as crianças aprendam” (VITÓRIA, 2012, p.67). Nessa perspectiva,

[...] o enfrentamento dos desafios decorrentes da garantia de direitos à educação leva à necessidade de pensarmos, novamente, a formação de todos os profissionais da educação. Dessa forma, é importante promover estudos com todos os profissionais envolvidos no Ciclo Inicial da Aprendizagem bem como garantir a organização do trabalho pedagógico tempos-espacos que garantam a interlocução entre todos no *lócus* da escola (VITÓRIA, 2012, p. 67).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a articulação entre a Política de Educação Especial (BRASIL, 2012) e a Política de Alfabetização (VITÓRIA, 2012) é fundamental, posto que as crianças que constituem o Ciclo Inicial de Aprendizagem são as mesmas crianças que frequentam o AEE, o documento orientador do Ciclo Inicial destaca como um princípio importante que todas as crianças têm condições de aprender (VITÓRIA, 2011). Desse modo, é necessário trazer para a discussão que “[...] a Secretaria Municipal de Vitória vem implementando uma política de inclusão que garante a todas as crianças o direito de matrícula, permanência e acesso ao conhecimento” (VITÓRIA, 2012, p. 67). Essa atitude torna-se essencial, visto que a forma de aprendizagem de que cada ser humano precisa para se apropriar dos

conhecimentos reclama repensar o tempo-espço que se propõe para o processo de alfabetização. Dessa forma,

[...] exige repensar a fragmentação dos conhecimentos que muitas vezes são trabalhados, além de pensar as necessidades advindas de processos diferenciados de comunicação, como por exemplo de alunos sem fala articulada, alunos surdos e garantia aos alunos cegos, do código aplicável (Braille) para a escrita, entre outros (VITÓRIA, 2011, p. 13).

A SEME oferece os serviços na modalidade de Educação Especial a fim de atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com as especificidades de cada grupo.

- a) Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- b) Transtornos Globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição crianças com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem especificações;
- c) Altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (VITÓRIA, 2012, p. 68).

Todo o processo educacional acontece por meio das ações cotidianas planejadas e praticadas nos CEMEI e nas EMEF pelas alfabetizadoras, pedagogas e outros profissionais especializados, tendo em vista contemplar as necessidades coletivas e individuais desses sujeitos, a fim de promover contextos de ensino-aprendizagem, na sala de aula comum e em outros ambientes na instituição escolar e na comunidade, como também no Atendimento Educacional Especializado.

Ademais, segundo o documento sobre a Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (VITÓRIA, 2012), a SEME acompanha pedagogicamente e objetiva contribuir com o desenvolvimento do plano de trabalho da escola, vislumbrando alargar as oportunidades das crianças em seu processo de ensino e aprendizagem, por meio do currículo escolar, das práticas pedagógicas dos processos de avaliação e de outras ações que as envolvam. Assim, “[...] essa ação é

desenvolvida de forma articulada com a GEI<sup>50</sup>, GEF<sup>51</sup>, EJA<sup>52</sup>, buscando oferecer subsídios às unidades de ensino para o processo de inclusão escolar” (VITÓRIA, 2012, p. 68).

O documento ainda explica que o trabalho pedagógico se constitui das ações pedagógicas nas áreas das altas habilidades/superdotação, surdez (educação bilíngue) e múltiplas deficiências, além de

[...] acompanhar pedagogicamente as instituições de ensino quando nos referimos, especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com altas habilidades/superdotação, com deficiência múltipla e com surdez que estão matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também orientar as unidades de ensino no que tange à organização física e estrutural (tempo, espaço, material, locomoção, estimulação necessária à escolarização dessas crianças); orientar as pedagogas, professoras alfabetizadoras e especializadas quanto à elaboração, confecção e utilização de recursos pedagógicos e de Tecnologias Assistivas (TA); acompanhar e garantir, com os profissionais da escola, o processo de escolarização dessas crianças, avaliando e reorientando ações, quando necessário; orientar as famílias quanto às necessidades das crianças e a utilização de recursos pedagógicos e das Tecnologias Assistivas, na escola e em outros espaços; trabalhar com as pedagogas, professoras alfabetizadoras e especializadas no que se refere à constituição de apoios ao processo de inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação, surdez, múltiplas deficiências (VITÓRIA, 2012, p. 68).

As políticas públicas criadas em prol da alfabetização de alunos público-alvo da educação especial precisam de uma avaliação que permitam identificar erros e acertos para traçar novos caminhos que possibilitem transformá-las em práticas de inclusão. Quando realizadas sem preocupação de cumprir, realmente, o seu objetivo, essas políticas acabam se tornando um mecanismo excludente e cruel. É evidente que não é, simplesmente, a avaliação de políticas, mas é um começo, a fim de criar meios de ação que garantam que todas essas iniciativas não sejam apenas uma forma de justificativa do Estado, encenando que está cumprindo o seu papel social.

Portanto, podemos observar, segundo o documento analisado, que a história da alfabetização de todas as crianças constitui-se na produção de cada dia, se renova a cada estudo e se modifica a cada reflexão e discussão. Desse modo, é fundamental levar em consideração que qualquer política pública tem que partir das necessidades

---

<sup>50</sup> Gerência de Educação Infantil.

<sup>51</sup> Gerência de Ensino Fundamental.

<sup>52</sup> Educação de Jovens e Adultos.

das escolas, passando pela definição de metas e intencionalidade, pelo estabelecimento das prioridades, das ações e dos recursos que originarão a concretização de todas as ações. “[...] E, ainda, passa pela perspectiva das ações de forma sistêmica, embora se considere que cada unidade de ensino se insere em um contexto singular [...]” (VITÓRIA, 2012, p. 78). Assim, podemos ressaltar que muitas vezes, muitos estudantes são encaminhados aos diagnósticos por conta de não conseguirem se alfabetizar.

Na próxima Seção, apresentamos outras pesquisas a fim de levantar dados que nos possibilitem enriquecer a discussão que abrimos neste trabalho. Discorreremos acerca de estudos tais como teses, dissertações, artigos, no contexto brasileiro, relacionados a conhecimentos e concepções dos professores alfabetizadores do ensino regular de crianças com D I do primeiro ano do Ensino Fundamental.

## **6 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Ao investigarmos os estudos recentes relacionados a conhecimentos e concepções dos professores alfabetizadores de crianças com DI do primeiro ano do Ensino Fundamental, no contexto brasileiro, identificamos que ainda há necessidade de pesquisas, desenvolvidas em universidades brasileiras, que contribuam para essa reflexão temática.

Fizemos um levantamento dessas pesquisas na biblioteca digital da Universidade Federal do Espírito Santo de teses e dissertações, Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do site da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), como também nos sites *Red de Revistas Científicas da América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc)* e da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*.

Na busca pela temática que nos dispusemos a pesquisar, lançamos as seguintes palavras-chave: concepções e conhecimentos de professores, alfabetização escolar, Educação Especial, Deficiência Intelectual, Ensino Fundamental, educação inclusiva. Delimitamos as buscas ao período que inclui os anos de 2000 a 2015. Os dados indicaram que poucos estudos foram publicados acerca do tema e que muito ainda necessita ser pesquisado para melhorar a qualidade do ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual. Entre as pesquisas encontradas, selecionamos um total de dois artigos científicos, quatorze dissertações e cinco teses produzidos na área.

Para a apresentação dos trabalhos selecionados sobre o foco desta investigação, reunimos, inicialmente, apenas os trabalhos que destacam as questões dos conhecimentos e das concepções de professores sobre a alfabetização para, em seguida, reunirmos os trabalhos que relacionam esse tema à criança com deficiência intelectual.

## 6.1 CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Ao pesquisarmos conhecimentos e concepções de professores acerca da alfabetização, encontramos vinte e três estudos sobre a temática, realizados no período de 2008 a 2016, alguns dos quais analisamos a seguir, a fim de apresentar as contribuições para a abordagem dos temas desta pesquisa, agrupados segundo o conteúdo de seus estudos.

### 6.1.1 Conhecimentos e concepções sobre alfabetização

Oliveira (2008), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desenvolveu o estudo de doutoramento intitulado *Os conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização*. A autora utilizou a metodologia qualitativa de natureza exploratória junto a duas professoras alfabetizadoras, ao longo do primeiro semestre de 2007, em duas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Para a análise relacional pretendida, buscou-se sustentação em ideias fundadas pela perspectiva crítica da cultura na sociedade e que também permitiam a aproximação desse debate com as discussões sobre a educação escolar.

Nos resultados da pesquisa, observam-se indícios de que o contexto em que se dá a construção da hegemonia do construtivismo pelas políticas educacionais contribui para reproduzir a lógica que rege a organização do trabalho em educação, separando teóricos e práticos. Os dados obtidos revelam indícios da convivência de ações e práticas diversas no ensino dessas docentes, tanto as identificadas com a proposta construtivista, como as identificadas com as propostas tradicionais.

A autora entende, portanto, que, em meio à complexidade dos desafios da alfabetização escolar, é necessário reconhecer a escola como um ambiente legítimo de reflexão, produção e socialização de conhecimentos voltados ao enfrentamento dos problemas observados na alfabetização escolar. Reconhece porque na escola já se elaboram conhecimentos, contudo, quando fogem ao que está posto no pensamento pedagógico dominante, essa construção se dá de forma isolada,

anônima e clandestina, sem que se possa pensar de forma mais sistemática e coletiva sobre o seu significado para a aprendizagem dos alunos.

Para Oliveira (2008), dar valor à diversidade na discussão sobre alfabetização e do diálogo com o professor para a construção dos caminhos para o ensino não implica a sacralização de suas ações e práticas. Entretanto, não se pode buscar estratégias para o enfrentamento dos problemas presentes na alfabetização escolar sem trazer a esse debate os professores alfabetizadores e suas motivações para as ações pedagógicas. Não existe a possibilidade de uma proposta pedagógica para a alfabetização escolar que não seja construída com os professores alfabetizadores.

Assim, Oliveira (2008) afirma ainda que, no cenário da construção da hegemonia observada atualmente, as possibilidades de escolhas ficam bastante menores. No caso das professoras entrevistadas, considera que podem estar construindo individualmente suas próprias estratégias para realizar o encontro entre práticas tradicionais e construtivistas, pois, ainda que tenham se declarado construtivistas, manifestam-se favoráveis à diversidade ao ecletismo metodológico e não desqualificam as chamadas práticas tradicionais necessariamente, o que sugere que, embora não tenham outras opções no momento de explicar sua opção metodológica, quando se veem diante de alternativas, preferem as mais abrangentes, que abarcam mais possibilidades.

Dessa maneira, Oliveira (2008) considera que a ambiguidade observada nas falas das professoras alfabetizadoras consultadas sugere não uma inconsistência quanto à suas opções metodológicas, mas uma escolha que aponta na direção da coexistência de diferentes caminhos para o ensino em alfabetização.

Os debates em torno de um projeto de alfabetização voltado à emancipação dos alunos envolvem, na visão da autora, construir um largo diálogo entre professores, outros agentes da educação e agentes sociais, assegurando espaços efetivos para reflexão, debates, sistematização e socialização dos conhecimentos construídos no contexto escolar. É tão necessário discutir sobre as tradições que estão presentes dentro e fora da escola, como discutir com profundidade as propostas elaboradas nos espaços acadêmicos.



Tempesta (2009), pela Universidade Estadual de Campinas, apresentou a tese com o título *Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão*. Essa pesquisa abarca um trabalho de campo com a participação da autora, durante dezoito meses, nas atividades de um grupo de estudos de professores de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental de Campinas. Esse grupo objetivava estudar a alfabetização, considerando as muitas abordagens teóricas acerca do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escola básica.

Dentro desse estudo, a pesquisadora procura problematizar os diversificados modos como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam no trabalho de alfabetização, fazem referência aos conhecimentos teóricos relativos à alfabetização, aos quais têm sido sistematicamente expostos na formação continuada em que participaram nos últimos anos. Para a análise dos dizeres dos professores, baseia-se na perspectiva dos estudos da linguagem, tomando como referência a teoria enunciativa de Bakhtin (1992). A autora também utiliza os estudos de Vygotsky (1989) no que toca à relação entre pensamento e linguagem.

Compreendendo a formação continuada como um processo que se realiza de diversas formas e em muitos lugares, a autora toma o grupo de estudos focado pela pesquisa como um *locus* privilegiado de formação profissional. Fundamenta-se na perspectiva qualitativa, assumindo o princípio da pesquisa participante, ao fundamentar-se na dinâmica interlocutiva vivenciada no transcorrer da participação no grupo de pesquisa. A pesquisadora acredita que seu estudo contribui no entendimento de uma das facetas constitutivas do processo de apropriação de conhecimento dos professores, revelada nos seus dizeres acerca do trabalho de alfabetização. Esse processo é permeado por disputas, por aproximações e por resistências dos professores em relação à divulgação das teorias acerca do ensino da leitura e da escrita.

A autora crê que um dos aprendizados do grupo, que leva para a vida profissional de formadora e que acredita ser uma das colaborações desse trabalho, se relaciona aos limites de uma formação continuada com o formato que essa teve, ou melhor, tomando como referência o pensamento de Bakhtin (1992) acerca da hegemonia dos sistemas linguísticos dominantes — que são constituídos, entre outros fatores pela macroestrutura organizacional de cada sociedade. Os efeitos dos debates que

ocorreram naquele espaço/tempo do grupo eram circunscritos por relações de poder bem delineadas conforme apresentado no trabalho.

A pesquisa também torna visível como as interlocuções linguístico-enunciativas interferem no processo de atribuição e circulação dos sentidos. Dito de outro modo, consoante as escolhas linguísticas que se explicitam em seus discursos, existe como desdobramento um movimento de adesão, de incompreensão e até mesmo de refutação.

Em ações de formação, esses sentidos são alargados, favorecendo a produção de réplicas, o que nos leva a pensar sobre os modelos das formações de forma que eles possibilitem espaço de manifestação, de troca, de interlocução entre professores e formadores. Ao longo da produção dessa pesquisa, a autora intencionou entender, por meio da análise dos modos de referenciação do discurso das professoras, que mecanismos enunciativos põem em funcionamento quando falam, nomeiam e usam a língua na relação com o outro.

A autora crê que, dependendo das maneiras como o responsável pela formação continuada que se desenvolve dentro dos muros da instituição escolar se posiciona frente aos professores, os efeitos podem ser alargados, podendo favorecer a produção de réplicas que permitam espaço de manifestação. O olhar para a linguagem, nesse contexto, possibilita trazer elementos para pensar um pouco mais acerca das possibilidades abertas na formação de professores no próprio espaço de trabalho.

Pela Universidade Regional de Blumenau, Stuepp (2010) apresentou a dissertação intitulada *Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores*. Esse texto pretendeu o entendimento das concepções de alfabetização e de letramento que permeiam os dizeres de professoras formadoras. São sujeitos da pesquisa três professoras que lecionam a disciplina *Alfabetização e Letramento* em três universidades do sistema da Associação Catarinense das Fundações Educacionais de Santa Catarina (ACAFE).

Utiliza, como ferramenta de coleta dos registros, a entrevista narrativa e um estudo de perspectiva histórica, de caráter qualitativo e interpretativo. As teorias que alicerçam as análises são as da linha enunciativa de Bakhtin, as literaturas da área de

alfabetização e dos Novos Estudos do Letramento, bem como as obras de pesquisadores da Educação que estudam a vida profissional de professores e saberes docentes. Na análise do discurso dos sujeitos, depreende-se que a concepção de alfabetização e letramento se aproxima de uma abordagem de letramento autônomo. A compreensão se apoia no domínio do código alfabético e no desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de desenvolverem as atividades de leitura e de escrita.

Portanto, a autora aponta, em sua pesquisa, que trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento ideológico envolve valorizar não somente a cultura escolar, como também as culturas locais, ou seja, é importante aceitar a cultura de base que constitui cada sujeito, que se desenvolve em contextos historicamente situados. Para tanto, existe a importância de se contemplar o debate no processo de formação inicial, em torno do que significa considerar, no trabalho de sala de aula, textos das diferentes esferas da atividade humana, principalmente os que fazem parte do contexto dos alunos. Desenvolver um processo de ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento ideológico implica trazer para o contexto das instituições escolares os textos que circulam nos diversificados âmbitos, assim como os que fazem parte de esferas mais formais e os textos da comunidade de origem dos alunos para, a partir desses, trabalhar outros, que são de outras órbitas.

Guimarães (2011), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, desenvolveu a sua pesquisa de mestrado intitulada *Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)*. A pesquisa teve como objetivo desvendar e examinar o conhecimento já elaborado sobre alfabetização no Brasil, no período de 1944 a 2009, com a análise dos resumos dos artigos dos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2009)*, *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1971-2009)*, *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, *Revista de Educação da USP (1975-2009)* e *Revista Educação e Sociedade (CEDES, 1978-2009)*, indicando os temas abordados.

Por meio dos resumos das produções acadêmicas — teses e dissertações em cursos de Pós-Graduação das áreas de Educação, Psicologia e Letras —, mostra os temas abordados nas pesquisas, os gêneros da produção e o campo do conhecimento ao qual a pesquisa se vincula. A pesquisa se justificou pela necessidade de desvelar os

conhecimentos teórico-metodológicos construídos no âmbito da educação acerca da alfabetização, para indicar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros.

A fim de entender as concepções de alfabetização, a pesquisadora faz uma reflexão teórica das autoras Emilia Ferreiro, Magda Becker Soares e Ana Teberosky. A pesquisa demonstra que o próprio conceito de alfabetização sofreu mudanças ao longo de sete décadas: quem apenas escrevia o nome já foi considerado como alfabetizado, mas hoje não basta saber ler e escrever, é preciso cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita, ou melhor, letrar-se.

Desse modo, segundo Guimarães (2011), o letramento vem ganhando espaço nas discussões sobre alfabetização. O alfabetizar letrando tem sido abordado por muitos autores em seus estudos, o que significa ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Os resultados revelam que há uma pulverização das pesquisas, tornando-se essencial uma análise aprofundada e qualitativa desses dados que contemplam sete décadas de produção científica, a fim de que priorizem as pesquisas relevantes para subsidiar a prática dos professores alfabetizadores.

Ademais, o trabalho evidencia que, pela análise dos resumos das dissertações e teses, bem como dos cinco periódicos analisados, há uma multiplicidade de abordagens, tanto no que se refere a temáticas debatidas, como a gêneros e áreas da produção. A autora aponta que essa grande quantidade de pesquisa necessita passar por uma avaliação para identificar aquelas que realmente contribuem para o avanço do conhecimento na área. Para isso, faz-se necessária uma análise qualitativa dos temas, do gênero e áreas de produção das pesquisas para identificar similaridades ou contradições, observando a possibilidade de integração dos resultados obtidos e de formulação de generalizações mais consistentes.

Pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ramos (2010) trabalhou com a pesquisa de mestrado intitulada *Concepções de linguagem escrita de professores do 1º ano do Ensino Fundamental*. A autora estuda o aprendizado da linguagem escrita, elege como objeto de pesquisa as concepções dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a linguagem escrita, tendo em vista a abordagem a partir

do pensamento dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

A pesquisa teve como objetivo central analisar as concepções da linguagem escrita desses professores. A metodologia utilizada é o estudo de caso qualitativo, cuja técnica constitui-se de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais três professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas participam. O estudo apoia-se no pensamento de Vigotski e Luria. O estudo é considerado importante, uma vez que possibilita o debate a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outrossim, o professor necessita compreender a dimensão de seu papel social, não só como um reproduzidor de conhecimento, no entanto, como alguém que defende seus ideais, que aprimora seu conhecimento e que não deve ser somente um mero professor atuante na educação em nosso país, por conseguinte um pesquisador, que não cessa de desenvolver sua profissão, que está sempre em busca do melhor, não se acomodando em conhecimentos iniciais e superficiais. Ele precisa conhecer o que ensina, para que ensina, porque ensina e se a forma como leciona tem sido significativa para a vida do aluno.

Nessa direção, a autora destaca, em sua pesquisa, a importância de uma formação continuada que incentive o professor a ser também um pesquisador na área da educação, possibilitando, assim, buscar melhorias e alternativas para o trabalho pedagógico. Além do mais, não deve apenas refletir e questionar sua prática, mas, sobretudo, necessita de formação adequada para isso.

Ainda mais, defendemos que o professor pode melhorar as condições de aprendizagem do aluno, especificamente da linguagem escrita, que é o tema abordado nessa pesquisa, por meio da apropriação da teoria histórico-cultural, enfatizada por Vigotski (1997), pois, além de ser mais significativa, a aprendizagem nela fundamentada considera a realidade em que o aluno vive, excluindo de sua prática pedagógica qualquer intenção de impor situações de aprendizagens mecânicas e artificiais, superando os modelos tradicionais que tiram o vigor do pensamento do sujeito e impedem sua inserção, de modo crítico e participativo, na sociedade em que vive.

Antes de acontecerem as mudanças citadas nesse estudo e a criança provinda da Educação Infantil ser matriculada no Ensino Fundamental, a escola necessita passar por reestruturações físicas, pedagógicas e conceituais. Infelizmente, o que constatamos é que ocorrem as mudanças somente no espaço físico. Portanto, esse estudo proporciona nossa reflexão quanto às mudanças educacionais necessárias no que se refere ao ensino da linguagem escrita, levando em consideração que existem ainda vários obstáculos a serem superados e que o caminho é comprido, embora possível.

Lima (2012), com sua dissertação intitulada *O docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento* e defendida na Universidade de Caxias do Sul, intencionou analisar as concepções dos professores do primeiro, segundo e terceiro anos da rede municipal de Vacaria sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças no campo escolar. Para efetivação da pesquisa, a autora selecionou, a partir do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) de 2009, quatro escolas (duas com as melhores médias e duas com as menores médias).

Por meio de um questionário e uma entrevista aplicados aos professores, foi possível analisar as concepções desses profissionais sobre a alfabetização e o letramento, subjacentes às práticas. O estudo contribui para traçar um perfil desses professores. A autora fundamenta-se nos estudos de Vigotski (1988), Bakhtin (1981), Soares (2000, 2004) e Kleiman (1999), isto é, estudiosos que colaboraram com tal discussão. O discurso dos professores é um fator fundamental na relação com as teorias que servem de base ao trabalho e ao desempenho nas avaliações externas. A partir desses discursos, a estudiosa percebe, então, que a compreensão dos profissionais sobre os conceitos como alfabetização e letramento ainda são carregados de elementos do senso comum. Os discursos não vão ao encontro das mais recentes pesquisas feitas em referência à aprendizagem da leitura e da escrita, como também com o seu uso nas práticas sociais. Muitos professores entrevistados consideram a alfabetização um processo contínuo, como também encontram dificuldades em desenvolver o trabalho no Ensino Fundamental de nove anos.

O estudo também mostra que a biblioteca escolar é um espaço pouco explorado, resultando, assim, a existência de falhas no entendimento e na divulgação dos

programas de distribuição de materiais que promovem o letramento. Colabora significativamente com os nossos estudos, uma vez que, a partir da pesquisa, emergem reflexões relacionadas ao âmbito da alfabetização e do letramento escolar, a fim de que os professores possam ressignificar as suas concepções sobre essa temática.

Além disso, acerca do Ensino Fundamental de nove anos, a pesquisa demonstra a inconsistência na definição dos objetivos do primeiro ano de escolarização, ou melhor, a não existência de clareza sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas nesse período e as escolas ou a mantenedora ainda não definem as questões a serem seguidas. Crê-se que uma das providências a serem tomadas em relação a esse ponto é o investimento em formação continuada, focalizando a otimização teórico-prática no Ensino Fundamental de nove anos relacionada à alfabetização e ao letramento para se subsidiar o trabalho dos professores de forma mais efetiva.

Logo, essa pesquisa abre inovadoras possibilidades de investigação em diversificados eixos, tais como a formação dos profissionais da graduação em Pedagogia, a eficácia da Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a importância da formação continuada dos profissionais que trabalham nesse período da Educação Básica, entre outras temáticas.

### **6.1.2 Conhecimentos, concepções e práticas alfabetizadoras**

Espírito Santo (2010) apresentou, pela Universidade Federal de Minas Gerais, a dissertação com o título *Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras*. Constituiu objetivo da pesquisa analisar os processos de mobilização e de apropriação de saberes teóricos por parte do alfabetizador, na sala de aula. Os principais referenciais teóricos da pesquisa consistem nos estudos de Tardif, Perrenoud, Liston, Zeichner e Schön para analisar as questões referentes aos saberes docentes e sua formação. Chartier, Soares, Piaget, Ferreiro, Teberosky, Silva, entre outros, embasam as análises de questões relacionadas aos saberes docentes ligados à alfabetização.

A metodologia utilizada apoia-se nos princípios da pesquisa colaborativa, de acordo com a perspectiva de Ibiapina. Foram realizadas observações, conversas informais,

entrevistas registradas em gravações e no diário de campo como algumas das principais ferramentas de coletas de dados. Os resultados obtidos indicam que as docentes necessitam de colaboração a fim de construir concepções e práticas de alfabetização. A aprendizagem de concepções teóricas, distantes do fazer, por si só não possibilita estabelecer relações entre o que se aprende no curso de graduação e o que se faz nas salas de aula. Observa falhas na formação do professor alfabetizador e conclui que é possível superar esses problemas de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática.

Assim, pudemos inferir, a partir dos dados desse estudo, que há necessidade da formação em ação e de pesquisas que tratem das questões metodológicas. Não é possível pensar os problemas da prática distante dela. Alfabetizar exige o entendimento de diversos conceitos teóricos, especialmente hoje, em uma perspectiva de considerar a criança como um sujeito na elaboração de seus conhecimentos. As mudanças paradigmáticas tratadas por Soares nos apresentam a complexidade do que é alfabetizar um aluno; muitas tratam de questões epistemológicas; por conseguinte, considero que seria importante que existissem estudos que tratassem de questões metodológicas, do como fazer, contudo que fossem pensadas as teorias pela reflexão, a partir da própria ação, como declara Schön (apud ESPÍRITO SANTO, 2010).

Grando (2011), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em sua dissertação, intitulada *Práticas de letramento no Ensino Fundamental: vozes das professoras*, propôs identificar as concepções epistemológicas de alfabetizadoras acerca do lugar da criança nos processos de alfabetização e letramento. A autora baseou-se em Barbosa (2012), Becker (2001), Brock (2011), Ostetto (2000) e Tardif (2003).

O estudo foi realizado com 13 professoras que atuavam em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, no Município de São Leopoldo/RS, em 2011. A metodologia de pesquisa utilizada é a análise do discurso. As participantes da pesquisa se caracterizam por ser um grupo de senhoras, tendo a maioria delas entre 41 e 50 anos. As professoras possuem formação profissional diversificadas, abarcando desde formação somente em cursos de magistério em nível médio até algum curso de



especialização. Além disso, a maioria dos sujeitos da pesquisa estava atuando no magistério havia mais de 20 anos.

Os resultados da pesquisa mostram que o tema letramento não foi abordado na maior parte dos cursos de formação docente das professoras, gerando dúvidas entre os sujeitos do estudo acerca do significado de letramento. Esse fato aponta a necessidade de pensar em formação continuada. O que se constata, contudo, é que a escola é citada por poucos sujeitos como promotora de reflexões sobre a temática de letramento. Dessa forma, a autora evidencia a função da escola na formação e atualização do professor. O estudo aponta a necessidade de estimular um projeto autônomo de formação, no qual cada professor se torne responsável por sua autoformação. Os aspectos fundamentais relacionados às práticas de letramento, apresentados pelas professoras, relacionam-se à elaboração de inovadoras aprendizagens, a partir do que já sabem em relação à utilização da escrita e da leitura, e à necessidade de promover práticas de letramento que sejam lúdicas, respeitando as especificidades das crianças de 5 e 6 anos.

Ximenes (2015) apresentou a dissertação com o título *Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do Município de Catalão/GO*, pela Universidade Federal de Goiás. Seu objetivo consistiu em analisar as concepções e as práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola. A autora apoiou-se no referencial teórico de Vigotski (2001), Mortatti (2010) e Soares (2003).

Para a realização do estudo, foram necessários aprofundamento na história da Educação Infantil no Brasil e compreensão das funções e especificidades que são atribuídas às crianças para garantia de seus direitos. Para isso, a autora lança mão da legislação vigente, dos documentos oficiais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e de produções bibliográficas que dizem respeito à educação das crianças de 0 a 6 anos, entre os quais Ariès (1978), Kuhlmann Júnior (2004), Krammer (1985), Oliveira (2002) e Arce (2004).

Os dados empíricos mostram a dificuldade das professoras de educação infantil em conceituar os processos de alfabetização e letramento e definir uma função para esse

nível de ensino. Desse modo, é possível concluir que as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola apresentam a necessidade de uma especificidade na formação de professores da Educação Infantil, o que sinaliza a necessidade de estudos posteriores em relação à formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil. Para dar conta disso, reconhecemos que temos muito por aprender.

Pela Universidade Federal do Espírito Santo, Costa (2010) apresentou a dissertação de mestrado denominada *Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do Município de Vitória*. A pesquisa consiste em um estudo de caso, que objetivou analisar as práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do sistema municipal de ensino de Vitória. Para Costa, a alfabetização é uma prática social e cultural que abrange o trabalho de produção de textos orais e escritos, de leitura e conhecimentos acerca do sistema de escrita. Em vista disso, planejou saber quais dimensões da alfabetização são mais privilegiadas pelas práticas das docentes. Utiliza, para coleta dos dados, observação participante em sala de aula, entrevistas e gravações em audiovisual e fotografias. Com base nos dados, a autora seleciona os eventos destinados ao ensino da língua materna e organiza categorias conceituais que abordam as práticas das professoras. A fim de analisar os eventos, a pesquisadora se baseia nos pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, dialogando também com diferentes autores.

Outrossim, chegamos à conclusão de que as práticas de produção de textos e de leitura presentes nas salas de aula pesquisadas podem ser pensadas como embriões de um trabalho na alfabetização que pode vir a ser potencializado. Na opinião da autora, a potencialização desse estudo depende da forma como a alfabetização é conceituada nos documentos oficiais que orientam as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil. Nesses documentos, entretanto, a alfabetização continua a ser pensada como um processo de aquisição das habilidades de ler e escrever com ênfase na decodificação e codificação. Esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho dos docentes com as unidades mínimas da língua, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

Pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2015, E. Santos, Powaczuk e L. Santos desenvolveram um artigo com o título *Professores alfabetizadores: concepções e*

*práticas pedagógicas*, inserido na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Foi realizado um estudo de caso com duas alfabetizadoras que trabalham com crianças com seis anos de uma instituição estadual de ensino, no Município de Santa Maria.

A pesquisa sinaliza que a prática pedagógica das professoras está relacionada à concepção de alfabetização que elas elaboraram ao longo de sua experiência escolar, acadêmica e profissional. Essas construções teórico-práticas repercutiram na maneira como desenvolvem suas atividades pedagógicas. Dessa forma, os achados evidenciam que mesmo as professoras estando atreladas às concepções tradicionais de ensino, o momento em que estão vivendo é de desestabilização entre a necessidade de implementar novas formas de atuação, disponibilidade e o interesse por parte das professoras em aprofundar os estudos em sala de aula e os conhecimentos objetivados por elas durante a sua formação. As autoras evidenciam que o investimento na formação continuada do professor, a partir do processo de reflexão, é indispensável à assunção da relação teoria e prática, no dia a dia da escola, proporcionando, assim, a transformação das práticas de leitura e escrita iniciais incorporadas à alfabetização.

O estudo teve como objetivo geral entender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização com letramento, estabelecendo relações com as ações e os processos de formação inicial, continuada e a serviço dos professores. As autoras se apoiam nos estudos de Ferreiro, Teberosky, Soares, Bakhtin, Vigotski, Tardif, Gauthier, entre outros, e desenvolvem a sua metodologia de pesquisa a partir de entrevistas, observações e filmagens em sala de aula, bem como de material coletado nas aulas de alfabetização. O trabalho de observação possibilita a organização de categorias de análise que representam as aulas e todos os momentos, nos quais as docentes trabalham a alfabetização, o letramento e a produção de texto com os alunos.

Logo, nessas pesquisas mencionadas, observamos a necessidade de desvelar os conhecimentos teórico-metodológicos elaborados no espaço escolar sobre a alfabetização, a fim de apontar caminhos que vêm sendo trilhados e aspectos que são interpelados em prejuízo de outros.

Nessa direção, observamos que os dados obtidos nas pesquisas evidenciam indícios da convivência de ações e práticas variadas no ensino, tanto as identificadas com a proposição construtivista, como as identificadas com as proposições tradicionais. Ademais, percebemos a importância de uma formação continuada que incentive o professor a ser também um pesquisador na área da educação, propiciando-lhe procurar melhorias e alternativas para o trabalho pedagógico. Além disso, precisa não só refletir e questionar sua prática, como também ter formação apropriada para isso.

## 6.2 CONHECIMENTOS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao estudarmos conhecimentos e concepções de docentes acerca da alfabetização de alunos público-alvo da educação especial com deficiência intelectual, encontramos alguns estudos sobre a temática e, desse modo, analisamos alguns deles, objetivando mostrar as colaborações para a abordagem dos temas desta pesquisa, reunidos de acordo com o conteúdo de suas pesquisas.

### 6.2.1 Concepções e práticas pedagógicas de professores na alfabetização de crianças público alvo da educação especial

Pacheco (2000) pela Universidade Estadual de Campinas, em sua pesquisa de doutorado — *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica* — objetivou compreender o mecanismo de funcionamento dos discursos dos professores em relação às diversificadas formações discursivas, constituídas acerca da deficiência mental e das abordagens psicológicas de caráter objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de inclusão e exclusão.

A autora fundamenta-se nos estudos de Vigotski (1997), Mantoan (2007), Bereohff (2010), Bueno (2011), Masini (2000), Nunes e Ferreira (2007). A metodologia adotada pela autora é a análise de discurso dos professores de alunos com deficiência intelectual. Assim, os discursos dos doze professores foram analisados a partir de textos dos questionários e das entrevistas feitas pela pesquisadora. Ademais, contou-se, também, com informações diagnósticas e históricas dos alunos público-alvo da

educação especial com deficiência intelectual. Com sua argumentação, planejou apresentar caminhos a fim de promover movimentos dos significados nos discursos dos professores, objetivando buscar a construção de uma prática com menos limitações e estigmas.

Essa pesquisa aponta, assim, caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores intencionando a construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora. A partir desse trabalho, visualiza-se a necessidade da elaboração de um novo espaço discursivo acerca da DI e, por conseguinte, sobre a da deficiência de um modo geral. A exclusão como paradigma para o tratamento da deficiência deve dar espaço a um novo paradigma, o da inclusão.

A autora evidencia que o ponto de partida está no mergulho que o sujeito vem realizando na direção de repensar a sua própria existência. A humanidade parece estar chegando à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente causa ainda mais os fortes grilhões da segregação social, com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, sobrando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social. Reconhecer o outro como protagonista na vida constitui, assim, um impulsionador da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um singelo ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se alarga e se enriquece na pluralidade.

Nessa direção, é que, a nosso ver, se deve ressignificar a educação e, desse modo, o papel da escola e o da formação de professores. Faz-se necessário apreender os “antigos” sentidos e, em especial, a sua movimentação na rotina da sala de aula, para podermos derivar num inovador sentido. Fizemos o desenho, mas ficam ainda as lacunas a serem preenchidas na constituição de uma nova forma de viver em sociedade, uma nova forma de compreender e de fazer o universo, o que pressupõe um deslocamento da formação ideológica da exclusão para a da inclusão.

Pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mesquita (2015) defendeu a dissertação intitulada *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no primeiro ano de Ensino Fundamental*. A pesquisa analisa como acontece a alfabetização de uma criança com DI matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula

comum acerca da alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Utiliza uma metodologia de natureza qualitativa, com um estudo de caso do tipo etnográfico, para observar o cotidiano escolar da criança. A perspectiva teórica adotada na pesquisa se apoia nos pressupostos de Bakhtin, que defende uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vigotski (1997), que aborda as questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, registros em diário de campo, fotografias, análise de documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e relatório dessa criança. Com essa análise, verifica-se que a criança faz as atividades de leitura e escrita, acompanhada pelo professor e pela estagiária, identifica e escreve o seu nome, reconhece as letras do alfabeto, sabe contar história dos livros fazendo leitura de imagens, realiza atividades no caderno e livro didático, participa de todos os eventos, lê e escreve algumas palavras.

Constata-se que o AEE é um lugar legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com DI, entre os quais a linguagem escrita. Todo o trabalho educativo dos profissionais envolvidos colabora a fim de que a criança consiga obter os resultados de leitura e escrita relatados, contudo, se houver continuidade no acompanhamento dessa criança, novos avanços surgirão até o momento de sua produção individual com autonomia. Os resultados demonstram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual da criança em relação à sua participação nas atividades, à percepção, ao raciocínio, à fala, à escrita, à interação com o grupo e ao seu relacionamento com as pessoas.

Situar esse estudo nas pesquisas da linguagem e da inclusão nos faz confirmar que a criança com deficiência intelectual é um ser humano que aprende. A mediação com qualidade, planejamento e objetivos propostos são aspectos que podem colaborar para a educação das crianças público-alvo da educação especial e das crianças que não aprendem na escola. As escolhas metodológicas são determinadas pelas nossas concepções de sujeito, de linguagem, de formação, organização escolar e gestão.

Finalmente, a intenção de analisar esse trabalho foi instigar inovadoras reflexões acerca da temática. Ao fazer isso, esperamos ter contribuído para tornar visível que a criança com DI também é capaz de aprender, de se apropriar dos conhecimentos sistematizados, de ser alfabetizada. A inclusão da criança com deficiência intelectual é um desafio que só será vencido a partir do momento em que cremos nas suas habilidades, como um sujeito que aprende.

Valentim e Oliveira (2013) publicaram um artigo intitulado *Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum* pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). O estudo objetivou identificar e analisar as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que utiliza, para investigação, um roteiro de entrevista semiestruturada. Os estudos fundamentam-se na teoria de Vigotski (1997) e Oliveira (1999). Os relatos dos professores demonstram certa fragilidade e despreparo para lidar com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e, em consequência disso, gera-se a dificuldade de avaliar suas condições de aprendizagem. Observa-se que a avaliação utilizada por eles se caracteriza por ser pouco dinâmica e apoia-se, essencialmente, na utilização de ferramentas quantitativas e de mensuração, que pouco orientam o processo.

Desse modo, para amparar todo um novo conceito e inovadora prática de avaliação, é necessário atentar para as concepções e teorias que envolvem as práticas dos professores. Refletir acerca de um novo modelo de escola, que respeite os princípios da inclusão escolar, requer que tenhamos também, se não as temos, novas concepções da DI, uma vez que considerar que a deficiência é algo inerente e imutável ao sujeito ou à sua família, por exemplo, faz-nos culpabilizá-lo pelas suas dificuldades; desse modo, a escola isenta-se das responsabilidades no tocante ao fracasso, dificuldades escolares dos alunos e proposição de um espaço que respeite a diversidade.

A reflexão e adequação dos processos de ensino, estratégias curriculares, metodologia, conteúdos e avaliação da aprendizagem do aluno com DI fazem-se necessárias e urgentes, já que a prevalência de práticas tradicionais de ensino tem

evidenciado que elas pouco colaboram para a inclusão escolar. É necessário que avancemos nos debates, e, principalmente no que concerne às práticas inclusivas. Tal conhecimento, tão discutido na academia, deve estar disponível e acessível àqueles que mais se interessam, os professores da escola regular, que estão no dia a dia, confrontando suas experiências de trabalho e percebendo que, da forma como está constituída a educação, ela não serve para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Logo, precisamos inaugurar uma inovadora forma de exercer a prática educacional, seja no interior das salas de aula, das escolas, seja nas proposições formativas dos sistemas de ensino.

Rossato, Constantino e Mello (2013) publicaram um artigo intitulado *O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual*, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (*campus* de Assis e Marília). O estudo propõe uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, no que tange à importância e à necessidade de aprender a linguagem escrita, em relação à teoria histórico-cultural.

Na perspectiva dessa abordagem, o curso de desenvolvimento de uma criança, considerada deficiente ou não, acontece consoante as condições culturais e sociais em que ela está envolvida. No tocante à criança com deficiência intelectual, a sua condição cultural, em relação dinâmica com os obstáculos colocados por sua condição especial, é a fonte de seu desenvolvimento. Se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se realiza de acordo com o uso de ferramentas e se as pessoas com deficiência intelectual apresentam inaptidão para a utilização desses instrumentos, é preciso construir meios auxiliares para elas poderem aprender a utilizá-las, como meio de formar e desenvolver as suas funções psíquicas. Nesse processo, o ensino e a apropriação da linguagem escrita são caminhos fundamentais de acesso ao mundo cultural, em uma larga significação da comunicação, do mundo e de si mesmo.

As autoras defendem que o professor precisa ter sua prática amparada por ferramentas e técnicas, apoiando-se em uma teoria a fim de orientá-la e pensá-la, de modo que lhe permita compreender como seus alunos convivem com a cultura elaborada e nela intervêm. É tarefa do professor, em seu trabalho, criar necessidades, desejos e vontade de conhecer que possam ir além de um limite circunscrito ao



intelectual. É essencial a escola garantir o prazer de conhecer, ao invés de concentrar-se no treino de rotinas e funções cognitivas básicas. Como já afirma Vigotski (2000, apud ROSSATO; CONSTANTINO; MELLO, 2013)), o grande desafio de ensinar pessoas com deficiência intelectual está em não apenas promover o domínio da leitura e da escrita, mas fazer que esses sujeitos expressem por escrito seus pensamentos.

Assim, as autoras explicam que algumas considerações que podem colaborar para a reflexão acerca da educação escolar das pessoas com deficiência intelectual, por acreditarmos que, alicerçados teoricamente, instrumentalizados e apoiados por políticas educacionais que lhes deem condições adequadas para a realização de seu trabalho, os professores podem contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita e da riqueza da cultura constituída historicamente. Outrossim, acreditamos ser necessário desenvolver mais pesquisas acerca desse tema. Mudanças podem ser impetradas; no entanto, se desejamos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos envolver na vida cotidiana, romper seu sistema de preconceitos e retornar a cotidianidade em outra via. Na direção de elaborar o sucesso na escola.

### **6.2.2 Estratégias de inclusão na alfabetização**

Guebert (2013), em sua tese de doutorado intitulada *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre “Estratégias de ensino utilizadas no ensino regular”*, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetivou identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, apoiada nas contribuições de Soares (1998, 2001, apud GUEBERT, 2013).

A metodologia utilizada consistiu no estudo exploratório. Foi selecionada uma professora alfabetizadora com reconhecida competência, em uma escola também com reconhecimento social, como instituição educativa de qualidade. Esses critérios tinham como meta observar quais as práticas utilizadas por professor qualificado em escola de qualidade, na perspectiva de que as práticas de alfabetização com alunos com deficiência intelectual desenvolvida por professores menos qualificados, em escolas menos organizadas, deverão ser menos adequadas.

A coleta de dados no campo empírico aconteceu na sala de terceira série e foi realizada durante um semestre letivo, por meio de vídeo-gravações e registradas em diário de campo. As análises se embasaram em Vigotski (1997), Ferreiro (2002) e Bardin (2003).

Os principais resultados encontrados são: a não identificação da adaptação curricular e o não uso de novas práticas pedagógicas. Percebe-se que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores refletem uma concepção da língua escrita como um código de comunicação e que resultam na aprendizagem da escrita de forma mecânica. Portanto, a concepção de alfabetização não contempla o aprimoramento da utilização da língua, de forma a caracterizá-la como processo de letramento.

Para a autora, de acordo com a literatura especializada, com as proposições pedagógicas e com as recomendações oficiais, a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular precisa de adaptações curriculares que oportunizem a sua aprendizagem. Assim, consideram que é necessário que o professor da sala regular tenha acesso a conhecimentos específicos acerca da deficiência e sobre as características delas de correntes que podem intervir nos seus processos de aprendizagem, assim como do concurso de professor especializado que deveria ter como núcleo central de seu trabalho apoio ao trabalho do professor regente no que diz respeito às modificações necessárias para adaptação de estratégias ainda que adequadas para os alunos não deficientes, podem não sê-las para o aluno público-alvo da educação especial.

Nessa direção, a pesquisadora declara que a hipótese central desta investigação, de que as estratégias de ensino usadas pelos professores não atendem às necessidades e aprendizagens para a elaboração da leitura e da escrita em relação aos alunos público-alvo da educação especial, foi confirmada. Ademais, a autora finaliza o seu texto reiterando que a responsabilidade pelos baixos resultados alcançados pelo aluno com DI não cabe exclusivamente a essas professoras e tutora, pois que são a expressão socialmente disseminada, não só entre os leigos, contudo entre professores, pais e especialistas, de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão somente ligadas exclusivamente às características intrínsecas provindas da deficiência. Por conseguinte, essa é uma visão que necessita ser transformada.

Campos (2012), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresentou a tese de doutoramento com o título *Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum*. A tese objetivou analisar a concepção de uma professora acerca do processo de ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down, incluída em uma classe comum de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, combinando um estudo de caso de cunho etnográfico com uma pesquisa-ação.

Como procedimentos de coletas de dados foram utilizadas entrevistas abertas e semiestruturadas, observação participante e a autoscopia. A fundamentação teórico-metodológica desse estudo é, respectivamente, Vigotski (1997), Bardin (2003), entre outros. Os dados obtidos, que vêm ao encontro de outros estudos, demonstram as dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão na órbita do sistema educacional, em geral, e especificamente no caso da escola. O processo de inclusão torna-se complexo em virtude de variáveis, como o despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência e a ausência de conhecimento por parte de professores sobre flexibilização de estratégias de ensino-aprendizagem e de organização escolar que não levam em conta a diversidade do alunado.

A pesquisadora observa que a presença da aluna na classe não garante sua participação nas atividades e que seu processo de escolarização é dificultado pela falta de conhecimentos da professora sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual e práticas pedagógicas alternativas. A partir da pesquisa-ação, verificamos mudanças positivas da criança com relação ao desenvolvimento social e afetivo e que a professora, mesmo diante de limitações pedagógicas, colabora para esses avanços.

Os dados revelam que os conhecimentos pedagógicos que a professora demonstra ter baseiam-se no ensino tradicional, com uma concepção de educação infantil em busca de prontidão para a alfabetização, evidenciando dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico em uma perspectiva sócio-histórica.

Essa pesquisa mostra o quanto a inclusão do aluno com DI na escola regular parece ser algo, ainda, distante do que as políticas públicas de inclusão recomendam. A autora refere-se, entre outras, às políticas que tratam da garantia dos sujeitos com

deficiência em estudar na rede regular de ensino; da garantia do Atendimento Educacional Especializado dos sujeitos com deficiência; da garantia da reorganização de escolas que atendam as especificidades dos alunos e da garantia da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas classes comuns de ensino e do Atendimento Educacional Especializado.

Ademais, os estudos debatidos nesse trabalho ressaltam dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão no espaço do sistema educacional. Encontramos sujeitos com DI matriculados na rede regular de ensino, contudo o processo de inclusão educacional torna-se complexo em virtude de muitos problemas, dentre os quais destacamos o despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência e a ausência de conhecimento por parte de professores sobre concepções de ensino e aprendizagem. Assim, muitos professores atribuem as dificuldades de aprendizagem aos sujeitos individuais e não às necessidades dos sujeitos nas interações sociais.

Outrossim, a autora revela que sentiu falta de mais solicitação da professora com relação às dúvidas e orientações sobre o quê e o como fazer com Isabel. Para isso, precisaria estar atenta para ver como a menina estava respondendo aos estímulos diários, no decorrer do seu trabalho. Levando em consideração as dificuldades da professora no trabalho mais mediado com Isabel, a pesquisadora compreende que muitos dos dilemas, vivenciados pela professora, ressaltados também em outras pesquisas evidenciadas nesse estudo, se deve, entre outros aspectos, à falta de formação específica para trabalhar com o aluno com Deficiência Intelectual e, principalmente, à adoção de modelos tradicionais homogeneizadores de currículo, ensino e avaliação.

Pela Universidade Federal do Espírito Santo, a dissertação de Santos (2012), intitulada *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*, também contribui com a temática proposta neste trabalho. Estabeleceu-se, como objetivo principal, analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum. O estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para o

desenvolvimento do estudo e da análise dos dados, a autora apoia-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski e seus colaboradores.

A análise dos dados admite a compreensão de que os modos de inserção da criança com autismo nos diversificados tempos e espaços escolares e a constituição de si como aluno vão se estabelecendo com o passar dos anos; os profissionais e o trabalho educativo, a partir do planejamento coletivo e das ações pedagógicas, contribuem para o percurso de simbolização da criança com autismo. O caminho trilhado pela criança, em relação à apropriação da linguagem escrita, tem momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear. Os dados apontam ainda que as relações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita colaboram para avanços no desenvolvimento mental da criança com autismo, principalmente em relação à atenção voluntária e ao desenvolvimento da percepção, e na apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisadora destaca a necessidade de pensar e de inquietar-se acerca do que está posto de políticas públicas para esses alunos com autismo, invisibilizados durante anos. Agora, na escola comum, o incômodo dos professores precisa tornar-se reflexão sobre o desenvolvimento cultural dessa criança. Além do mais, é necessário pensar em uma política de formação de professores acerca do tema, desvinculada de causas e tratamentos, e sim focalizando o trabalho pedagógico.

Em referência a esse estudo específico da leitura e da escrita, sinalizamos a necessidade de inovadores estudos que debatam: como essas crianças usam a leitura de forma mnemônica? Qual a percepção delas sobre as funções da escrita? Como utilizam a linguagem escrita?

A pesquisa de Silva (2015), cuja dissertação é intitulada *Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira/SP*, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), foi movida pelo dado apresentado inicialmente por ela, indicando que “[...] o índice de insucesso no aprendizado entre alunos com DI, inclusos no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental, é relevante e preocupante” (SILVA, 2015, p. 10). A partir disso, ela se interessa em identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ciclo alfabetização do Ensino Fundamental com alunos em processo

de inclusão e a contribuição de tais práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar.

A pesquisa configura-se em duas etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica e a segunda é constituída por relatos de pesquisa feitos em escolas regulares municipais de Limeira/SP, por meio de observação nas salas de aula frequentadas por alunos com DI e de entrevista estruturada com os professores das salas regulares. Como interlocutores teóricos, a estudiosa reporta-se a pesquisadores da área da Educação Especial, como Mendes, Mantoan, Mazzota, entre outros. Esse estudo demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita da criança incluída não integra o trabalho docente. A pesquisadora percebe uma ausência de empenho dos professores para a inserção dessas atividades e, segundo ela, a questão se agrava diante da possibilidade de esses alunos participantes da pesquisa apresentar um “grau leve” de comprometimento, o que os torna aptos para a aprendizagem.

Evidencia-se que, apesar de haver um descompasso identificado entre o discurso e a prática, há indícios de que os professores objetivam mudar aspectos de suas práticas. Por outro lado, observa-se que, para atender o aluno da educação especial, eles estão realizando tentativas de mudança de prática, as quais, muitas vezes, têm sido de forma inadequada. Torna-se importante ressaltar que os estudos e resultados desta pesquisa sugerem que a formação docente tem gerado profissionais que pouco sabem acerca das propostas pedagógicas e das fundamentações teóricas, tampouco sobre a inclusão escolar a que essas se vinculam, e que existe pouca oferta de formação continuada para professores nas instituições escolares.

Os resultados apresentam uma situação agravante, já que os programas e as ações governamentais são levados para a escola, entretanto sem uma participação direta do professor na sua elaboração e nas formas de aplicá-los. Esse contexto sugere a proposição de inúmeros planos intencionais que, todavia, acabam por permitir poucas ações no direcionamento das práticas pedagógicas que objetivam a efetivação da inclusão no ciclo alfabetização.

Assim, a autora conclui que existem novas políticas que focalizam a melhoria da qualidade do ensino inclusivo, todavia, elas esbarram em velhos problemas que não estão sendo superados, ou melhor, os efeitos do fracasso da inclusão escolar estão

sendo tratados; porém, as causas continuam enraizadas em velhos paradigmas, na ineficiência e nas inadequações das propostas das políticas públicas e da prática dos professores.

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Vital (2009) defendeu a sua dissertação intitulada *Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva: um estudo sobre alunos com Síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I*. A pesquisa objetivou traçar o perfil dos alunos com Síndrome de Down do Ensino Fundamental I, especificamente quanto aos processos de aprendizagem por eles vivenciados, elegendo a alfabetização como um indicador de resultados de ações pedagógicas diferenciadas por parte das escolas regulares, integrantes da Rede Municipal de Educação de Barueri. Para tanto, a autora apoia-se nas diretrizes da pesquisa qualitativa, visto que o principal foco de interesse é descrever e analisar a complexidade da fonte direta de dados obtidos em ambiente natural.

Os dados gerais referentes aos alunos com Síndrome de Down, matriculados na escola municipal de Educação Especial e no Ensino Fundamental I e II, da rede municipal de educação de Barueri, foram obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Barueri/SP (SEMB), no mês de abril de 2008. Foram utilizados, para coleta de dados, os seguintes procedimentos: a) seleção, a partir dos dados obtidos pela Secretaria da Educação, dos 23 alunos com Síndrome de Down, matriculados no Ensino Fundamental I da rede, independente de idade e sexo; b) análise dos prontuários pedagógicos dos 23 alunos com Síndrome de Down identificados na etapa anterior; c) reavaliação da Avaliação Global 2008 Língua Portuguesa, aplicada pela própria pesquisadora, nas escolas que frequentam, após agendamento com as respectivas coordenadoras, em horário pré-determinado; d) questionário elaborado pela pesquisadora e enviado ao Departamento de Apoio Especializado (DAE), por escrito, por e-mail, para obtenção de dados referentes à política e ações voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, mais especificamente com Síndrome de Down; e) levantamento de dados gerais sobre o funcionamento dos Serviços de Apoio do Município, obtidos em contato pessoal com as Coordenadoras do Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede e com a diretora do DAE.

Como resultados, pode-se pontuar que, independentemente da série cursada, do sexo, da idade e do nível intelectual, dos alunos com Síndrome de Down da amostra,

não se perceberam diferenças qualitativas no nível de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, especificamente aqueles que se encontram matriculados nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental I. O serviço de apoio especializado do Município apresentou-se insuficiente para atender a tal demanda. Podemos inferir, a partir desta amostra, que outros municípios apresentem, também, outras tantas dificuldades, visto que a inclusão deve ser pensada como um processo e, como tal, vai se construindo no decorrer do caminho.

Pode-se pensar, contudo, que a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down depende de procedimentos e de técnicas pedagógicas capazes de tornar o aprendizado significativo e, conseqüentemente, mais efetivo o seu desenvolvimento. Pesquisas acerca do desenvolvimento infantil apontam que, no momento de inserção escolar, todas as crianças com deficiência ou não, estão em plena fase de desenvolvimento e crescimento, sendo esse processo simples a cada uma, pois que apresentam capacidades de desempenho próprios.

Dessa experiência, vista do lado de fora da sala de aula, a autora pôde perceber que as soluções para tantas dificuldades, já indicadas, relativas à inclusão de alunos com Síndrome de Down, estão para além do espaço da sala de aula, dado o seu alargamento. Essa amplitude não pode ser visualizada só pela ótica do aluno com deficiência e que apresenta necessidades educacionais especiais, tampouco pela ótica do professor que “não está preparado”, assim como é referido por muitos, mas envolve questões de ordem socioeconômicas estruturais e funcionais pertinentes a políticas públicas específicas.

Essas questões representam o universo em que se apoiam os alicerces do sistema educacional. Cremos na inclusão escolar e não temos dúvida de que seja função da escola pública comum realizá-la com qualidade, atendendo à demanda de seu aluno, respeitando as diferenças do ser humano, com propostas de ação que focalizem e atendam aos múltiplos e interdependentes aspectos do desenvolvimento do aluno enquanto tal; no entanto, não podemos deixar de evidenciar nossa preocupação em relação à inclusão quando vista apenas como acesso à escola regular.

Essa pesquisa tornou possível nos aproximarmos de uma dada realidade e constatar a complexidade que envolve o processo de inclusão dos alunos com Síndrome de



Down, mormente ao nos atermos às suas aprendizagens escolares; acreditamos que chegamos ao fim dessa caminhada com algumas questões respondidas e outras, por responder ainda; outras muitas, nascidas no transcorrer do percurso. Cremos que essa pesquisa tenha esboçado apenas um retrato do processo de inclusão escolar do município, visualizando o aluno com Síndrome de Down. Desse modo, esperamos que outras pesquisas possam se aproximar desse processo, pela via do professor, dos gestores, dos demais alunos, bem como da própria política municipal de educação.

Na Universidade Federal de Uberlândia, Silva (2009) defendeu a dissertação intitulada *Deficiência mental: prática educativa de uma professora alfabetizadora*. Levando em consideração a inclusão escolar do aluno com deficiência mental no ensino regular, o estudo objetivou discutir e compreender a prática educativa do professor que trabalha com a alfabetização de alunos deficientes mentais, sendo a prática educativa entendida como essencial para a adequada inclusão escolar desses alunos.

A fim de alcançar o objetivo, escolheram-se, como orientação para as análises, os estudos de Vigotski acerca do desenvolvimento e aprendizado. Como metodologia, a pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e envolve a participação de uma professora alfabetizadora que tem em sala de aula um aluno com deficiência mental. Para construir os dados, são utilizadas observações em sala de aula, com registro em notas de campo, e entrevistas reflexivas. As análises dos dados mostram a importância da prática educativa no processo de inclusão do aluno com deficiência mental, apresentando, em seu percurso, que uma mudança na concepção da professora promove uma modificação de atitude que reflete uma prática educativa mais inclusiva.

Esse estudo possibilita uma modificação no modo de percepção da professora de aspectos da sala de aula e do aluno DI, como também permite um olhar para as possibilidades e as potencialidades, não mais para as limitações provenientes da deficiência. Consideramos que essas mudanças, tão necessárias para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, extrapolam a questão da especificidade do aluno com deficiência mental e devem ser consideradas na totalidade do espaço escolar. Os resultados desse estudo revelam que é possível uma prática educativa inclusiva.

O estudo é importante uma vez que possibilita considerar a prática educativa como ferramenta para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular. Quanto aos recursos dos quais o aluno precisa para auxiliar seu desenvolvimento e garantir sua escolarização, a autora constata a necessidade de se efetivar os dispostos legais que fazem referência à função e à responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado na escola regular. Percebemos a necessidade de se reestruturar o trabalho, tanto do AEE quanto do professor regente, em uma perspectiva de trabalho coletivo, que já é uma prerrogativa legal, oportunidade aos profissionais envolvidos com a escolarização desses alunos, com a busca, em equipe, de bases teóricas que sejam capazes de lhes proporcionar reflexões, embates e novas percepções. Viabiliza-se um trabalho coletivo que objetive pensar, repensar, construir, reconstruir o ambiente educacional, proporcionando práticas educativas que sejam realmente promotoras de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e não só dos alunos com deficiência. A autora espera que os dados levantados na pesquisa colaborem com o questionamento de posturas estagnadas, e que possa visualizar novos caminhos.

Pela Universidade do Vale do Itajaí, Cathcart (2011) apresentou a dissertação intitulada *Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender*. A autora visou elaborar conhecimento a respeito da inclusão escolar, analisando-a na perspectiva de crianças com história de deficiência mental. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa teve seu foco direcionado a duas escolas municipais de ensino regular, por um período de seis meses de observação sistemática de dois alunos com história de deficiência mental, frequentando as séries iniciais do Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

O estudo objetivou investigar estratégias, mediações, relações e reorganizações por eles utilizadas para aprender e participar do processo de inclusão. Realizaram-se entrevistas e conversas com os sujeitos da pesquisa, seus pais e professores, registros de atividades em filmagens, fotografias e registro das informações em diário de campo. O material coletado foi descrito em ficha própria adaptada à avaliação do nível de envolvimento dos alunos na atividade desenvolvida em sala de aula. Para estabelecer o diálogo com a empiria, a pesquisadora recorre às contribuições da

abordagem histórico-cultural, especialmente de Vigotski (1997, apud CATHCART, 2011).

Os resultados revelam um elevado grau de envolvimento dos alunos na maioria das atividades e intensos momentos de esforço mental e concentração. Esse envolvimento, contudo, nem sempre resulta em efetiva aprendizagem, pois as respostas e as ações que desempenham diversas vezes são pensadas, decididas e executadas pelos monitores. Observam-se alunos atentos, predispostos a aprender; no entanto, as mediações e os momentos de relação na escola comprometem, de certa forma, as possibilidades de autonomia desses sujeitos no processo de aprendizagem.

A pesquisadora busca levantar indicadores que viabilizem a aprendizagem e a participação do aluno público-alvo da educação especial em espaços inclusivos. Dessa forma, a principal constatação é a de que a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão, tanto das pessoas com deficiência, como as demais. Além disso, fica claro que a formação específica e continuada dos mediadores é um elemento indispensável para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Logo, conclui-se que a educação tem um importante papel para a mudança social no que se refere ao convívio das pessoas. Sendo assim, estamos no caminho de vencer o preconceito e a violência contra as minorias, pois a educação inclusiva vem se configurando como alternativa educativa essencial nessa perspectiva.

Silva (2016) publicou um artigo com o título *Alfabetização e Deficiência Intelectual: uma estratégia diferenciada*, com o propósito de analisar as estratégias de alfabetização na Educação Especial na área da DI, bem como discorrer sobre a experiência de uma professora de escola especial municipal, atuante há mais de quinze anos na área da DI, que utiliza uma proposta diferenciada e acredita na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com tal metodologia. A autora fundamenta-se em Pacheco (2007), Gonzáles (2007), Carvalho (2001), Stainback e Stainback (1999).

Utilizou o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Objetivou averiguar a relevância de adaptações nas atividades apresentadas ao aluno com Deficiência

Intelectual, a relação entre o conteúdo e a forma de trabalho na alfabetização, bem como o rendimento do aluno com a utilização dessa proposta. Analisou cinco alunos com idade cronológica de dez anos, todos frequentando escola especial municipal. Com a exploração dos materiais utilizados no processo de aprendizagem, essa prática evidencia uma forma de alfabetização inovadora.

O texto apresenta as principais características de Deficiência Intelectual, os métodos de alfabetização que fundamentam essa proposta e sua aplicabilidade. Na finalização do artigo, são apresentados os resultados obtidos e a importância dos processos alternativos na área da DI, a fim de evitar que tentativas fracassadas interfiram na motivação de aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos.

De uma forma geral, as pesquisas realizadas retratam a existência de políticas, ações e movimentos no sentido de fomentar os conhecimentos e as concepções dos professores alfabetizadores de alunos com deficiência do primeiro ano do Ensino Fundamental no cenário brasileiro. Por outro lado, também mostram claramente o trabalho árduo a fim de efetivá-los, salientando a necessidade de haver, no Brasil, políticas mais estruturadas pensando na educação para todos.

O diálogo com esses estudos contribui para a temática da pesquisa em questão, uma vez que colaboram na reflexão sobre o contexto no qual os alunos estão inseridos, sobre suas demandas e suas possibilidades, bem como acerca da necessidade de políticas públicas que realmente garantem o processo de alfabetização da criança com DI de seis anos de idade no contexto da escola municipal.

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Esta Seção demonstra os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento da pesquisa. Resgatamos os movimentos realizados para a investigação de conhecimentos e concepções de professoras acerca do processo de alfabetização de criança com DI de primeira série do Ensino Fundamental. Apresentamos, também, os participantes da pesquisa, o *locus* e os procedimentos de investigação, além de tecermos as considerações sobre os procedimentos para a organização e a análise de dados produzidos.

### 7.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa configura-se como um estudo exploratório qualitativo com as professoras alfabetizadoras, em instituições escolares no Município de Vitória, onde há crianças com DI, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois, segundo André (2013), os estudos qualitativos compreendem a realidade como um processo construído socialmente pelos sujeitos. Pesquisas de natureza qualitativa visam à compreensão ampla do fenômeno ao qual o pesquisador se dedica a estudar, considerando todas as suas possibilidades, pois não é limitadora. Para Muylaert e outros (2014, p. 193), “[...] a pesquisa qualitativa se preocupa em capturar um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente [...]”. Em vista disso, a pesquisa qualitativa nos possibilita um olhar múltiplo da realidade, compreendendo-a a partir das relações humanas estabelecidas. Ademais, conforme Moreira e Caleffe (2008), quando o pesquisador enfatiza a importância da experiência subjetiva do indivíduo em sua investigação demonstra que se fundamenta em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, é fundamental que desenvolvamos um estudo que desvele, a partir de fatos, a realidade e todas as suas expressões, considerando as minúcias, os indícios e as falas das alfabetizadoras de crianças com seis anos de idade.

Para a pesquisa que realizamos, adotamos o estudo exploratório, porque não tem a pretensão de generalizar, mas de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito e construir hipóteses (GIL, 2008, p. 27). Por se tratar de um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo

de caso (GIL, 2008). Como qualquer estudo, ela depende também de uma pesquisa bibliográfica.

Assim, o estudo exploratório possui a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e pensamentos para a formulação de abordagens posteriores. Esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que possa formular problemas mais precisos ou produzir hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2008, p. 43). Essa espécie de estudo, ainda segundo Gil (2008), proporciona uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Sabemos que toda classificação se faz com critérios. É usual escolhermos o tipo de estudo a partir dos objetivos gerais. Nesse sentido, é possível classificar as pesquisas em três grupos; exploratórias, descritivas e explicativas. Podemos dizer que esses trabalhos têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Logo, o seu planejamento é bem flexível, de forma que possibilite a consideração dos mais diversificados aspectos relativos ao fato estudado. Em muitos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análises de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ et al., 1987, p. 63).

Durante a produção de dados de nossa pesquisa, selecionamos os seguintes instrumentos de pesquisa: 1) a análise documental; 2) a entrevista semiestruturada; 3) o diário de campo<sup>53</sup>. Desse modo, os dados produzidos foram registrados em gravações de áudio e anotações em diário de campo, durante a entrevista e, posteriormente, transcritos.

## 7.2 A ANÁLISE DOCUMENTAL E OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

### 7.2.1 A análise documental

“Quase todos os estudos envolvem análise de documentos”, segundo André (2013), pois essa análise complementa outros instrumentos no sentido de proporcionar

---

<sup>53</sup> Esse instrumento serviu apenas para complementar dados das gravações que não ficaram audíveis.

condições ao pesquisador e acesso a informações que não podem ser contempladas somente a partir das entrevistas e das observações. Os documentos contam a história e a organização daquilo que se pretende estudar. Nesta pesquisa, a análise documental é importante, pois oferece conhecimento prévio para darmos delimitações e encontrarmos os sujeitos que nos propusemos a pesquisar. Para Gil (2008), existe diferença entre uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, caracterizada pelas fontes. Uma análise bibliográfica parte de dados produzidos por pesquisadores, decorrentes de análises já produzidas. A análise documental se vale de materiais que ainda não “[...] receberam o tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 51); começa com dados brutos, como documentos oficiais, reportagens, jornais, cartas, entre outros. Neste estudo, a análise documental ocorre a partir da Política de Alfabetização em Ciclo de Aprendizagem no Município de Vitória (2012), das Orientações da Educação Especial de Vitória/ES (2012), de dados da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação SEME/ATP (2015) e de relatórios produzidos pela SEME/Vitória, que se configuram como dados brutos.

### **7.2.2 A entrevista semiestruturada**

A fim de termos acesso aos conhecimentos, às concepções e às práticas dos professores de educação especial que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, foi necessário que eles nos contassem, a partir de seus pontos de vista e vivências, como eles se constituíram e ainda se constituem nos espaços formativos e nas próprias instituições onde trabalham. A entrevista é uma forma de interação social adequada para o pesquisador,

[...] ela é adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008, p. 110).

É necessário que as falas sejam orientadas para contemplar o interesse da pesquisa; por essa razão, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois ela está focada em um tema sobre o qual “[...] confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. (MANZINI, 2004, p. 2), ou seja, há uma estruturação inicial que orienta a entrevista. No entanto, perguntas podem surgir, dependendo das questões que

emergirem das respostas dadas pelos professores. Esse tipo de estruturação de entrevista é rico porque não limita as possibilidades e abrange as diferenças circunstanciais.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois “[...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas [...]” (MANZINI, 2004, p. 2). Esse método nos dá condições de orientar as entrevistas, sem condicionar as respostas, abrindo possibilidades para diversos contextos e várias situações a serem trazidos para nosso trabalho. A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987), parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo, em seguida, amplo campo de interrogativas, à medida que são obtidas as respostas dos informantes.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (GIL, 2008).

A principal vantagem da entrevista aberta e também da semiestruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Nos dois tipos de entrevista, isso não gera qualquer problema, pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Além do mais, esses dois tipos possibilitam a correção de enganos dos informantes, que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito. De acordo com Gil (2008), a entrevista é um modo de interação social muito adequado, a fim de que o pesquisador, além disso, obtenha maior número de respostas e proporcione flexibilidade maior, uma vez que o entrevistador poderá esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se de forma mais fácil às pessoas e às circunstâncias em que se



desenvolve a entrevista. Possibilita também captar a expressão corporal do entrevistado, assim como a tonalidade de voz e a ênfase nas respostas.

As desvantagens da entrevista aberta e semiestruturada dizem respeito muito mais às limitações do próprio entrevistador, como a escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Por parte do entrevistado, existe insegurança em relação ao seu anonimato e, por causa disso, muitas vezes o entrevistado retém informações importantes. Vale lembrar que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas [...]” (SELLTIZ et al., 1987, p. 644). A situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, pois o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante. É preciso que as falas sejam orientadas com a finalidade de abranger o interesse da pesquisa, por isso usaremos entrevistas semiestruturadas.

Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada está focada em um tema sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões relativas às circunstâncias no momento da entrevista, ou melhor, existe uma estruturação inicial que orienta a entrevista, entretanto perguntas podem surgir, dependendo das questões que emergirem das respostas dadas pelos professores. Esse tipo de estruturação de entrevista é rico, visto que não limita as possibilidades e abarca as diferenças circunstanciais.

### **7.2.3 O diário de campo**

Além da técnica de entrevista semiestruturada, lançamos mão do diário de campo para a produção dos dados. Essa técnica é importante, pois é uma forma sutil de se obter dados sem causar desconforto ao sujeito pesquisado (GIL, 2008). De acordo com o autor, as manifestações das pessoas que estão sendo entrevistadas devem ser consideradas, pois cremos que elas também contemplam e adicionam as respostas dadas durante as entrevistas. Por isso, as nossas anotações foram realizadas em diário de campo.

Essa técnica nos ajuda no processo da pesquisa, cujos momentos serão todos relatados, por isso é importante nossa atenção às diversas possibilidades que

aparecem durante a pesquisa, como os primeiros contatos com a SEME/Vitória; com as instituições de Ensino Fundamental e Educação Infantil; com os diretores e pedagogos e, principalmente, com as professoras participantes da pesquisa. Adiante, vamos explanar acerca da inserção das crianças público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental do Município de Vitória.

### 7.3 A ORGANIZAÇÃO DO CICLO INICIAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO APOIO AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DI

Conforme a política municipal, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis e todas as etapas da Educação. A Política de Educação Especial de Vitória objetiva subsidiar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas ações do dia a dia, planejadas e desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) (EDUCAÇÃO..., 2014).

Consoante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compreende-se que os alunos público-alvo da educação especial são aqueles com comprometimentos nas áreas física, intelectual ou sensorial (surdos, cegos, baixa visão, surdo-cego); transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil) e altas habilidades ou superdotação (potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, artística, de liderança e de psicomotricidade, bem como demonstram elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e a realização de atividades em campos de seu interesse)<sup>54</sup>.

Desse modo, é ofertado a esses alunos da rede pública municipal, tanto no horário regular quanto no contraturno escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse trabalho é realizado por professores especializados em Educação Especial que, entre outras ações docentes, organizam procedimentos didáticos

---

<sup>54</sup> De acordo com a SEME/ATP-Gerência de Informações Estratégias-SEGES/GIE (2008-2015) estão matriculados 870 alunos público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória.

pedagógicos diferenciados com os demais profissionais da escola, atuando de forma articulada na organização do trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas diferentes Unidades de Ensino do Município. O AEE é direito de todos os alunos, sendo desenvolvido pelos professores especializados<sup>55</sup>, com a intenção de eliminar as barreiras e os impedimentos socioculturais a que esses alunos estão sujeitos no dia a dia.

Os alunos público-alvo da educação especial que apresentam Deficiências Múltiplas e Intelectuais têm acompanhamento específico na rede e os que demonstram uma ou mais deficiências associadas são acompanhados por uma equipe composta por profissionais que atuam na unidade escolar. O processo de inclusão dos alunos que possuem transtornos globais do desenvolvimento, ou melhor, que apresentam Autismo clássico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação, ocorre com o trabalho articulado entre professores especializados e os demais profissionais da escola. As escolas da rede municipal dispõem de uma Sala de Recursos Multifuncionais, organizada pelo MEC<sup>56</sup>, com equipamentos e materiais para o público-alvo da educação especial<sup>57</sup>.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 com o quantitativo de alunos do público-alvo da educação especial do Município de Vitória, disponibilizado pela CFAEE (2017)<sup>58</sup>. O quadro mostra que nas instituições escolares do Município de Vitória está matriculado um total de 1268 crianças, adolescentes e adultos da EE. Assim, faremos uma apresentação com um recorte do quadro, destacando os alunos com DI, autismo e Síndrome de Asperger, uma vez que se trata de assunto de nosso interesse. Desse total, nas EMEF, na EJA e nos CMEI; há 543 alunos com DI, 250 alunos com Autismo e 20 alunos com Síndrome de Asperger, sendo que nas EMEF há 427 alunos com DI,

---

<sup>55</sup> São 199 professores contratados; 67 efetivos; 76 professores com extensão de carga horária. Todos os professores têm o curso de Pedagogia ou Licenciatura e comprovação de um certificado de, no mínimo, 120 horas na área específica de atuação da EE. Professores contratados fazem o processo seletivo; a prova discursiva e prática e a comprovação com certificado de proficiência na área de EE (SODRÉ, A. L., informação verbal da Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial, 2017).

<sup>56</sup> Existem 66 salas de recursos multifuncionais. Níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (SODRÉ, A. L., informação verbal da Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial, 2017).

<sup>57</sup> Tipos de salas – tipo1: existe um kit básico, constituído de notebook, mesa, armário, cadeiras, jogos pedagógicos, computador de mesa, quadro branco etc.; tipo2: há materiais para deficiência visual, constituído de impressora Braille, lupa etc. (SODRÉ, A. L., informação verbal da Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial, 2017).

<sup>58</sup> SODRÉ, A. L. Informação verbal, 2017.

nos CMEI há 59 alunos, na EJA há 57 alunos. Ademais, estão matriculados nos CMEI 96 alunos com Autismo; nas EMEF, 147; na EJA, 7 alunos; com Síndrome de Asperger, há um aluno no CMEI; nas EMEF, 19; na EJA, 0. Outrossim, há 8 alunos nos CMEI com TD; nas EMEF, há 63 e na EJA, 3. Além disso, um aluno está matriculado no CMEI com AH/S; nas EMEF, 113 e na EJA, 2. Assim, no geral, há um total de 1.268 alunos público-alvo da educação especial.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo da quantidade de alunos do público-alvo da educação especial do Município de Vitória

	INSTITUIÇÕES ESCOLARES			
	CMEI	EMEF	EJA	TOTAL
CEGUEIRA	1	2	0	3
DI <sup>59</sup>	59	427	57	543
SC <sup>60</sup>	0	0	0	0
SURDEZ	3	10	2	15
DA <sup>61</sup>	2	12	2	19
BAIXA VISÃO	6	42	3	51
DM <sup>62</sup>	30	73	8	111
DF <sup>63</sup>	18	38	8	64
AUTISMO	96	147	7	250
SR <sup>64</sup>	0	1	0	1
SA <sup>65</sup>	1	19	0	20
TD <sup>66</sup>	8	63	3	74
AH/S <sup>67</sup>	1	113	2	117
<b>TOTAL GERAL</b>				<b>1268</b>

Fonte: CFAEE/SEME (2017).

### 7.3.1 Conhecendo os participantes da pesquisa

Caracterizamos, a seguir, os participantes da pesquisa, a formação, o tipo de instituição formativa, o tempo em que atua no magistério, o tempo de formados, o tempo em que atuam no primeiro ano de Ensino Fundamental e o vínculo com o

<sup>59</sup> Deficiência Intelectual

<sup>60</sup> Surdo-Cegueira

<sup>61</sup> Deficiência Auditiva

<sup>62</sup> Deficiências Múltiplas

<sup>63</sup> Deficiência Física

<sup>64</sup> Síndrome de Rett

<sup>65</sup> Síndrome de Asperger

<sup>66</sup> Transtorno Desintegrativo

<sup>67</sup> Altas Habilidades/Superdotação

Município. Os dados produzidos no Quadro 3 foram extraídos das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 3 – Caracterização das professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental que atuam com crianças com Deficiência Intelectual nas regiões administrativas A, B, C, F, G, H e I da PMV

<b>PROFESSORA<sup>68</sup></b>	<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO E O ANO EM QUE SE FORMOU</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>TEMPO EM QUE ATUA NO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO EM QUE ATUA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>
Brunela	Pedagogia 2005	Efetivo	18 anos	8 anos
Marcela	Magistério e História 1987	Efetivo	29 anos	29 anos
Larissa	Pedagogia 1987	Efetivo	28 anos	26 anos
Bárbara	Pedagogia 1986	Efetivo	25 anos	10 anos
Graça	Magistério, Música e Artes Visuais 1987	Efetivo	25 anos	12 anos
Luciana	Pedagogia 2005	Efetivo	33 anos	15 anos
Karla	Pedagogia 1992 e Ciências Sociais (não concluído)	Efetivo	25 anos	4 anos
Lúcia	Pedagogia 2007	Efetivo	23 anos	8 anos
Maristela	Magistério e Pedagogia 2000	Efetivo	20 anos	Primeira experiência
Regina	Magistério e Letras 1988	Efetivo	26 anos	10 anos
Beatriz	Pedagogia 2007	Temporário	5 anos	2 meses
Raquel	Pedagogia 1993	Efetivo	22 anos	3 anos
Letícia	Pedagogia 2010	Temporário	6 anos	3 anos
Melina	Pedagogia 1995	Efetivo	24 anos	20 anos
Rosely	Magistério e Pedagogia 2005	Efetivo	10 anos	5 anos

Fonte: Elaboração da autora (2017).

Ao analisarmos o Quadro 3, notamos que, das quinze docentes entrevistadas, onze concluíram a formação inicial em Pedagogia. A maioria possui curso de pós-

<sup>68</sup> Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade das professoras entrevistadas. Dessa maneira, apresentamos cada professora com os nomes de pessoas importantes no processo de elaboração deste trabalho, sem as quais não conseguiríamos realizá-lo.

graduação nas áreas de Educação, Educação Especial e Psicopedagogia e todas atuam na sala de ensino regular do primeiro ano de Ensino Fundamental com crianças de seis anos com DI. Desse modo, encontramos uma professora com 33 anos de magistério; uma, com 29; uma, com 28; uma, com 26; três, com 25; uma, com 24; uma com 23; uma, com 22; uma, com 20; uma, com 18, bem como uma com 10 anos de magistério; uma, com 6 e uma, com 5 anos, todas elas com atuação no magistério. Outrossim, também podemos ressaltar o tempo em que atuam no Ensino Fundamental, tais como uma professora, com 29 anos; uma, com 26; uma, com 20; uma, com 15; uma, com 12; duas, com 10; duas, com 8 anos; uma, com 5; uma, com 4; duas, com 3; uma, com 2 meses de experiência no EF e uma professora em sua primeira experiência. A maioria possui, portanto, vasta experiência no magistério.

Também podemos concluir que a maior parcela das professoras participantes deste estudo tem vínculo de profissionais efetivas na rede municipal de Vitória, bem como concluíram a graduação em pedagogia e tem pós-graduação na área de educação, todas trabalhando com alunos com DI no 1º ano de Ensino Fundamental. Outrossim, essas 15 profissionais estão localizadas nas regiões A, B, C, F, G, H e I das EMEF e alguns ainda se encontram nos CEMEI.

No Quadro 4, demonstramos o quantitativo de turmas e de matrículas no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental. Os dados relacionados a índices/taxas de atendimento a crianças, adolescentes e adultos no Município de Vitória apontam que houve alargamento do atendimento a crianças e adolescentes pelas escolas da rede municipal. Desse modo, fez-se necessária a elaboração de novas unidades de ensino e a ampliação das existentes. Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e, portanto, com inserção de crianças de seis anos de idade nessa etapa da educação básica, foi redimensionada a organização dos grupos de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Assim, à Educação Infantil cabe o trabalho com crianças entre seis meses e cinco anos de idade, uma vez que, para ingressar no Ensino Fundamental, é preciso que tenham seis anos até 31 de março. (VITÓRIA, 2012).

Os dados preliminares do Educacenso de 2012, a partir das informações da Secretaria Municipal de Vitória, demonstram que nas instituições do Município estão

matriculados 33.687 alunos, entre crianças e adolescentes. Desse total, no Ciclo de Aprendizagem, há um total de 8.544 crianças, como observamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Dados sobre o número de turmas e de matrículas no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental

ANO	NÚMERO DE TURMAS			NÚMERO DE MATRÍCULAS		
	Matutino	Vespertino	Total	Matutino	Vespertino	Total
1ºano	72	138	1467	1409	287	2876
2ºano	79	54	133 <sup>69</sup>	1736	1200	2936 <sup>70</sup>
3 ano	65	46	111 <sup>71</sup>	1605	1127	2732 <sup>72</sup>
TOTAL	216	166	382	4808	3736	8544

Fonte: ATP/ SEME – Educacenso (2012).

Nota: Elaboração da autora (2017).

Tais dados são importantes para o planejamento sistêmico de ações e a elaboração de políticas educativas. No entanto, são imprescindíveis algumas indagações, entre as quais se destaca a reflexão acerca da relação das ações planejadas/praticadas com a apropriação da leitura e da escrita para quem ingressa nas escolas municipais. Para tanto, propusemos a organização dos procedimentos em diferentes momentos, mas de forma inter-relacionada. Explicitamos, a partir de agora, os procedimentos metodológicos que utilizamos para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

#### 7.4 PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste momento, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da nossa pesquisa, a partir dos dados fornecidos pela GEF/SEME, isto é, uma lista de cinquenta e três EMEF e seus respectivos telefones, seus

<sup>69</sup> Segundo o gerente da ATP/SEME, o quadro apresenta esse número devido a uma reorganização do Ensino fundamental de 8 para 9 anos, uma vez que a SEME/Vitória estava cumprindo a lei do Ensino Fundamental de 9 anos/2006. Desse modo, o Município começou a se organizar a partir de 2008, implementando a lei de forma gradativa. Assim, em 2010, Vitória tinha dois grupos de alunos, isto é, o 1º ano e a 1ª série do Ensino Fundamental. Os alunos que completariam 6 anos até 31/03/2010 iriam para o 1º ano do Ensino Fundamental — esse grupo foi computado — e os alunos que completariam 6 anos até julho ainda estavam no CMEI, portanto não entraram no cômputo. Sendo assim, o número de turma e de matrículas foi reduzindo de modo gradual.

<sup>70</sup> Cf. nota 69.

<sup>71</sup> Cf. nota 69.

<sup>72</sup> Cf. nota 69.

endereços e a especificação dos diretores de cada instituição. A partir dos dados da Educação Especial, identificamos sete regiões administrativas que tinham crianças com DI matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo dez EMEF e dois CMEI. É importante ressaltar que conseguimos realizar a entrevista com quinze profissionais, incluindo EMEF e CMEI. Ademais, algumas crianças da região G ainda se encontravam nos CMEI, visto que as EMEF do local não tinham espaço ainda para absorvê-las. Descobrimos a localização dessas crianças nos CMEI, uma vez que as EMEF da região nos informaram tal fato. Assim, a princípio definimos como participantes da pesquisa os professores alfabetizadores de primeiro ano, que atuam em instituições de Ensino Fundamental, de alunos com DI.

Diante disso, fizemos um levantamento do quantitativo de crianças matriculadas nesses estabelecimentos. É importante esclarecer que as escolas da PMV são divididas em nove regiões administrativas, tais como Região A – Centro; Região B – Santo Antônio, Região C – Jucutuquara; Região D – Maruípe; Região E – Praia do Canto; Região F – Goiabeiras; Região G – São Pedro; Região H – Jardim Camburi e Região I – Jardim da Penha. Esses dados foram fornecidos pela coordenadora da Educação Especial/SEME, que apresentou também um quadro com o quantitativo das crianças da Educação Especial, dividido em regiões administrativas. Conversamos com o responsável pela ATP/SEME e ele informou que os bairros de Vitória/ES se dividem assim, em nove regiões, uma vez que os moradores mesmos optaram por essa divisão. Por isso, os dados foram organizados e serão apresentados a partir disso.

A seguir, disponibilizamos algumas regiões onde realizamos as entrevistas. Na região A encontramos a Escola Cravo, com 1 aluno com DI. Na região B, visitamos quatro escolas, que nomeamos como Onze Horas, Flor de Laranjeira, Alfazema, Bromélia e Girassol, com 6 alunos com DI. Assim, seguimos para a região C, cujas unidades denominamos Rosa Vermelha e Bem-Me-Quer, onde encontramos 3 alunos com DI. Mais adiante, na região F, encontramos as Escolas Flor do Campo e Antúrio, com 3 alunos com DI. Ademais, fomos para a região G a qual encontramos os CMEI Margarida, Rosa Branca e Chuva de Prata onde encontramos 3 alunos com DI. Outrossim, partimos para a penúltima região, que denominamos H, onde encontramos a Escola Acácia com 2 alunos com DI. Logo, para concluir as visitas, fomos para a região I, onde encontramos a Escola Jasmim, com 1 aluno com DI.



Quadro 5 – Apresentação da quantidade de alunos com DI por escola/instituição de ensino e por região

REGIÕES	UNIDADES	QUANTIDADE
REGIÃO A	CRAVO	1
REGIÃO B	ONZE HORAS	2
	FLOR DE LARANJEIRA	1
	ALFAZEMA <sup>73</sup>	1 <sup>76</sup>
	BROMÉLIA <sup>74</sup>	1 <sup>77</sup>
	GIRASSOL <sup>75</sup>	1 <sup>78</sup>
REGIÃO C	ROSA VERMELHA	1
	BEM-ME-QUER	2
REGIÃO F	FLOR DO CAMPO	2
	ANTÚRIO	1
REGIÃO G	MARGARIDA	1
	ROSA BRANCA <sup>79</sup>	1
	CHUVA DE PRATA <sup>80</sup>	1
REGIÃO H	ACÁCIA	2
REGIÃO I	JASMIM	1
TOTAL		16

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (2016).

Nota: Elaboração da autora (2017).

Em seguida, fizemos um cronograma de ações para esta investigação. Realizou-se a pesquisa nas instituições onde existem alunos com DI, matriculados no primeiro ano de Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória/ES, conforme já destacado. Demonstramos, no Quadro 6, a especificação das instituições<sup>81</sup>, onde realizamos a

<sup>73</sup> Na EMEF Alfazema, a professora encontrava-se em licença médica. Entramos em contato com a escola mais de uma vez e a professora havia prorrogado o afastamento.

<sup>74</sup> Nessa escola, a professora também não aceitou colaborar com a pesquisa.

<sup>75</sup> Nessa EMEF, a professora estava de licença médica.

<sup>76</sup> Não contabilizamos o aluno, uma vez que a professora não colaborou com a entrevista.

<sup>77</sup> A professora estava de licença médica, portanto não contabilizamos essa criança.

<sup>78</sup> A professora estava de licença médica, portanto não contabilizamos essa criança.

<sup>79</sup> Os alunos do primeiro ano ainda estão localizados no CMEI visto que a EMEF da região não tem estrutura para recebê-los.

<sup>80</sup> Os alunos do primeiro ano ainda estão localizados no CMEI visto que a EMEF da região não tem estrutura física para recebê-los.

<sup>81</sup> Nomes de flores, atribuídos ficcionalmente às unidades de ensino, por representar a beleza e o valor desses estabelecimentos, a despeito dos desafios e das dificuldades, tanto dos alfabetizadores e dos alunos, quanto dos pesquisadores.

pesquisa, mostrando a região, o quantitativo de docentes e as especificações das entrevistas.

Quadro 6 – Especificações das Instituições de Ensino Fundamental de professores que atuam com aluno com DI

<b>EMEF E CMEI</b>	<b>PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO – TURNO</b>	<b>DIA DA ENTREVISTA E TEMPO DE DURAÇÃO</b>
EMEF Rosa Vermelha	1 (matutino)	Matutino – 06/06/2016 – 18min e 32s.
EMEF Bem-Me-Quer	1 (matutino) 1 (vespertino)	Matutino – 10/06/2016 – 28min e 18s. Vespertino – 20/06/2016 – 37min e 18s.
EMEF Bromélia	1 (matutino)	Matutino – não conseguimos realizar a entrevista.
EMEF Flor do Campo	1 (vespertino) 1 (vespertino)	Vespertino – 01/07/2016 – 24 min e 37s. Vespertino – 29/06/2016 – 41min e 56s.
EMEF Antúrio	1 (vespertino)	Vespertino – 05/07/2016 – 68 min. e 75 s.
EMEF Acácia	2 (matutino)	Matutino – 05/07/2016 – 52min. e 53s.
EMEF Jasmim	1 (matutino)	Matutino – 23/06/16 – 21min. e 55s.
EMEF Onze Horas	2 (matutino)	Matutino – 17/06/2016 – 14min e 26s. Matutino – não conseguimos realizar a entrevista.
EMEF Anêmona	1 (matutino)	Matutino – não conseguimos realizar a entrevista.
EMEF Alfazema	1 (matutino)	Matutino - não conseguimos realizar a entrevista.
EMEF Flor de Laranjeira	1 (matutino)	Matutino – 21/06/16 – 20min e 30s.
EMEF Cravo	1 (matutino)	Matutino – 25min e 19s.
EMEF Margarida	1 (matutino)	Matutino – 24/06/2016 – 22min e 1s.
CMEI Rosa Branca	(1 matutino)	Matutino – 24/06/2016 – 49min e 69s.
CMEI Chuva de Prata	1 vespertino)	Vespertino – 27/07/2016 – 23min. e 28s.

Fonte: Elaboração da autora (2016).

Nota: Dados fornecidos pela SEME.

Assim, entramos em contato com as instituições e conversamos com os pedagogos, que, por sua vez, contataram as alfabetizadoras de primeiro ano e agendaram a entrevista na escola. Nesse primeiro contato via telefone, explicamos aos pedagogos e diretores, em linhas gerais, a nossa pesquisa e solicitamos que disponibilizassem

um tempo para que, se eles tivessem interesse, detalhássemos a proposta da pesquisa. Todos os contatos via telefone foram suficientes para que eles aceitassem e marcassem as entrevistas de acordo, com a disponibilidade das professoras alfabetizadoras do primeiro ano de Ensino Fundamental.

Em algumas instituições, o contato foi direto com o diretor, que conversou com o pedagogo a fim de combinar o horário da nossa entrevista. A partir disso, telefonamos para o pedagogo e ele informou sobre o horário da conversa com as professoras (especificamos cada um deles mais adiante). Assim, marcamos as entrevistas com as professoras de cada instituição escolar.

As entrevistas aconteceram nas salas dos professores, nas salas de planejamento, na sala dos pedagogos, nas bibliotecas e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das instituições. A maioria das conversas durou, em média, 50 minutos, apenas uma passou de 1 hora, outra durou somente 14 minutos, outras duas mais de quarenta minutos.

#### **7.4.1 Autorização para realização do estudo**

Iniciamos a pesquisa com pedido de autorização à SEME, enviando uma carta de apresentação, com o destaque dos principais objetivos e a relevância da pesquisa (APÊNDICE A). Para tanto, protocolamos a solicitação para a realização da pesquisa e a resposta veio imediatamente. Após a aprovação da Secretaria, a coordenação de Educação Especial nos passou um documento contendo a informação de todas as crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, público-alvo da educação especial com Deficiência Intelectual, matriculadas nas instituições do Município de Vitória. Para tanto, nesse dia, recebemos uma lista da assistente administrativa do Ensino Fundamental com todos os números de telefones das escolas.

A partir do momento que conseguimos o contato com as instituições para a produção dos dados, elaboramos uma autorização (APÊNDICE B) para o desenvolvimento do trabalho com profissionais de instituição de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vitória/ES, a ser assinada pelo diretor, responsável pela escola, como também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (APÊNDICE C) para as

professoras, com a proposição da pesquisa e a importância de sua participação no processo do estudo, a ser assinado pela participante.

Nesse sentido, em um primeiro plano, pensamos em percorrer só uma região do Município de Vitória, a fim de entrevistar as professoras alfabetizadoras do primeiro ano que tivessem, em sua sala de aula, alunos com DI, porém, depois que conversamos acerca do quantitativo de alunos matriculados no primeiro ano de somente uma região, não pudemos colocar em prática essa ideia, visto que, se ficássemos apenas em uma região, não teríamos um número suficiente de alunos, ou melhor, teríamos um número reduzido para atender à nossa pesquisa, cuja metodologia se caracteriza pelo estudo qualitativo de cunho exploratório. Desse modo, chegamos à conclusão de que iríamos entrevistar as professoras alfabetizadoras de todas as regiões de Vitória.

Em um segundo momento, organizamos um roteiro para a entrevista com questões que focalizassem o desenvolvimento do trabalho e o processo formativo, com perguntas disparadoras que incentivassem respostas mais elaboradas, menos objetivas, seguindo um roteiro específico (Apêndice D) relacionado com os objetivos propostos para o estudo e com a revisão de literatura. Para tanto, elaboramos as questões das entrevistas em três principais eixos: conhecimentos, concepções e práticas. Esses eixos estão relacionados aos nossos objetivos. As perguntas foram elaboradas e apresentadas ao nosso grupo de pesquisa, que conhecendo a nossa proposta, contribuiu com a organização e algumas sugestões.

Passaremos agora a apresentar as dez Escolas de Ensino Fundamental, os dois CMEI e os relatos de quinze alfabetizadoras participantes da pesquisa<sup>82</sup> de alunos público-alvo da educação especial com Deficiência Intelectual de primeiro ano. Essa apresentação se dá por instituição de Ensino Fundamental e por ordem de contato e

---

<sup>82</sup> Algumas professoras não puderam participar da entrevista, uma vez que, nesse período, estavam de licença médica. Outrossim, outras profissionais não se disponibilizaram em participar deste estudo, conforme descrevi em uma das notas de rodapé anterior. Assim, a professora respondeu ao pedagogo que, certa vez, participou de uma entrevista em uma pesquisa e quando o pesquisador expôs o estudo, ele escreveu as respostas dela de forma oposta ao que ela havia dito, comprometendo-a como profissional. Diante disso, a professora disse que não iria contribuir mais com projetos de pesquisas. Da mesma forma, uma outra professora se negou a colaborar também com a pesquisa. Em um primeiro momento, até concordou em participar do trabalho e pediu que lhe enviasse, por e-mail, o projeto; foi o que fiz, mas a professora e o diretor não me deram mais retorno. Diante disso, agradecemos o contato que fizemos e eles não nos responderam.

entrevista. Apresentamos também a formação desses sujeitos e o tempo utilizado para realizarmos a entrevista. Ressaltamos, ainda, que o contato feito com as docentes ocorreu por meio do relatório de matrículas disponibilizado pela SEME.

#### **7.4.2 Realização das entrevistas**

A partir disso, elaboramos as questões das entrevistas em três eixos, ou seja, conhecimentos, concepções, práticas. Esses eixos estão diretamente relacionados aos nossos objetivos. As perguntas foram elaboradas e, depois, apresentadas ao nosso grupo de pesquisa que, conhecendo a nossa proposta, contribuiu com sugestões para a organização do projeto.

As entrevistas foram realizadas no período de 6 de junho de 2016 a 27 de julho de 2016 nas instituições de ensino onde existem crianças de seis anos com DI, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com uma conversa informal, apresentamos as perguntas a cada professora, a fim de iniciarmos a entrevista. Ao final da conversa, sugerimos para as professoras falarem livremente acerca de algo que quisessem a respeito do assunto sobre o qual conversávamos. Algumas concordaram em falar, outras disseram que já tinham respondido toda a entrevista e não quiseram acrescentar mais nada à nossa conversa.

Durante a entrevista, as perguntas relacionadas aos conhecimentos e às concepções foram respondidas sem muitos desvios. As professoras pareciam estar tranquilas. Observamos que a maioria das profissionais se sentia desafiada com as perguntas, procurando sempre respondê-las. Ao final desse trabalho, algumas professoras concordaram em falar de forma livre a respeito do tema.

#### **7.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

Para a organização e a análise dos dados, utilizamos as bases do método materialista histórico e dialético de Marx. De acordo com Netto (2011), para Marx, o papel do sujeito que pesquisa é essencialmente ativo, porquanto é necessário que ele consiga ir além da aparência dada do objeto, investindo no conhecimento da essência, da estrutura e da dinâmica, pois esses elementos ajudam a compreender o produto a

partir de um processo. O pesquisador deve ser capaz de “[...] mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25). O nosso referencial teórico e metodológico encontra-se apoiado na abordagem histórico-cultural, com sua base epistemológica no materialismo histórico dialético (MARX; ENGELS, 1989), que se baseia na essência de conhecer o fenômeno investigado a partir do processo histórico real de seu desenvolvimento, considerando o sujeito como inerente à sociedade a que pertence, sendo impossível separar o fenômeno investigado da realidade em que esse sujeito atua.

“O marxismo enquanto abordagem que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]” (MINAYO, 2011, p. 24) é uma outra teoria sociológica fundamental. Como método, propõe a abordagem dialética que, de forma teórica, faria um desempate entre o positivismo<sup>83</sup> e o compreensivismo<sup>84</sup>, uma vez que junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos de dominação com o entendimento das representações sociais. Minayo (2011) também afirma que a dialética trabalha com a valorização das quantidades e das qualidades, com as contradições que estão intrínsecas às ações e às realizações dos seres humanos.

O método dialético de Marx constitui-se em um assunto importante para o desenvolvimento da teoria marxista. Podemos destacar o papel que ele exerce no debate acerca do significado e da relevância dos conceitos de investigação e exposição como momentos que o constituem. Esse método conjectura dois momentos que não podemos separar, tais como a investigação e a exposição.

[...] A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*) é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica,

---

<sup>83</sup> A principal influência do positivismo nas ciências sociais consiste na utilização da filosofia e dos conceitos matemáticos para a explicação da realidade. Sua consequência é a apropriação da linguagem de variáveis para especificar atributos e qualidades do objeto de investigação. Os fundamentos da pesquisa quantitativa nas ciências sociais são os próprios princípios clássicos utilizados nas ciências da natureza.

<sup>84</sup> Em oposição ao positivismo, a chamada Sociologia Compreensiva responde de forma diferente à questão qualitativa. Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa mais importante das Ciências Sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Em suas diferentes manifestações — fenomenologia, etnometodologia, interacionismo simbólico —, o significado é o conceito central da investigação.

reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica [...] (CHAGAS, 2011, p. 3).

A exposição não é uma simples autoexposição do objeto, senão ele seria acrítico, contudo é uma exposição crítica do objeto, fundamentada em suas contradições, isto é, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, ou melhor, não se trata de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de forma que o real seja espelho do ideal. De acordo com Chagas (2011), para Marx, reproduzir é reconstruir de modo crítico, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e de forma imediata. Logo,

[...] requer um trabalho prévio de investigação e de maturação do objeto, de sua captação com detalhes, de suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, a fim de que depois possa expor de modo adequado, sistemático e crítico, a sua lógica interna; vale dizer, é necessário um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do “envoltório místico”, da “crosta idealista”, extraindo o núcleo, o “caroço racional” de dentro das coisas, pois, afinal de contas, “a pérola não sai sozinha da ostra”. Neste sentido, o método dialético de Marx não é um instrumento, uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, como que um caminho pelo qual o pensamento manipula, a partir de hipóteses exteriores, o objeto. O pensamento tem, na verdade, que se livrar de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que pairam acima dele, para nele mergulhar e penetrá-lo, considerando apenas o seu movimento, para trazer à consciência este trabalho da própria lógica específica do objeto específico (CHAGAS, 2011, p.3, grifos do autor).

Nesse processo, segundo Netto (2011), “[...] os instrumentos e as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise de documentos até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc.”<sup>85</sup> O método de Marx não é resultado de operações “[...] repentinas, de intuições geniais ou de aspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecidas no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (NETTO 2011, p.28). Marx e Engels acreditavam em um grande pensamento fundamental, que buscaram em Hegel: a ideia de que não podemos conceber o universo como um conjunto de coisas terminadas, mas como um conjunto de processos. “Uma vez

---

<sup>85</sup> O próprio Marx recorreu à utilização de distintas técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevista, instrumentos quantitativos, etc.); conhece-se, inclusive, um minucioso questionário que elaborou, disponível em Thiollent (1986).

determinado o seu objeto, põe-se a Marx a questão de como conhecê-lo — põe-se questão do método” (NETTO, 2011, p. 41). Para Marx,

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, “para enquadrar” o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52, grifos do autor).

O método envolve, segundo Marx, uma determinada posição (perspectiva) do indivíduo que pesquisa: aquela em que o pesquisador se propõe, na sua relação com o objeto, tirar dele, as diversas determinações (NETTO, 2011, p. 53). Também não ofertamos definições ao leitor, visto que procede pela descoberta das determinações e, assim, quanto mais avança na pesquisa, “[...] mais descobre determinações — conhecer teoricamente” (NETTO, 2011, p.53); é — para usar uma expressão cara ao Professor Florestan Fernandes — saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas. Marx não opera com definições (NETTO, 2011). Chagas (2011), por sua vez, declara

[...] que o método de Marx é um valioso procedimento de investigação e exposição crítica ao método positivista da economia clássica e ao método formal da dialética hegeliana, por permanecerem estreitos, seja pela empiria imediata, pela mera exterioridade inerte, seja pelo pensamento, pela pura interioridade espiritual, no abstracionismo, exteriores à realidade efetiva, sendo incapazes de apreendê-la a partir de suas determinações histórico-sociais; ele é, na qualidade de conhecimento da realidade social em sua totalidade, como crítica às contradições internas da totalidade da sociedade burguesa, marcada pelo antagonismo entre as forças de produção e as relações de produção, entre o capital e o trabalho.

Trata-se de um método emancipatório, uma questão necessária à transformação dessa totalidade, tais como político e civil como condição essencial para a construção de um outro modo de sociabilidade humana, determinada pelas diferenças, mas não pelas desigualdades econômico-sociais entre os seres humanos.



## 8 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta Seção, apresentamos a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as alfabetizadoras que trabalham em instituições de Ensino Fundamental com crianças que apresentam Deficiência Intelectual. Esses dados resultam também das anotações em diário de campo, feitas durante as entrevistas, e dos dados disponibilizados pela SEME de Vitória.

Para tanto, destacamos quatro eixos temáticos que expressam as análises, a saber:

- 1) Conhecimentos de professoras alfabetizadoras de crianças de Ensino Fundamental de primeiro ano;
- 2) concepções das professoras alfabetizadoras de alunos de primeiro ano;
- 3) práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras: uma análise do processo de alfabetização na sala de aula regular;
- 4) o processo de alfabetização da criança público-alvo da educação especial: o que dizem as professoras alfabetizadoras?

Ademais, embora vamos trabalhar com os eixos separadamente, eles não estão desconectados, visto que encontramos elementos de um no outro, uma vez que o nosso estudo está atrelado a aspectos histórico-culturais do sujeito, proporcionando, assim, o entrelaçamento de eixos trabalhados na pesquisa durante a análise de dados.

Durante as entrevistas, percebemos que os conhecimentos das professoras alfabetizadoras interferem diretamente na organização e na intencionalidade da sua prática pedagógica. Por isso, temos a compreensão de que o eixo “conhecimentos” torna-se essencial para a nossa análise, pois considera questões teóricas importantes para atuação e sustentação da ação do professor no contexto do Ensino Fundamental. Os conhecimentos retratam sobre quais bases o trabalho docente tem se desenvolvido.

O eixo “concepções” colabora no sentido de exprimir, a partir dos conhecimentos e vivências, como têm sido elaborados os conceitos que, de acordo com a nossa visão,

são fundamentais para o entendimento ideológico que ampara as práticas desenvolvidas com as crianças que apresentam deficiência.

Com o eixo “práticas”, temos a oportunidade de visualizar na práxis dessas professoras os resultados dos conhecimentos e das concepções expressados, ilustrados a partir dos esclarecimentos das entrevistadas.

O eixo a respeito de “o processo de alfabetização da criança público-alvo da educação especial: o que dizem as professoras alfabetizadoras?” aflora a partir do momento que percebemos como as professoras entendem a alfabetização da criança que apresenta DI, como uma prática limitada, difícil e que requer muitos estudos. Portanto, nesse momento, discutimos o trabalho realizado na sala de aula comum com a criança com Deficiência Intelectual, a organização desse trabalho, os entraves e as possibilidades de aprendizagem construídas nesse espaço.

Utilizamos também a categoria “formação” que perpassa e problematiza com mais profundidade os eixos já mostrados e que demanda um aprofundamento maior, passando a ser considerada uma categoria. Ela surgiu a partir da organização das nossas questões levantadas junto às participantes.

Desse modo, temos condições de avaliar se o processo de alfabetização é considerado sob a perspectiva de teorias que concebam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma não linear e não previsível, objetivando procurar caminhos alternativos e apoios/recursos apropriados que possam colaborar no processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual como a abordagem histórico-cultural, seja possível a garantia de seu direito à educação não somente no que se refere à sua socialização na escola comum mas a sua aprendizagem.

Outrossim, a revisão de literatura contribuiu com nosso estudo, visto que através desses trabalhos pudemos analisar e estabelecer possíveis diálogos com as pesquisas desenvolvidas cuja temática gira em torno dos conhecimentos e concepções dos professores acerca do processo de alfabetização de crianças de 1º ano de Ensino Fundamental. A partir disso, torna-se possível conhecer acerca do processo de alfabetização: conhecimentos e práticas.

Como pressuposto teórico, reportamo-nos à teoria histórico-cultural que durante os nossos estudos, tem embasado as nossas discussões e também apoia as análises que realizamos a seguir. Utilizamos, também, algumas produções acadêmicas que se dedicam a debater o processo de alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural, pois, em certa medida, tem contribuído para as nossas discussões.

#### 8.1 OS CONHECIMENTOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PRIMEIRO ANO: MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA OU VESTÍGIOS DA SUA PRÁTICA DOCENTE?

Escolhemos esse eixo visto que, nos relatos, notamos relação aos processos formativos e à prática docente com crianças do Ensino Fundamental na faixa etária de seis anos de idade. Consideramos que, ao nos dedicarmos a esse eixo, temos acesso ao conhecimento das professoras e às bases teóricas que fundamentam as ações desenvolvidas por elas nas instituições de Ensino Fundamental em que trabalham.

Entendemos que ação crítica do professor é um elemento fundamental para a constituição da sua prática pedagógica, uma vez que o ato de educar é político. O professor deve ter um embasamento teórico que fundamente a sua prática e o seu discurso. Dessa forma, os conhecimentos considerados na pesquisa serão os acadêmicos e os práticos que emergem a partir do trabalho. Assim, é importante ressaltar que esse conhecimento prático não se distancia do conhecimento teórico. A partir do materialismo histórico-dialético, o conhecimento da realidade só é possível com base no empírico vivido, seguindo para abstração teórica, intencionando alcançar um entendimento de realidade concreta, ou melhor, esse processo não pode ser fracionado ou diluído. Logo, qualquer quebra nele causa perdas ao trabalho e à constituição humana dos professores. Assim, o pensamento de Kopnin (1998, p.25) vai ao encontro dessa afirmativa:

O conhecimento está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade.

A primeira questão que organizamos trata da formação teórica desses sujeitos. Elaboramos uma questão, em nosso roteiro de entrevistas, que solicitava às participantes falarem acerca de quais conhecimentos foram estudados no processo formativo (inicial e continuado) que deram suportes para sua atuação profissional, com objetivo de saber quais as bases teóricas que embasam as suas práticas com as crianças na realização do trabalho docente.

Na análise dos dados, percebemos que, das quinze docentes entrevistadas, onze fizeram a formação inicial em Pedagogia, sendo que uma professora em Magistério e Pedagogia, outra em Magistério e Letras, uma outra em Magistério e História, outra em Magistério e Artes Visuais e, por fim, uma professora que fez o curso de Pedagogia e iniciou o curso de Ciências Sociais, sem concluí-lo. A maioria possui curso de pós-graduação nas áreas de Educação, Educação Especial e Psicopedagogia e todas atuam na sala de ensino regular do primeiro ano de Ensino Fundamental com crianças de seis anos com DI. Muitas disseram que se envolvem em formação continuada, ofertada pelo Município de Vitória, em horário de trabalho, o que as motiva a participar. Ademais, a maioria delas destacou o processo de formação essencial para o seu trabalho.

Observamos aqui como a teoria e a prática são elementos de constituição humana. Saviani (2014) nos fala de formação humana a partir do trabalho que o homem exerce na natureza, adaptando essa natureza às suas necessidades. Nessa adaptação, ele vai se desenvolver. No entanto, toda ação é atribuída ao conhecimento prévio acerca do mundo que vai ser modificado, porquanto existe uma ciência que diz respeito ao conjunto de conhecimentos da sociedade. Ter conhecimento dessa ciência que envolve a prática é princípio para um desenvolvimento humano crítico.

A discussão dos processos formativos dos professores é pertinente para pensarmos o processo de inclusão no primeiro ano do Ensino Fundamental. Sob esse aspecto, estamos perfeitamente conscientes de que existe a necessidade de reavaliar o problema, reformular alguns itens na formação inicial dos professores, uma vez que os alunos com deficiências chegam às nossas escolas permanentemente e muitos professores não sabem o que fazer com eles (GLAT; GOMES, 2007, apud REIS; ROSS, acesso em 27 jul. 2017). Esse dado também apareceu durante a entrevista, como uma lacuna na formação das professoras:

Na minha graduação eu vi um pouco da educação especial, mas eu vim enriquecer muito mais na minha Pós, um pouco mais. Eu vim mais aprofundar na minha Pós, na psico [referindo-se a psicopedagogia], mas como lidar assim a gente... o que dificulta a criança é o real, a criança chega, a escola não está adaptada para essa criança, colocou no primeiro ano (referindo-se a entrada das crianças no primeiro ano com o Ensino Fundamental e nove anos), colocou as crianças especiais também, a escola não tem nenhuma adaptação, assim, para a criança de seis anos quanto mais para as crianças especiais, né, não é nem questão de direção é questão muito maior, é questão de secretaria e tudo mais, aí a gente fica se esbarrando de como eu vou lidar com essa criança, a sala cheia, apesar de que hoje eu estou com 20 alunos, é uma sala pequena ainda, no CMEI você tem os cantinhos, essas escolas por ser pequena não oferece muita coisa assim, e a gente busca muito, a professora da educação especial é uma professora esforçada, a gente busca, mas ainda é elementar porque se você for comparar com as 'escolas especialistas' tem muito mais coisa lógica, não é sempre que a gente consegue tudo para trabalhar. E é até mesmo questão da formação, porque são 'enes' (referindo-se a ideia de quantidade) deficiências, né, para a gente se aprofundar nelas para saber lidar com tudo e a gente vai aprendendo, a gente vai buscando também (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Desse modo, torna-se importante trazer para a discussão a questão de que os aspectos biológicos não definem a criança como uma pessoa que apresenta limitações por conta da deficiência, isto é, não são os responsáveis por uma condição insuficiente ao seu atendimento educacional, mas sim as condições concretas de ensino.

Em vista disso, Vygotsky (1997) demonstrou que o elemento mediador do processo de compensação não é produzido subjetivamente, mas socialmente, na dinâmica da vida, sendo esses os recursos auxiliares/instrumentos técnicos e os signos. Reiterou que as oportunidades objetivas criadas na coletividade é que merecem destaque na ideia de compensação e não o sentimento subjetivo de inferioridade. O empenho de Vygotsky (1997) é tratar a compensação sob o ponto de vista de uma concepção materialista, pontuando que, para compreender os processos compensatórios, é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no desenvolvimento humano.

O autor declara ainda que o plano primário, que diz respeito ao fator biológico/às funções elementares, é reiteradamente transformado pelas novas formações qualitativas que se originam na relação do sujeito com o meio social, dando origem a um novo plano — o das funções psicológicas superiores. O que se revigora como

argumento é que o aspecto orgânico, ao ser redimensionado, passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social —a linha do desenvolvimento histórico-cultural — torna-se o ponto a ser problematizado.

Larissa parece entender que o processo de desenvolvimento das crianças com DI se diferencia das outras crianças, contudo, de acordo com a abordagem histórico-cultural, esse processo está sob as mesmas leis do desenvolvimento para as demais crianças. Outrossim, os aspectos secundários são os que de fato limitam essa inserção cultural. Essa discussão vai ao encontro do que manifesta a professora Larissa quanto às condições concretas da escola de impossibilitar a aprendizagem desse alunado. No entanto, “[...] Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309)”. Para tanto, o trabalho pedagógico com esses alunos deve procurar vias alternativas para a sua aprendizagem. Tal situação requer uma instituição de ensino que garanta recursos, estratégias entre outros necessários para esse trabalho.

Desse modo, Rossato, Constantino e Mello (2013) declaram que é fundamental a instituição escolar garantir momentos de atividades que tenham significado para o aluno, ao invés de concentrar-se em exercícios repetitivos, isto é, em uma prática mecânica. Contudo, torna-se importante para o sujeito com DI ler e escrever, como também expressar o seu raciocínio.

No entanto, a professora Larissa relata sobre as escolas que não possuem adaptação para receber todas as crianças de seis anos e, especificamente, aquelas com deficiência, tendo em vista que a inclusão desses alunos exige políticas públicas adequadas, as quais devem ser formuladas e/ou implementadas pelo poder público local. Embora, segundo a legislação vigente, todas as crianças tenham direito à educação e devam ser matriculadas nas escolas municipais de Ensino Fundamental e demais níveis de ensino da educação básica, concordamos com a professora Larissa quanto à necessidade de o poder público local formular e implementar políticas públicas de inclusão. Nesse sentido,

[...] cabe ao Estado [...] a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciamos

segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (MATISKEI, 2004, p. 187).

Ademais, a professora Larissa demonstra também em sua fala que se sente despreparada para atender esse alunado e destaca a necessidade de formação continuada para tal, ao se referir aos conhecimentos oriundos de sua formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Nessa direção,

[...] pode-se considerar, portanto, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos [...] (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 3).

Em vista disso, observamos, também, os excertos a seguir, que se assemelham com a afirmação da professora supracitada:

[...] mas aprendem o ano seguinte, mas tem uns que ficam a desejar, ficam bem para trás, é aí que entram os alunos com dificuldades, os com deficiência intelectual. E você não detecta nada, mas você vê que ela tem um déficit porque elas não conseguem avançar, você não consegue ver se tem deficiência, se ela tem algum comprometimento, eles vão para segunda, para a terceira e não conseguem avançar com essa dificuldade, e as crianças continuam passando com essas dificuldades e eu fico me perguntando, será que sou eu? [...] (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] como nós estamos falando, a educação da criança com deficiência é uma coisa que incomoda a gente, porque você, às vezes, fica um pouco perdida porque você tá numa sala como eu tô esse ano, com 25 crianças, uma criança que demanda uma atenção especial só que dentro das 24, tem crianças que demandam atenção individualizada por algum comprometimento também, então você fica muito perdida nesse processo assim, buscando aprender, consolidar essas questões mesmo, né. Esse aprendizado nessas lacunas que a gente tem né [...]. (PROFESSORA MELINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nas falas das professoras, ficam evidentes as dificuldades em trabalharem com os alunos com DI. Percebemos que a falta de conhecimento, formação ou estudos pode dificultar todo trabalho que poderia ser desenvolvido no processo de alfabetização. A partir disso, compreendemos que é urgente o processo de formação do professor para atender esse processo no caso de alunos com seis anos matriculados no primeiro ano de Ensino Fundamental. Entendemos que o professor deve ter um embasamento teórico que fundamente a sua prática e o seu discurso. Ademais, a professora centra o debate na criança e depois se pergunta se tem algo a ver com isso. Embora os aspectos das barreiras secundárias que impedem a inserção cultural da criança com deficiência fiquem explícitos nas colocações da professora quanto à falta de condições

adequadas de ensino para essa criança, vemos que os aspectos primários assentados nos aspectos biológicos ainda são fortemente destacados pelos docentes, pois acabam focando, talvez inconscientemente, o problema na criança.

Assim, muitas professoras disseram que se envolvem em formação continuada ofertada pelo Município de Vitória e relataram utilizar diferentes teorias a fim de explicar ou dar base para a prática. Contudo, vimos que o ecletismo teórico não era bem visto por Vigotski. “Beber da água” de diversificadas teorias para justificar ou dar base para a prática não colabora; pelo contrário, acaba por eliminar as diferenças e as contradições que expressam as incongruências da realidade, culminando em um amontoado de ideias sem fundamento, afastando-se da realidade concreta. De fato, o uso desconexo de diferentes teorias para atender ao propósito de educar as crianças e garantir o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio do processo de alfabetização tem sido enfraquecido por conta de não se ter uma base teórico-metodológica que possibilite isso.

Outrossim, observamos a dificuldade que as participantes tiveram para responder sobre as suas concepções acerca do processo de alfabetização. Essa foi a pergunta em que elas precisaram de maior detalhamento e esforço da pesquisadora, uma vez que pareciam não entender de pronto a questão proposta. Essa dificuldade formularem resposta a essa questão pode indicar que as professoras não têm ainda consolidada em sua formação uma base teórico-metodológica que sirva de forte referência à realização de sua ação docente, apesar de explicitarem, em seus currículos, muitos momentos formativos, especialmente, em nível de pós-graduação *lato sensu* e demais formações continuadas, implicando sentimento de falta e necessidade de perseguir essa formação a todo tempo no discurso e na realidade concreta.

Logo, torna-se ainda essencial a sustentação de consistentes processos de formação inicial e continuada, a fim de contribuir na promoção do diálogo entre teoria e prática entre os professores, assumindo a crítica reflexiva como condição inerente à transformação das práticas educacionais, “[...] permanecendo, assim, vivas a aposta no diálogo e a busca de conhecimentos” (JESUS, 2009, p. 6). Fundamental destacar que a formação em trabalho, nos contextos das instituições de ensino e com o apoio das Secretarias de Educação,



[...] se configura como dispositivo necessário/possível para os educadores potencializarem suas práticas, aprofundarem seus conhecimentos teóricos e práticos e instituírem contextos como espaço-tempo para a continuidade dos aperfeiçoamentos docentes, necessitando, no entanto, ser assumida como ação política e pedagógica por todos os atores sociais envolvidos nos processos educativos nela desenvolvidos.

A formação profissional no ambiente escolar torna-se elemento primordial para todos os profissionais que atendem alunos público-alvo da educação especial (VICTOR, 2008). Essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Glat e outros (2002, p. 25) quando afirmam que a oferta de uma formação deve dar possibilidades aos docentes “[...] analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre os alunos”.

Por outro lado, a política de inclusão, em vez de adotar outros direcionamentos para as propostas de formação de professores, a partir de uma concepção educacional mais ampla, que tenha como princípio a lógica da diferença e da alteridade, usa somente de retórica, visto que, embora traga outros paradigmas, não abala convicções que colaboraram historicamente para a exclusão, a discriminação e o preconceito (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p.15). Para além dessa reflexão, a professora Karla considera a formação um processo importante na vida profissional do docente.

Ah, a própria discussão sobre o processo né, sobre letramento, o que a gente estudou, o PROFA foi um processo de formação muito bacana que eu participei, [...] esqueci o nome desse processo mais atual patrocinado pelo MEC que a Claudia Gontijo<sup>86</sup> acompanhou [...], eu esqueci o nome dele. Então toda essa metodologia, concepções, prática, fundamentam o nosso trabalho porque são formações bem vivenciais, então é muito interessante. [...] (PROFESSORA KARLA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Assim, essa declaração confirma o estudo de Ramos (2010) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, quando ele evidencia a necessidade de uma formação continuada que incentive o professor a ser um pesquisador na área da educação, oportunizando buscar aperfeiçoamento e caminhos para o trabalho pedagógico. Além disso, o professor não deve somente pensar e questionar sua

---

<sup>86</sup> Claudia Gontijo é diretora do Centro de Educação da UFES. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela mesma universidade, com doutorado na Unicamp e pós-Doutorado na Universidade da Califórnia, é professora associada da UFES e esteve à frente da coordenação do PROFA

prática, mas, acima de tudo, precisa também de formação apropriada para tal demanda.

Em vista disso, chegamos à conclusão de que o docente precisa de uma formação sólida e teórica. É fundamental que ela seja baseada em profissionais mediadores, investigadores e conhecedores do processo de construção do conhecimento. As brincadeiras, junto aos temas voltados para a infância, devem ter maior espaço entre os professores alfabetizadores de crianças com seis anos de Ensino Fundamental, tornando-se instrumentos do processo educacional, pois, à medida que os professores compreendem a sua importância, poderão contribuir muito para o desenvolvimento da criança.

Nessa linha de pensamento, algumas docentes citaram, como base de sua formação, autores como Vigotski, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Piaget. Outras não se lembravam de mais de autores das bases teórico-metodológicas estudadas.

Ahh, sim, alfabetização como eu já te falei, a gente aprende todos os dias, no início foi muito difícil, você aprende na Faculdade, você lida com a realidade, muitas vezes, você puxa na universidade você não viu isso, tem muita coisa que precisa falar na faculdade, precisa, né, porque depois que a gente sai... fazer essa ponte o teórico com a prática, às vezes, você percebe que muito que se falou lá você coloca em prática, na prática mesmo, mas mesmo assim, eu consigo vivenciar de alguns autores: Piaget, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, percebo muito isso quando eles começam a ler e escrever [...] (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Todavia para Vigotski, o materialismo dialético exclui a possibilidade de somar de certa forma os grandes feitos científicos. A crítica ao ecletismo está presente na obra de Vigotski, o qual primou em manter uma identidade de princípios teóricos e metodológicos, apoiados no materialismo histórico e dialético. Vigotski critica “[...] o ecletismo, que opera por meio da valorização de coincidências e não de fundamentos [...]” (VYGOTSKI, 1991, p. 274).

Nesse sentido, “a anexação, a transposição mecânica de fragmentos de um sistema alheio a si próprio, parece produzir-se, neste caso como em todos os casos sempre, de modo milagroso e como evidência da verdade” (VYGOTSKI, 1991, p. 296). De acordo com Vigotski a valorização de “coincidências” como meio de se chegar a uma

verdade científica pela via da junção de métodos completamente distintos apenas comprova a carência metodológica de princípios e o ecletismo de um sistema falho.

A seguir podemos observar alguns excertos que vão ao encontro dessa afirmação.

[...] sou aquela aberta que tá sempre disposta a aprender é muito bom para o meu desenvolvimento para a minha orientação para que se possa uma alfabetização dentro da realidade do meio em que a gente está de onde a criança vive, buscando mais esse conhecimento da família do meio que ela vive, na comunidade, ou seja, sociocultural, também buscando trabalhar a alfabetização é com textos a partir de textos e não só da forma que a gente trabalha tradicional a partir de sílabas, mas sempre visando à criança (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Eu falo assim da minha, a busca de como eu iniciei, minha graduação, minha pós, psico, e também, a Ana Teberosky, Piaget e Vigotski, minha base teórica me ajudou muito, principalmente a Ana Teberosky, hoje eu não sei quais autores mais atuais, mas o que fez minha base foi a Ana Teberosky, a Emília Ferreiro, Piaget e o Vigotski, então a gente sempre trilhou buscar esses caminhos desses teóricos. Vigotski também que é proposta da Prefeitura (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Destarte, E. Santos, Powaczuk e L. Santos (2015) desenvolveram uma pesquisa na qual os resultados evidenciam sinais de convivência de ações e práticas diversificadas no ensino, tanto as identificadas com a proposição construtivista, como as identificadas com as proposições tradicionais. Assim, percebemos a necessidade de uma formação continuada que anime o docente a ser também um estudioso na área da educação, proporcionando-o encontrar melhorias e opções para o trabalho pedagógico. Além disso, não só refletir e questionar sua prática bem como necessita de formação adequada para tal.

Os relatos das professoras Graça e Larissa mencionados sobre o conhecimento trazem para o discurso autores como Jean Piaget<sup>87</sup>. Nessa perspectiva, podemos inferir a permanência do conjunto de ideias construtivistas das pedagogias do “aprender a aprender”: aprendizagem sem ensino, escrita como habilidade e comunicação entre sujeito e meio, docente como um executor de políticas públicas. Esse estudo identifica uma “nova” roupagem de que se vestem as políticas para a

---

<sup>87</sup> “Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia, Educação e Saúde”. Disponível em: <<https://www.10emtudo.com.br/artigo/biografia-de-jean-piaget/>>. Acesso em 16 nov. 2017.

alfabetização e, em consequência, para a formação de professores alfabetizadores. Uma jornada que possui como direção o mesmo destino — a adaptação do ser humano ao seu lugar social — e legitima a autoritária visão de universo imparcial, tornando impossível qualquer transformação, pois torna homogêneas as diferenças.

Ademais, acerca dessas considerações, se faz necessário evidenciar que o construtivismo é, com certeza, o discurso que sustenta a naturalização do ensino da linguagem escrita e que implica uma formação de professor alfabetizador reproduzidor de recurso e procedimentos técnicos como a brincadeira, o jogo, o gênero textual, os saberes baseados em uma postura pragmática de ensino da linguagem escrita. A aparente neutralidade atribuída a essa concepção ampara a interminável tentativa de adequá-la à realidade brasileira.

O artifício dessa concepção demonstra sua verídica frente a partir desse local de neutralidade, ou seja, sempre está a serviço do “novo mais novo” sem de forma drástica estruturar o novo na transformação. Desse modo, Mészáros (2008) declara que a educação contínua do sistema do capital<sup>88</sup> tem como cerne a afirmação categórica de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa, necessita apenas de uma regulação pontual em suas margens. Assim, podemos afirmar que são essas convicções que encontramos na história da alfabetização no Brasil. Logo, não podemos isentar tal concepção de sua responsabilidade.

Em vista disso, o construtivismo é constante na escola, nas salas de alfabetização e nos programas de formação de professores alfabetizadores. Acreditamos que qualquer tentativa de relativizar seus propósitos é estar em concordância com a manutenção do debate hegemônico, é não fazer a crítica drástica que toda revolução reclama. “A única maneira de liquidar o dragão é cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas que não servem de nada” (SARAMAGO, apud MARSIGLIA, 2011, p. 194).

---

<sup>88</sup> “[...] O capital, como um sistema de controle do metabolismo social pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos ‘valores de uso’ não quantificáveis, sobrepondo a estes últimos — como o pré-requisito absoluto de sua legitimação para tornarem-se objetivos de produção aceitáveis — o imperativo fetichizado do ‘valor de troca’ quantificável e sempre expansível. É desta maneira que surgiu a forma historicamente específica do sistema capitalista, sua versão capitalista burguesa. [...]” (MÉSZÁROS, 2000, p. 8, grifos do autor)

De modo contrário, a Psicologia Histórico-Cultural orienta que a linguagem escrita é produto e ferramenta para a constituição da consciência e condição para o desenvolvimento cultural, ou melhor, a transformação de si e de sua história. Nessa direção, a leitura e a escrita auferem proporção de conceito científico, de função psíquica superior (VYGOTSKI, 2012), fenômenos, sobretudo humanos. A origem da função psicológica superior está subordinada à lei geral do desenvolvimento cultural – o processo de internalização – que “[...] transmuta formações externas em internas [...]” (MARTINS, 2013b, p. 99).

Dessa maneira, esses acontecimentos de forma exclusiva do ser humano são entendidos como linhas do desenvolvimento biológico e cultural que não são paralelas, contudo se enlaçam, constituindo unidades dialéticas, que tornam evidente a origem social de tais acontecimentos. Como função psicológica superior, a linguagem escrita admite o indivíduo a entender sua realidade de forma mais profunda e erguer a sua consciência na ação da transformação da realidade.

Como apontam Martins e Marsiglia (2015), alfabetizar é tarefa fundamental para a humanização do sujeito e necessita realizar-se com mais primor possível, considerando as pessoas às quais se destinam as condições de realização do ensino e a ilustre formação de seus professores. É nessa direção que as professoras Graça e Melina declaram:

[...] hoje não é possível estar atrelada a um padrão de concepção único, eu já estudei a questão, na época tinha o construtivismo, eu fui alfabetizada com o tradicional, quando eu fiz o magistério havia esse tradicional. Hoje, a Prefeitura de Vitória já tem essa ideia como Vigotski que você vai alfabetizar dentro, pensando na vida da criança, né, então e eu acho que você ficar preso a uma concepção não dá, acho que a gente tem que tá aberto, aproveitar tudo o que é bom, então eu não encaixo num padrão, é o que foi que falei para você, nesses dois últimos anos, o MEC proporcionou aos professores cursos de alfabetização de formação eu achei ótimo, aproveitei tudo, mas eu não posso dizer para você que eu sigo isso igualzinho, nisso eu sou bem diferente (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] A concepção que se tem hoje é uma concepção que engloba tudo né. A questão de mundo, a questão da vivência da criança, a questão do que você tem que fornecer para a criança se apropriar, a questão do conhecimento, então é algo que envolve o entorno, a criança, o professor, né e tudo que tá ali, nessa concepção né, de Vigotski. Eu falo dessa questão dessa interação com o meio, não é, a gente tá trabalhando (PROFESSORA MELINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Compreendemos, nas falas das professoras, que os conhecimentos iniciais se dispersaram, visto que muitas docentes evidenciaram a prática. Todo o preparo profissional que a maioria relatou foi a partir das vivências, contudo o processo de reflexão, no qual a prática não se desassocia da teoria, é fundamental. Ao analisarmos esses trechos, observamos um distanciamento das questões teóricas na prática das professoras. Isso não significa que, nessa prática, não haja teoria, porém elas não percebem que os autores estão presentes na sua ação docente, não notam, mais explicitamente, que toda atividade educativa não pode ser espontânea, porque ela é empoderada pelo saber docente (SAVIANI, 2013).

Outrossim, é essencial trazer para a discussão a fala da professora, a seguir, acerca do desenvolvimento das crianças com DI e dos outros estudantes.

O grupo de professores conversou e chegou a um consenso que o aluno com DI tem capacidade, tem que explorar o máximo, mas entendendo que ele não vai ter, ele não vai conseguir o mesmo que o outro dito normal, mas é considerar que ele tem como e deve ser estimulado ao crescimento e considerar qualquer avanço [...] (PROFESSORA MARISTELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Dessa forma, destacamos um outro fator que nos deixou inquietas e que faz parte de um saber docente nos processos de formação, seja ele inicial ou continuado: é o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança. É necessário destacar novamente que o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiência é igual ao processo de desenvolvimento de qualquer criança; o que os diferencia são as condições nas quais ela está inserida e que atravessa (VIGOTSKI, 2011).

Nessa perspectiva, nos excertos da entrevista, observa-se que as professoras falaram acerca do processo de desenvolvimento das crianças:

Alfabetizar já é difícil, a criança que tem um comprometimento é muito mais difícil. (PROFESSORA MARISTELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

O desenvolvimento do seu aluno com DI é normal como qualquer outra criança da sala e ele se sobressai. (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Se a gente conseguir trabalhar com aquela criança ela vai aprender, hoje ela já escreve o nome dela, ela conhece todas as letras, então ela pode avançar, é um trabalho contínuo, vai demorar, mas ela vai alcançar. Do jeito que eu trabalho com alunos que não tem deficiência eu trabalho com ele, só que de uma forma mais aplicada, tem que sentar, é individualizada praticamente para ele alcançar, o mesmo processo que eu utilizo com as outras crianças eu utilizo com ele. (PROFESSORA LUCIA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A criança com dificuldade mental, então no curso de pós-graduação que eu fiz: ideias, métodos, metodologias que pudessem facilitar porque você tem que ter um olhar diferente, tem que ter mais calma entendeu você tem que ter, por isso que eu falo que é a partir da criança, principalmente a deficiente a gente precisa conhecer a criança, eu vejo, às vezes a utilização da música, a questão da letra, arte porque ajuda o processo cognitivo (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nesse sentido, a professora Maristela declara que o processo de alfabetização é complexo, ainda mais quando se trata de alfabetizar o aluno com comprometimento. Por outro lado, as demais professoras consideram que os alunos com DI são, em princípio, sujeitos em potencial, logo se deve insistir no ensino de conteúdos científicos, nos saberes elaborados e construídos pela sociedade. Outrossim, é importante, também, considerar as possibilidades das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem. As docentes explicam que a mediação é fundamental e é essencial que o professor utilize métodos, estratégias e recursos, pois, assim, ele pode acompanhar o processo e colaborar com ele, objetivando aprimorar os procedimentos regulares de escolarização, para que possibilite dar conta das mais diversificadas diferenças que existem entre os estudantes. Desse modo, o sujeito pode deslocar-se de seus limites e fazer as compensações em contribuição com seu desenvolvimento, porquanto,

[...] no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

A partir das concepções de Vigotski e das suas fundamentações sobre o desenvolvimento de toda e qualquer criança, percebe-se que é possível lançar-se na educação dos sujeitos com Deficiência Intelectual, considerando que, associadas à deficiência, há as possibilidades compensatórias para superar as limitações e que são essas possibilidades que devem ser acionadas no processo educativo. Em síntese, a tese básica sobre a deficiência, na perspectiva de Vygotski (1997), fundamenta-se na ideia de que uma criança com desenvolvimento complicado pelo seu "defeito" não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as crianças ditas normais, ela é apenas desenvolvida de outro modo, de um modo particular.

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com essas pessoas, é essencial que a instituição escolar conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento

pelo qual deve colaborar com seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo elaborado. Assim, ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, porém, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos, exigências sociais, e levá-lo para fora de um mundo de isolamento. Desse modo, "[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las [...]" (VYGOTSKY, 1997, p.36).

Segundo Facci, Tuleski e Barroco (2006), a educação das pessoas com deficiência não deveria limitar-se à reabilitação ou à educação profissional, mas sim estar centralizada no desenvolvimento da capacidade das pessoas de formar e agir de modo consciente ou planejado, participando dos desafios postos àquela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, a partir de órgãos ou funções íntegras.

Dessa forma, a partir dessas explanações, é possível entender o quanto o ensino está presente na formação e desenvolvimento do ser humano, tendo ele uma deficiência ou não. Seu papel fundamental está relacionado com a natureza e a qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de ferramentas de modo a assegurar a formação e o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades como criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978). Em tal caso, a possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos sujeitos e, de modo consequente, com a sociedade econômico-cultural em que eles vivem.

No processo de formação, é imprescindível enfatizar essa condição e atrelar os conhecimentos do Ensino Fundamental aos conhecimentos das crianças com alguma deficiência. Há necessidade de conteúdo específico a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência. Todavia, tais conteúdos não podem significar uma fundamentação a partir de teorias biológicas que entendem esses processos a partir de teorias que entendem esses processos a partir da condição de deficiência do sujeito e não de sua relação sócio-histórica. Ao salientar o



contrário, contribuímos para a manutenção do pensamento de patologização<sup>89</sup> da Educação Especial (ANGELUCCI, 2014).

Assim, a seguinte fala da professora Marcela vai ao encontro do pensamento de patologização da educação, quando relata que o aluno com DI, em alguns dias, vai para a escola sem a medicação, causando a sua agitação durante as aulas. Nesse sentido, ela destaca:

Tem dia que ele está mais agitado porque não está sendo medicado, aí ele é mais rápido ainda, tem dias que é só agito, hoje ele não veio não sei por quê. (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Ao analisar a fala da professora, observamos que o modelo médico-pedagógico ainda vigora na escola. Muito já foi discutido acerca das bases científicas que deram sustentação para que se constituísse a Educação Especial. A história deixa claro que o desenvolvimento se deu dentro da área médica. No entanto, muitos anos se passaram e a base da Educação Especial se direcionou para caminhos diferenciados, fundamentando-se em discursos e teorias com enfoque na aprendizagem dos sujeitos público-alvo da educação especial, diferentes das que priorizavam o aspecto biológico e a deficiência em detrimento do desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Outrossim, em referência ao processo de formação, as professoras relataram que

Não tivemos formação, você estuda para um padrão de criança, nem para aquela que tem dificuldade, [...] mas a gente estuda e aprende, pelo menos na época que eu tive para uma criança padrão, aquela criança que vai vir com 7 anos, porque se você for trabalhando assim, assim, a criança vai evoluindo, nunca tive, até mesmo no PNAIC, não teve nada voltado para a criança da educação especial. Eu tenho a pós em educação inclusiva (PROFESSORA RAQUEL. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Li um texto que falava essa coisa da criança com deficiência, essa criança especial, essa inclusão é muito mais novo de quando eu estava na época, na faculdade foi muito deficitária neste ponto, não me preparou para trabalhar com a criança, e ela não tinha muito acesso as escolas então não era, não fazia parte do currículo e hoje, em dia, a gente percebe que cada dia as escolas recebem mais alunos, né. Na minha sala eu tenho sim, tenho, então é nesses momentos que eu me sinto perdida, [...] porque o processo de

---

<sup>89</sup> “[...] Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como *deficiente*. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa *deficiente*, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para *nós*, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normais quanto for possível. [...]” (ANGELUCCI, 2014, p. 121, grifos da autora).

formação meu foi muito deficitária eu não tive isso (PROFESSORA MARISTELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Então, na faculdade eu não tive isso, e é o primeiro ano que eu pego, então assim nesses dois meses que eu tô aqui. No início foi bem difícil porque eu não sabia como lidar, não sabia até onde eu podia ir ser firme ou não. Então, assim, eu tô aprendendo (PROFESSORA LETÍCIA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Contemplada, o processo de alfabetização, porque na verdade a gente tem a disciplina que me abriu ene possibilidades mas a gente sabe hoje que a deficiência mesmo a que é mais estudada que é como hoje a síndrome de Down, dentro das deficiências essa tem ene variáveis, então há todo um, vai surgindo novas possibilidades por causa dessas deficiências, então a criança às vezes tem outros comprometimentos que a gente não dá conta de abarcar esse conhecimento todo, [...] a criança chega para você, aí você começa a estudar para tentar contribuir de alguma forma com aquela criança, agora na formação eu tive esse leque, então agora a gente que tem que buscar né junto a família, junto as pessoas da escola mesmo, que já abre um leque para a gente (PROFESSORA MELINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A professora Raquel relata que fez pós-graduação em educação inclusiva, entretanto torna-se relevante questionar acerca do tipo de formação realizada em nível de pós-graduação, pois, apesar do título, a garantia de conhecimento por parte do professor a respeito de atender as demandas educacionais das crianças com deficiência na escola ainda não é abordada pelo ensino de teorias que permitam o aprofundamento teórico e sua relação indissociável com a prática pedagógica. A formação continuada dos professores alfabetizadores foi evidenciada por todas as entrevistadas pela via do PNAIC, conforme destacado a seguir.

O PNAIC o mais interessante é aquela... o momento em que você está com o grupo e você tem as trocas de experiências, os relatos, né, porque, às vezes você tem uma angústia, aí você pensa assim, só eu passo por isso? Uma outra pessoa também tem a mesma angústia e ali naquele meio você vê que uma forma de trabalhar deu certo, foi positivo, então você traz para a sua realidade, adapta a sua realidade e você consegue avançar, foi interessante porque quando você faz uma formação e tem a oportunidade de expor a sua realidade. Tem que haver essa troca e o PNAIC trouxe isso, além de trazer a formação dos módulos, ele também te dava essa oportunidade de tá aplicando na sua turma, de tá vivenciando se faz efeito, se surtiu efeito ou não, [...] (PROFESSORA RAQUEL. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

E a questão do PNAIC pode entrar? Acho que são esses cursos que o governo proporciona pra gente, não é? Esse curso do PNAIC chama professor de 1º ao 3º ano, tá sendo maravilhoso, foram três anos, eu participei os três anos, eu achei que não tem nada de diferente do que eu fazia dentro da sala. Porém o que acontecia, ele dava um leque maior pra gente trabalhar com a interdisciplinaridade, que você tem novas ideias para montar um planejamento melhor e de fazer uma atividade bem bacana, de ir puxando, uma coisa puxa a outra, ciências, geografia e interdisciplinar, o que me ajudou abrir esse leque foi o PNAIC, é federal para professores de 1º ano ao 3º ano (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constitui como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Não se trata de um documento de caráter jurídico que modifique, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2014b). Tal pacto intenciona colaborar com o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, ou melhor, é uma ferramenta que visa, a partir da formação continuada, responder e enfrentar a constatação histórica de que as crianças da escola pública concluem sua escolarização — o 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo de alfabetização — sem dominarem satisfatoriamente as habilidades de leitura e escrita.

Nessa direção, observamos que as professoras Raquel e Brunela, ao se referirem ao PNAIC, demonstram interesse pelo processo de formação; no entanto, Brunela avalia a formação como se não tivesse trazendo nada de novo, embora ela valorize a formação, tendo em vista a questão da interdisciplinaridade, com a integração das áreas de conhecimento, o que contribui para o planejamento dos conteúdos em conjunto. Segundo Korn e Koerner (2016), a formação de professores vem sendo entendida, pelos órgãos produtores de políticas públicas em Educação, como um lugar prioritário e como a via mais importante para a melhoria da qualidade da Educação pública brasileira.

Ademais, durante a entrevista, a professora Karla falou que encaminha as atividades da sala regular sob a responsabilidade do apoio e da professora da EE. O trabalho colaborativo no espaço escolar é necessário, almejando o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a professora diz:

Eu tenho um aluno que tá avançando muito bem porque ele tem outros apoios, porque ele faz atendimento fonoaudiológico e, na verdade são dois alunos que eu percebo que esse apoio extraescola tem contribuído muito no processo de alfabetização deles e tenho alguns alunos que estão com atividade só da escola, então a dificuldade deles é maior, percebo que o processo deles ainda está mais lento. São dois que fazem fonoaudiólogo, na APAE e na própria MAES porque eu tenho um aluno autista e tem contribuído no desenvolvimento deles, isso (PROFESSORA KARLA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] a gente tem apoio o desenvolvimento da criança é muito maior, eu tenho crianças especiais, eu tenho apoio de uma auxiliar para fazer as atividades, trabalhamos o conteúdo no geral e depois tem que sentar com os grupos, eu tenho uma pessoa que trabalha com esses três eu elaboro as atividades sento com eles como eles vão fazer, elas direcionam, e tem a assistente da educação especial, a Francisca<sup>90</sup>, tá dentro da minha sala, ela que faz o

---

<sup>90</sup> O nome da professora da educação especial é fictício.

acompanhamento de Fernando<sup>91</sup>, ela vai na sala junto comigo eu falo para ela o projeto que tô desenvolvendo e ela busca atividades, ela trabalha na sala e também tem um momento que ela tira Fernando da sala de aula e leva ele para dentro do laboratório da Educação Especial [...] (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A professora prossegue dizendo que trabalha com as mesmas atividades com todos os alunos, mas, para saber o desempenho do aluno com DI nos trabalhos, é preciso o auxílio da professora da EE. Ademais, torna-se fundamental interrogar à Brunela de que maneira é realizado o ensino para este aluno. Assim, ela relata:

[...] eu preciso perguntar por que o processo no SGE é como se não fosse consolidado, porque tudo que a gente passa para os ditos normais a gente passa também para elas também. Tem que perguntar à professora da educação especial (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A professora Brunela declara que as atividades são passadas para todos os alunos em sala de aula, isto é, as aulas ministradas para “os ditos normais”, segundo a professora, são também passadas para os alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, torna-se pertinente interrogá-la: de que maneira o ensino está sendo realizado para este aluno?

Por outro lado, Vygotsky (1993, p. 208) aponta que o princípio básico

[...] e suporte de toda a nossa pedagogia da criança anormal exige agora que sejamos capazes de entender, à luz do real, fenômeno natural, o elo entre a cooperação (atividade coletiva) e o desenvolvimento das funções mentais; entre o desenvolvimento coletivo e da personalidade da criança anormal.

Mais adiante, a professora Marcela diz que trabalha com jogos educativos diversificando, assim, o planejamento. Outrossim, acrescenta que o aluno com DI não consegue se concentrar durante o trabalho. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o professor lança mão de atividades mecânicas, todavia é fundamental considerar os temas que trazem significado para o aluno, propiciando um envolvimento maior dos alunos nas atividades. Trazer para a discussão a importância das atividades lúdicas na escola torna-se fundamental, visto que investir em estratégias e recursos, durante o processo de ensino aprendizagem, é oportuno, já que objetiva alcançar a participação constante dos alunos em sala de aula. Desse modo, a professora fala:

---

<sup>91</sup> O nome do aluno é fictício.

[...] o aluno faz atividade no quadro como escrita de cópia, na mesa atividade lúdica, eles participam também dos jogos que a gente participa na quarta-feira, a atividade do reforço, tem um grupo menor, aí eu trabalho com jogos de alfabetização, [...] eu sei quem faz o que, esse aluno da educação especial faz alguma coisa, bem rápido né, logo ele enjoa, mas ele consegue fazer (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Marcela relata que o seu aluno faz as atividades propostas, mas questiona a rapidez com que ele as executa. Assim, o tempo não deve ser um fator determinante para a execução das tarefas escolares. O que deve, sim, ser considerado, é a mediação da professora junto aos alunos, almejando o desenvolvimento da criança.

Cathcart (2011), em sua pesquisa, apresentou um grande envolvimento dos estudantes em muitas atividades no âmbito escolar, mas essa envoltura, diversas vezes, não trazia aprendizagem efetiva, pois as atuações que desempenharam inúmeras vezes eram pensadas e efetuadas pelos estagiários. Observaram-se sujeitos atentos, empenhados a aprender, entretanto as mediações no espaço escolar comprometeram, com certeza, as possibilidades de os alunos tomarem as suas próprias decisões no processo de aprendizagem. Ademais, o estudo intencionou trazer indicadores que possibilitem a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial em espaços inclusivos. Assim, verificamos que a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão dos alunos. À vista disso, é inevitável a formação específica e continuada dos mediadores para o êxito do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência.

Portanto, é possível concluir que a educação tem uma função essencial para a transformação na sociedade no que tange à convivência das pessoas. Dessa forma, a educação inclusiva vem se desenhando como alternativa educativa necessária nesse panorama.

Por outro lado, notamos que algumas professoras parecem ter apreciado o PNAIC como uma ação fundamental à sua atuação docente, mas não mencionaram nada a respeito de o PNAIC estar ajudando-as para a efetivação do processo de alfabetização das crianças com Deficiência, sobretudo aquelas com Deficiência Intelectual, apesar das políticas.

Logo, podemos concluir que, a partir da categoria “formação”, catalogada, na fala das professoras, de um ecletismo no seu referencial teórico, tendo em vista uma

confluência de métodos completamente diferentes, configura a insuficiência metodológica de princípios e o ecletismo de um sistema ainda carente. Ademais, observamos conhecimentos explicitados por algumas professoras que destacam aproximações com a base histórico-cultural. Nessa direção, percebemos que elas trabalham com a intenção de facilitar a construção do conhecimento, considerando as diferenças individuais, como as habilidades, os ritmos e as capacidades para lidar com o processo de alfabetização de aluno com Deficiência Intelectual.

Assim, essas professoras focam na articulação criativa, tais como facilitar a construção do conhecimento, considerando as diferenças, utilizando práticas heterogêneas, na articulação entre as professoras, com ajuda das professoras de educação especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE); na interação com os pais; no uso de recursos lúdicos e tecnológicos, com jogos diversificados e com material concreto, entre outras práticas. Esse trabalho contribui para que as professoras tenham uma prática que responda melhor às demandas de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos com DI

Na direção desse raciocínio, Ramos (2010) apresenta em seu trabalho que o docente pode melhorar as condições de aprendizagem do estudante, de modo específico da linguagem escrita, através da apropriação da abordagem histórico-cultural, realçada por Vigotski (1997), pois, além de ter mais significado, a aprendizagem nela apoiada considera a realidade que o sujeito vivencia, na medida em que o professor elimina de sua prática pedagógica situações de aprendizagens mecânicas e artificiais, suplantando os padrões tradicionais que tiram o fervor do pensamento do sujeito e impossibilitam sua introdução de forma crítica e participativa na sociedade em que vive.

A Educação Inclusiva direcionada para pessoas com Deficiência Intelectual representa um desafio aos educadores atuais em busca de caminhos e meios efetivos para definir a sua política de ação, possibilitando uma melhor inclusão de crianças em salas de ensino regular. Os dados que sistematizamos nesta primeira parte da Seção nos permitem observar que a ausência de conhecimento, formação ou pesquisa pode tornar difícil todo trabalho que poderia ser desenvolvido no processo de alfabetização com crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental. Em vista disso, entendemos que é essencial a formação do professor no processo de alfabetização. Entendemos

também que há necessidade de que o docente tenha um fundamento teórico que ampare a sua prática e o seu discurso. É importante evidenciar que o conhecimento prático não está distante do conhecimento teórico.

## 8.2 AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ALUNOS DE PRIMEIRO ANO ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Passamos agora à análise das concepções de alfabetizadoras de primeiro ano de Ensino Fundamental sobre o processo de alfabetização. A partir dos relatos das professoras, enumeramos dois eixos principais para essa discussão: a análise das concepções a respeito do conceito de alfabetização e a análise das concepções em relação ao processo de alfabetização, considerado sob a perspectiva histórico-cultural. Desse modo, em nosso roteiro elaboramos uma pergunta fundamental, a fim de que pudéssemos atingir o objetivo de saber qual a concepção do professor em relação ao processo histórico-cultural: “qual é a sua concepção sobre o processo de alfabetização?”

Desse modo, iniciamos as entrevistas sabendo da importância para elucidação da nossa problemática. Antes que as professoras começassem a explicar acerca das suas concepções, esclarecemos a pergunta para elas, partindo da afirmativa de Ximenes (2015, p. 122), quando argumenta que

[...] conhecer as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola nos alertou para uma outra problemática, a questão da necessidade de uma especificidade na formação de professores da Educação Infantil, o que nos sinalizou a necessidade de estudos posteriores a esse em relação à formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil. Para dar conta dessa tarefa, reconhecemos que há muito por aprender [...].

Outros pesquisadores corroboram tal assertiva, entre os quais Pagliuca.

A implantação de ações que tragam um bom suporte teórico/pedagógico para esses profissionais é urgente no meio educacional, pois muitos estão "grudados" nos livros didáticos por medo de ousar e errar. É preciso que ocorram novas mudanças no fazer educativo com ênfase nas práticas pedagógicas, ação — reflexão — ação de sua prática educativa atrelada à teoria. Considerando que esses professores terão mais dificuldades para alfabetizar seus alunos e ainda poderá desencadear nesses alunos dificuldades de leitura e escrita ao longo de sua vida escolar (PAGLIUCA, 2014).

Destarte, a concepção de alfabetização explicitada articula quatro dimensões importantes para a apropriação da linguagem escrita: a leitura, a produção de texto, o estudo sobre conhecimentos do sistema de escrita e a formação da consciência crítica. Contudo, segundo a perspectiva de Gontijo (2008), independentemente do local onde a alfabetização ocorra, ela é concebida como espaço e tempo de formação que propicia o exercício da cidadania e o desenvolvimento da criticidade, por meio do trabalho de produção de textos e de leitura, a fim de que, efetivamente, as crianças tenham condições de se apropriar de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa que proporcionem sua utilização na vida de maneira ativa.

Desse modo, a alfabetização é uma atividade que necessita ocorrer vinculada às práticas sociais de leitura e escrita, considerando as especificidades do processo. Não se trata de reinventar um conceito de alfabetização, mas de conceber um conceito abrangente de alfabetização que considere esse processo como prática "[...] sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras". (GONTIJO, 2008, p.34).

Nessa perspectiva, concordamos com Gontijo e Schwartz (2009), uma vez que precisamos pensar a formação inicial e continuada de professores, de modo a contemplar os conhecimentos específicos da alfabetização, o que, como e para que ensinar, considerando as dimensões desse processo inseridas nas práticas sociais de leitura e escrita. E, assim, de acordo com as autoras, poderemos

[...] contribuir significativamente para a melhoria do trabalho que realizamos nas escolas e, conseqüentemente, para que as crianças possam se apropriar da linguagem escrita [...] que, por sua vez, só é possível com a existência de espaços para estudo, para troca de experiências, para planejamento e para organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 10-11).

Prosseguimos com a entrevista lançando a pergunta acerca da concepção das professoras sobre o processo de alfabetização. Dessa maneira, podemos verificar, nos excertos a seguir, as falas das educadoras em resposta à sua concepção sobre o processo de alfabetização:

[...] alfabetização é a base de todo aprendizado, [...] tudo tem que ser divertido, ainda mais essa questão nossa que as crianças chegam com seis aninhos, tem criança que completa seis anos ainda em março, a gente não



pode esquecer daquela parte lúdica de aprender brincando se não a coisa não flui, é musiquinha, parlenda, fazer rodinha (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] é algo que se constrói no dia a dia, [...] é muitas trocas, cada dia você vai buscando né, você vai aprendendo também e ela não só se dá no meio aqui não, você faz muitos links, [...] você aproveita muito do que o aluno traz né, não é estático, é movimento (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

As docentes, ao falarem de suas concepções acerca do processo de alfabetização, se referiram à metodologia utilizada em suas aulas, entre outros assuntos. Há nesses discursos um indicativo que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir das constantes relações com o meio social em que vive, uma vez que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Desse modo, o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo outro que aponta, delimita e atribui significados à realidade. Nessa perspectiva, Vygotsky (1987, p.33) declara que “[...] essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. Outrossim, as professoras evidenciaram, em seus relatos, o processo de alfabetização mais prazeroso por meio de estratégias e recursos lúdicos, tais como músicas, rodas, poesias e jogos, almejando o desenvolvimento do aluno.

[...] alfabetização, hoje [...] melhorou, antigamente as coisas eram decoradas, quadro, giz b com a ba, até eu já estava enjoada, hoje eu percebo que as coisas mudaram, você trabalha mais com música, você trabalha poema, você tem mais recursos [...]. Tá mais prazerosa, apesar de tá difícil, né a questão de comportamento de aluno, família não ajuda muito. (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] cada criança tem o seu tempo, a gente, na verdade, já discutia isso que esse processo começa na educação infantil e perdura o primeiro ciclo todo, né (PROFESSORA KARLA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Assim, a partir das falas de algumas professoras, observamos que a concepção de alfabetização pelo método tradicional é ainda latente nas escolas de ensino regular. Ademais, constatamos que temas como a história do sujeito, o lugar da brincadeira, as concepções de infância, a alfabetização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade foram recorrentes, aparecendo, na maioria das vezes, ainda pouco aprofundados entre as docentes. Podemos inferir, em algumas falas, que Brunela, entre outras professoras, corrobora essa afirmação, quando explica que trabalha com música, poesia, arte e jogos com os alunos em suas aulas. Desse modo, ressaltamos a nossa preocupação em torno desse grupo temático. Por outro lado,

observamos, também, na fala da professora Larissa, a valorização do que o aluno traz do seu meio, enriquecendo, na escola, a sua visão na relação com os outros. Ela acrescenta, também, que o processo de alfabetização é a busca incessante, ou melhor, algo que se constrói no cotidiano.

Grando (2011), em seu estudo, nos ajuda a refletir sobre Brunela, sobretudo quando ele apresenta uma reflexão em torno do tema “ludicidade” e mostra as questões essenciais referentes às práticas de letramento, que foram apresentadas pelas docentes e que se relacionam à construção de novas aprendizagens, a partir do que já sabem, referindo-se ao uso da escrita e da leitura e a importância de impulsionar práticas de letramento que sejam lúdicas, respeitando as especificidades dos estudantes de 5 e 6 anos.

A seguir, a professora Regina apresenta que o processo de alfabetização é mais lento, uma vez que são muito poucas famílias<sup>92</sup> que se envolvem. Desse modo, ela afirma que

[...] é um processo mais demorado porque são poucas as famílias que se envolvem [...]. Alfabetizar para mim é preparar o aluno para que ele entenda o que vem a ser esse mundo que ele vive e o que ele vai precisar para esse mundo dele, para a vida dele em termos de leitura e escrita [...].  
(PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nesse contexto, observamos que a estrutura familiar, hoje cada vez mais complexa, tem dificultado essa relação, todavia não se pretende aqui esgotar esse assunto, embora é preciso levantar essa questão, visto que o apoio da família à criança, no tocante ao processo de aprendizagem, é fundamental.

Assim, observamos também nos excertos das professoras Regina e Brunela, citados anteriormente, um desconforto quando relatam a questão da família que não contribui

---

<sup>92</sup> A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Essas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar, de forma que a família, em vista de inúmeras circunstâncias, entre as quais o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas. Podemos observar que a interação entre família e escola propicia o sucesso escolar dos alunos, as duas instituições devem trabalhar juntas para alcançar um bom desenvolvimento e crescimento do aprendizado da criança. A família não deve participar apenas das atividades escolares de seus filhos, mas da organização, do desenvolvimento dos projetos pedagógicos e da gestão escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: “Educar no âmbito da legislação brasileira é um processo de corresponsabilidade família/sociedade e passa necessariamente pela educação escolar” (BRASIL, 1996, p.60).

para o processo de aprendizagem de seus filhos. Essas falas nos incomodam e nos levam a pensar que essas crianças não têm acesso, em casa, a livros e leitura, entre outras situações, e muitos são filhos de pais de baixa escolaridade. Assim, é importante que a escola elabore estratégias e recursos, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem dessas crianças.

Martins e Vieira (2010) destacam que o ambiente possui os meios necessários para o desenvolvimento da criança, assim como apresenta traços humanos específicos que são próprios do desenvolvimento histórico e social da humanidade. Segundo eles, o ambiente já possui um modelo apropriado, que deve estar relacionado ao modelo primário da criança, para que o desenvolvimento possa suceder sem erros. Se a forma adequada não estiver no ambiente, se não houver uma interação da criança com essa forma, então é possível o surgimento de um fracasso em alguma parte do desenvolvimento infantil.

Notamos ainda que as professoras Brunela e Regina falam acerca da falta de apoio da família em relação às atividades propostas pela escola. Ocorre que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2002) mostram que o índice de analfabetismo, quando consideramos os analfabetos funcionais — aqueles com apenas quatro anos de estudos completos — sobe para 23,5%. Em relação aos entrevistados pelo Projeto Atenção Brasil (2010)<sup>93</sup>, 20,1% dos chefes de família são analfabetos ou não terminaram o curso primário; 20,5% têm o curso primário completo ou o ginásial incompleto; 18,3%, o ginásio completo ou o colegial incompleto; 31,3%, o colegial completo ou o curso superior incompleto e apenas 9,7%, o curso superior completo. Nesse sentido, compete à escola o acompanhamento dos processos de escolarização de seus alunos

Outrossim, percebemos também que a professora Karla, apesar de não ter enunciado diretamente, deixou indícios, na sua fala, de que uma criança precisa de um tempo maior, passando a ideia de que é necessário haver ações programadas para

---

<sup>93</sup> O Projeto Atenção Brasil (2010) foi desenvolvido pelo Instituto GLIA, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, com a colaboração de pesquisadores da Universidade La Sapienza (Itália) e do Albert Einstein College of Medicine (Estados Unidos da América). Os pesquisadores entrevistaram pais e professores de 9.149 crianças e adolescentes entre 5 e 18 anos frequentando classes regulares do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio em escolas particulares e públicas, de zona urbana e rural das cinco regiões do país. A partir dos resultados, foram identificados fatores de risco para a saúde mental e o desempenho escolar dessa parcela da população (INSTITUTO GLIA, 2010).

alfabetizar. Dessa maneira, notamos, durante a entrevista, que a prática de planejamento está muito latente nas escolas, isto é, muitas professoras consideram fundamental esse tempo, visto que muitas docentes se dedicam em pensar atividades diversificadas, utilizando estratégias e recursos pedagógicos em busca de potencializar as suas aulas, objetivando o desenvolvimento dos alunos.

Em outro momento da entrevista, a professora Regina falou que ainda utiliza o método tradicional em suas aulas, como podemos observar no seguinte excerto:

[...] Do mesmo jeito que eu alfabetizo os outros, eu sou aquela professora tradicional, [...] eu confio no que eu faço, eu ainda trabalho com o método tradicional ainda, né, sento, conto história, o aluno também participa, o aluno busca, o tradicional é presente constante, o tempo todo. Mas o foco maior é o tradicional, o silábico, não é, o sistema silábico, não sei como que seria, eu falo o ba, be, bi, bo, bu. Risos. Família silábica, né. Depois você coloca as palavras certas, né, você vê um modo melhor de escrever [...] (PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A professora informa que gosta do método tradicional e nele confia para alfabetizar os alunos. Ademais, o método tradicional de alfabetização é centralizado no professor, que tem a função de verificar se o aluno está seguindo tudo aquilo que lhe foi solicitado.

Oliveira (2008) desenvolveu um estudo mostrando em seus resultados, indícios de que o contexto em que acontece a construção da hegemonia do construtivismo pelas políticas da educação colabora, a fim de reproduzir a lógica que guia a organização do trabalho em educação, dissociando teóricos e práticos. Os dados alcançados pela autora mostram indícios da convivência de ações e práticas variadas no ensino dessas docentes, tanto as reconhecidas com as proposições construtivistas e como as reconhecidas com as proposições tradicionais.

Tal afirmativa anterior corrobora o pensamento de Espírito Santo (2010), quando pesquisador declara que os resultados apontam que a aprendizagem de concepções teóricas, longe do fazer, por si só não oportuniza estabelecer relações entre o aprendizado no curso de graduação e a prática nas salas de aula. Percebe falhas na formação do professor alfabetizador, concluindo que é possível superar esses problemas de formação na aproximação dos saberes teóricos com os saberes da prática. Portanto, concluímos a necessidade da formação em ação e de estudos que

trabalhem as questões metodológicas. Não é possível refletir os problemas da prática longe dela.

Outrossim, quando se fala sobre as concepções construtivistas e tradicionais, é possível apontar que a aula, a partir dessa visão, deve acontecer somente dentro da sala, em que o professor ensina a matéria, passa as atividades e, mais adiante, a corrige, seguindo com a matéria à frente, fazendo sempre a mesma coisa, tornando a aula mecanizada, dando a entender que o aluno só irá aprender por meio do conhecimento do professor.

Prosseguindo com o raciocínio, a fala da professora Rosely combina com a afirmativa supracitada:

[...] a gente não pode dizer eu faço assim, mas a gente sempre busca fazer o diagnóstico, em grupo, aquele grupo que está mais no silábico [...] você não precisa ficar repetindo o alfabeto, tem o grupo que não sabe nem o alfabeto [...] (PROFESSORA ROSELY, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Além disso, a professora Letícia informa que utiliza o método tradicional, porque os alunos são muito dispersos e a família, às vezes, não colabora tanto com a criança. A escola e a família vêm vivendo momentos de mudanças na história e essas transformações interferem no dia a dia da escola, de modo que o grupo familiar, em vista de diversas questões — entre as quais o fato de as mães ou outros terem de trabalhar para ajudar no sustento do lar —, tem passado para a escola algumas atividades educativas que deveriam ser suas. Essa fala de Letícia não justifica o uso do método tradicional. No entanto, compete à escola desenvolver trabalhos que vislumbrem o conteúdo dos textos, bem como diversificar o uso de recursos e estratégias no processo de ensino-aprendizagem:

[...] os alunos estão muito dispersos, não tem aquela vontade de aprender, a família, às vezes não contribui tanto, então o processo está cada vez mais difícil. Não tem mais uma rotina. [...] acho que envolve muita coisa, desde a educação infantil que as crianças já são alfabetizadas, uma pré-alfabetização [...] a gente acaba até que voltar para os métodos silábicos, né, [...] porque, assim, o construtivismo, a gente trabalha de um modo geral [...] acaba que o processo alfabetização silábico, é um processo mais centrado e acaba facilitando [...] (PROFESSORA LETÍCIA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

O método tradicional tem seu aprendizado de forma dividida, isto é, por partes: primeiro aprende as vogais, depois as sílabas, até chegar às palavras e às frases

para, a partir disso, elaborar textos. Assim, o que importa é a montagem silábica, e não o conteúdo dos textos. No método tradicional, a cartilha, diversas vezes, é o único material de trabalho; os textos para leitura são curtos, com frases simples, desvinculados da linguagem oral, e buscam o uso das sílabas já estudadas. É raro o uso de materiais extras, como revistas, jornais, livros de história, jogos e músicas. O seu processo de alfabetização baseia-se nas técnicas de codificar e decodificar a escrita. A escrita da criança em fase de alfabetização não é levada em conta, pois a cartilha seguida de modo sequencial forma a base do processo de alfabetização.

Em vista disso, os dados do estudo de Silva (2015) apontam que os conhecimentos pedagógicos que as docentes mostram ter apoiam-se no ensino tradicional, com uma concepção de Educação Infantil, com vistas à prontidão para a alfabetização, representando, assim, uma dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico em uma abordagem sócio-histórica para os alunos. Esse trabalho retrata como a inclusão do aluno com DI na escola comum parece ser algo, ainda, longe do que as políticas públicas de inclusão indicam.

Desse modo, o método tradicional de alfabetização intenciona desenvolver as habilidades essenciais que a criança deve ter para tornar-se um leitor habilidoso. Por conseguinte, só a presença dessas habilidades não garante sua utilização em tarefas mais complexas, como a leitura de um livro, a escrita de um poema ou mesmo a execução correta de receitas culinárias, entre outros. O contexto social que incentiva o interesse em aprender, independentemente da educação formal, é a chave para o uso dessas habilidades em qualquer atividade do ser humano, de modo especial as que envolvem a leitura e a escrita.

Assim, a professora Luciana considera importante no processo de alfabetização da criança e explica como desenvolve a sua prática em uma turma de alfabetização:

[...] primeiro a criança precisa tá escrevendo o nome dela completo e também as palavras, as diversas, então, não essa de aprender as palavras mais simples e as palavras mais complexas, elas devem ter acesso a todas as palavras porque dentro do texto aparece todo o tipo de palavras, [...] procura dentro do texto palavras que a gente tá desenvolvendo [...] (PROFESSORA LUCIANA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Notamos que a professora realiza esforços para transformar a sua prática pedagógica, com ações que valorizam a produção de texto individual e coletivo, além de

reconhecer a importância do conhecimento da realidade infantil para trabalhar o uso da escrita em nossa sociedade. Consideramos essa prática relevante, pois, com a devida mediação do professor, a produção de texto permite o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da linguagem, além de possibilitar a formação de um leitor crítico, que compreende a sua realidade. Tal afirmação vai ao encontro dos resultados alcançados por Mesquita (2015). Em sua pesquisa, a autora apresenta a criança que faz as atividades de leitura e escrita, acompanhada pelo professor e pela estagiária, o que proporciona a participação do aluno em todos os eventos, tendo em vista o possível surgimento de novos avanços de sua produção com autonomia.

Em nossa pesquisa, a professora relata que, em suas aulas, a colaboração da estagiária é fundamental, para que o aluno possa desenvolver as atividades propostas:

[...] usar a tesoura ele não sabe recortar aí a gente fala Renan não sabe recortar, às vezes o dever vai recortadinho no caderno, eu falei com a mãe, ele tava recortando o alfabeto para colar na ordem do caderno lá, era as figurinhas com a ordem do caderno lá, apito então onde está a letrinha A do alfabeto então, ele tinha que recortar para colocar no desenho, aí eu falei para a estagiária ele estragou a folha todinha, mas recortou, a gente tinha outra folha lá o objetivo era recortar sim. (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] o outro objetivo era cortar e encaixar o conhecimento qual é a letrinha A do apito do desenho, mas primeiro ele fez todo lá, na outra tentativa, ele vai recortar melhor, hoje eu já não dei essa chance a ele, porque eu tô sozinha lá, aí eu falei, hoje a tia vai recortar, você vai colar, a gente atende com mais respeito o aluno quando você tem um colaborador ali com você porque tem a questão comportamental na sala de aula a gente trabalha com crianças com questão social, então como você vai dar atenção dobrada se o outro tá batendo no outro, fazer o que então todo primeiro ano deveria ter uma estagiária, eu sempre direciona o que a estagiária vai fazer primeiro, o objetivo da atividade é esse [...] porque costuma ser muito mãezinha, entendeu, a estagiária é aquela questão assim já é limitado, então eu vou fazer o papel de mãezinha ajudar falar a resposta para ele não é assim, ela é mediadora não é isso que eu te falei ele tem a chance para cortar, ela vai tentar e se estragar tudo, nós temos outra pronta para ele (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nessa direção, segundo Bárbara, é importante a presença da estagiária na sala regular, uma vez que colabora nos trabalhos com o aluno da educação especial. Entretanto, quando a estagiária não está presente torna-se difícil um atendimento mais focado. Outrossim, a professora acrescenta que trabalha com a questão social, isto é, existe o fator da indisciplina dos outros alunos e, assim, dificulta dar uma atenção maior à criança com DI. No entanto, é necessário ressaltar que a estagiária não substitui a educadora, visto que está ali, na sala de aula, para colaborar com as

atividades ministradas pela docente. Quanto à indisciplina dos alunos, torna-se essencial a professora desenvolver aulas que envolvam os estudantes, possibilitando, assim, uma maior interação dos sujeitos durante a realização das tarefas do cotidiano.

Ademais, a professora Bárbara segue falando acerca do processo de desenvolvimento do aluno nos momentos das aulas de Educação Física. Ela relata que Renan está cada dia melhor, uma vez que o professor trabalha envolvendo todos os alunos no jogo de futebol, ou melhor, trabalha com times, ora é uma turma que joga ora é outra. Assim, os estudantes são avaliados durante as aulas todos os dias. Nessa perspectiva, compreendemos que a problematização da avaliação se torna mais densa nesse momento, por considerarmos que as concepções das professoras contribuem para o movimento de inclusão escolar. Concordamos que a avaliação da aprendizagem deve ser assumida como ação pedagógica processual diagnóstica e formativa que acompanha e permite o desempenho da criança considerando a relação dele consigo mesmo, com o conhecimento prévio, com o nível atual de desenvolvimento e com as possibilidades de aprendizagem (VITÓRIA, 2012).

Assim, a prática da avaliação no cotidiano escolar dos alunos da educação especial é importante, uma vez que ela traz à tona o acompanhamento do professor, oportunizando momentos essenciais na vida do aluno, a fim de contribuir durante o processo de ensino-aprendizagem, almejando o desenvolvimento da criança por meio de atividades planejadas. À vista disso, é importante o educador estar atento para os desafios, investindo sempre nas possibilidades de aprendizagem do aluno com DI.

Por conseguinte, os relatórios trimestrais são mencionados pelas professoras, como um documento importante que sistematiza todo trabalho realizado durante todo o ano.

É o que é feito aqui é um relatório ao final do período e que é colocado todo o trabalho feito todo o conteúdo é observação mesmo tudo que foi observado do progresso do aluno, [...] a gente não tem uma avaliação igual como os outros, acho que não tem que ser mesmo, é feito um relatório, dependendo do grau tem uma ficha, dependendo da deficiência, tem uma ficha avaliativa tem toda a parte dos conteúdos com início, aprofundamento e conclusão de acordo com as séries, a nossa ficha avaliativa ela vem da SEME, [...] mas foi feita junto com os professores, no curso de formação. A deficiência intelectual tem os seus níveis, nós temos algumas crianças com dificuldades, que não é o meu caso o meu primeiro ano, que usa essa ficha avaliativa, já outras crianças que têm uma dificuldade maior, é feito um relatório e esse relatório é feito por uma professora especialista, em conjunto com o professor de sala de aula [...] (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).



[...] o processo de avaliação deles, a avaliação transcorre de forma regular normal, eu faço relatório, por exemplo, dos avanços, quem pegar no ano seguinte pegar o limite até aonde ele conseguiu ir [...] nós temos um relatório no sistema no SGE no sistema da prefeitura, fica né, porque nós fazemos avaliação de cada aluno e ao final daquele espaço, se o aluno é da educação especial para tá relatando como é o comportamento dele para ver o que ele conseguiu alcançar, [...] ficha de cada aluno. Fala: Poderia até ter trazido para você ver, depois se você quiser eu posso separar para você, tem uma ficha de conteúdos e objetivos que devem ser alcançados (PROFESSORA ROSELY. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Percebemos que as professoras estão de acordo com a Política Municipal, que destaca as atribuições do professor especializado. Entre elas, observamos que a elaboração dos relatórios de avaliação de aprendizagem, em conjunto com o professor regente é uma orientação do documento, relacionado ao plano de trabalho e ao planejamento diário.

Essa abordagem avaliativa admite ao docente perceber as necessidades e os interesses dos sujeitos, levando-o a desenvolver e a reconstruir o processo de ensino-aprendizagem a partir de um procedimento investigativo.

A avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor acerca dos resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A avaliação formativa, de acordo com Anache e Martinez (2007), dilacera com abordagens classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, preferindo a competitividade e não o trabalho coletivo. Essa possibilidade de avaliar traz contribuições para que instituição escolar pense na participação de todas as pessoas envolvidas, objetivando retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos. Para as autoras, a avaliação deve ser gerada como parte do planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, logo reconhecida como uma ferramenta de transformação das práticas pedagógicas e de reflexão envolvendo estudantes e docentes na construção de estratégias de ensino (ANACHE; MARTINEZ, 2007).

Em contrapartida, Valentim e Oliveira (2013) apresentam uma pesquisa com alguns relatos dos docentes, mostrando certa fragilidade e despreparo para trabalhar com a inclusão nas escolas dos alunos com DI e, assim, a dificuldade de avaliar suas

condições de aprendizagem. Os autores apontam que a avaliação utilizada pelos professores na escola se caracteriza por ser pouco ativa e baseada no uso de instrumentos quantitativos e de mensuração, que não orientam muito o processo. Eles afirmam que, para sustentar todo um inovador conceito e prática de avaliação, é preciso levar em consideração as concepções e as teorias que envolvem as práticas dos professores, para pensar sobre um novo modelo de escola, que respeite os princípios da inclusão escolar.

Contudo, a declaração da professora Bárbara diverge da forma de avaliar dos docentes que participaram da pesquisa de Valentim e Oliveira (2013), sinalizando um raciocínio diferenciado.

Ele tem sempre um apoio, ele não tem essa avaliação, é uma avaliação diária o que o Renan já faz, igual ontem foi uma avaliação, Renan jogando futebol de novo, olha como ele tá, a primeira vez que eu vi, ele jogando futebol e olha ontem, é assim, hoje [...] é o dia a dia da sala de aula [...] (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Assim, Bárbara compreende a avaliação como um processo contínuo, que permite o planejamento e o direcionamento para o trabalho pedagógico. Além do mais, a sua constante observação da criança nos variados momentos de rotina escolar é uma maneira de valorizar as diferentes formas de aprendizagem do aluno durante todo o período que frequenta o espaço escolar. Confirmando a declaração anterior, a professora relata:

A avaliação é uma atividade contínua e a avaliação redireciona o nosso trabalho, né. Ao mesmo tempo em que você está avaliando o aluno você está se avaliando. O que eu posso oferecer mais a esse aluno para ele avançar mais nisso, [...] Que novas chances eu posso oferecer. Isso daqui ele não tava tão motivado, eu posso trazer esse mesmo assunto de que forma mais interessante, pra isso eu gasto horas em casa porque a gente não tem esse tempo [...] (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Prossegue falando que ela trabalha em casa, produzindo as atividades da escola:

[...] acho que o professor tinha que trabalhar um horário com o aluno e o outro planejando rsrs seria uma escola ideal assim, recebendo por isso né, sei lá quantas horas de trabalho por dia, 8 horas de trabalho por dia. Seria o ideal, rsrs. (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Diante desse relato, torna-se urgente repensar os tempos de planejamento na escola que o docente disponibiliza para elaborar as suas aulas, uma vez que os tempos para desenvolver essa atividade, segundo a professora, são pequenos, tendo em vista a

dificuldade de refletir na escola acerca das suas aulas. Contudo, a elaboração dessa tarefa tem como elementos básicos a finalidade, a realidade e o plano de ação. Ademais, é uma ação de pensamento profundo sobre o que se quer da educação dos alunos, quais objetivos que se quer alcançar, quais conteúdos abordar e quais práticas metodológicas devem ser colocadas em ação, para que o processo de aprendizagem de modo efetivo se desenvolva com sucesso. O planejamento não tem uma finalidade em si e sim um instrumento para que a aprendizagem se realize. Vale reforçar, ainda, que o planejamento é uma atividade permanente e que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem em seu tempo de atuação, por isso mesmo os planos dele decorrentes são provisórios, tendo de ser modificados a cada ação, consoante as exigências e as necessidades que forem surgindo.

Assim, é cabível destacar a importância do papel do professor frente a essa demanda, pois o planejamento é uma organização de intencionalidades. A finalidade é também um ponto considerado crucial para Danilo Gandin, do Instituto Latino-Americano de Planejamento Participativo e autor do livro *Planejamento na sala de aula*, que entende o planejamento do professor como um ponto essencial. Ele chama essa etapa de "para quê" do plano do docente. "Os professores devem sair do nível do como? e com o que fazer?, que é a preocupação específica com o conteúdo, e incluir ? o que fazer e para quê?", defende Gandin (2001).

Nesse contexto, é importante que haja investimento nesse trabalho, porque, de acordo com Santos e Inforsato (2011), no nosso meio escolar, o planejamento de todas as ações escolares tem se pautado por situações de traços burocráticos acentuados, reduzindo-se, na maioria das vezes, ao preenchimento de relatórios, papéis e planos de ensino que não guardam relação alguma com a realidade na qual esse ensino irá ocorrer.

Ademais, Menegolla e Sant'anna (2001) referem-se à descrença dos professores no planejamento como decorrência de muitos fatores, a maioria dos quais relativos às experiências que tiveram nas escolas em que atuaram e lhes demonstraram a inutilidade de fazer o planejamento, pois, em geral, nada do que é planejado é aplicado. Para esses professores, as semanas de planejamento nas escolas se transformaram em prolongamento das férias para alunos e também em momentos de desperdício de tempo. Esse esvaziamento da importância do planejamento também

se dá porque poucos profissionais do ensino, gestores e professores são munidos de conhecimentos mínimos para uma ação de planejamento eficaz, que tenha sentido para aquilo que é o objetivo central da escola. Assim, a descrença no planejamento se cristaliza e as escolas vão funcionando sem ações efetivamente organizadas. Sabemos tacitamente que um dos pontos de qualidade de uma instituição escolar está, sem dúvida, na maneira como o seu planejamento é efetuado e, mais do que isso, como ele é aplicado.

Por isso, é importante ressaltar que esse eixo foi importante para o nosso estudo, visto que nos oportunizou conhecer as concepções e as práticas de alfabetização dos docentes. Além do mais, nos despertou para uma outra problemática, a questão da necessidade de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores do ensino regular. Desse modo, a inserção de ações que tragam um bom suporte teórico e pedagógico para professores é essencial no meio educacional. É necessário que aconteçam novas transformações, tendo em vista mudanças no fazer educativo, com relevância nas práxis pedagógicas — ação, reflexão e ação de sua prática educativa ligada à teoria —, bem como levando em conta que esses professores, sem a necessária formação, terão mais dificuldades para alfabetizar os alunos e ainda poderão suscitar, nesses estudantes, dificuldades de leitura e escrita no decorrer de sua vivência escolar.

### 8.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE ENSINO REGULAR

A discussão sobre as ações pedagógicas das professoras alfabetizadoras está diretamente relacionada aos dados produzidos durante as entrevistas. Nos relatos, as professoras alfabetizadoras revelaram temáticas importantes para o desenvolvimento infantil, como a brincadeira, as concepções de infância, a alfabetização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos. Além disso, o trabalho da alfabetização foi relacionado algumas vezes com as práticas realizadas na Educação Infantil.

Primeiro, achamos importante explicar como se configura o trabalho do professor alfabetizador que atua no Ensino Fundamental no Município de Vitória. Notamos, durante a entrevista, que as profissionais desenvolvem o seu trabalho como professora de sala regular no processo de alfabetização com o aluno de seis anos. Buscamos também saber, por meio de entrevista, o que elas consideram necessário ao aprendizado da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. Exemplificamos com algumas falas dessas profissionais, ao encontro desse pensamento:

Necessário ao aprendizado é saber ler, interpretar e escrever, isso é primordial, o aluno tem que sair lendo, matemática, história e geografia e, estudando de forma interdisciplinar, [...] porque no segundo ano já vêm os conteúdos que a criança tem que dar conta (PROFESSORA ROSELY. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

[...] agora são três anos para alfabetizar, acredito que dá tempo, mas cada dia os meninos tão vindo mais novos, mais imaturos pra EMEF, porque lá no CMEI, mesmo com todo o lúdico, eles vinham bem mais preparados, mais maduros, [...] tô com muita dificuldade e cada ano eu tô sentindo que eles estão com muita dificuldade. Ano passado, eu tinha uma turma, mas uma época assim, eu já tinha mais de dez lendo e agora eu tô com cinco, seis mais ou menos (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Assim, ela entende que as crianças de seis anos estão chegando imaturas ao primeiro ano de Ensino Fundamental, ou seja, despreparadas. No entanto, compreendemos que as atividades na Educação Infantil apresentam as suas especificidades próprias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e social da criança pequena, que se distanciam da preparação para o Ensino Fundamental.

O planejamento escolar deveria reconhecer as especificidades de cada etapa, que é única para o desenvolvimento infantil. O espaço da educação infantil permite à criança uma liberdade com o lúdico, com a imaginação, com a criatividade e principalmente com as brincadeiras. No primeiro ano do Ensino Fundamental, tais aspectos tornam-se mais distantes, havendo predomínio da leitura e da escrita como foco principal.

Vygotsky (1994) evidencia o relevante papel do lúdico na constituição do pensamento infantil. De acordo com o autor, é por meio do lúdico que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o universo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, elaborando seu próprio pensamento. A linguagem tem importante papel no desenvolvimento cognitivo infantil,

à medida que sistematiza suas experiências e ainda contribui na organização dos processos em andamento.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz várias situações vivenciadas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Essa representação do cotidiano se dá pela combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Essas ações são essenciais para a atividade criadora do ser humano.

Para Vygotsky (1994) o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde essa capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores lugares para a formação de conceitos. Assim, brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar produzem um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que a brincadeira e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, inovadores sentidos para a posse e o consumo.

O autor alerta que esses tipos de brinquedos são muito utilizados, objetivando o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança na medida em que proporcionam o desenvolvimento do corpo, da cognição, da afetividade e das interações sociais. O brinquedo assume a função lúdica enquanto proporciona diversão e prazer; quanto à sua função educativa, o brinquedo produz a apreensão do mundo, completando o sujeito em seu saber e conhecimento.

Nessa perspectiva, a aprendizagem que às vezes não acontece com a exercitação poderá acontecer na situação do brinquedo, pois o prazer da brincadeira produz a especialidade: quanto mais a criança se envolve nela, mais estará aberta a criar novos conceitos. Esse pensamento é corroborado no relato da professora Bárbara, quando

ela diz que o trabalho de alfabetização do professor tem que ser divertido. Assim, explica que

[...] alfabetizar [...] é a base de todo aprendizado que vem pela frente, tem que ser uma base bem sólida, [...] tudo tem que ser divertido, ainda mais essa questão nossa que as crianças chegam com seis aninhos, tem criança que completa seis anos ainda em março, a gente não pode esquecer daquela parte lúdica, [...] é musiquinha, parlenda, fazer rodinha [...] (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Outrossim, a concepção de alfabetização da professora Maristela revela essa prática uma ação complexa e ao mesmo tempo fundamental para a escolarização dos estudantes:

[...] alfabetizar é um processo muito difícil, eu já trabalhei em CMEI, mas não tinha a obrigatoriedade como tem hoje no primeiro aninho, era diferente era só uma iniciação, hoje não, com seis anos você tem um nível de exigência maior (PROFESSORA MARISTELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Na descrição das professoras, a alfabetização é entendida como um processo complexo, além de ser vista como uma obrigatoriedade, principalmente nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Cabe destacar a importância dos jogos, das rodas de leitura, dos momentos de produção e revisão de textos coletivos, assim como de atividades sistematizadas e reflexivas que ajudem os alunos a aprofundarem seus conhecimentos linguísticos. Corsino (2007), ao discorrer acerca das práticas pedagógicas na área de Linguagens, argumenta que

[...] é importante que o cotidiano das crianças dos anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária de leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; [...] participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, entre muitas outras possíveis (CORSINO, 2007, p. 61).

Para comprovar o pensamento de Corsino (2007), observa-se que a professora Bárbara, durante a entrevista, destaca a importância da brincadeira, isto é, dos momentos de interação com o meio, como um elemento importante para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. No entanto, conseguimos inferir, nas falas das professoras, que elas citam o método tradicional e os conteúdos disciplinares como uma questão relevante nesse momento. Nessa direção, Vygotsky (1987) alerta para o fato de que, em muitos casos, a aprendizagem da leitura e da escrita converte-se em uma tarefa mecânica e sem sentido para as crianças. A partir das entrevistas,

notamos que as práticas pedagógicas envolvem a brincadeira, os jogos, as concepções de infância, a alfabetização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade, mas apareceram como assuntos pouco aprofundados entre elas.

A criança, durante as atividades escolares, não deve ficar submetida a práticas “[...] heterônomas e conservadoras, é necessário que ela desenvolva a autonomia, objetivando procurar encontrar, por si mesma, novos caminhos; esta autonomia contínua pode e deve ser proporcionada pelos jogos” (MACEDO, 2005, p. 20-21). Por outro lado, torna-se essencial trazer a criança para o centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a sua participação em atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, teatros, música, arte, entre outras. É urgente que não percamos de vista a infância, nesse momento de transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Por meio dos jogos, as crianças podem evoluir na aquisição de seus conhecimentos, pois, de forma gradativa, adquire compreensão do contexto, em que brincadeiras e jogos, “[...] combinados ao processo de ensino, são uma excelente oportunidade de aprendizagem, além de propiciar às crianças desenvolvimento físico, motor, a interação e o raciocínio [...]” (VYGOTSKY, 1989, p.97).

A importância de atividades lúdicas no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada por inúmeros autores que atestam a sua importância, já que proporciona muitas maneiras de levar a criança a aprender de forma motivada e significativa. Autores como Piaget e Vigotski, entre outros, apresentam estudos importantes sobre a importância da utilização dos jogos no processo de alfabetização. Os jogos lúdicos fazem parte do processo de formação do sujeito e não podem ser excluídos como instrumentos didáticos no campo escolar, principalmente no período de alfabetização.

Nessa perspectiva, é pertinente trazer para a discussão o papel do professor mediador, uma vez que proporciona, por meio de bom planejamento e boa base teórica, a oportunidade de utilizar o lúdico como recurso de ensino e aprendizagem. À vista disso, Vigotski declara que

[...] desenhar e brincar devem ser considerados estágios de desenvolvimento da linguagem e escrita, os professores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo por meio de seus momentos



críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VYGOTSKY, 1987, p. 1).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Mesquita (2015) aponta para a importância do trabalho do professor mediador com qualidade, planejamento e intencionalidade, pois são tópicos que podem contribuir para a educação dos alunos com deficiência e dos estudantes que não aprendem na instituição escolar. Ademais, escolhemos os métodos a partir das nossas concepções de ser humano, de linguagem, de formação, organização da escola e gestão. Ainda, concordando com essa reflexão, Vital (2009) declara que a aprendizagem de sujeitos com DI depende de procedimentos e de técnicas pedagógicas, possibilitando um aprendizado com sentido e, por consequência disso, o desenvolvimento mais efetivo.

A professora Bárbara reconhece a importância da intencionalidade de uma prática pedagógica proposital e planejada do professor, mediada por recursos e estratégias nesse processo para todos os alunos, independentemente das suas especificidades física, cognitiva ou social.

[...] o aluno consegue aprender como os outros desde que ele esteja bem acompanhado com um estagiário, nos primeiros momentos, eu tenho o aluno Renan que no início eu achava que ele fosse bastante limitado era bastante limitado, hoje eu estou sem estagiária e o Renan copiou a canção cai, cai balão todinha eu ali dando aquele apoiozinho, mas não é aquele apoio 100% ele atende os comandos, olha a palavrinha tal, no primeiro momento a criança precisa de ajuda, mas se ela tiver esse suporte bem direcionado ela caminha depois sozinha. Isso que eu tenho observado, ele é capaz de aprender como os outros às vezes o ritmo [...], é diferente a motivação necessita ser maior, mas ela é capaz de aprender (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A professora relata sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno Renan em sala de aula e acrescenta que a participação dele é maior quando a estagiária está presente. Assim, o estudante pode desenvolver as atividades ministradas pela professora. À vista disso, é preciso destacar a importância da estagiária a fim de contribuir no trabalho junto ao aluno, porém torna-se pertinente ressaltar que o estagiário não substitui o trabalho do professor. Vale observar que a mediação da professora, os recursos e as estratégias que são utilizadas no percurso das atividades são fundamentais, almejando o desenvolvimento do aluno.

A declaração anterior segue na mesma direção das reflexões desenvolvidas no estudo de Santos (2012). A autora nos permite o entendimento de que as formas de

introdução do aluno com autismo nos variados tempos e espaços na escola e a constituição de si como estudante vão se estabelecendo com o passar dos anos; os profissionais e o trabalho educativo, a partir do planejamento coletivo e das ações pedagógicas, colaboram para o percurso de simbolização do aluno com autismo. A pesquisa mostra ainda que as relações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita contribuem a fim de avançar no desenvolvimento intelectual do sujeito com autismo, sobretudo em referência à atenção voluntária e ao desenvolvimento da percepção, bem como à apropriação da leitura e da escrita.

Para Victor, Cotonhoto e Alves (2014), algumas atribuições e ações do AEE estão descritas na legislação nacional e nos permitem entender que o planejamento das práticas curriculares passa necessariamente pelo trabalho colaborativo entre professores da educação especial e da sala comum. Os dados sistematizados nesta pesquisa retratam que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o trabalho com a Língua Portuguesa permeado por intervenções pedagógicas que encorajem as crianças a pensar, discutir, conversar, refletir e sistematizar conhecimentos criam possibilidades para a compreensão acerca da linguagem escrita nas suas mais diversificadas funções e circunstâncias de uso.

Contribuindo para o debate sobre essa questão, Guebert (2013), em sua pesquisa retrata, segundo a literatura especializada e os documentos oficiais, que a inclusão do sujeito com deficiência no ensino comum necessita de adaptações do currículo que propiciem a sua aprendizagem. E nesse sentido, a autora acredita que é fundamental que o docente da sala comum tenha acesso a conhecimentos específicos acerca da deficiência e sobre as características delas decorrentes que podem intervir nos seus processos de aprendizagem. Silva (2015), por seu lado, conclui, a partir de seus estudos, que há inovadoras políticas que intencionam a melhoria da qualidade do ensino inclusivo, porém elas colidem em antigos obstáculos que não estão sendo suplantados, pois as causas continuam arraigadas em antigos modelos, na inabilidade, nas inconveniências das proposições das políticas públicas e da prática dos docentes.

Nesse sentido, acreditamos que o professor necessita de formação sólida e boa concepção teórica para dar suporte ao uso do lúdico, ou seja, uma formação objetivando profissionais mediadores, investigadores e conhecedores do processo de

construção do conhecimento. Falamos, então, de uma adequada formação docente que crê na necessidade de possibilitar meios aos alunos a fim de que eles elaborem e entendam o seu processo de aprendizagem, a fim de que os professores compreendam as bases teóricas. Outrossim, trazer o jogo para o debate como uma ferramenta no processo educacional, dentro do âmbito escolar, torna-se pertinente, visto que, à medida que os professores compreendem a sua importância, poderão contribuir ainda mais para o desenvolvimento da criança.

Uma professora, durante a entrevista, ressaltou a importância da leitura feita com compreensão, denotando entendimento sobre a formação do leitor crítico. Consideramos a fala dessa professora muito proveitosa, uma vez que ela se preocupa em suas aulas com a leitura, mas uma leitura feita com compreensão pelo aluno, intencionando, assim, um trabalho que provoque no leitor a sua participação na sociedade.

Necessário, o que ela tem? Pra ser alfabetizada? É o que te falei, a consciência fonológica é que é o ponto assim para a criança ser alfabetizada, [pausa na nossa conversa, pois chegou uma criança falando com a professora]. Eu acho que para ela ser alfabetizada tem que ser conscientizada, para não ser só meros leitores, que não entendam o que tá lendo, é importante que ela tenha essa compreensão [...] (PROFESSORA BEATRIZ. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Considerando nossa intencionalidade investigativa, essa declaração nos remete à perspectiva histórico-cultural. Vygotsky (1987) não via o homem como um ser passivo, e sim como um agente ativo, que atua sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno. Para Vygotsky (1989), o aprendizado da criança não começa na escola, já que muito antes ela entra em contato com os saberes escolares, fazendo parte de um ciclo social, e nela há uma história de aprendizagem prévia. Observa, também, que o professor é muito importante para o desenvolvimento do aluno, pois ele vai fazer a mediação entre o conhecimento e a criança.

Os estudos de Vygotsky (1989) têm grande importância para a alfabetização. Ele considera a linguagem como a condição mais importante para o desenvolvimento da criança e, por isso, surge a necessidade de apresentar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, buscando-se, na sua vivência, subsídios para alfabetizá-los. Além disso, o processo da aquisição da leitura e da escrita deveria ser relacionado com o

uso social da linguagem. A alfabetização, então, é assumida como um processo complexo e multidimensional. Deixa de ser apenas o domínio da leitura e da escrita, para legitimar o papel que a escrita tem como prática social, isto é, para entender a necessidade da leitura e da escrita no mundo social. Nilharezi (1987) define a alfabetização como um

[...] fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica e dinâmica, constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual (NILHAREZI, 1987, p. 5).

Desse modo, o processo de alfabetização, na perspectiva em que o concebemos, é visto como prática social e intenciona a inserção das pessoas no mundo da cultura escrita, possibilitando o exercício da cidadania e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo que as levem a posicionar-se politicamente diante das demandas sociais. Nessa perspectiva, Gontijo (2008) defende a alfabetização

[...] como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2008, p. 198).

A fala da professora Graça vai ao encontro da autora supracitada, quando declara acerca da importância da leitura como prática social:

[...] a gente tem como objetivo um desenvolvimento da criança geral como uma cidadã do mundo que é, [...] a cultura da comunidade de onde ela vive, a importância do respeito ao outro, [...] ter um olhar crítico a respeito do que ela leu [...] Então, eu acho muito importante que ela saia do primeiro ano [...] sabendo o que está lendo (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nesse aspecto, é importante considerar, como exposto na Base Comum Curricular, que a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados seja adequada à situação de uso da língua, às temáticas e às necessidades dos alunos a fim de que possam

[...] refletir e reconhecer os usos sociais e as condições discursivas envolvidas na produção dos textos e na sua circulação (para quem, para quem, como, os destinatários e o modo de circulação), apropriando-se dos usos sociais da escrita; refletindo sobre os aspectos relativos à forma como os textos se apresentam (estrutura composicional); sobre o modo como as palavras marcam progressão, espaço, tempo e discurso dos personagens e narrador em uma narrativa literária ou, em um texto instrucional, [...] sobre o modo como as palavras, desenhos e outros signos se combinam, para indicar materiais a serem utilizados e ações a serem utilizados e ações a serem cumpridas, a sequência de passos a serem seguidos (BRASIL, 2016,p.186).

A escolha do texto, portanto, depende de diálogo com a realidade, com os contextos dos alunos e com outros textos lidos, possibilitando, dessa maneira, a constituição de sentidos, pois

[...] o centro organizador da prática de alfabetização é a interação verbal que se desenvolve por meio do trabalho de produção e leitura de textos escritos e esse trabalho pressupõe sempre um interlocutor; em outras palavras, é sempre diálogo das crianças, dos jovens e adultos com as outras pessoas. (VITÓRIA, 2004, p. 210-211).

Corroborando a afirmativa anterior, a professora Larissa, durante a pesquisa, expressou que, no processo de alfabetização, é importante que o docente trabalhe, em sala de aula, textos que dialoguem com a realidade dos alunos.

Eu penso que alfabetização é algo que se constrói no dia a dia porque é processo, processual, a cada dia você aprende algo novo, a criança também aprende algo novo, é muitas trocas, cada dia você vai buscando né, você vai aprendendo também e ela não só se dá no meio aqui não, você faz muitas ligações, você aproveita muito o que o aluno traz, né, o que ele já traz, praticamente você faz ponte, enriquecendo o que ele já traz a sua visão, acho que é isso esse processo de alfabetização (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

E prosseguiu falando:

[...] no primeiro ano [...] a gente começa com textos, né, que é a proposta da prefeitura, para depois ele chegar na unidade menor que é a sílaba, aí a gente tem o texto, uma unidade maior para depois ele chegar na leitura e escrita, a gente trabalha com “ene” coisas para poder ampliar isso aí, a questão da leitura e da escrita, partindo do contexto tem significado para ele, [...] começamos com uma música e [...] agora ele já vai construindo isso, na verdade, o que ele trabalhou teve um sentido para ele [...] (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Podemos inferir que a fala da professora Larissa corrobora a declaração de Vigotski (1997) quando ele aponta que o desenvolvimento infantil está relacionado às experiências mediadas e possibilitadas no convívio social. A formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo acontecem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação da cultura, nunca de forma mecânica, todavia sorvida pela ação do outro e do ser humano, em um movimento dialético. Dessa forma, esse processo de apropriação possibilita a construção do conhecimento e da cultura, na medida em que envolve uma atividade mental perpassada pelo domínio de ferramentas de mediação do sujeito com o universo. Ademais, a linguagem está entre esses instrumentos e, nessa perspectiva, Vygotsky (2000) declara que o pensamento e a linguagem são a base para a edificação da natureza da consciência do ser

humano. Assim, observamos que a afirmação da professora Bárbara vai ao encontro do pensamento do autor:

[...] eu gosto de trabalhar com a adivinhação, tem sempre aquele momento lúdico [...] as adivinhações com a letra u, vai lá no quadro escrever a letra u, [...] as histórias infantis, valorizo muito, [...] assistir ao filme da chapeuzinho [...] vamos cantar a musiquinha da chapeuzinho, escrever a musiquinha da chapeuzinho, né. [...] A história do nome, começa a valorizar o que eles tem, né, no deverzinho de casa, os meus pais pensaram no meu nome da bíblia, o significado, eles não conseguiram achar, pensaram em Sofia, não é bíblico mas tem o significado de sabedoria, cada um sabe o significado do nome do outro, [...] vai vir a festa junina sequência de atividades sobre festa junina, a gente tem um dia da semana da biblioteca, eles pegam livrinho levam para a casa na outra semana eles trocam o livrinho, pergunto sua mãe leu o livrinho junto com você? Um conta a historinha para o outro, a parte da oralidade, tudo tem que caminhar junto. Vem o dia das mães, o nosso livro já tá bem atualizado ele trouxe figurinhas, na gravura a família é formada por duas mães e os filhos, a família é formada: não tem pai e nem mãe, é formada por pessoas da família, a menina deu um sorriso, a menina se viu ali, entendeu isso dá um diferencial na questão da alfabetização (PROFESSORA BÁRBARA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Dessa forma, para Vigotski, a palavra “linguagem” é o guia originário de mediação. É através da palavra que o sujeito mostra claramente, marca, destaca aquilo que é fundamental, em um caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por todo lado os seus notáveis sistemas sensoriais. No entanto, a marcação daquilo que é importante acontece em contexto social. Podemos inferir, na fala da professora Bárbara, que ela se aproxima do autor quando explica que trabalha com os seus alunos com atividades que oportunizam a relação entre os sujeitos na escola.

Nessa perspectiva, estudos na órbita de alfabetização manifestam a necessidade de romper com os métodos que apoiam na simples tarefa de codificação e decodificação de fonemas e grafemas. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 2004 também expressam essa crítica, chamando a atenção para o fato de que essas práticas optam para o “[...] ensino-aprendizagem das associações entre sons e letras e vice-versa, por meio do processo de repetição e memorização de sons e de suas formas gráficas” (VITÓRIA, 2004, p. 210).

Kaira Costa (2010) ratifica o relato anterior, uma vez que a sua pesquisa resultou na confirmação de que a alfabetização continua a ser pensada como um processo de aquisição das habilidades de ler e escrever com ênfase na decodificação e codificação. Esse conceito reforça e dá sustentação ao trabalho dos docentes com as

unidades mínimas da língua, impedindo que as práticas de produção de texto e de leitura se desenvolvam.

Vigotsky (1994), em referência às formas de intervenção no processo de alfabetização, faz uma crítica a essas formas.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKY, 1994, p. 119).

O pensamento de Smolka (1988) vai ao encontro da afirmativa de Vigotski.

O processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as considerações de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico [...] (SMOLKA, 1988, p. 49-50).

Por outro lado, em outra entrevista, podemos evidenciar o uso de atividades pela professora alfabetizadora, no primeiro ano do Ensino Fundamental, tais como o desenho das letras, a construção das palavras e a produção de textos:

[...] é leitura a base né, conhecer as letras, construir as palavras e os textos, o raciocínio lógico matemático, [...] aconteceu um problema lá fora, só que você vai adequar a idade deles, isso tudo você pode usar como ferramenta da alfabetização, a dengue, aqui na escola teve no começo do ano, cada turminha fez uma apresentação [...] (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

A partir da fala da professora Larissa, percebemos que não é sempre que os conteúdos e a sequência do ensino correspondem aos processos de aprendizagem. Assim sendo, podemos confirmar essa afirmativa com as ideias de Azenha (1993, p.90).

Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar e dá previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. Infere-se dessas considerações que o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação das condutas da criança.

A professora Marcela comprova em seu comentário as palavras do autor supracitado:

Pois é, aí, eu te falo, a gente começa com o alfabeto, isso já vinha do pré do CMEI, mas agora a gente não consegue ver isso, a gente começa com números e numerais, a gente começa com alfabeto, e aí a gente começa com a alfabetização, de uma forma bem devagar, logo no início, e aí a gente vai aumentando (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nessa direção, Martins e Marsiglia (2015) perguntam “[...] como levar a criança a esse nível mais elaborado de representação da escrita libertando-se do desenho e fazendo-a utilizar expedientes culturais complexos [...]”. As autoras afirmam que, mais uma vez (e sempre!), deve-se atuar na área de desenvolvimento iminente, com a proposta de “[...] ações com um grau de dificuldade maior do que antes era solicitado, pois tudo que anteriormente era um obstáculo, agora já não inspira problema, porque já foi incorporado e passou a ser desenvolvimento efetivo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Assim sendo, pedir ao aluno que desenhe substantivos abstratos, verbos, adjetivos, entre outras demandas, se configura como ferramenta nessa fase escolar. Se antes esse tipo de solicitação era considerado longínquo das possibilidades da criança, nesse momento passa a ser um desafio cabível a ser atendido, visto que

[...] a criança já conhece as primeiras letras e números e deve ser apresentada formalmente ao alfabeto, levando em conta a relação entre grafemas e fonemas, De posse dos instrumentos culturais e da compreensão de que é preciso ampliar seu repertório de escrita (relação intersíquica), o aluno passa, com auxílio (área de desenvolvimento iminente), a desenhar operações que lhe assegurem a internalização do sistema de escrita (relação intrapsíquica), tornando-o desenvolvimento efetivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Dessa forma, para Martins e Mendes (1987, p.501), “[...] a partir do seu contacto com múltiplos textos e palavras, a criança constrói uma imagem perceptivo/visual da palavra escrita, abstraindo as suas características perceptivas mais salientes”. Martins e Marsiglia (2015) discutem a importância de que o professor trabalhe com a escrita coletiva nessa fase, uma vez que proporciona ao aluno um processo paralelo ao campo do sistema da escrita, mas que vai se imbricar a ele no futuro. Assim,

[...] enquanto as ações individuais desse momento se voltam ao domínio do código de escrita (pois o aluno ainda não o domina suficientemente para escrever textos de maneira autônoma), as ações coletivas dirigem-se ao conhecimento sobre as características dos diferentes tipos de textos que o aluno deve compreender (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).



Ressalte-se que é importante que o professor direcione ações que colaborem no domínio do código escrito, a fim de que se possa dar o próximo passo da escrita autônoma. Martins e Marsiglia (2015, p 58) admitem que “[...] frases, cartas e músicas enigmáticas são exemplos de ações que o professor pode propor, pois, por meio delas, o aluno deve ser capaz de ler com o auxílio do desenho [...]”, assim como necessitará realizar a atividade de substituí-lo pelo vocábulo que está escrito.

A professora Larissa relata acerca do seu trabalho de alfabetização com os seus alunos.

Eu já falei já um pouco sobre isso já, pode ser um texto, uma música, uma parlenda pode sempre assim, trabalhando sempre em cima daí para ele se apropriar disso, é porque isso já ajuda para ele tomar ciência disso para ele saber como ele vai interagir, usar, e aí como já foi falado eu não começo do ba be bi bo bu, se não fica sem um contexto, fica solto, tem que ter sentido para ele, brincadeira, partindo da família, e aí teve o texto primeiro, a gente parte desse contexto primeiro (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Outrossim, vale ressaltar a importância do professor em fazer a mediação em sala de aula com os seus alunos, ou seja, a leitura diariamente do alfabeto, solicitando que os alunos repitam o som que cada letra emite de forma isolada, associando, assim,

[...] seus sons com outros elementos que sirvam de recurso auxiliar da memória (exemplos: “z” tem o som da abelha; para emitir o som do “b” precisa encher as bochechas de ar e para o “n” é necessário colocar a língua entre os dentes)<sup>94</sup>. Também se deve associar essa leitura à escrita, sinalizando para as crianças como “desenhá-las” no caderno [...] (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Martins (2013a) também corrobora essa ideia.

O conhecimento das regras gerais da pronúncia associa-se não apenas à ampliação da linguagem, mas, sobretudo na idade pré-escolar, a correção de suas insuficiências. Apenas compreendendo a fonética do idioma, a criança começará a distinguir e diferenciar sons isolados da linguagem, condições para a leitura e escrita que exigem, indispensavelmente, a decomposição de palavras e sons (MARTINS, 2013a, p. 85).

---

<sup>94</sup> Segundo Martins e Marsiglia (2015), temos clareza quanto ao fato de que há diferenças entre a escrita e a fala (por exemplo, bAndeira e bAlde são escritas com a mesma letra <a>, mas não tem o mesmo som). Assim, o fato de silabar não é suficiente em si mesmo. Trata-se apenas de uma ação que permitirá algumas análises sobre a língua por parte das crianças.

Segundo Davidov (1988), ao expressar as palavras<sup>95</sup> e fazer sua correspondência gráfica, o aluno assume condição de convertê-la em outras, observando seu novo significado ou a perda dele (exemplo: *Faca/ Vaca / Baca*). Ao analisar os sons e assimilar sua função diferenciadora de sentido, conforme seu caráter sonoro, a criança também avança no entendimento de que vocábulos com diferentes significados exigem diferenciação na escrita (exemplo: caça e casa). Isso representa um importante salto qualitativo para a criança, pois alarga seu repertório linguístico, garantindo, assim, a compreensão de que a escrita representa os sons da fala (ainda que nem sempre com um fonema para cada grafema) e que essa representação tem uma forma universal e partilhada socialmente, correlacionada ao significado da palavra. Essas apropriações, nos experimentos de Davidov (1988), acontecem até o final do primeiro semestre do trabalho realizado. Na língua portuguesa, esse mesmo tempo pode ser verificado como necessário à compreensão da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, evidencie-se que esse período não se refere a algo natural e linear, esperando que a criança se desenvolva nesses meses a fim de poder dar prosseguimento ao ensino; inversamente, relaciona-se às ações que devem ser promovidas, objetivando que o andamento ocorra nesse prazo.

Isto posto, essa categoria contribui para o estudo, visto que traz à tona a importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento do aluno. Os jogos, as brincadeiras, o teatro, a música e a poesia, entre outros, estão presentes no processo de formação do ser humano e não devem ser excluídos como ferramentas didáticas no espaço escolar, sobretudo no período de alfabetização.

Assim sendo, através dessas atividades, entre outras, podemos inferir que o processo de alfabetização, na perspectiva em que o concebemos, é visto como prática social e objetiva a inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita, possibilitando o exercício da cidadania e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo que as levem a posicionar-se frente às demandas da sociedade.

---

<sup>95</sup> De acordo com Davidov (1988), para isso, por um lado, é necessário que as palavras estejam inseridas em contextos de escrita e, por outro, é preciso deixar que as crianças falem em sala de aula (e não de forma sussurrada) para que percebam as diferenças entre consoantes surdas e sonoras).

#### 8.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES?

Vamos, a partir de agora, refletir sobre o processo de alfabetização da criança na faixa etária de seis anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental com Deficiência Intelectual. Durante a produção de dados solicitamos que as professoras relatassem sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual e as suas especificidades no contexto da sala de aula comum e se na sua formação a temática teria sido contemplada.

Para a produção de dados, organizamos questionamentos que, a nosso ver, seriam fundamentais para que pudéssemos investigar se, na formação do professor, foi contemplado o processo de alfabetização da criança com deficiência e se existem, na escola, recursos e apoios para garantir o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual.

Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destinam as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 48).

Em conversa com algumas docentes sobre a formação do professor alfabetizador, perguntamos se o processo de alfabetização da criança com deficiência foi contemplado nesse período.

É importantíssimo, tinha as matérias, as disciplinas de Educação Especial, não sei como está agora, mas tinha muita coisa sim, uma coisa que você tá estudando e você vê, superficialmente cada situação. O autista você tem um pouco, o Down você tem um pouco, você visita a APAE. Teve tudo isso quando eu estudei, mas quando você pega uma criança com a deficiência tal, você vai buscar entrosamento com a família, como o menino é, como ele foi no CMEI, isso tudo[...] (PROFESSORA LARISSA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Na faculdade, ela nos dá uma pincelada, e geralmente é direcionado ao Braille e ao surdo, onde eles se empenham um pouco, mas com a deficiência intelectual, ela é falada na parte da psicologia infantil, mas assim o básico não te dá, não, essa competência, nós temos que buscar, quando você chega na sala de aula, você observa que aquela criança tem uma deficiência intelectual, ou seja, outra qualquer, o professor pede ajuda porque ele sabe que não vai dar porque a gente não tem conhecimento de todas as deficiências né [...]. Ele não te dá base para atender a essas crianças, não, na prática, não, para dar conta desse aluno não, só o dia a dia para te dar essa competência (PROFESSORA ROSELY. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Portanto, de acordo com as professoras, os estudos direcionados para o processo de inclusão durante a formação inicial estão relacionados aos estudos de Psicologia ou de áreas da surdez e da cegueira. As docentes sinalizam a necessidade da formação continuada dos professores, pois consideram os conhecimentos da formação inicial insuficientes para trabalhar com as crianças público-alvo da educação especial. Ademais, outras participantes consideraram que, durante o período de sua formação, o processo de alfabetização da criança com deficiência não foi contemplado. Podemos observar essa falta nos excertos:

Não [em voz bem alta] não tive nada que na realidade não é contemplado nem as especificidades, né a gente que tem que se virar né, porque não é trabalhado (PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Não, você estuda para um padrão de criança (PROFESSORA RAQUEL. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nesse sentido, podemos problematizar a formação desse professor, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, segundo o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de novembro de 2005, orientam que o perfil do graduado em Pedagogia necessita, entre outros aspectos, “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza, [...] necessidades especiais [...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), como também questionar o conteúdo do Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância de que esses profissionais conheçam as políticas de educação inclusiva e compreendam suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país.

A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com

necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 13).

Acerca da necessidade de formar o perfil pretendido pelo órgão oficial, constatamos, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, que existe uma lacuna entre as orientações de documentos que compõem as políticas e a compreensão da maioria das participantes, pois a realidade vivida por elas nas escolas não condiz com a legislação, mesmo que reconheçam a importância da inclusão escolar. Vejamos, então:

[...] é difícil eu trabalhar com os ditos normais que a gente não sabe o que é normal e sem deficiência, já tem a sua especificidade, imagine o aluno [...] não, não tem, eles não são contemplados [...].acredito se fosse trabalhar no lugar dele numa hora deles, eles teriam mais vantagens do que é jogar o aluno. [...] o professor se desdobra, mas o aluno é jogado, não pelo professor, mas pelo sistema, não acho que ele deveria voltar, porque eu não sei a realidade de lá. [...] acho que ele deveria ser trabalhado individual [...] agora se o sistema [...] não quer arcar com essas despesas, eu sinto muito por ele, eu não sei porque eu acredito que na APAE trabalhava assim, [...] porque eles têm que se integrar, mas tem que ser num outro espaço, é porque ele também tira o direito da outra criança de aprender (PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Assim, verificamos que a professora Regina sugere que os alunos com DI estudem individualmente e em um outro espaço fora da escola, porque, segundo ela, o aluno público-alvo da educação especial “[...] tira o direito da outra criança de aprender”[...]. Além disso, a afirmação da professora vai de encontro ao que determina a legislação<sup>96</sup> que explicita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Em vista disso, é importante ressaltar o trabalho do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem dessas crianças com o apoio de recursos e profissionais especializados.

No entanto, o que observamos nas salas de aula é que, embora o trabalho em grupo possa ser produtivo e desafiador, propiciar trocas dialógicas e de informações e

---

<sup>96</sup> Com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação, em seu art. 2º. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001)

promover uma construção conjunta e um conhecimento partilhado, ele não é realizado quando se trata do aluno incluído (DAINÊZ; MONTEIRO; PADILHA, 2008). Privilegia-se, na educação dos alunos com Deficiência Intelectual, por exemplo, um atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação (MENDONÇA; SILVA, 2015; PADILHA, 2004). Essa forma de direcionar a prática pedagógica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, limita o desenvolvimento de processos compensatórios, já que os alunos não experimentam a cooperação e os desafios acadêmicos com outras pessoas. Por conseguinte, a professora Regina relata que

[...] apoio humano sim, agora é como eu te disse, recurso eu não sei como é a realidade dos recursos na Educação Especial porque é uma sala que a gente, professor não tem hábito de frequentar, nem sei se deveria também, não é passado para gente, mas assim, é como eu te disse, eu não acredito que seja o local certo pra muitos alunos com deficiência, né, intelectuais, que vão se alfabetizar, e eu disse para ele se socializar, porque tem aluno que não vai conseguir nunca, então é uma forma de só jogar ele para acompanhar a turma [...] (PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Regina fala que na escola existe apoio dos profissionais entre si quando se trata de trabalhar com o aluno com DI. Ademais, ela complementa que não conhece a SRM e não acredita que o aluno vai conseguir ser alfabetizado, uma vez que o estudante só está ali para se socializar na escola. Diante dessa fala ficamos preocupadas, visto que o aluno com DI, também tem direito de participar do processo de ensino aprendizagem como os outros alunos.

De fato, segundo Baptista (2011), ao levarmos em consideração que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem de um modo geral, devemos reconhecer que os estudantes com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve colaborar na exploração de alternativas diversificadas acessíveis ao conhecimento, introduzindo, inclusive, dinâmicas que admitam usar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observação e de auto-observação. Algumas das vantagens que são ligadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, admitindo melhor acompanhamento do aluno, para favorecer caminhos de aprendizagem mais individualizados sob a supervisão de um professor com formação específica. Em referência à sala de

recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula regular.

Dessa forma, as políticas brasileiras para a Educação Especial demonstram que há uma ênfase: a sala de recursos tem sido evidenciada como o espaço prioritário para a ação do professor especializado em Educação Especial. Sua dimensão multifuncional, designação proposta pelo Ministério da Educação<sup>97</sup> ao instituir o programa, referido em precedência, de oferta de materiais destinados às redes de ensino, merece ainda algum destaque. Caracteriza-se como multifuncional em relação à pluralidade de funções, associada às diversificadas tipologias de estudantes que teriam acesso a esse espaço; quando analisados os dois conjuntos de materiais, oferecidos pelo programa, das salas de tipo 1 e de tipo 2, verifica-se que a diferenciação estaria na deficiência visual (tipo 2) e demais sujeitos (tipo1).

No entanto, lembramos que a história da Educação Especial e do atendimento especializado foi alvo de críticas, devido ao seu caráter segregador, vinculado ao atendimento clínico e desvinculado da sua função de escolarização. As falas das professoras Lúcia e Regina nos levam a pensar que elas desconhecem que o processo de ensino-aprendizagem é o mesmo para os alunos público-alvo da educação especial e para as outras crianças, sendo que os caminhos a serem seguidos nesse processo são diferenciados. Assim, cabe ao professor desenvolver diferentes alternativas e metodologias capazes de atender todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Outrossim, é importante a intencionalidade do professor, mediada por recursos e estratégias nesse processo para todos os alunos. Com o relato das professoras, percebemos que elas entendem que o trabalho realizado com a criança público-alvo da educação especial deve ser de responsabilidade do professor de educação especial, em um espaço diferente da sala de aula comum e ainda com atividades simplificadas, pois essa criança não

---

<sup>97</sup> No Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009 do CNE-CEB, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo que orientam a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b).

apresenta condições de ir além e, segundo elas, conseguir o mínimo é o suficiente. Nessa direção, a professora Lúcia comenta acerca do trabalho da professora da educação especial em relação aos professores na escola.

O que a gente tem é a professora da educação especial é [...] em questão externo [...] interno também, todo mundo tenta se ajudar também, a escola vai ali ajuda, a professora de educação física ajuda muito, ao mesmo tempo que ele é bagunceiro, ela morre de rir com ele também, ele é muito esperto muito inteligente, ele é muito carinhoso, todo mundo tem que se ajudar também um pouquinho né, a gente tá aqui para ampliar para ele (PROFESSORA LÚCIA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Dessa forma, a professora fala que existe um trabalho de colaboração entre os profissionais da escola, sobretudo com a professora de Educação Física. Afirma também que a criança com DI é inteligente e carinhosa. Percebemos, incomodadas, que a docente fala que a criança está bem socializada, mas não a observamos se referir sobre a importância da aprendizagem do aluno.

Essa questão nos remete ao estudo de Silva (2015), sobretudo quando, em sua pesquisa, corrobora a afirmativa supracitada quando demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita do estudante incluído não integra o trabalho docente. A pesquisadora percebe a falta de empenho dos professores a fim de inserir essas atividades e, para ela, a questão se agrava diante da possibilidade que esses estudantes participantes da pesquisa apresentem um “grau leve” de comprometimento, tornando-os capazes para a aprendizagem.

Campos (2012) também discute sobre a falta de preparo dos docentes em trabalhar com alunos com deficiência e a ausência de conhecimento dos professores sobre as concepções de ensino aprendizagem. Para a autora, muitos professores atrelam as dificuldades de aprendizagem aos sujeitos individuais e não às necessidades das pessoas nas interações sociais.

É nesse sentido que, para nós, torna-se inevitável voltarmos para o olhar com o qual Vygotski (1989) nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças: não é de complacência ou desânimo, mas sim o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se há problemas, há também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento.



Nessa perspectiva, para o autor, "[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo [...]" (VYGOTSKI, 1989, p. 32). Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa; por outro, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa e desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. O defeito se converte no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotski (1989), origina estímulos para a formação da compensação — ou superação. A lei geral da compensação, segundo ele, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito "normal" e ao "complicado".

O autor, no entanto, afirma de forma constante, o papel do contexto sociocultural nesse processo de superação. Esse processo não se realizaria de uma forma espontaneísta. Tal concepção seria avessa à perspectiva socio-histórica do autor, segundo a qual o desenvolvimento humano é um processo e um produto social.

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...]. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (VYGOTSKI, 1989, p. 39).

Nessa abordagem, a expectativa com relação às possibilidades de desenvolvimento de nossos sujeitos é bem diferente daquela dominante na sociedade de uma forma geral, contudo não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. É preciso que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado. A educação do aluno público-alvo da educação especial pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, ou melhor, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades. Em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas, no ambiente social e cultural que podem mediar relações significativas entre as pessoas com deficiências e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Compreendemos que os propósitos de Vygotski (1989), apesar de formulados na década de 30, são atuais e coincidem com muitos dos objetivos da escola inclusiva. Envolvem o enriquecimento do espaço de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, como era comum encontrar em escolas especiais de sua época. O autor considera que a deficiência, seria, em si, um empecilho para o desenvolvimento do sujeito. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com a situação, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do ser humano.

Em vista disso, Ferreira (2009) declara que muitos docentes apresentam uma preocupação, nestes tempos de busca de inclusão escolar, e perguntam aos professores especialistas a respeito de como gerir uma boa educação escolar dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que eles não estão aqui com o objetivo somente de se sociabilizarem?

Outrossim, é importante que esse aluno participe das aulas como todos os outros alunos, almejando assim o seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, podemos dizer que, para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotski (1989) centraliza seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas. A fala seguinte da professora Regina vai de encontro às reflexões do autor, quando ela declara que muitos alunos não conseguem aprender porque são alunos público-alvo da educação especial com DI. É importante ressaltar a questão da relação dos sujeitos, no ensino regular, como um fator que proporciona o desenvolvimento dos indivíduos. Observamos, então, que a professora desconhece o que o Vigotski afirma quando ela declara que

[...] estamos precisando de mais, tem alunos que conseguem porque tem o grau da deficiência dele que é baixa, então é pouco né, e quando o aluno é muito, entendeu o que eu quero dizer? Acho que não deveria começar por aí, acho que deveria começar por uma socialização, deveria [...] com jogos, brincadeiras, mas em outro ambiente, não na escola, mas uma sala de lazer como se fosse um parque pras crianças, não pras crianças especiais, pra todas, e ali fossem introduzidas as crianças especiais [...] (PROFESSORA REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

O relato da professora Regina contrasta com a afirmativa de Vygotski (1989), pois, segundo ele, o sujeito é constituído socialmente, isto é, todas as suas funções

psicológicas originam-se do fator social. Suas interações com o ambiente são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural, pois “[...] participando ativamente das práticas sociais, apropriando-se da cultura, as crianças a (e se) transformam” (SMOLKA, 2017, 36). Assim, a família, a escola, a comunidade e seus elementos constituintes, como os pais, os irmãos, os professores, os colegas e os amigos, estão inseridos nesse mundo histórico-cultural e servem de elo entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapessoal). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 1989, p. 57).

Ressaltamos que o ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização, mas é a convivência com o outro que vai possibilitar a concretização desse processo. Por isso, podemos falar metaforicamente em um duplo nascimento da criança: um biológico e outro cultural. A partir do momento em que a criança nasce, progressivamente ingressa em um mundo onde as relações são mediadas pelas significações, pelos valores e pelas verdades de sua cultura, que irão interagir com ela. É a partir dessas interações que se constituirá como ser humano. Podemos afirmar que o homem é produto e produtor de cultura, ou seja, somos frutos das circunstâncias, mas também contribuimos para a construção dessas circunstâncias. Participamos como sujeito singular, que se singularizou a partir de sua cultura. Essa é a essência das contribuições de Vigotski (1997) que, sem reduzir o ser humano às determinações sociais e ao mesmo tempo consideradas as características orgânicas, como base imprescindível, conclui que a gênese da sua constituição é histórico-social.

Para confirmar esse raciocínio, apresentamos, a seguir, a fala de uma professora acerca do processo de alfabetização do seu aluno, Fabrício. Ela diz que a criança está sempre presente, na sala regular, fazendo as atividades de alfabetização e que os profissionais da escola colaboram com o seu trabalho desenvolvido com essa criança.

[...] e aqui, a escola é pequena e a gente tem muito apoio, às vezes as escolas grandes têm vários primeiros anos e você não consegue, mas aqui a escola

é pequena, a gente recebe muito apoio [...] (PROFESSORA MARCELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Eu tenho um autista. Na educação, na alfabetização, não, a gente aprende, né, na Educação Especial, né, aprendi também nas formações, a experiência do dia a dia também, mas não é que também porque você fez dum jeito com um menino que vai dar certo com o outro, é experimento, igual a gente tem o Fabrício, é quando eu cheguei aqui, o Fabrício falava muito palavrão. Ele não parava quieto, e ele não ficava na sala de aula, então ele saía e entrava a hora que ele quisesse, aí eu comecei: onde você vai? Você tem que pedir, a tratar ele mesmo de forma como os iguais, né, tem de ser diferente, tem que ter a diferença, mas tem que ser igual às vezes, né, não. E hoje ele tá ficando comigo até na hora do recreio, ele não ficava na sala de aula, vou lá e volto, tudo que eu faço com a turma ele faz porque ele tá na mesma fase dos meninos, dos descobrimentos, do conhecer [...] (PROFESSORA: REGINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Em contrapartida, podemos verificar que o trabalho colaborativo, em algumas escolas, ainda fica muito a desejar:

[...] a escola não se articula, esse trabalho é realizado de forma isolada pelo professor, e o professor que tem que dar conta desse aluno, ele trabalha de forma solitária, muitas das vezes (PROFESSORA ROSELY. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de educação especial é fundamental para que criança público-alvo da educação especial seja atendida em todas as suas necessidades no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a fala da professora a seguir sobre o trabalho colaborativo confirma a reflexão supracitada. Ademais, Graça complementa o seu relato, referindo-se ao material existente na sala de recurso e também fala do material que ela confecciona para trabalhar com o aluno DI.

O que tem aqui em Vitória é a presença de um professor e um estagiário nessa área que auxilia, não tenho muitas coisas a não ser alguma coisa que eu faço, por exemplo, o que acontece é que a escola tem uma sala de recursos para a criança, quer dizer, você tem lá uma televisão maior um material diferenciado que é utilizado, então posso dizer que nessa sala de recursos tem mais coisas (PROFESSORA GRAÇA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Mendes (2006) afirma que o ensino colaborativo é um modelo de prestação de serviço no qual o educador e um educador especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o grupo heterogêneo de estudantes, com objetivo de criar opções para aprender e prover apoio a todos os alunos na sala de aula de turma comum, combinando as habilidades da professora comum e do professor especialista

(MENDES, 2006, p. 107). Dessa maneira, concordamos com França, quando afirma que

[...] o professor de educação especial, a partir de um trabalho colaborativo com os demais profissionais, pode se constituir como um mediador das práticas educacionais inclusivas no contexto escolar. Assim, por meio de instrumentos e signos simbólicos que integram a sua atividade mediadora, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FRANÇA, 2012, p. 77).

Além disso, o trabalho colaborativo permite a realização de uma ação conjunta entre os professores, com o objetivo de construir possibilidades para o desenvolvimento infantil. Reconhecemos a existência dos obstáculos ou limites, entretanto não podem ser fatores que definem a prática pedagógica.

Por outro lado, torna-se importante evidenciar o trabalho de cooperação na escola quando nos referimos à inclusão do aluno com DI, a fim de que essa criança seja atendida em todas as suas necessidades no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, como se pode perceber na fala da professora Letícia, quando relata a importância do processo de alfabetização da criança com DI desenvolvido na escola.

Aí, não sei como são todos né, mas eu vejo os limites, mesmo que às vezes querem fazer o que querem, são muito carinhosos, mas têm dificuldades, não tem como a gente tratar no processo de alfabetização, todos do mesmo jeito, eu acho que tem que ser, tem que tá ali, eu acho que uma ajuda diferenciada é importante, uma atenção maior (PROFESSORA LETÍCIA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Ainda em referência a esse posicionamento, podemos observar que a professora faz uma pré-estigmatização das crianças quando fala que elas são carinhosas, mas têm dificuldades. A fala da entrevistada expressa os modos como recorrentemente reforçamos o estigma ao dar mais intensidade à limitação gerada pela deficiência. É importante ressaltar que cada criança tem as suas particularidades e modos diferenciados no que se refere a sua aprendizagem. A prática reforça da professora entrevistada reforça sua perspectiva de desenvolvimento, segundo a qual o sujeito não se desenvolveria, a não ser se der uma atenção maior em função do seu déficit orgânico, não havendo mais nada a se fazer. É importante ressaltar que cada criança tem o seu jeito de ser e aprender. Torna-se impertinente tratarmos esse assunto por meio de pré-conceitos, como observamos no relato anterior. Em contrapartida, a professora acrescenta o comentário de que, no processo de alfabetização, temos que

ajudar as crianças de forma diferenciada. Vygotsky (2000) corrobora esse raciocínio, quando declara que a aprendizagem depende da relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, na qual o docente realiza as mediações que direcionam o aprendiz, fazendo com que o conhecimento que ele não domina no momento possa ser internalizado por sua mediação. Assim, Vigotski (1997, p.134) afirma:

Para a educação da criança mentalmente retardada é importante como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento da criança em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único.

Nesse contexto, De Carlo chama a atenção para a importância do fator humano sobre o biológico:

[...] mais importante do que reconhecer a deficiência, é compreender o desenvolvimento humano, “sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos”; compreender como as pessoas enfrentam suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças (DE CARLO, 1999, apud PADILHA, 2001, p. 33).

Por conseguinte, Pacheco (2000) aponta caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores, intencionando a construção de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora. A partir do trabalho de Pacheco (2000), observa-se a necessidade da construção de um inovador espaço discursivo sobre a Deficiência Intelectual e, portanto, acerca da deficiência de um modo geral. A exclusão como modelo para o tratamento da deficiência deve dar espaço a um novo padrão, o da inclusão.

Deixe que a criança mentalmente retardada estude mais tempo e aprenda menos que as crianças normais; deixe que ela seja ensinada de forma diferente com ajuda de métodos e técnicas especiais, adaptados às habilidades da sua condição peculiar, mas deixe que ela aprenda as mesmas coisas ensinadas às crianças normais; deixe que perceba a mesma preparação para a vida futura de modo a poder mais tarde participar em pé de igualdade com os demais. É verdade que os alunos do ensino especial têm que ser conduzidos às mesmas metas gerais por caminhos diferentes; este último aspecto justifica sua existência e constitui sua peculiaridade (VIGOTSKI, 1931, apud COSTA, 2013).

Assumindo essa perspectiva, Carneiro (2007) pergunta: de onde vem a força motriz dos processos compensatórios? Vigotski (2000) afirma claramente que é da vida social da criança, das oportunidades de acesso aos signos culturais, nos quais

encontra o material para construir funções psicológicas superiores que lhe permitam estar inserida nas práticas sociais de seu grupo cultural. Logo, por meio da compensação, que sempre será social, as crianças com características diferentes das outras podem se desenvolver em uma posição diferente daquela traçada pelos prognósticos tradicionais.

Na seguinte fala da professora, podemos perceber que, durante o processo de alfabetização do aluno com DI, ela faz algumas tentativas, isto é, utiliza algumas metodologias diversificadas. Nessa perspectiva,

[...] a alfabetização, é muito complexa, então com esses alunos, o caminhar é assim, a gente vai, às vezes, acha que tá indo, mas você vê que os recursos não é por ali, então é assim mesmo, pesquisas de tentativas que já deram certo, às vezes deram certo com um e com o outro não dá, às vezes você acha que tá indo, mas [...] você tem que parar tudo para depois voltar, então é esse ir e vir, entendeu, igual a gente tá fazendo um trabalho, então eu quero terminar, então a gente tá nesse foco ali, tem dia que não adianta você insistir porque aquele ali não vai, então você tem que ter uma carta na manga (PROFESSORA MELINA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Percebemos, a partir da fala da professora, um relato sobre o processo de aprender da criança, quando diz que ainda é cedo para esse aluno ser alfabetizado, porque ainda não está preparado para tal fato. Todavia, podemos citar uma lógica de raciocínio que vai de encontro com a afirmação da professora. Vygotski (1997) assinala que a DI é entendida como aquela em que o desenvolvimento das crianças que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam. No entanto, os estudantes que apresentam DI sentem-se mais incapazes, visto que essas práticas não proporcionam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem. Dessa forma, podemos afirmar que o aluno se sente excluído de seu meio social e escolar.

É fundamental ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de DI pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois há vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento lento da maturidade, como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado (MORATO; SANTOS, 2007, apud COSTA, 2013). Nessa direção, uma pessoa só pode ser deficiente diante de uma audiência que a considera assim, segundo seus critérios para deficiente. Logo, não se pode pensar a questão da deficiência sem

analisarmos o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos com deficiência (OMOTE, 1994).

Para Costa (2013), ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atrelar ao deficiente intelectual mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, por consequência, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo prejudicar o desempenho desses sujeitos. Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem. Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que evidencia as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (FERREIRA; PONTE; AZEVEDO, 1999, apud COSTA, 2013).

Segundo Tessaro (2005), crê-se que as limitações maiores na DI não estão relacionadas com a deficiência em si, contudo com a credibilidade e as oportunidades que são propiciadas às pessoas com DI. De acordo com a autora, a vida de um sujeito deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são consideradas. Pesquisas mostram que os problemas enfrentados pelo sujeito que apresenta DI são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio do que do próprio organismo deficiente (OMOTE, 1994).

Para Costa (2013), não podemos negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio ser humano, que exigem medidas especiais na sua condição de aprendizado. Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu cotidiano. Todavia, é fundamental que a escola disponha de recursos e procedimentos não uniformes, a fim de que os alunos tenham possibilidades de caminhar. Esses desafios que o deficiente intelectual apresenta têm levado os educadores a proporem atividades curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas, entre outras, quando deveriam realizar atividades que permitissem esse alunado desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Aqui eu sinto muita falta de jogos, material concreto, né, para a gente trabalhar de forma diferenciada, eu não sei se é a escola que não tem, não sei se é a prefeitura que não fornece, então vou falar com você o que tem



diferenciado é a informática [...] (PROFESSORA BEATRIZ. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Beatriz reconhece a importância das atividades diferenciadas no processo de alfabetização. Todavia, a professora comenta acerca da escassez de recursos pedagógicos na escola, tais como jogos etc. Desse modo, fala que a escola possui somente como recurso o computador para auxiliá-la no seu trabalho com os alunos. Torna-se importante a escola adquirir esse material de apoio ou estimular os próprios professores a confeccioná-los. Assim, destacamos que a mediação do adulto e a interação com os seus pares, nesse momento, são fundamentais para o sujeito estabelecer relações com os objetos de conhecimento e com o outro, objetivando assim, o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização.

De acordo com essa reflexão, a pesquisa de Smolka (1988) apresenta de forma pioneira a psicologia soviética nos moldes brasileiros, evidenciando a importância do outro na constituição da subjetividade de cada um dos sujeitos e apoiando-se, também, no conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, instituindo inovadores questionamentos, a partir de novas conceituações, acerca de como as crianças aprendem. Nesse sentido, é importante ressaltar que o sujeito aprende pela mediação do outro, nas relações concretas de ensino. Desse modo, observamos a fala da professora a seguir:

É lento, cada um tem o seu tempo e não acompanha, lógico, são atividades mais simples para que essa criança possa conseguir o mínimo [...] (PROFESSORA LUCIANA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Costa (2013) ainda considera que não está afirmando com isso que não exista a deficiência, mas ainda há professores que necessitam modificar a sua visão acerca dela. As deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições que a escola precisa apoiar, sem negar a etiologia orgânica. Ademais, quando perguntamos à professora acerca do processo de alfabetização da criança com DI, ela respondeu que trabalhou com uma aluna DI, contudo ela não conseguia fazer as atividades na sala do ensino regular. Assim, a professora relatou:

[...] eu tive uma aluna autista que ela não interagiu com a turma, o ano que ela passou no 1º ano, ela passou fora do contexto da sala, ela não se integrava, ela não conseguia interagir com os colegas, ela ficava mais com estagiária [...], ela tinha que andar, sair, [...] a estagiária saía com ela [...] e assim levava para fazer as atividades na SRM. E eu fiquei muito triste porque

eu não conseguia trabalhar com a aluna as atividades que dava na sala para todos os alunos. (PROFESSORA RAQUEL. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Em perspectiva diversa, Baptista (2012) contrapõe a fala de Raquel ao analisar as legislações que orientam o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que aponta ser empobrecedor limitar esse atendimento somente à SRM. Ele acredita que o conjunto amplo de possibilidades não se resume à SRM. Baptista (2012, p.57), declara: “No que se refere ao conceito de AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser corrigido”. Assim sendo, devemos considerar o Atendimento Educacional Especializado a fim de propiciar a inclusão, não atrelar o atendimento somente à SRM, mas ressaltar as práticas dentro da sala de atividades e potencializar esse espaço coletivo de possibilidades infinitas entre a criança e seus pares.

Seguindo essa reflexão, Victor e outros (2011) acautelam que a proposta do AEE deve se articular com a proposta da escola comum, mesmo que suas atividades devam se diferenciar das realizadas em sala de aula de ensino regular. Como ação complementar ou suplementar às práticas da sala regular, o AEE solicita necessariamente toda a organização, planejamento e estratégias, os quais deveriam ter como referência a sala regular comum e a organização curricular ali desenvolvida.

Contudo, a narrativa da professora Raquel demonstra a ausência de um trabalho sistematizado da professora regente para o processo de alfabetização da criança com DI e que é delegado à professora de educação especial, pois é reconhecida como a responsável por esse processo pela professora regente. À vista disso, compreendemos que a professora supracitada relatou que a aluna não interagiu com as atividades propostas na sala regular para todos os alunos, como opção estratégica metodológica ou pela restrição de recursos e de materiais pedagógicos.

Outrossim, quando chegamos para entrevistar a professora nessa escola, a pedagoga disse que a entrevista teria que ser com a professora da educação especial e não com a da sala comum. No entanto, esclarecemos que o objetivo da pesquisa era entrevistar os professores do ensino regular. Assim, Raquel sugeriu que conversássemos com a professora da EE, a fim de sabermos sobre as atividades que

ela desenvolvia na sala de recursos multifuncionais com o aluno. Desse modo, sentimos falta do trabalho colaborativo, uma vez que a professora do ensino regular delega as atividades para a professora de educação especial desenvolver com o aluno na SRM. Contudo, nesse momento, é importante a criança estar junto, com os outros alunos na sala comum, incluída nas atividades do cotidiano.

Silva (2009), no estudo que realizou acerca do trabalho colaborativo, argumenta que percebe a importância de se reestruturar o trabalho, tanto do AEE quanto do professor regente, em uma perspectiva de trabalho em conjunto, propiciando aos profissionais envolvidos com a escolarização desses alunos a busca em equipe de bases teóricas que sejam capazes de lhes oportunizar novos pensamentos, discussões etc. Deve haver um trabalho coletivo que proporcione práticas educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. O trabalho colaborativo, segundo Mendes (2006), surgiu como uma alternativa aos modelos educacionais existentes (sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais), visando, também, a responder às demandas das práticas de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, torna-se oportuno explicar como se configura o trabalho do professor de educação especial que atua no Ensino Fundamental no Município de Vitória. Observamos, durante as entrevistas, que esse profissional atua como professor de SRM, realizando o atendimento, no contraturno, dentro dessas salas, quando há matrícula de alunos para o AEE na instituição. Esse contraturno é oferecido, prioritariamente, para a criança que possui o laudo médico. Para tanto, na ausência de SRM na instituição, a criança é atendida em uma SRM de outra instituição mais próxima, ou seja, o professor faz o atendimento às crianças da sua instituição e de outras próximas, caso necessário.

Assim, é importante ressaltar que é recomendado à professora da sala comum o trabalho em interface com o professor de educação especial e as estagiárias, muitas vezes na sala regular junto da sala de atividades. Também alguns professores da educação especial retiram esse aluno da sala comum e o levam para a SRM ou trabalham realizando o atendimento no contraturno nessas salas. Algumas famílias não optam pelo trabalho de AEE, uma vez que encontram muitos obstáculos para encaminhar os seus filhos para esse serviço, dificultando a prática colaborativa do

professor da educação especial com o professor de sala regular. Acreditamos que essa prática não se desassocia do processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial com DI. Desse modo, os excertos de algumas entrevistas vão ao encontro da afirmativa acerca do trabalho com os alunos com DI.

Aqui na escola tem professor que dá suporte, tem professor da educação especial, além das estagiárias, tem crianças que eles levam para fazer as atividades na sala dela, esses professores são pós-graduados e são da educação especial (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Essa minha aluna não faz AEE, ela é cadeirante, ela não mora perto, [...] (PROFESSORA BRUNELA. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA).

Segundo o Art. 4º do Decreto nº 7.611/2011, cabe ao Poder Público estimular o acesso ao Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Esse atendimento é assegurado pelo Decreto, conforme se observa no Art. 2º, § 2º:

Art. 2º [...]

[...]

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.1).

Em concordância com Baptista (2012), acreditamos que tanto o atendimento dentro da SRM, quanto o atendimento prestado pelo professor de educação especial dentro de sala de atividades se configuram como Atendimento Educacional Especializado. O autor acrescenta que é importante a presença do professor de educação especial para a garantia de percursos escolares satisfatórios para as pessoas com deficiência, no entanto é fundamental que ele esteja articulado e em conexão com o professor da sala regular.

Hoje, em todos os documentos relacionados à educação dos sujeitos com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador e o atendimento segregado é tido como uma alternativa que deve ser evitada. Não obstante, diante do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois sabemos que, embora os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Dessa maneira, nas falas das professoras, ficam evidentes a dificuldade em lidar com o aluno com DI, uma vez que lhe faltam conhecimentos, faltam condições de trabalho, tais como os recursos e materiais disponibilizados para trabalhar com uma sala numerosa, dificultando todo o trabalho que pode ser desenvolvido no processo de alfabetização. A partir disso, compreendemos que é urgente o processo de formação do professor no processo de alfabetização dos alunos de seis anos de primeiro ano de Ensino Fundamental. Entendemos que o sujeito que ensina deve ter um embasamento teórico que fundamente a sua prática e o seu discurso. É essencial ratificar que esse conhecimento prático não está longe do conhecimento teórico.

Desse modo, buscamos também refletir sobre as práticas pedagógicas das alfabetizadoras de crianças de primeiro ano. Temas como a brincadeira, os jogos, as concepções de infância, a alfabetização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade apareceram como assuntos pouco aprofundados entre elas. Para Vygotsky (1987), o professor é muito importante para o desenvolvimento do aluno, pois ele vai fazer a mediação entre o conhecimento e a criança. Nessa perspectiva, chegamos à conclusão de que o professor precisa de sólida formação, de boa formação teórica, de condições de trabalho favoráveis e, também, do trabalho colaborativo. É fundamental que ela seja baseada em profissionais mediadores, investigadores e conhecedores do processo de construção do conhecimento. Essa afirmativa vai ao encontro de Padilha (2000), quando ela aponta:

Precisa da mediação efetiva do outro na organização do contexto discursivo, no contexto de aprendizagem, tanto das palavras quanto dos conteúdos para que forme conceitos, generalize, transfira conhecimentos para outras situações – criando e interpretando signos – portanto, criando e interpretando o que é cultural, humano, do sujeito...

Assim, a categoria estudada contribui para a pesquisa, uma vez que nos orienta que o ser humano se compõe de forma social, ou melhor, todas as suas funções psicológicas originam-se de relações com o outro. Portanto, suas interações com o meio são elaboradas a partir de sua inserção em um âmbito histórico-cultural, pois, participando das práticas da esfera social e apropriando-se da cultura, as crianças poderão transformar-se e transformar o espaço em que vivem.

Pudemos inferir, também, nos relatos das professoras, a necessidade de formação continuada, pois elas julgam insuficientes os conhecimentos da formação inicial para

trabalhar com os alunos com deficiência. Portanto, percebemos que há um hiato entre as leis da educação especial e o entendimento de muitas professoras, pois o que elas vivenciam nas instituições escolares não assentam com a legislação, ainda que muitas docentes reconheçam a inclusão dos alunos nas atividades necessárias.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos deu condições de conhecer os conhecimentos e as concepções de alfabetizadoras que atuam com crianças de seis anos com DI no Município de Vitória. A proposta inicial era analisar se e como o processo de alfabetização tem sido considerado como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa perspectiva apresenta para os estudantes com Deficiência Intelectual, a partir das análises dos conhecimentos e das concepções alfabetizadoras de Ensino Fundamental.

É bom esclarecer que não partimos com um ideal de professor, embora seja claro que existem pressupostos teóricos que vão indicar caminhos possíveis para a atuação docente, de modo a favorecer o desenvolvimento da criança e as suas possibilidades. Além disso, não existe, nesta pesquisa, uma procura pelo profissional perfeito. Sabemos que, ao abrangermos os conhecimentos, as concepções e as práticas das profissionais participantes da pesquisa, encontraríamos um conjunto diversificado e possivelmente contraditório, o que não desmerece, em absoluto, o trabalho desenvolvido por elas.

Quando analisamos os conhecimentos provindos da formação inicial e continuada das professoras envolvidas, vimos que os conhecimentos apreendidos por elas, muitas vezes foram desvanecendo-se com o passar dos anos, pois, já formadas, as elas não se lembravam das bases teóricas que haviam estudado, não conseguindo associá-las ao processo com as crianças na instituição de Ensino Fundamental em que trabalham. É importante ressaltar que não consideramos apenas os conhecimentos acadêmicos; o fato de não se recordarem dos debates teóricos ocorridos no momento em que estudavam não as configura como pessoas sem conhecimento.

A questão que se dispõe, frente a essa condição, é a fragilidade do conhecimento teórico fundamental para atuação do profissional. O professor tem como atribuição essencial mediar o processo educacional da criança. Espera-se que ele possua os conhecimentos importantes para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem, atuando com os demais profissionais com suporte e orientações, contudo a base para essas orientações com os demais profissionais e a atuação com as crianças torna-se frágil à proporção que não conseguem apoiar-se em estudos teóricos produzidos para a alfabetização.

Assim, no âmbito político e social, podemos observar a desvalorização do professor no sentido de que ele já não é mais reconhecido como sujeito de confiança para a educação de crianças e jovens. Desse modo, ele se torna “um investimento”, passível de ser descartado. Isso caracteriza uma ênfase comercial no próprio processo de ensino e de aprendizagem, ofuscando ou anulando a autonomia do professor, por produzir uma apropriação não reflexiva tanto por parte dos educandos como por parte dos educadores.

Outrossim, um ponto de destaque que julgamos importante é o ecletismo dos conhecimentos, já que alguns professores se recordaram, embora de modo fragmentado, de teóricos que não possuem as bases epistemológicas em comum e não se associam. Pelo contrário, a associação das teorias anula as diferentes perspectivas que cada um possui de um mesmo fato e os reduz, descaracterizando-os. O ecletismo manifesta uma superficialidade na apropriação do conhecimento teórico. Essa fragilidade do professor diante dos conhecimentos próprios da sua profissão acaba por submetê-lo aos conhecimentos sistematizados e organizados de outras áreas. Ademais, na sociedade capitalista, não podemos perder de vista o contexto e a situação social do professor, uma vez que tais questões justificam e consolidam o ecletismo e a fragilidade teórica dos professores. Constatamos esse fato ao realizarmos a investigação sobre as concepções das participantes. Tínhamos como foco quais são as concepções relacionadas aos conhecimentos de alfabetização e como elas alfabetizam os alunos de primeiro ano de Ensino Fundamental, mas, ao analisarmos os dados da pesquisa, concluímos que as professoras seguem vários métodos, confirmando a estreiteza metodológica de convicções e o ecletismo de um sistema falho. Os professores precisam ser bem-preparados durante o seu processo de formação, em que ainda percebemos lacunas. Além do mais, o professor deve ter uma dimensão ampla de alfabetização, devendo saber planejar e conduzir de forma segura o processo. É preciso olhar com outros olhos para a alfabetização, a partir da formação de profissionais bem preparados, os quais olhem para a necessidade de seus alunos, dando-lhes ferramentas para poderem exercer dignamente a sua cidadania.

Todas essas discussões nos encaminham para a formação docente deste Município, que apresentou preocupar-se com a questão, pois as entrevistadas expressaram que são bem favorecidas nesse processo. No entanto, o que ocorre é que ele não tem



privilegiado a criança com Deficiência Intelectual e sua alfabetização nesses cursos. Outrossim, as participantes declararam que, durante sua formação como alfabetizadoras, pouco tiveram de aporte teórico sobre a alfabetização de criança com deficiência.

Destarte, esta pesquisa contribui na formação específica do professor na área de alfabetização da criança público-alvo da educação especial, pois aponta que a educação desses alunos deve percorrer o caminho contrário a procedimentos mecânicos em que se fragmentam os conhecimentos. As atividades a eles destinadas são desconectadas, como se aprendessem por nichos, tendo cada atividade um fim em si mesmo, impedindo um trabalho que beneficie a apreensão mais totalizante do conhecimento. Por conseguinte, os professores devem primar pela promoção do desenvolvimento de funções cognitivas mais complexas, como a atenção, o pensamento, a linguagem e a memória. Desse modo, considera-se essencial enfatizar as habilidades que as pessoas com deficiência têm, as quais são possíveis conceber a sustentação para o desenvolvimento de suas capacidades integrais, com mais interesse pelas suas forças do que por suas deficiências.

Ademais, este trabalho traz, também, como contribuição uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural, porque entende que o ser humano, em sua totalidade, pode, no decorrer da sua vida, modificar-se, ou seja, viver momentos distintos de transformação. Assim, cabe à escola que trabalha com sujeitos com Deficiência Intelectual colaborar para a sua inserção cultural, de forma a desenvolver um ensino que tenha significado para essas pessoas, as quais devem ser consideradas como sujeitos do conhecimento. Nessa perspectiva, o ensino e a apropriação da linguagem escrita são caminhos essenciais de acesso à cultura, com uma vasta significação da comunicação, do universo e da própria pessoa, sujeito e objeto da educação.

Desse modo, a fim de que aconteça uma inclusão efetiva da criança público-alvo da educação especial com DI no processo de alfabetização, os profissionais necessitam de contínua formação. O professor da sala regular deve conhecer o seu papel como mediador e ter um trabalho com metodologias diversificadas, uma vez que, por meio dessas características, ele respeitará as peculiaridades de cada aluno. Os estudos realizados nesse campo retratam a dificuldade em se estabelecer a articulação entre

o saber científico e o saber prático, havendo necessidade de uma organização mais sólida e harmoniosa na formação do educador.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a formação do professor deve estar entrelaçada às condições concretas de trabalho, possibilitando um modo reflexivo e dinâmico da produção de saberes e valores que dão consistência à prática profissional e à experiência docente. O professor é a peça fundamental na relação entre o aluno público-alvo da educação especial e os demais alunos, considerando o princípio de que todos devem aprender juntos e minimizar os preconceitos ou as dificuldades encontradas pelo aluno com DI na alfabetização.

Outro ponto importante a considerar é o PNAIC, que muitos professores indicaram como uma questão essencial que contribuiu para ressignificar a prática pedagógica, além de oportunizar uma formação, ainda que incipiente, sobre a educação Inclusiva. Crer que a inclusão é necessária constitui uma política séria, que envolve não só o acesso à escola, como também as condições de permanência do aluno com Deficiência Intelectual. Dessa forma, é essencial garantir o acesso à escola, contudo somente isso não basta. Precisamos garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, pois só a garantia de inserção na escola não basta. Torna-se fundamental discutir como se situa a escola na sociedade e como essa instituição gera os seus excluídos, assim como resiste a eles em diversas instâncias, sendo uma delas a formação de professores, que no exercício profissional, dizem não serem capazes de lidar com alunos diferentes daqueles com quem estão acostumados.

A inclusão escolar necessita ser discutida, cada vez mais, nos cursos de formação continuada de professores pedagogos, a exemplo do PNAIC, para que a política da educação inclusiva seja, de fato, efetivada. Isso se faz relevante porque se considera que o professor, não de forma única, mas em especial, assume um papel importante para que a educação seja um direito de todos, em um espaço comum a todos os seres humanos.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve abarcar o desenvolvimento de sua sensibilidade a fim de que possam pensar acerca da própria prática docente e, à vista disso, planejar de forma flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, quando considera diversificadas possibilidades

educacionais. Nessa direção, é importante evidenciar que se torna imprescindível investir na elaboração de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir disso, seria possível a abertura de campos de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, predispostos a ir junto, sustentar as concepções teóricas e interagir com o corpo docente.

Outro ponto de destaque dentro de nossas considerações foram as nossas reflexões a partir das práticas. Algumas práticas retratam potências no trabalho dos professores, como alternativas de inclusão e afirmação do espaço da sala regular como *locus* para a educação das crianças público-alvo da educação especial. Por outro lado, existe também um lado fragilizado, que mostra a influência tutelar e assistencial do professor em relação à criança com deficiência, o que pode vir a descaracterizar o papel da instituição de Educação Fundamental e do professor de educação especial na vida dessa criança. Essas ações poderão conduzir ao assistencialismo que caracteriza o atendimento das crianças em instituições especializadas. É importante ter em mente que são espaços e intencionalidades diferentes; portanto, pautar-se nas ações desenvolvidas nesses espaços não contribuem no processo educacional das crianças.

O Município de Vitória mostrou engajamento nesse aspecto. Ressaltamos a afirmação das entrevistadas, que se sentiram favorecidas pelos cursos no âmbito da alfabetização. O que ocorre, no entanto, é que as formações, tanto a inicial como a continuada, no campo de alfabetização da criança com DI, ainda são incipientes. Ademais, ouvimos dos professores, em específico, os do Ensino Fundamental, que não se sentem preparados para lecionar para sujeitos com DI. É necessário ressaltar que o profissional compromissado deve inquietar-se em fazer com que os alunos se apropriem dos ensinamentos, orientando-os a lidar com a vida, de modo a superarem os caminhos difíceis que possam aparecer. Temos que ter clareza que educar é muito mais que alfabetizar.

No documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*, publicado em 2014, está previsto alargar os conhecimentos acerca dos aspectos legais relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial; ampliar conhecimentos sobre espaços de

aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No âmbito da inclusão escolar, ou melhor, do trabalho da escola regular, articulada com o Atendimento Educacional Especializado, prevê compreender a importância de um trabalho que considere as diferenças dos sujeitos, com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes; sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos público-alvo da educação especial.

No âmbito educacional, o aluno é o elemento para quem o professor direciona o trabalho, de forma clara e moderada, para facilitar a compreensão do processo educativo, utilizando todos os recursos possíveis para se relacionar com as informações disponíveis, necessárias para a aprendizagem. Por isso, é preciso refletir acerca da formação dos educadores, não apenas no sentido de preparar para a diversidade, mas para a inclusão, visto que a inclusão não traz respostas prontas, não é uma “múltipla habilitação” para atender a todas as dificuldades possíveis na sala regular, mas uma formação por meio da qual o educador irá olhar seu aluno sob outra dimensão, tendo acesso às suas peculiaridades, entendendo e buscando o apoio necessário.

A formação dos profissionais da educação caracteriza-se como elemento fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva, dentro das premissas que a norteiam hoje como política de educação. Essa realidade escolar requer docentes especialistas que saibam como atuar com o aluno público-alvo da educação especial, como também os professores do ensino regular precisam saber como intervir face às diferenças entre os alunos atendidos, a fim de que transformações no sistema de ensino venham a beneficiar todo e qualquer sujeito, considerando a especificidade do ser humano e não mais as suas limitações. Nessa direção, este estudo contribui com o trabalho do professor para ele saber “como intervir” no processo do aluno com DI, porque apresenta como importante foco de trabalho de professores em sala de aula: promover a apropriação de conceitos científicos, independentemente de trabalharem com sujeitos “normais” ou não.

Assim, o modo de os professores organizarem os conteúdos pode oferecer condições no desenvolvimento de novas estruturas mentais. O que se espera da instituição escolar e dos profissionais é que proporcionem aprendizagens que sejam fontes de

desenvolvimento científico, já que o momento de escolaridade se compõe em um fator fundamental e determinante do desenvolvimento intelectual infantil. O estudante passa a ser capaz de conhecer a realidade da qual faz parte, de modo a se relacionar com a sociedade, operando nela e transformando-a. Trazer para o debate o ensino intencional que caminhe nessa direção também deve ser considerado e organizado para os sujeitos com Deficiência Intelectual, por causar a reestruturação das funções do comportamento em toda a sua extensão. A maneira de o professor organizar a aproximação do aluno com a cultura tem importância essencial para a formação das estruturas mentais. Dessa forma, o conceito científico a ser trabalhado deve ter significado, bem como ter sentido para a criança. É necessário que o educador provoque no estudante a necessidade de aprender novos conceitos.

Compreendemos, contudo, com base na abordagem histórico-cultural, que a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência dependem da qualidade das mediações que eles recebem durante a vida, acima de tudo dos processos de ensino utilizados em sua vida escolar, ou melhor, dependem, entre outros aspectos, da qualidade do trabalho do educador. cremos, também, que a atividade docente com os alunos público-alvo da educação especial está relacionada à formação do profissional com a história de suas vivências, com a sua experiência como professor, com as políticas educacionais, com as condições materiais postas, com os ideários sobre o ser humano e a deficiência.

Ademais, nesta pesquisa, tivemos como objetivo principal analisar os conhecimentos, as concepções e as práticas das professoras acerca do processo de alfabetização da criança com DI e, em seguida, refletir se/como os conhecimentos dos professores têm contribuído na ação pedagógica. Assim, torna-se importante levar em consideração se as professoras, durante o processo de alfabetização, têm dado importância a esse fato como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa concepção apresenta para esses alunos.

Os dados revelaram a fragilidade dos conhecimentos teóricos que, em alguns casos, se constituíram a partir de saberes fragmentados. Essa condição subjuga o docente e abre precedentes para que ele se aproprie de conhecimentos de outras áreas, tal como a área médica, que, em consequência disso, vai influenciar as suas concepções acerca do trabalho que realiza, materializadas nas práticas desenvolvidas por ele.

As bases teóricas que assentaram as análises aqui desenvolvidas foram essenciais para que pudéssemos entender todo esse movimento dialético, que envolve as relações humanas estabelecidas no meio social e cultural no qual estamos inseridos. Dessa maneira, a aproximação da teoria histórico-cultural que têm por base o materialismo histórico-dialético contribui em nossa pesquisa, uma vez que complementa e abrange a compreensão das relações sociais estabelecidas. A partir da perspectiva histórico-cultural, conseguimos compreender o desenvolvimento humano e suas possibilidades. A abordagem histórico-cultural foi fundamental para que pudéssemos lançar um olhar crítico para a formação das professoras e os seus desdobramentos. A teoria compreende o homem concreto, resultante de uma sociedade concreta, atravessada por questões sociais, que o constitui como um ser histórico.

Embora a pesquisa realizada por nós seja um recorte de um único Município dentro do Estado do Espírito Santo, ela está situada no contexto nacional, na medida em que está em consonância com as demais pesquisas realizadas que abordam temas similares. Esta pesquisa se une à intenção de valorizar os conhecimentos educacionais e ao fortalecimento do profissional que atua com crianças com DI no Ensino Fundamental, sustentando esse ambiente como *locus* privilegiado de desenvolvimento dessa aprendizagem infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. et al. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade. **Revista FAEBA**, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.116-134, abr. 2014 Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/2521>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.
- ARELARO, L. R. G. F.; JACOMINI, M. A.; KLEIN S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 220, p. 35-51, 2011.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo, Ática, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras.**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago., 2011. Edição especial.
- \_\_\_\_\_. Ação pedagógica de educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus. 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Capítulo V. Da Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.114**, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, 2005a. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de Educação Especial. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_Especial\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012, com alterações dadas pela Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais Brasília, 2012b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA\\_N\\_867\\_DE\\_4\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2012.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf). Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Plano nacional de educação 2014-2024: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Atualizada em 1 dez. 2014. Brasília, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação inclusiva. Alfabetização matemática**. Brasília, DF, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretarias de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda versão revista. [S. l.], 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2017.



CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M., BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. 2v.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **A deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASTILHO, B. T.; BEZERRA, F. G. Educação especial e inclusão escolar nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 9, n. 19, p. 193-208, maio/ago. 2016.

CATHCART, K. D. P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva**: estratégias para aprender. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (Espírito Santo). **Resolução COMEV nº 7**, de 19 de dezembro de 2008. Fixa normas relativas à organização e funcionamento do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo. Vitória, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação 2015-2025**: Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação – PMEV. Vitória, 2015. Disponível em: <<https://www.comev-es.com.br/plano-de-educacao/>>. Acesso em 26 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 4**, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de novembro de 2005, reexaminado pelo Parecer nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CORREA, C. Métodos de alfabetização sintético e analítico. **Revista Viver Mente e Cérebro**, 17 out. 2015. Disponível em: <[www.vivermentecerebro.com.br](http://www.vivermentecerebro.com.br)>. Acesso em: 15 maio 2017.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007, p. 57-68.

COSTA, K. W. C. **As práticas de alfabetização de duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

COSTA, V. M. P. **A inclusão de uma criança com limitações cognitivas/deficiência intelectual em contexto educativo regular: estudo de caso**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

CHAGAS, F. E. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

DADOS do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. Texto disponibilizado em 23 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

DAINÊZ, D.; MONTEIRO, Maria I. B.; PADILHA, A. M. L. Compensação e suas implicações educacionais: refletindo sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, 4., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unimep, 2008. Disponível em: <[www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminarionacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf](http://www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminarionacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DALA SANTA, F.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, dez. 2014, p. 1-16. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1\\_femandoevivan.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_femandoevivan.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2016.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAY, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. In: WINKELER, M. S. B. **O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) e a formação continuada do professor alfabetizador**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17332\\_10916.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17332_10916.pdf)>. Acesso em: 7 abr 2018.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.35-36.

DUARTE, N. Psiquismo humano. In: \_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2011.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Texto disponibilizado em 10 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ENTENDENDO o pacto. [s.d.]. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ESPÍRITO SANTO, E. B. **Dos saberes teóricos aos saberes da ação**: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. **Encontro: Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 13, n. 10, p. 23-35, 2006.

FRANÇA, M. G. A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 68-89.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FERREIRA, B. C. et.al. Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 9-22, 2007.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode ser viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. Instituto Latino-Americano de Planejamento Participativo

Porto Alegre, Brasil. **Currículo sem Fronteiras** [online], v.1, n. 1, p.81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em 27 jul. 2017.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética da matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, Ano 20, n. 50, p. 01-11, abril 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M., JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

GOULART, C. M. A. Organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. p. 85-96.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GUARESCHI, N. et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N. et al. (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004. p. 177-194.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009)**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

GUEBERT, M. C. C. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre Estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRANDO, K. B. **Práticas de letramento no Ensino Fundamental**: vozes das professoras. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/documento/2014/documento\\_basico\\_ana\\_online\\_v2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Minas Gerais: Belo Horizonte: Infográficos: Evolução populacional e pirâmide etária, 2002. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=310620&earch=%7Cbelo-horizonte>>. Acesso em: 28 fev. 18.

INSTITUTO GLIA. Projeto Atenção Brasil. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, 2010.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão: para iniciar o diálogo. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p. 5-27.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KORN, E; KOERNER, R. M. A produção científica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a contribuição dessa formação aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 9., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anped Sul, 2016, p. 1-17. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7\\_ELIANE-KORN-ROSANA-MARA-KOERNER.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_ELIANE-KORN-ROSANA-MARA-KOERNER.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

LIMA, I. M. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. 2012, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

LIMA, W. F. X. **Professores alfabetizadores no PNAIC: possibilidades e limites**. 2014. 68 f. Monografia. (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Pró-Reitoria de Ensino Técnico, Médio e Educação a Distância, Universidade Estadual da Paraíba, Cuité, 2014.

LURIA, A. R. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo Del Río, 1978.

\_\_\_\_\_. O problema do desenvolvimento del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1994, p.11-46.

LURIA, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANDELLI, M. 80% das matrículas da Educação Especial estão em escolas públicas. Todos Pela Educação. In: **Observatório do PNE: 3 anos de Plano Nacional de Educação**. São Paulo, 14 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23089/80-das-matriculas-da-educacao-especial-estao-em-escolas-publicas/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MANZINI, E. J. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Marília: Departamento de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), 2004.

MARTINS, G. D. F.; VIEIRA, M. L. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. **Estudos de Psicologia**, Porto Alegre, p. 63-70, 2010.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013a.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 5, p. 499-508, 1987.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2018.

MARX, K. Propriedade privada e comunismo. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 103-114.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto porque a manhã vai chegar**. Poesias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006. p. 29-41.

MENEGOLLA, M.; MARTINS, S. I. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Declaração de Salamanca. In: DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. **Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia.** Curitiba: Appris, 2015.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no primeiro ano Ensino Fundamental.** 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAIS, A. Os discursos e as narrativas nos processos educativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ENDIPE, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. **Metodologia científica para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/275/27518764009/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento.** São Paulo. UNESP. 2004.

MOSQUERA, Carlos. Deficiência visual, do currículo aos processos de reabilitação. Texto disponibilizado em 30 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.carlosmosquera.com.br/teste-de-snellen-2/>>. Acesso em 7 fev. 2018.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NILHAREZI, M. J. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização.** São Paulo: EPU, 1987.

NUERNBERG A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.



OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. (Org.) **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, I. M. et al. A inclusão de uma jovem com autismo no ensino médio, na perspectiva de seus colegas de turma. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva da educação inclusiva: concepções e práticas educativas**. Marília: ABPEE, 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, D. S. **Ensinando e aprendendo a escrita momentos iniciais**. Franca: UNESP, 2015. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

OLIVEIRA, T. F. M. **Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino na alfabetização escolar**. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA, 24., 1994, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, Sociedade de Psicologia, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. La educacion de las personas adultas. La declaracion de Hamburgo. La agenda para el futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 14 -18 de julio 1997. 55 p. Disponível em: < <http://www.education.unesco.org/confintea>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá, 4-6 out. 2004.

PACHECO, M. L. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. 2000. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PAGLIUCA, E. B. Os desafios do professor alfabetizador. In: MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. Cuiabá, 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/OS-DESAFIOS-DO-PROFESSOR-ALFABETIZADOR.aspx>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PEREIRA, R. M .F. **Teatro educação na rede escolar municipal de Vitória: um estudo de caso.** 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Teatro-Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PINTO, R. M. et al. Fracasso escolar no sexto ano do ensino fundamental: causas e consequências. II CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Caxias. **Anais...** Caxias: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus Caxias*, 2015.

PLOENNES, C. Mudança na meta 4 do Plano Nacional de Educação e revogação de decreto de educação inclusiva reacendem debate sobre políticas para alunos com necessidades especiais. Reportagem publicada pela Revista Educação (Edição 177). In: CAVALCANTE, M. **O impasse da inclusão.** Texto disponibilizado em 22 mar. 2012. In: PORTAL INCLUSÃO JÁ. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/tag/decreto-761111/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRIETO, R. G.; MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G. et al. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008.

PROPOSTA da nova base curricular antecipa alfabetização para 2º ano. Texto disponibilizado em 6 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipa-alfabetizacao-para-2-ano>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

RAMOS, H. E. **Concepções de linguagem escrita de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental.** 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

REIS, R. L.; ROSS, P. R. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. [S. l., 200-]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

RODRIGUES, E. G. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.** 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A... O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722013000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722013000400015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, R. A.; INFORSATO, E. C. **A preparação das aulas**. Araraquara UNESP/Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras, 2011.

SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H. SANTOS, L. D. N. Professores alfabetizadores: concepções e práticas pedagógicas. UFSM/RS, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/927\\_689.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/927_689.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

SILVA, C. M. Alfabetização e Deficiência Intelectual: uma estratégia diferenciada. In: SEMANA PEDAGÓGICA, 2016, Curitiba. Anexo III. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2016.

SILVA, L. S. R. G. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira/SP**.

2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

SILVA, M. G. **Deficiência mental: prática educativa de uma professora alfabetizadora**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino, Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOUSA, W. P. A.; MOURÃO, C. A. F. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial. A alfabetização de crianças com deficiência**: uma proposta inclusiva. Brasília, 2012. p. 28-32.

SOUZA, P. E. E. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED Sul, 2014.

STUEPP, A. M. G. **Concepções de alfabetização e letramento**: o que dizem os professores formadores. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

TEMPESTA, M. C. S. **Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão**. 2009. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000471282>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, PUCPR, set./dez. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. A formação docente na perspectiva da inclusão: diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP, 2007. Disponível em: <[www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/5eixo.pdf](http://www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/5eixo.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

VICTOR, S. L. et al. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008.

VICTOR, S. L. et al. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VICTOR, S. L. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil: narrativas de professores. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (Org.). **Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 55-72.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns. In: ENCONTRO DO ONEESP, 4., São Paulo. **Anais...** São Paulo: ONEESP, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. VIGOTSKI. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. p. 419-150.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo V**. Fundamentos de defectologia, Ciudad de La Habana: Pueblo Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas Tomo III**. Madri: Visor, 2000. (original publicado em 1984).

\_\_\_\_\_. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III**. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012. p. 11-46.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. A pré-história da linguagem escrita. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 119-136.

\_\_\_\_\_. **The collect works of L.S. Vygotsky**: the fundamentals of defectology. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 194-259.

VITAL, A. A. F. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva**: um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

VITÓRIA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Implantação do bloco único no sistema municipal de ensino de Vitória**. Documento preliminar. Vitória, 1990.

\_\_\_\_\_. **Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). 1991.** Mimeografado, Vitória, 1991.

VITÓRIA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.** Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclo Inicial de Aprendizagem.** Documento orientador. Vitória, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Gestão Estratégica. **Relatório da Gestão Municipal.** Vitória em foco. Vitória, 2012.

XIMENES, P. A. S. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do Município de Catalão/GO.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão, 2015.

**APÊNDICE A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO  
ENSINO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

---

**AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO NA ESCOLA  
MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA**

Prezada Secretaria de Educação

Vimos por meio desta, solicitar autorização para a realização do estudo de campo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) denominado Conhecimentos concepções dos professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual, sob responsabilidade da aluna Rose Mary Fraga Pereira, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), matrícula nº 2014140203, sob a orientação da Profª Drª Sonia Lopes Victor. O objetivo principal da referida pesquisa é analisar os Conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual; analisar as políticas para alfabetização na educação básica em interface com as proposições direcionadas aos estudantes indicados à educação especial; compreender se e como o processo de alfabetização tem sido considerado como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa concepção apresenta para os estudantes com Deficiência Intelectual, refletir se e como os conhecimentos dos professores têm contribuído para a compreensão do processo de alfabetização dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Selecionamos a Rede Municipal de Vitória porque atende aos propósitos da pesquisa ao ter estudantes com Deficiência Intelectual com idade de seis anos no processo de alfabetização.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a alfabetização, pois busca a compreensão do trabalho desenvolvido com os estudantes



com Deficiência Intelectual, público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa serão enviados para a escola e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

---

Rose Mary Fraga Pereira  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

### **Autorização**

A Secretaria Municipal de Vitória autoriza a realização do estudo de campo referente a Tese denominada Conhecimentos e concepções dos professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual, sob a coordenação da aluna do Programa de Pós-Graduação da UFES, Rose Mary Fraga Pereira.

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura da Secretária da Educação

Rose Mary Fraga Pereira - Pesquisadora responsável pela Tese de Doutorado no Programa de Pós Graduação da Ufes

Contato: 999898434- CEP 29055643– Vitória – ES / Telefone: (27)32079693

E-mail: [rosemfraga@hotmail.com](mailto:rosemfraga@hotmail.com)

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO  
ENSINO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

---

**AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO COM  
PROFISSIONAIS DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES**

Prezado(a) diretor(a),

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para a realização do estudo de campo referente a pesquisa de doutorado denominada Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual de primeiro ano de Ensino Fundamental, de autoria da aluna Rose Mary Fraga Pereira regularmente matriculada no curso de doutorado no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor. O objetivo principal deste estudo é analisar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual, tendo como objetivos específicos, refletir sobre as políticas de formação dos professores alfabetizadores em interface com as proposições direcionadas aos estudantes indicados à Educação Especial; compreender se e como o processo de alfabetização tem sido considerado como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa concepção apresenta para os estudantes com Deficiência Intelectual; refletir se e como os conhecimentos dos professores têm contribuído para a compreensão do processo de alfabetização dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Essa investigação tem como base a tese, de que se o processo de alfabetização for considerado sob a perspectiva histórico-cultural, as implicações das concepções e dos conhecimentos dos professores acerca desse processo, no que se refere aos estudantes com Deficiência Intelectual poderão ser mais positivas e garantir a sua efetivação.

Nessa direção, com o propósito de produzir os dados que possam ajudar a analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de primeiro ano que atuam no Ensino Fundamental, convidamos os professores alfabetizadores que trabalham nas instituições de Ensino Fundamental dessa rede municipal de ensino, que têm em seu contexto a sala de ensino regular crianças com Deficiência Intelectual de seis anos para participarem dessa pesquisa.

Os (As) profissionais convidados (as) responderão a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora. As entrevistas semiestruturadas serão agendadas antecipadamente na instituição de Ensino Fundamental ou em local a combinar com o (a) professor (a). Tendo em vista os registros fiéis dos relatos das professoras de Ensino Fundamental durante as entrevistas semiestruturadas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz, articulados aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Após a transcrição das entrevistas semiestruturadas pela pesquisadora, os (as) professores (as) receberão os registros por escrito para verificar a sua fidedignidade, a fim de autorizar a sua utilização na pesquisa.

O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a alfabetização de alunos do primeiro ano público-alvo da educação especial com Deficiência Intelectual, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores alfabetizadores de primeiro ano de Ensino Fundamental no ensino regular, atuando na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças e contrapondo-se ao trabalho pedagógico tradicional. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Aproveitamos para destacar que os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo. Certas de contarmos com

sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

---

Rose Mary Fraga Pereira

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo de campo referente. O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área de alfabetização, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores alfabetizadores que atuam no ensino regular, no âmbito da instituição de Ensino Fundamental, direcionados à criança com Deficiência Intelectual, em relação ao seu processo de alfabetização, sob a coordenação da aluna do Curso de Doutorado em Educação, Rose Mary Fraga Pereira, na instituição de Ensino Fundamental, na qual assumo o cargo de direção.

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) diretor (a) da instituição de Ensino Fundamental

Rose Mary Fraga Pereira

Doutoranda em Educação-

PPGE-UFES

rosemfraga@hotmail.com-

999898434

Programa de Pós-

Graduação em Educação PPGE/CE/UFES Tel.: 4009-2549

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO  
ENSINO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar do estudo de campo referente à pesquisa de doutorado, sob responsabilidade da aluna Rose Mary Fraga Pereira, denominada *Conhecimentos e concepções dos professores acerca do processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual*, regularmente matriculada no Curso de Doutorado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), matrícula n.º 2014140203, sob a orientação da Profª Drª Sonia Lopes Victor. O objetivo principal da referida pesquisa é analisar os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual de primeiro ano, matriculada na instituição de Ensino Fundamental. Na trilha desse objetivo, pretende-se também analisar as políticas para alfabetização na Educação Básica em interface com as proposições direcionadas aos estudantes indicados à Educação Especial; compreender se e como o processo de alfabetização tem sido considerado como uma atividade histórico-cultural e que implicações essa concepção apresenta para os estudantes com Deficiência Intelectual; refletir se e como os conhecimentos dos professores têm contribuído para a compreensão do processo de alfabetização dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Selecionamos essa escola porque atende aos propósitos da pesquisa por ter em suas dependências uma sala regular com estudantes DI com seis anos de idade. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a orientadora, o curso de graduação e a instituição de ensino à quais estão vinculadas.

Sua participação se dará pela via das respostas a uma entrevista semiestruturada, aplicada pela pesquisadora, a respeito da temática da pesquisa e de sua permissão à pesquisadora para realizar observações participantes de sua ação docente junto a essas crianças na sala de atividade sob a regência do(a) professor(a) de Ensino Fundamental. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação no estudo. Para tanto, não revelaremos o nome da instituição de Ensino Fundamental, a sua localização e os nomes dos participantes diretos e indiretos, os quais receberão nomes fictícios.

O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da Educação Especial, pois busca a compreensão do trabalho de alfabetização dos professores, desenvolvido com os estudantes com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios; serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da coordenadora do estudo de campo, podendo tirar suas dúvidas sobre esse estudo e a sua participação, agora ou a qualquer momento, bem como se desligar do estudo, caso tenha algum desconforto.

---

Rose Mary Fraga Pereira

**Declaração**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa

Rose Mary Fraga Pereira

Responsável Pela pesquisa de Doutorado

Centro de Educação/ Doutorado em Educação/UFES

Contato:Rose Mary Fraga Pereira CEP Vitória/ES / Telefone: (27) 999898434

E-mail: rosemfraga@hotmail.com

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

---

#### **PARTICIPANTES: PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **CRITÉRIO: TER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

##### I – DADOS REFERENTES AO (À) PROFESSOR(A):

1. Qual o nível de formação e em qual ano se formou?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua no 1º ano do Ensino Fundamental?

##### II – PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS

1. Qual a sua concepção sobre o processo de alfabetização?
2. Quais os conhecimentos sobre o processo de alfabetização, trabalhados em cursos de formação inicial e continuada, o (a) ajudam na realização do trabalho docente?
3. O que você considera necessário ao aprendizado da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental?
4. Como você alfabetiza o aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental?
5. Existem aspectos do processo de alfabetização que entende que ainda necessita aprender ou consolidar?

##### III – A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1. Na formação que você teve como professor alfabetizador, você vê contemplado o processo de alfabetização da criança com deficiência?
2. O que você tem observado no processo de alfabetização desses alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental? Destaque alguns aspectos que considera importante?
3. Existem apoios e recursos que são disponibilizados para garantir o processo de alfabetização da criança com Deficiência Intelectual?



4. Como tem sido o processo de avaliação da alfabetização da criança com Deficiência Intelectual?