

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

GUIDA MESQUITA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA
2015**

GUIDA MESQUITA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Mesquita, Guida, 1967-

M58 O processo de alfabetização de uma criança com deficiência
2p intelectual no 1º ano do ensino fundamental / Guida Mesquita. –
2015.

154 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Incapacidade intelectual. 3. Inclusão
escolar. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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



GUIDA MESQUITA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 de junho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida que tem sido a força, apoio, proteção, luz e direção em todos os meus momentos.

Aos meus pais, Newton Mesquita e Otília Magnago Mesquita; ao meu irmão Newton Cesar e minha irmã Regina Márcia; à cunhada Mônica e ao cunhado Wanderson que entenderam toda a minha preocupação e dedicação aos estudos. A todos os meus parentes agradeço a paciência e o cuidado que tiveram comigo.

Às minhas sobrinhas Raissa e Catarina que também são muito dedicadas aos estudos e nos dão alegria a cada dia que passa.

Ao meu professor orientador, Dr. Rogério Drago, por ter aceitado meu projeto, que se transformou em pesquisa, acrescentando demais à minha prática pedagógica. Obrigada, professor, por tanta dedicação, orientação, cuidado em acompanhar com bastante responsabilidade e compromisso todas as minhas produções. Obrigada pelas preocupações em saber se eu estava bem acomodada, por colaborar comigo para que eu pudesse ter acesso aos espaços e, às vezes, até “brigar” com aqueles que estacionavam na vaga de pessoas com deficiência.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação, professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo e professora Doutora Ivone Martins de Oliveira. Após as suas valiosas contribuições, pude organizar e acrescentar outras produções ao projeto e apresentar, então, o processo de análise dos dados e os resultados. Tenho uma enorme admiração por vocês e, a cada dia, aumenta mais! Aprendo muito quando falam e quando escrevem.

À professora Dilza Côco por ter aceitado participar da banca de defesa. Muito obrigada!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que contribuíram de alguma forma para este trabalho. Como foi maravilhoso estudar com vocês! Obrigada pela atenção e tamanha dedicação às aulas ministradas no decorrer do curso.

Aos funcionários da secretaria, da limpeza e à coordenadora, Cleonara Maria Schwartz do PPGE/Ufes, pelo atendimento prestado, proporcionando a minha acessibilidade aos diversos espaços do Programa. Obrigada pela compra das cadeiras. Que bom sentir esses cuidados! Realmente vocês sabem incluir!

À Turma 27 do Mestrado de Educação da Ufes que, com suas apresentações em seminários, puderam deixar diversos conhecimentos que acrescentaram muito à minha aprendizagem. Agradeço a amizade de Patrícia Santos Conde que sempre esteve disposta a colaborar comigo durante o curso e as viagens. Também não poderia deixar de dizer obrigada a todos vocês que, nos dias em que o elevador ficou quebrado, faziam tudo para que eu conseguisse chegar até a sala de aula. Obrigada! Amei conhecer vocês!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (Gepei), coordenado pelo professor Dr. Rogério Drago e a todos os participantes desse grupo. Foram muito produtivos nossos encontros com estudos de grandes contribuições para a minha vida profissional e para a pesquisa. Em especial, agradeço à minha amiga Angela do Nascimento Paranha de Oliveira. Desde o começo do curso, nossa amizade ficou fortalecida a ponto de ambas trocarmos conhecimentos, estudos, ideias, participarmos de congressos e tomarmos muitos cafezinhos. Agradeço a Giovana Aparecida Velame, Marcella Gomes de Oliveira Lellis e Vilmaria Mendes Gonring pelas palavras de força e confiança de que tudo daria certo. A minha eterna gratidão a todos!

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória por autorizar a realização deste trabalho.

Ao corpo técnico e pedagógico das escolas pesquisadas por permitirem a realização desta pesquisa e pela atenção em todos os momentos em que foi preciso dialogar, analisar, solicitar documentos e liberar a minha circulação pelos diversos espaços. Evidencio o excelente trabalho realizado pelas professoras de Educação Especial das duas escolas com relação à diversidade de atividades realizadas com a criança para que realmente houvesse aprendizagem.

Aos profissionais das escolas em que trabalho pela demonstração de afeto nos contatos em que tivemos e pela compreensão durante a minha ausência por causa da dedicação aos estudos.

Aos alunos do 1º ano pelo carinho durante todo o período em que estive presente e, em especial, a Estrelinha, com seu jeito alegre e bastante comunicativo. Pude observar bem de perto o quanto essa criança gosta de aprender, de estar na escola, de fazer amigos e constatar que, se dermos oportunidade de as crianças serem incluídas, os resultados aparecem. Agradeço também a mãe de Estrelinha por permitir que sua filha fizesse parte deste trabalho.

São tantas outras pessoas que poderia citar aqui e que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, que não me canso de agradecer. Muito obrigada!

O que aos olhos humanos
parece ser impossível,
torna-se possível
quando há
vontade,
oportunidade e
muita fé.

RESUMO

O trabalho analisa como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. 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 neste estudo está fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, que defendeu uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vigotski, que aborda as questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro, contemplando, também, outros autores que trazem uma abordagem histórico-cultural, tecendo seus discursos sobre a educação especial e alfabetização. 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 de relatório dessa criança. Com essa análise, foi observado 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, ler e escreve algumas palavras. A Sala de Recursos Multifuncionais contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, sujeito deste estudo. A diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre profissionais de sala comum e de SRMs, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. Constata que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual, dentre eles, a linguagem escrita. Em sala de aula, ela acompanha utilizando a oralidade para interagir em todas as atividades, participa das atividades coletivas, responde às perguntas feitas pelo professor, mas, quando precisa escrever o que já aprendeu, ainda requer um tempo maior para finalizar a tarefa e precisa de orientação individual do professor,

estagiária ou da professora do AEE. Todo o trabalho educativo dos profissionais envolvidos contribuiu para que a criança conseguisse obter os resultados de leitura e escrita relatados, mas, se houver continuidade no acompanhamento dessa criança, novos avanços surgirão até o momento de sua produção individual com autonomia. Os resultados mostram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Palavras-chave: Alfabetização. Deficiência intelectual. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The study analyzes how the literacy of a child with learning disability happens in the first year of elementary school. Observes the pedagogical work done regularly in common classroom on literacy and how the Specialized Educational Services are being done. Uses a qualitative methodology with a case study of ethnographic type to observe a child's daily school routine. The theoretical perspective adopted in this study are based on the presuppositions of Bakhtin, who argued for a dialogic approach, and in the studies of Vigotski, which addresses the issue of learning through mediation with others, observing, also, other authors who brings a cultural-historical approach weaving their speech about special education and literacy. The data was collected through participants observation, interviews with those involved in the research, records of daily field work, photographs, analyses of school documents, reports of children with intellectual disability. With this analyses, it was observed that the child does the activities of reading and writing accompanied by the teacher and by the trainee, identifies and write's his name, recognizes the letters in the alphabet, can count history books making reading of images, makes activities in notebook and textbook, participates in all events, read and write a few words. The Multifunction Resource Room has contributed a lot in learning Estrelinha, subject of this study. The curriculum differentiation is part of the main indicators in the effectiveness of inclusion and, consequently, learning. There was a communication link between lounge professionals and of Multifunction Resource Room, therefore the activities were still being worked on Specialized Educational Services, but differently, using other materials. Note that the Specialized Educational Services is a legitimate space for learning of cultural knowledge by children with intellectual disabilities, among them, the written language. In the classrooms, she participates using speech to interact in all activities, participates in group activities, answers the questions asked by the teacher, but, when the child needs to write what he has already learned, still requires a longer time to finish the task and needs individual guidance of either the trainee or the teacher. All educational work done by the professionals involved contributed so the child could gain the reading and writing results as reported, but, there is continuity in monitoring this child, new advances will be obtained up to the

moment in which he will be able to make it on his own. In results show that participation of others in the acquisition process of reading and of writing contributed in the intellectual development of this child with regards to their participation in activities, in perception, in reasoning, in speech, in writing, in interacting with the group and in his relationship with people.

Keyword: Literacy. Intellectual disability. School inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID – 10 – Classificação Internacional das Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatística e Transtornos Mentais

Cademe – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Gepei – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Narc – National Association for Retarded Children

OMS – Organização Mundial da Saúde

PNEE/EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE/Ufes - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

QI – Quociente de Inteligência

Seme – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE EXPLANAÇÃO	21
2.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES	28
3 UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	36
4 ESTUDOS COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	52
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	63
5.1 OBJETIVOS	63
5.2 METODOLOGIA UTILIZADA PARA A PESQUISA	64
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
5.4 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	69
6 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL	73
6.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA COMUM: O QUE OS SUJEITOS TÊM A NOS DIZER?	73
6.2 OS MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS DA ESCOLA: LENDO, ESCREVENDO E INTERAGINDO	89

6.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO UM LUGAR DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS	123
7 PARA NÃO FINALIZAR: CONTRIBUIÇÕES DIALÓGICAS	135
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Pré-roteiro de entrevista semiestruturada com professor regente, professor de educação especial, professores de educação física, pedagogo, diretor e a família	149
APÊNDICE B – Roteiro disparador de observação do cotidiano no contexto da escola	152
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes do estudo	153

1 INTRODUÇÃO

[...] que a escola passe a ver e perceber o sujeito como ser único de sua espécie, com direitos e garantias que vão além das previstas em Lei, mas que são inerentes ao ser humano, ou seja, o direito de SER, independente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais (DRAGO, 2005, p. 164).

Lembro-me¹ muito bem da minha infância morando no interior de Castelo/ES. Nas brincadeiras com outras crianças, sempre havia um momento de brincar de escolinha. Essa brincadeira era organizada por mim que assumia o papel de professora ensinando as outras crianças. O material utilizado era uma lousa verde escura, um apagador e giz. Ali aconteciam dramatizações de uma sala de aula. Era a brincadeira da qual eu mais gostava. Com o passar do tempo, já na minha adolescência, comecei a ensinar crianças que moravam próximo à minha casa nas suas tarefas escolares, assumindo o papel como se fosse de uma professora alfabetizadora.

Uma das alunas era a minha prima, com 12 anos a mais de idade do que eu, com deficiência física, intelectual e problemas de comunicação verbal. Ela frequentou a escola quando já tinha nove ou dez anos de idade na turma de 1º ano e isso foi a partir de 1965. A escola era unidocente. Tinha somente uma professora para trabalhar com os quatro anos iniciais numa mesma sala. Seus pais só deixaram que ela frequentasse até o 2º ano porque ela conseguia copiar as atividades do quadro rapidamente. Uma de suas colegas, com isso, ficava atrasada porque copiava tudo do quadro para ela.

Também nas brincadeiras das outras crianças, a minha prima acabava sendo machucada, porque não contava com uma atenção e nem com cuidados especiais, então seus estudos foram interrompidos na escola, mas o seu desejo de estudar era tanto, que ficava em casa manuseando seus cadernos e cartilha. Já na fase adulta,

¹ Nesta primeira parte do trabalho, foi usado o pronome na 1ª pessoa do singular por tratar de memórias pessoais somente da autora, mas, no decorrer do texto, usarei a 1ª pessoa do plural, pois este estudo reflete o caráter de pesquisa científica, que considera a construção coletiva do conhecimento.

seu desejo pelos livros continuava aceso e, ao perceber isso, combinamos que todos os dias, de segunda a sexta-feira, por aproximadamente duas horas, teríamos nosso momento de estudo. Foi nessa época que ela aprendeu a ler e a escrever. Mesmo com dificuldades de coordenação motora, escrevia no seu caderno fazendo as atividades e, apesar dos problemas de dicção, fazia as leituras dos textos dos livros em voz alta. Sua alegria em estudar era percebida por todos que a cercavam. Gostava de mostrar as suas atividades às pessoas. Atualmente, em sua casa, continua lendo e escrevendo em seu caderno sem a orientação de um adulto ou um profissional, utilizando livros didáticos adquiridos por doação.

Essa história faz-me lembrar que, desde minha infância, já brotava um desejo pela educação até chegar o momento de decidir que curso definiria minha profissão na época do vestibular em Vitória/ES, cidade escolhida pelos meus pais para continuar meus estudos. Pensei em tantos cursos, mas nenhum criava expectativas de estudos. Minha vontade era cursar Pedagogia, mas a dúvida estava em como conseguir trabalhar com crianças por causa da minha deficiência física e da baixa estatura, o que poderia dificultar escrever na lousa. Esses medos foram vencidos a partir do momento em que resolvi enfrentar esse desafio e pensar em trabalhar de alguma maneira na escola. Foi isso que aconteceu. Iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no início de 1985.

Durante a graduação, fui percebendo que estava no curso certo e logo busquei estágios particulares em escolas para, de fato, vivenciar na prática o que estava estudando. Escolhi fazer a especialização em Supervisão Escolar e Magistério no curso de Pedagogia, como era estruturada a licenciatura naquela época. A partir daí, não parei mais e participava incansavelmente de Simpósios, Seminários, Congressos e tudo mais que me trazia novos conhecimentos sobre Educação.

Quando comecei a atuar em escolas, foi como professora e pedagoga de educação infantil e ensino fundamental. Sempre tive um olhar apurado para a leitura e escrita das crianças que acompanhavam as aulas e daquelas que, por algum motivo, não conseguiam realizar as atividades nos moldes como eram ensinados.

Com a intenção de continuar meus estudos na Educação, fiz outras especializações, como Planejamento Educacional em 1995 e Gestão Escolar em 2007. No ano de

2011, fui convidada a participar da Equipe de Alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) e acompanhar os Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental num processo de formação continuada, observando como acontece a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita das crianças matriculadas no ciclo inicial de aprendizagem,² que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos.³ Na condição de buscar ainda mais formação em educação, em setembro de 2012, inscrevi-me na seleção do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Em dezembro, obtive a felicidade em ser aprovada e, em maio de 2013, iniciei o curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, pela Ufes. Objetivando aprofundar meus estudos com crianças que não acompanham a leitura e a escrita do mesmo modo como é trabalhado com as outras crianças, decidimos – orientador e eu – dar prosseguimento às pesquisas com criança que têm uma deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.

Perpassando pelas experiências que tive na minha adolescência em alfabetizar as crianças vizinhas, a minha prima com deficiência intelectual e muitas outras crianças em escolas do município de Vila Velha, Cariacica e Vitória, no Estado do Espírito Santo, surgiu a motivação para realizar esta pesquisa, já que existem tantos casos com esse diagnóstico na educação e também pelas vivências que tive nas escolas sobre as dificuldades dos docentes em alfabetizar crianças com deficiência intelectual.

Desse modo, esta pesquisa analisa as situações vivenciadas pela criança com deficiência intelectual, no que diz respeito às práticas pedagógicas na apropriação da leitura e da escrita. Com isso, torna-se necessário ressaltar que Vigotski (1997) afirma que o desenvolvimento insuficiente da criança com deficiência intelectual está

² A Resolução nº 07/2008 do Conselho Municipal de Educação de Vitória implementa e define o ciclo inicial de aprendizagem como prioridade para melhorar a qualidade da alfabetização no que diz respeito às questões teóricas e metodológicas. Informações obtidas no Documento Orientador de 2012 da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

³ A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional. Dessa forma, o ensino fundamental de oito anos passa a ser de nove anos, inserindo as crianças de seis anos de idade na educação básica. O parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado ciclo da infância. Esses três anos são específicos à alfabetização.

relacionado com o seu desenvolvimento cultural insuficiente, ofertando possibilidades restritas de contato com práticas sociais. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social, com materiais fornecidos pela cultura.

Nessa perspectiva, a interação social da criança que tem deficiência intelectual com os fatores culturais contribui para uma relação dialógica com as diversas linguagens. Podemos, então, apreciar Bakhtin (2004), quando diz que os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas é necessário mergulhar na corrente da comunicação verbal para despertar a consciência. Nas relações dialógicas, apropriamo-nos do discurso alheio e construímos conhecimento. Então, a presença de diferentes vozes é a questão constitutiva não só da língua, mas também do sujeito.

As contribuições de Vigotski e Bakhtin nos fazem refletir sobre como rever as nossas práticas pedagógicas no sentido de diversificar o trabalho com as diversas linguagens acessíveis a todas as crianças com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência e propor uma concepção de que aprendizagem pode promover desenvolvimento, ou seja, descobrir de que modo os impedimentos orgânicos podem servir como mola propulsora para a superação dessas limitações. Esse é o princípio postulado pela educação inclusiva, isto é, toda pessoa com suas limitações (ou não) pode usufruir dos bens culturais postos na sociedade e, em respeito à diversidade, todos precisam ser observados para o processo de inclusão social e educacional.

A inclusão social implica a conquista do espaço social mediante as interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais por meio de uma participação real das pessoas como membros ativos e produtivos da sociedade, o que significa uma participação real na escola, no lazer e no trabalho. Essa é uma condição almejada não somente pelas pessoas com deficiência, mas por todos aqueles que são excluídos do processo produtivo da sociedade e, conseqüentemente, do direito à educação, saúde, moradia e lazer.

A partir da temática da pesquisa, da minha história de vida, da escolha pela opção teórica e da metodologia empregada, tracei o principal objetivo da pesquisa:

analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

Diante do exposto, este estudo está organizado em sete capítulos estruturados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “Introdução”, apresento as experiências com alfabetização já desde a infância, minha trajetória acadêmica e profissional, motivações para trabalhar e estudar no campo da educação e no desenvolvimento deste estudo.

O segundo capítulo “Linguagem e alfabetização: uma breve explanação” traz um estudo sucinto sobre a concepção de linguagem, a noção de enunciado e de gêneros discursivos que orientam este trabalho. O capítulo foi subdividido em dois momentos: o primeiro diz sobre a “Aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva histórico-cultural” trazendo a base teórica que sustenta este estudo e um olhar diferenciado à deficiência e, no outro subcapítulo, uma abordagem sobre “Alfabetização: conceitos e concepções”, que relata estudos sobre alfabetização.

O terceiro capítulo, “Um olhar sobre a deficiência intelectual e a inclusão escolar”, aborda a história relacionada com os movimentos de conquista para assegurar atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e a relação sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual na escola comum.

No quarto capítulo, “Estudos com foco na alfabetização de pessoas com e sem deficiência intelectual: uma revisão de literatura”, referencio a condição de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual em processo de alfabetização no ensino fundamental na perspectiva sócio-histórica abordada por meio de alguns estudos.

No quinto capítulo, “Considerações metodológicas”, registro a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, esclarecendo como foram os procedimentos de coleta, de sistematização e de análise de dados.

O sexto capítulo, “A criança com deficiência intelectual na escola: uma aprendizagem possível”, foi dividido em três subcapítulos, trazendo as ações

voltadas para a alfabetização da criança com deficiência intelectual na sala de aula comum e as entrevistas com os sujeitos envolvidos; a aprendizagem na sala de aula e também em outros espaços da escola; e o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais.

O sétimo capítulo, “Para não finalizar: contribuições dialógicas”, é um momento de finalização do trabalho, estabelecendo uma relação dialógica com os leitores no sentido de refletir sobre o tema pesquisado.

Nesse sentido, trago a hipótese de que a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola e, mais precisamente no ensino regular, alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas de cada criança, mas que também focalize os interesses e necessidades de todas as outras crianças na sala de aula. Essa medida requer uma transformação do ensino que, entre outros aspectos, significa ampliar os recursos humanos na escola para trabalhar conjuntamente no sentido de desenvolver programas de ensino planejados à nova situação, bem como para atuar em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Portanto, entendo que a presença de crianças com deficiência intelectual não se constitui um problema para a escola, mas uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

Acredito, assim, que este trabalho pode contribuir com as reflexões acerca da apropriação da leitura e da escrita de uma criança com deficiência intelectual e a sua inclusão escolar como condição de almejar e estruturar o ensino nas questões pedagógicas e arquitetônicas da escola, no intuito de obter um olhar para além daquilo que já está posto dentro dos padrões atuais, pois é uma forma de estabelecer um diálogo para aqueles que não acreditam que uma pessoa com deficiência intelectual possa ser alfabetizada.

2 LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO: UMA BREVE EXPLANAÇÃO

Educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar (VIGOTSKI, 2010, p. 140).

Desenvolvemos, inicialmente, neste capítulo, uma breve explanação sobre a concepção de linguagem e a noção de enunciado e de gêneros discursivos que orientam este trabalho. Depois o capítulo foi subdividido, analisando o tema “Aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva histórico cultural” e também estabelecendo uma abordagem sobre “Alfabetização: conceitos e concepções”.

Esta pesquisa tem como base a teoria de Bakhtin, enfatizando a linguagem e a noção de enunciado, e também os estudos de Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Dando início ao trabalho, é interessante ressaltar que partimos da concepção de linguagem bakhtiniana que, por sua vez, sustenta a noção de enunciado da qual compartilhamos. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade dirigida para outras pessoas.

No entanto, o trabalho pedagógico precisa ser pensado de forma intencional e ser realizado a partir da mediação do outro, que tem mais experiência, buscando possibilitar condições de escrita de textos nas quais as crianças interajam de tal maneira a ponto de utilizar seus textos como forma de diálogo com outras pessoas.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de um olhar diferenciado às crianças com propostas de trabalho que destaquem o diálogo como meio desencadeador para instigar a produção escrita, portanto é essencial uma concepção de linguagem capaz de estabelecer que é na relação com o outro que a criança vai se apropriar das significações socialmente construídas, já que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações (BAKHTIN, 2004, p. 112).

O autor salienta a interação verbal estabelecida entre os interlocutores como fator determinante para a constituição dos enunciados. Para tanto, destaca que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Conforme Bakhtin (2010), toda enunciação é inerentemente dialógica, uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação que não acaba, pois tem continuidade no futuro.

Seguindo nessa mesma direção, Bakhtin (2010), refere-se à vontade discursiva do enunciador. Em todo enunciado existe uma significação intencional, o que o falante quer dizer, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos, dentre outros, determinando o todo do enunciado. Desse modo, são as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário que definirão o estilo do discurso impulsionando a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. Portanto, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Os gêneros do discurso estão na relação comum das comunicações. Sem essa compreensão que acompanha a língua não haveria possibilidade de haver comunicação verbal. Os diversos gêneros se devem às circunstâncias, à posição social e ao relacionamento entre as pessoas.

Entretanto, o enunciado tem um elo com o próprio falante, enquanto autor do enunciado, com os participantes do diálogo, com as palavras e contextos linguísticos com os quais faz parte. Permeando por essa lógica, consideramos a presença social do discurso, o caráter ideológico e vivencial da língua, pois “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Podemos dizer que a palavra terá uma influência nos sujeitos interlocutores e, conseqüentemente, na história, na cultura e na sociedade.

Com isso, o enunciado surge sempre na interação com o outro numa situação real de produção que ocorre no interior das relações sociais, de modo que o sentido do enunciado será determinado pelo contexto dialógico. É nas relações dialógicas que nos deparamos com o discurso do outro e construímos conhecimento. O contato com o outro faz com que o sujeito entre no universo ideológico dos signos e suas significações, portanto

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004, p. 108).

Na perspectiva de Bakhtin, podemos analisar a importância da relação das pessoas com a linguagem e o quanto isso contribui para o surgimento de outros discursos. Dessa maneira, podemos também dialogar com Vigotski⁴ (1987b, 1997, 1998, 2010) que elaborou sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico cultural, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão central dessa teoria é a apropriação de conhecimentos pela interação das pessoas no processo cultural, social e político.

Portanto, o processo de formação de conceitos remete às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de interação com as pessoas e ao papel da escola na organização dos conhecimentos.

A fundamentação básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para o autor, toda enunciação é um diálogo, não é isolada; os discursos do presente foram constituídos dos discursos do passado e deles surgirão os do futuro.

Entretanto, o conhecimento se efetiva e se amplia numa interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros a partir das relações sociais

⁴ Neste texto, utilizaremos a grafia do nome de Vigotski com i, pela melhor adequação à língua portuguesa. Porém, dependendo da obra consultada, a referência ao autor seguirá o proposto na obra, para que se garanta o direito autoral.

mediadas pela linguagem. O diálogo é a condição necessária para que se constitua o sujeito, levando em conta a relação entre as línguas e os sujeitos presentes nas ações dialógicas.

Diante do exposto, salientamos que tanto Bakhtin quanto Vigotski elaboraram suas teorias colocando a linguagem como fator principal na investigação das questões humanas e sociais. A linguagem é carregada de significação, as questões culturais e sociais atravessam os discursos com diferentes vozes, colocando o quanto é importante a articulação da concepção de desenvolvimento humano e a linguagem.

2.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Corroborando as ideias de Vigotski, Drago e Rodrigues (2009) salientam que a criança é um ser social e que, desde a sua infância, já faz parte de um mundo que poderá constituir seu comportamento em contato com a linguagem. Portanto, a linguagem permite que a criança possa representar algum objeto e usar sua imaginação naquele momento.

Vigotski (1997) considera que a Pedagogia tende a diminuir o ensino à criança com deficiência intelectual a partir do momento em que as atividades são limitadas somente ao treino sensório-motor, da visão, da audição, diferenciação de cores, dentre outras, que acabam deixando de lado atividades que exijam o esforço do pensamento abstrato. É como se essa criança, por ter um comprometimento cognitivo, não conseguisse aprender os conhecimentos que exigem um esforço intelectual.

O autor considera que, pelo fato de a criança com deficiência intelectual apresentar dificuldade no domínio dos conhecimentos abstratos, a escola deve tentar desenvolvê-los por todos os caminhos possíveis. Nesse sentido, a tarefa da escola consiste não em se adaptar à deficiência, mas em vencê-la, já que

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

Precisamente porque as crianças retardadas,⁵ quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 116).

Vigotski (1997) entendia que o mais importante é o pesquisador procurar as leis que regem o desenvolvimento. Acreditava também na existência de um problema metodológico, principalmente no modo de pensar ocidental, que colocava a existência de educação das crianças condicionadas por causas biológicas. Supõe-se, assim, que, no caso da existência de “defeitos biológicos”, as crianças se desenvolvam conforme leis biológicas. O autor discorda desse pensar mecanicista, porque enclausura o sujeito no rótulo de uma possível patologia.

Nessa perspectiva, as contribuições de Vigotski na área da educação de crianças com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência propõem a concepção de que aprendizagem pode promover desenvolvimento. É necessário, então, o professor descobrir de que modo os impedimentos orgânicos podem servir como mola propulsora para superar limitações e, com isso, não atrelar a deficiência a visões biologizadas, afirmando que não há aprendizagem por causa de algumas limitações, inclusive da linguagem escrita.

Desde os anos de 1920, Vigotski, em sua obra, opôs-se à ideia de que o desenvolvimento da pessoa com deficiência estivesse subjugado à sua deficiência. Para Vigotski (1997), a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, se for comparada com qualquer outra criança, mas seu desenvolvimento procede de outros modos. Seus fundamentos têm como base o fato de que as leis gerais de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças com e sem deficiência. A afirmação de que o desenvolvimento da criança com deficiência é diferente da aprendizagem daquelas que não apresentam deficiência é dizer da sua incapacidade, é não acreditar no seu potencial e, além do mais, essas crianças passam pelos mesmos caminhos, possuem similaridades, porém com especificidades e intensidades comuns a qualquer pessoa.

Os processos de formação da pessoa com deficiência intelectual na escola acontecem a partir do momento em que é oportunizado ao estudante o acesso à

⁵ Termo utilizado pelo autor.

aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado e condições para que possa avançar no seu desenvolvimento, ou seja,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Todas as pessoas precisam da aprendizagem para o seu desenvolvimento. Isso também acontece com as crianças com deficiência intelectual. Dessa forma várias capacidades acadêmicas e sociais serão desenvolvidas, ou seja, as habilidades serão despertadas. Essas crianças devem ter acesso aos conhecimentos curriculares e não apenas estar na escola para se “socializar”. Somente assim, a criança com deficiência intelectual passa a ser percebida e compreendida como indivíduo possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante disso, destacamos a importância das práticas pedagógicas que viabilizam as ações inclusivas. Pensar a sala de aula é trazer para reflexão interrogações acerca da produção do conhecimento, da importância das relações interpessoais, do papel que cumprem o lúdico e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Isso contribui para que o aprendizado adequadamente organizado resulte em desenvolvimento mental e ponha em funcionamento vários processos de desenvolvimento.

Uma condição favorável para buscarmos alternativas pedagógicas a uma criança com deficiência intelectual é nos apoiarmos na teoria histórico-cultural por trazer contribuições interessantes da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (1987a; 1998) diz da interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, pois é essa relação conjunta que contribui na formação do homem. Para entender melhor sobre esse assunto, o autor explica sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Afirma que existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é identificado com aquelas funções mentais da criança que já foram estabelecidas durante um

certo tempo de desenvolvimento e que já foram formadas. O nível de desenvolvimento potencial é identificado com as funções mentais que as crianças apresentam nos momentos de atividades coletivas que são orientadas por um adulto ou por outras crianças que já sabem mais um pouco.

Assim, ZDP é a distância do nível de desenvolvimento real, que são as situações resolvidas sem ajuda do outro, e o nível de desenvolvimento potencial são situações resolvidas em atividades compartilhadas. A ZDP é a distância entre o nível real e o nível potencial, ou seja, o que o indivíduo já é capaz de elaborar sozinho e o que ele é capaz de fazer com a colaboração de outras pessoas. Portanto, para a criança com deficiência intelectual, esses níveis funcionam da mesma forma, porém é necessária uma atenção mais específica com as atividades que estão sendo trabalhadas e os materiais que estão sendo utilizados. A ZDP caracteriza o desenvolvimento mental que ainda está em processo, ou seja, ainda não consolidou. Nesse processo de aprendizado, existe a participação do outro.

Portanto, podemos dizer que as condições sociais é que favorecem o desenvolvimento psicológico.

Segundo Drago e Rodrigues (2009), as considerações de Vigotski nos fazem perceber que o autor entendia que entre o conhecimento já adquirido e o que poderia ser assimilado pela criança num outro momento, com a ajuda de outros colegas mais capazes e/ou um adulto, existia uma zona intermediária, que ele denominou de ZDP. Portanto, a aprendizagem acontece antes do desenvolvimento que, por sua vez, surge no momento em que novas aprendizagens são adquiridas, num processo contínuo de apropriação e superação de obstáculos de forma constante e dialética (DRAGO; RODRIGUES, 2009).

Diante de tudo o que foi elencado, questionamos: como crianças com deficiência intelectual têm sido alfabetizadas nas salas comuns do ciclo inicial do ensino fundamental? Que práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas para possibilitar seu acesso aos bens culturais e à linguagem em suas variadas manifestações? Essas e tantas outras questões movem este estudo.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Nossa intenção em desenvolver estudos que contribuam para garantir às crianças o direito a uma educação que lhes dê liberdade de vez e de voz reside na percepção da necessidade de que nossas ações potencializem a formação da consciência crítica, que instiga a investigação, a curiosidade, buscando sempre novos conhecimentos para além da alfabetização.

Segundo Gontijo (2002), alfabetizar, ensinar a ler e a escrever não é uma ação simples. Sabemos que, independente da origem social e das condições econômicas e culturais, todas as crianças têm o direito de aprender a ler e a escrever. Em geral, está previsto na legislação brasileira que todas têm direito à educação. A apropriação dos conhecimentos e, especificamente, da linguagem escrita deve ser objetivo a ser trabalhado pelo professor alfabetizador que será o mediador do processo de conhecimento da escrita, possibilitando que toda criança entre em contato com essa linguagem que lhe permita atribuir significados no uso livre e consciente de interação com o mundo. Aprendendo a ler e a escrever, a criança assimila a estrutura fônica das palavras constituídas nos textos que utiliza para sua comunicação com outras pessoas e interage com diversas informações escritas nos textos. Esse envolvimento da criança com os textos proporciona outros conhecimentos ainda não adquiridos.

Na verdade, pensar na leitura e na escrita da criança é começar, desde cedo, a envolvê-la no mundo da alfabetização, proporcionando condições para que possa avançar cada vez mais, a ponto de buscar conhecimentos com mais autonomia. Assim, a leitura e a escrita precisam ser trabalhadas simultaneamente para que a criança possa perceber as diferenças e a interligação de uma com a outra.

Nesse contexto, a alfabetização é entendida como prática social por ser uma necessidade na vida em sociedade, em que as pessoas fazem uso da escrita para se comunicar. Precisamos mostrar aos alunos os significados e as funções das escritas, registrar as observações e criar situações de ensino e aprendizagem.

Segundo Gontijo (2002), a leitura é um processo de construção de sentidos. Desse modo, é também um trabalho de produção de textos, considerando que o texto é

lugar de encontro de experiências e conhecimentos elaborados pelos leitores e escritores. Portanto, a leitura deve ser incentivada desde o início da alfabetização, quando a criança inicia suas atividades escolares.

Compreender a necessidade da alfabetização na vida da criança envolve conceber o texto como unidade de ensino e de aprendizagem. É considerar a leitura e a produção de texto como atividades humanas e dialógicas, portanto a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 7).

Nesse sentido, Gontijo e Schwartz (2009) trazem a ideia de que a alfabetização começa bem antes de as pessoas entrarem para a escola, ou seja, aquelas que têm contato com os meios em que outras pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm oportunidades de compreender as finalidades e os usos sociais da escrita antes mesmo de serem matriculadas nas escolas e de começar a aprender a ler e a escrever sistematicamente. Nessa direção, as crianças ou pessoas em fase de alfabetização podem ter a visão de que a oralidade e a escrita são formas especiais de linguagem, pois possibilitam a apropriação de novos modos de expressão e de comunicação.

Diante do exposto, é necessário pensarmos um conceito de alfabetização para orientar a nossa prática pedagógica. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), as práticas alfabetizadoras necessitam transformar os moldes antigos de ensinar a leitura e a escrita, que enfatizam apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores da língua, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Então, acreditando nessas novas práticas alfabetizadoras, podemos conseguir melhores resultados na alfabetização trabalhando essas relações com a produção de textos, com a leitura, envolvendo todo um processo lúdico nas atividades que integram os conhecimentos. Podemos considerar que,

Além disso, para o desenvolvimento do trabalho educativo, na alfabetização, é necessário ter como ponto de partida, para a sua organização, um conceito de alfabetização que abranja as diferentes dimensões desse processo que, por sua vez, devem ser tomadas como eixos norteadores do trabalho na sala de aula. Dessa forma, na sociedade atual, é importante pensar 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. Ela é concebida como

prática social, porque é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedades que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar [...] (GONTIJO, 2008, p. 198).

No decorrer dos anos, a alfabetização escolar tem sido um assunto com muitas controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e os profissionais que enfrentam o desafio de alfabetizar se posicionem, busquem planejar atividades capazes de trazer resultados interessantes para as práticas pedagógicas que irão adotar. Sabemos que é preciso organizar momentos de planejamento para selecionar o que vai ser trabalhado, articular com todos os conhecimentos das diferentes áreas do saber, com informações que se complementam e não utilizá-los como um pretexto para trabalhar as palavras e as unidades menores da língua.

Conforme Ribeiro (2009), até a década de 1970, o conceito e as práticas de alfabetização privilegiavam o domínio das correspondências fonográficas. A aquisição da língua escrita tinha um caráter mecânico em que alfabetizar era ensinar a codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a língua escrita em oral. Assim, o ensino da leitura e da escrita visava à obtenção das habilidades e conhecimentos específicos do processo de codificação e decodificação.

Quanto a isso, Gontijo (2003) nos traz que a apropriação só acontece se a criança tiver contato com o mundo das objetivações e for mediada por meio das relações com outras pessoas. Essas relações se realizam pela linguagem que permite o estabelecimento da comunicação:

Dessa forma, é por meio da linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e as relações das crianças e as outras pessoas que as apropriações se efetivam, possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações (GONTIJO, 2003, p. 18).

Contudo, temos observado cotidianamente que o ensino ainda enfatiza as unidades abstratas da língua e não permite produzir textos reais do convívio social das crianças, quando o contrário deveria ser observado, ou seja, a linguagem a ser trabalhada em sala de aula precisa estar contextualizada com a realidade em que vivemos, ter uma função social, senão a criança memoriza o que está aprendendo sem entender o sentido daqueles conceitos em sua vida.

Para Vigotski (1998), o estudo da linguagem escrita ocupou um lugar restrito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança, pois,

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 a 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-se obscurecendo a linguagem como tal (VIGOTSKI, 1998, p. 139).

A criança inicia seu processo de domínio de signos escritos quando se utiliza de rabiscos e nos mostra o que desenhou. Na criação da criança, seus gestos é que atribuem funções de signos aos objetos e lhe dão significado. Vigotski (1998) afirma que a representação simbólica no brinquedo é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva à construção da linguagem escrita.

Gontijo (2003), ao relatar sobre o ensino da escrita na escola, considera, com base em Vigotski, que a linguagem escrita ensinada às crianças se sintetiza em desenhar as letras e formar palavras, depois de conhecê-las, mas a essência dessa linguagem fica obscurecida. Então, “[...] A mecânica do ler e escrever, para Vigotski, está ligada aos processos de codificação da língua oral em escrita (escrever) e de decodificação da língua escrita em língua oral (ler)” (GONTIJO, 2003, p. 23). Com isso, a autora relata que essa forma condiz com um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

A partir de 1980, as novas concepções de alfabetização, baseadas na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística, mostraram os significados e sentidos da língua escrita, levando-se em conta a produção e uso de textos. “Resultado de pesquisas como a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1986, a psicogênese da língua escrita revelou a evolução conceitual da criança para compreender a funcionalidade e os modos de organização da língua escrita de base alfabética” (RIBEIRO, 2009, p. 20).

A autora diz que, com essa mudança na concepção de alfabetização, as discussões pedagógicas abriram margem para nascer outro conceito conhecido como letramento. O letramento surgiu diante da necessidade de elencar as práticas sociais

de leitura e de escrita de um modo mais complexo do que simplesmente ler e escrever por meio da codificação e decodificação da escrita.

Pode-se dizer que letramento significa as práticas e usos sociais de leitura e escrita, realizadas por uma pessoa ou um grupo alfabetizado que tem consciência das exigências de uma sociedade grafocêntrica, sociedade organizada em torno do sistema de escrita. A leitura e a escrita dentro de uma sociedade grafocêntrica são valorizadas na maioria das atividades. Essas habilidades são consideradas bens culturais das sociedades letradas (RIBEIRO, 2009, p. 21).

O conceito de letramento surge primeiramente em países como a Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, entre outros. Diferentemente do Brasil, o termo letramento é introduzido na literatura educacional desses países a partir do momento em que se constata que muitas pessoas “alfabetizadas” não tinham se apropriado da língua escrita na perspectiva das práticas e dos usos sociais.

Antes de 1980, temos uma concepção linear da história da alfabetização na ideia de que os saberes científicos irão facilitar a aprendizagem e propiciar a leitura universal. Nesse período, a leitura ainda era tratada como uma questão técnica, separada das outras aprendizagens. As dificuldades na leitura não estavam inseridas na condição do fracasso escolar e nem relacionadas com o meio social ou cultural, mas eram atribuídas aos déficits patológicos.

Verificamos que, a partir da década de 1980, a leitura não é vista como uma ação passiva, mas como uma atividade. Começam as mudanças na concepção de leitura. Foi em 1980, que Michel de Certeau apresentou uma abordagem da leitura como uma atividade e não como algo passivo. O leitor não é um simples “receptáculo do texto”.

Ribeiro (2009) aponta que, no Brasil, a abertura política abriu novos caminhos para que a alfabetização fosse analisada sob o aspecto político, econômico, social e pedagógico, a partir da década de 1980. “[...] Essa nova perspectiva de análise vem da necessidade de explicar as dificuldades de aprendizagem e os fatores sociais, geradores do fracasso no ensino da leitura e da escrita” (RIBEIRO, 2009, p. 16).

Nos anos 90, surgem algumas questões a respeito do fracasso escolar da leitura e a verificação do analfabetismo dos adultos. Os cognitivistas começam, então, a

estabelecer suas modelizações do ato de ler e adota-se o conceito de “letramento”. Essa década ficou marcada por tornar públicas as pesquisas sobre a história da leitura.

De um modo geral, muitos questionamentos surgiram acerca dos problemas de aprendizagem da leitura e escrita. Moraes (2009) aponta duas questões de conflito: de um lado, as famílias, vistas como descomprometidas com a educação de seus filhos, e as crianças, como desinteressadas e carentes culturalmente trazendo como resultado a ineficiência do ensino; de outro lado, temos a culpabilização da escola nas figuras ora da professora, apontada como desatualizada ou tradicional, ora dos métodos de ensino, afirmados como retrógrados ou inadequados.

Ribeiro (2009) relata que, por questões sociais, o problema da alfabetização não se restringe apenas ao ambiente escolar. Esse problema ultrapassa as paredes da escola, pois é uma questão social e política, especificamente no Brasil, onde a distribuição de renda é altamente desigual e a maioria dos analfabetos pertencem às classes sociais menos favorecidas, contribuindo para as desigualdades no acesso aos bens culturais e socioeconômicos.

No que diz respeito ao ciclo inicial de aprendizagem, a alfabetização significa a apropriação da leitura e da escrita, das funções sociais, constituindo sujeitos leitores e produtores de textos de um modo crítico. Esse processo de alfabetização deve ser iniciado, mesmo que assistematicamente, na educação infantil, respeitando a individualidade, pois, desde cedo, é importante começar um trabalho constituindo sujeitos leitores e produtores de textos utilizando uma prática educativa que promova a apropriação da linguagem escrita de um modo lúdico e dinâmico. Portanto, é interessante que todo trabalho de leitura e escrita para a criança promova seu interesse, atenda às necessidades de cada uma e se constitua em aprendizagem. Portanto,

Precisamos conceder uma atenção maior à alfabetização nas séries iniciais, tempo e espaço de ensino e de aprendizagem em que a criança está descobrindo e se apropriando dos motivos pelos quais precisamos aprender a ler e a escrever, e ainda se apropriando dos princípios da linguagem escrita. O início do processo de alfabetização é um tempo e espaço de ensino e de aprendizagem muito significativo na vida de uma criança e por isso a dedicação, o incentivo, o cuidado e os conhecimentos precisam estar voltados para as necessidades e interesses da criança (MESQUITA, 2011, p. 44).

Com o intuito de refletir sobre as dimensões da alfabetização, dialogamos com o conceito defendido por Gontijo (2008), já citado, pelo fato de abranger as diferentes dimensões do processo de apropriação da língua escrita. Evidenciamos que tal conceito tem como base teórica a perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendendo a língua como um processo dialógico, vivo e dinâmico, em que os enunciados são produzidos conforme seu destinatário, trazendo a resposta do discurso do outro. Nesse contexto, os enunciados são sempre históricos e ideológicos porque carregam outros discursos, outras vozes sociais, então, “[...] Os textos constituem-se articuladamente às formas já constituídas de perceber e pensar a realidade, mas que se renovam em cada discurso” (GONTIJO, 2003, p. 29).

Considerando que toda criança tem o direito de estar na escola aprendendo a ler e a escrever, tem-se que garantir à criança com deficiência intelectual a oportunidade de estar junto com outras que não apresentem deficiências nesse processo de leitura e escrita. A diferença não pode subtrair a essência, não pode destituir da pessoa sua essência como ser humano de modo que seja caracterizada como aquele que não tem habilidades. Não podemos generalizar, pois a deficiência não anula na pessoa suas outras possibilidades. O currículo para a pessoa com deficiência geralmente é desconsiderado na medida em que deixamos de lado atividades importantes e permitimos a realização de atividades sem objetivos. Por exemplo, deixar que a criança fique na sala de aula pintando e desenhando ou brincando com jogos sem uma intervenção pedagógica do profissional. Então,

Quanto à diferenciação entre o plano perceptivo e o cognitivo, ainda predomina, no ensino dos alunos com deficiência mental, uma tendência à simplificação das tarefas e à priorização do trabalho com habilidades básicas como aquelas manuais (recorte, colagem, pintura) (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 30).

Atividades como recorte, colagem e pintura têm o seu valor quando existe um objetivo proposto, mas é preciso avançar para aprendizagens mais complexas, mais contextualizadas com aquelas que estão sendo trabalhadas com a turma no sentido de buscar meios de incluir a criança com deficiência intelectual no cotidiano escolar, uma vez que

Construir uma escola e uma educação calcada nos princípios da educação inclusiva nada mais é do que garantir o acesso, a permanência e o sucesso

do sujeito ao conhecimento culturalmente produzido e acumulado pela humanidade (DRAGO, 2011, p. 151).

É nesse sentido que pensamos analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Visando a acompanhar como acontece a alfabetização dessa criança, este estudo tem a intenção de pesquisar na prática as maneiras como procedem os caminhos da leitura e da escrita.

3 UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar, o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências (VIGOTSKI, 2010, p. 381).

Neste capítulo, abordamos inicialmente a definição de deficiência intelectual⁶ nos termos clínicos e os movimentos históricos acerca da deficiência para conhecermos tanto os manuais diagnósticos quanto o percurso histórico sobre a deficiência intelectual, para dialogarmos com alguns autores sobre suas considerações a respeito da inclusão escolar.

Segundo Bridi (2013), os manuais diagnósticos relatam sobre a deficiência intelectual nos termos das relações históricas entre a Medicina e a educação especial, sabendo que a primeira delimita a segunda. O ato de diagnosticar apareceu na Medicina, ciência que, por meio do seu olhar clínico, realiza a ação de classificar, de decidir, de enquadrar o sujeito nos moldes estabelecidos.

É notório que uma pessoa avaliada pelo diagnóstico de sintomas mentais e classificada por níveis de deficiência tem toda sua vida definida, antecipada e limitada.

Bridi (2013, p. 3-4)⁷ nos aponta que

Os diagnósticos clínicos de deficiência mental têm sido realizados com base nos manuais internacionais de classificação das doenças, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana; a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e

⁶ Neste capítulo, o termo deficiência mental será citado algumas vezes seguindo a forma como os autores trazem em seus textos. O termo deficiência intelectual será utilizado com base na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

⁷ “Cabe destacar que a décima edição desse manual diagnóstico da deficiência mental passou por recente revisão conceitual que foi apresentada a partir de nova publicação nos Estados Unidos, ainda sem tradução para o português. ‘Intellectual Disability: Definition, classification, and Systems of Supports’ (11th edition, 2010). Nesse manual, segundo Veltrone (2011), a definição de retardo mental permanece a mesma apresentada em 2002, apesar da troca de terminologia para Intellectual Disabilities (deficiência intelectual). Segundo as orientações da própria Associação, o termo se refere ao mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, devendo ser tratado como sinônimos. E, ainda, merece destaque a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) que passou a se chamar American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD)” (BRIDI, 2013, p. 4).

a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), também publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001. Os sistemas CID-10 e CIF são reconhecidos pela OMS como sistemas complementares, na medida em que a informação sobre o diagnóstico (CID-10) somada à funcionalidade (CIF) proporciona um quadro mais amplo sobre a saúde e as possibilidades do indivíduo. No campo mais específico da deficiência mental, temos o sistema de classificação proposto pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) por meio da publicação Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio, também conhecido como Sistema 2002.

Podemos observar que tanto o CID-10 quanto o DSM-IV trazem a classificação baseada nos escores do quociente de inteligência (QI). Já no Sistema 2002, a classificação tem como base as intensidades de apoio (BRIDI; BAPTISTA, 2014).

Nesses três manuais, a deficiência mental⁸ aparece caracterizada com o termo retardo mental (BRIDI; BAPTISTA, 2014).

A deficiência mental nos manuais DSM-IV, CID-10 e Sistema 2002, aparece sob a nomeação de retardo mental. Nos três manuais, o retardo mental implica um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comprometimento no comportamento adaptativo, tendo seu início antes dos 18 anos de idade. A presença desses três critérios é necessária para se pensar na hipótese diagnóstica (BRIDI, 2013, p. 4).

Bridi (2013) traz uma definição sobre deficiência intelectual baseada na AAMR de 2006, relatando que retardo mental é uma incapacidade com algumas limitações características da função intelectual e do comportamento adaptativo e que são observadas nas habilidades das questões conceituais, sociais e práticas.

As habilidades conceituais compreendem, por exemplo, o conhecimento e a utilização da linguagem, da leitura e da escrita, dos conceitos de dinheiro, do autodirecionamento (AARM, 2006). As habilidades sociais envolvem o relacionamento interpessoal, a responsabilidade, a autoestima, a credibilidade (ou seja, a probabilidade de ser enganado ou manipulado), a ingenuidade, a capacidade de se submeter às regras, de obedecer às leis e evitar a vitimização (AARM, 2006). E as habilidades práticas compreendem as atividades de vida diária (como a mobilidade, o comer, usar o banheiro, vestir-se), atividades instrumentais da vida diária (preparar refeições, cuidar da casa, transportar-se, tomar remédio, lidar com o dinheiro, usar telefone), as habilidades ocupacionais e a manutenção dos ambientes seguros (AAMR, 2006) (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 504).

Analisando os processos históricos sobre deficiência intelectual, os diagnósticos estabelecidos ficam a cargo da medicina e da psicologia. A primeira enfatiza o

⁸ Bridi e Baptista utilizam o termo deficiência mental.

sistema biológico associado à etiologia e a segunda aos dados psicométricos. Tanto a medicina quanto a psicologia estabelecem termos muito fechados que podem impedir as possibilidades de inserção desses sujeitos no contexto social comum para que suas habilidades possam fluir. Isso caracteriza o sujeito dizendo que ele não pode avançar além do que foi predestinado pelos moldes.

Diante dos relatos de Bridi e Baptista (2014), a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) é complementar à Classificação Internacional das Doenças (CID-10). Enquanto a CID-10 é utilizada para diagnosticar, a CIF é usada para conhecer a funcionalidade do sujeito com olhar clínico, mas não só isso, pois inclui também as questões individuais e sociais. A CIF não especifica a deficiência intelectual, mas acaba influenciando porque amplia o conceito de deficiência. Então, a CIF toma forma de um modelo biopsicossocial pelo fato de envolver o biomédico e o social.

O modelo da CIF se propõe à substituição de uma perspectiva reducionista da deficiência e da incapacidade por um enfoque mais amplo e possibilitador, o qual considera, apesar das alterações de função e de estrutura apresentadas, a participação social do indivíduo e as atividades por este desempenhadas. Este modelo compreende a funcionalidade e a incapacidade como dimensões determinadas pelo contexto e pelo ambiente (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 505).

Com isso, o modelo da CIF apresenta alguma semelhança com a AAMR por considerar a proposição de um conceito de deficiência no que tange ao funcionamento humano e das suas relações com o ambiente. Portanto, esses modelos trazem uma nova estrutura para a vida das pessoas com deficiência a partir do momento em que revelam que a deficiência não é a condição de o sujeito permanecer sempre do mesmo jeito, pois as mudanças podem acontecer com o tempo em que as possibilidades aparecem como recursos do ambiente capazes de dar condições de uma vida melhor às pessoas com deficiência.

Em se tratando do Sistema 2002, o conceito de deficiência mental é estruturado a partir de cinco hipóteses registradas na AAMR, segundo Bridi e Baptista (2014). Essas hipóteses caracterizam que as limitações devem observar a mesma faixa etária das pessoas e cultura no contexto dos ambientes, avaliar o indivíduo considerando a diversidade cultural e linguística, analisar as potencialidades em evidência de cada um, oferecer apoios necessários ao perfil avaliado e, por último, o

retardo mental melhora ao longo do tempo depois de oportunizar os apoios personalizados apropriados.

De acordo com Bridi e Baptista (2014), a AARM traz uma concepção multidimensional da deficiência mental dividida em cinco dimensões para uma melhor compreensão do conceito. A Dimensão I apresenta as habilidades intelectuais que analisa a inteligência; a Dimensão II diz do comportamento adaptativo que são as habilidades conceituais, sociais e práticas; a Dimensão III rege sobre a participação, interações e papéis sociais que é a participação social do sujeito; a Dimensão IV refere-se à saúde física e mental; a Dimensão V sobre os contextos vividos pela pessoa no seu cotidiano.

Com relação ao CID-10,

[...] a classificação é realizada por meio de seis categorias, a saber: F70 Retardo Mental Leve (QI na faixa de 50 a 69); F71 Retardo Mental Moderado (QI usualmente na faixa de 35 a 49); F72 Retardo Mental Grave (QI em média na faixa de 20 a 34); F73 Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20); F78 Outro Retardo Mental (nesta classificação a avaliação, por meio de procedimentos usuais, está prejudicada, como, por exemplo, diante da necessidade de se avaliar um indivíduo cego ou surdo; dessa forma, ele é classificado em Outro Retardo Mental) e F79 Retardo Mental Não Especificado (nesta categoria há evidência de retardo mental, mas as informações disponíveis são insuficientes para designar uma das categorias) (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 507).

No manual DSM-IV, a classificação é estabelecida por meio de cinco categorias. Com referência ao sujeito com Retardo Mental Leve (QI de 50-55 a aproximadamente 70), o modelo diz que o sujeito, finalizando a adolescência, o nível de aprendizagem poderá ser de sexta série. Aquele que apresenta Retardo Mental Moderado (QI de 35-40 a 50-55) poderá apresentar um nível de aprendizagem relativo à segunda série. Os de Retardo Mental Grave (QI de 20-25 a 35-40) aprendem apenas o alfabeto e contagem simples. Quando a classificação é de Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20 ou 25), Retardo Mental e Gravidade Inespecificada não há uma previsão acadêmica (BRIDI; BAPTISTA, 2014). Observamos que esse manual já diz até o que um estudante pode aprender, em qual nível de ensino pode chegar. Isso delimita a capacidade de aprendizagem das pessoas.

A respeito do Sistema 2002, existe o ILEP que é um sistema com quatro categorias de classificação distribuídas como intermitentes, limitadas, extensivas ou penetrantes (ILEP). Não dependem do QI e a classificação fica a critério das intensidades de apoios que o sujeito necessitar, segundo informações da AAMR expressas pelos autores.

Diante do exposto, os autores relatam que,

Apesar dos avanços observados no discurso do Sistema 2002, em especial, a respeito da concepção multidimensional e a classificação relacionada à intensidade dos sistemas de apoio, uma leitura mais ampla e contextual ainda é pouco explorada quando se refere ao diagnóstico. Este acaba por ser realizado por instrumentos mensuráveis e quantificáveis como os testes psicométricos de inteligência e escalas de comportamento adaptativo (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 508).

A concepção sobre deficiência mental definida pela AAMR centraliza-se no sujeito e suas limitações. Dessa forma, esse modelo segue o padrão de quantificar, definir a intensidade e modalidades de apoio.

Considerando esses fatos, Bridi e Baptista (2014, p. 508) nos dizem que,

Nesse sentido, apesar de alguns movimentos sinalizarem um esforço na construção de um conceito mais amplo e contextual da deficiência mental, a proposição do Sistema 2002 ainda apoia-se num discurso e numa lógica classificatória que tendencialmente dá prioridade ao plano individual e intrínseco do sujeito. O foco centra-se no sujeito e no seu comportamento, e não no conjunto de fatores e condições por meio dos quais o sujeito se produz.

Podemos perceber que nesses modelos existe a necessidade de classificar para definir que nível o sujeito vai alcançar como previsão de aprendizagem. É como se,

A suposta previsibilidade permite a construção de explicações causais lineares, tendencialmente simples e reduzidas a atribuições de causa e efeito '[...] *não aprende porque é deficiente mental* [...]'. Estes pressupostos representam a construção do pensamento humano, configuram um paradigma, uma forma de compreensão do mundo e da experiência humana (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 509, grifo dos autores).

Destacamos que existem instrumentos para avaliar o quociente de inteligência capazes de mencionar se o grau intelectual está abaixo da média. Esse teste de

quociente de inteligência (QI)⁹ está previsto nos três manuais, como relata Bridi (2013).

A autora destaca que as medidas de inteligência influenciam o contexto escolar por causa dos estudos psicométricos de Alfred Binet. Isso aconteceu no início do século XX. A psicometria é inserida na psicologia escolar, anunciada por Galton, que se juntou com Cattell e Binet para estudar as diferenças individuais. Em suas pesquisas, Galton propunha os testes de inteligência e Catell, seu aluno, foi um dos primeiros a criar os testes psicológicos. O primeiro a utilizar o “mental tests” para definir a função mental foi Galton.

Existe uma distância entre esses diagnósticos e a proposta de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual, pois a autora questiona o fato de que,

Atualmente as escalas de medição da inteligência ainda são amplamente usadas – inclusive por serem propostas como instrumentos diagnósticos nos manuais classificatórios – apesar das críticas e problematizações quanto à sua utilização [...]. As críticas centram-se tanto no uso dos testes de inteligência na definição e diagnóstico da deficiência mental como também nas possibilidades de elaboração de prognósticos sobre a vida do sujeito e sua escolarização (BRIDI, 2013, p. 6-7).

Nesse contexto, Bridi e Baptista (2014) evidenciam a problemática sobre o uso dos diagnósticos para o começo de medidas quanto às práticas pedagógicas. Existe uma valorização intensa com relação às classificações, aos dados psicométricos, para tentar entender cada caso e limitar, a partir do diagnóstico, as condições do sujeito das possíveis aprendizagens ou não. A partir de Binet, a psicometria sempre encontrou seu espaço na escola. Com isso, “[...] o uso das suas medições, em muito, determinaram a organização dos serviços em educação especial” (p. 510) e, considerando também as crianças que não conseguem aprender no mesmo tempo que as outras, mobilizando ações “[...] no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para os espaços especializados – classes e escolas especiais” (p. 510).

Hoje, essa dimensão se reapresenta a partir da discussão sobre a necessidade, ou não, do diagnóstico clínico da deficiência mental para a

⁹ “As Escalas de Inteligência disponíveis e utilizadas são: WISC – III; WAIS – III; Stanford-Binet – IV; Sistema de Avaliação Cognitiva e Bateria Kaufman para avaliação de crianças. Destacamos que as escalas Wechsler (WISC e WAIS) e Stanford-Binet são os instrumentos mais frequentemente utilizados para avaliar a inteligência” (AAMR, 2002, apud BRIDI, 2013, p. 4).

frequência do aluno no Atendimento Educacional Especializado. No ano de 2011, tivemos o abandono desta exigência. Os alunos com deficiência mental sem diagnóstico clínico puderam ser incluídos no Censo Escolar mediante avaliação e parecer do professor do Atendimento Educacional Especializado. Entendo essa medida como uma possibilidade oferecida à educação e à educação especial de apropriação ou (re)apropriação de seus domínios, apesar de reconhecer que a identificação desse aluno por parte dos educadores especializados não elimina os impasses decorrentes da complexidade da tarefa e da necessidade de investimento em formação de profissionais capazes de realizá-la (BRIDI; BAPTISTA, 2014, p. 510).

Dessa forma, questionamos sobre os modos de aprendizagem de pessoas que apresentam deficiência intelectual. Vale lembrar que não existe apenas uma forma homogênea de aprender. Tal afirmação nos provoca alguns desafios, como compreender esse processo basicamente numa cultura em que destaca o processo mnemônico. Com isso, a deficiência intelectual não se articula com uma forma universal de aprendizagem, mas é potencializada com os bens culturais que a produz. Portanto, são pessoas com necessidades educacionais especiais. No Brasil, quem são essas pessoas?

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Depois de conhecermos um pouco acerca dos conceitos de deficiência intelectual presentes nos manuais e quem são essas pessoas com necessidades educacionais especiais, recorreremos aos registros de fatos da nossa história para conhecermos um pouco do contexto histórico em âmbito internacional e nacional, observando que o atendimento às pessoas com deficiência aconteceu lentamente, como descrito nos estudos de Mazzotta (2001) e Jannuzzi (2012).

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência foram principalmente na Europa e se caracterizaram como medidas educacionais, sociais,

terapêuticas e assistenciais. Depois essas medidas foram levadas aos Estados Unidos, Canadá até chegarem ao Brasil (MAZZOTTA, 2001).

As pessoas que tinham algum tipo de “anomalia” geralmente faziam apresentações nos circos, nas feiras, nos parques, como motivo de distração popular nos primeiros anos do século XIX. A partir da segunda metade do século XIX, esses espetáculos dos chamados “monstruosos” foram desaparecendo devido à necessidade de esses sujeitos serem avaliados pela medicina. São fatos de uma história infame daqueles que foram indesejados e ao mesmo tempo úteis ao controle e a expansão dominante: os pobres, os doentes, os desvalidos (LOBO, 2008).

De acordo com Mazzotta (2001), ainda no começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”.¹⁰ O médico chamado Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um “idiota”, que era denominado de “selvagem de Aveyron”. Também outro médico chamado Johann J. Guggenbuhl (1816-1863) fez um trabalho com retardados mentais severos em Abendberg nos Alpes Suíços, combinando tratamento médico e educacional, utilizando exercícios de treinamento sensorial. A médica italiana, Maria Montessori (1870-1956), desenvolveu um programa de treinamento para crianças retardadas mentais nos internatos de Roma. Enfatizou a “auto-educação” pelo uso de materiais didáticos, como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo.

O primeiro internato público para deficientes intelectuais foi criado no ano de 1848, em Massachussetts, Estados Unidos. O período de 1817 a 1850 foi marcado pelo “benefício” às crianças deficientes. Surgiram escolas para cegos, surdos e retardados mentais. No período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, cresceu o número de escolas residenciais, mas foram vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem possibilidades de educação por causa de suas vidas dependentes. Então, em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island. Porém, foi em 1950 que os pais de crianças com retardo mental se organizaram na *National Association for Retarded Children – Narc* com o intuito de proporcionar atendimento a essas crianças e jovens nas escolas públicas primárias. Teve influência em outros países sendo a

¹⁰ Nesse período histórico, utilizava-se a palavra “débeis” para designar os alunos com deficiência intelectual.

inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – (Apaes) (MAZZOTTA, 2001).

Garcia (2008) nos diz que, a partir dos anos 1990, políticas no âmbito da educação foram realizadas sobre a necessidade da “Educação para todos”. Desde essa década, vários países entraram em consenso sobre a universalização da educação, como bandeira política da educação básica. No conjunto desses debates, a educação dos sujeitos com deficiência vem sendo sinalizada.

No contexto brasileiro, a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente com as ideias liberais divulgadas no final do século XVIII e começo do século XIX, mas de forma lenta. Eram ideias que já faziam parte de alguns movimentos, como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1819), que reuniam diversos profissionais, como médicos, advogados, professores e outros. Foi um liberalismo limitado que lutava pela abolição de algumas instituições coloniais, criticava o dogmatismo e o poder autocrático, era contra a interferência do Estado na economia, defendia a liberdade de expressão e a propriedade privada (JANNUZZI, 2012). No entanto, essa educação foi sendo constituída de forma lenta mesmo porque a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, determinava uma instrução primária gratuita a todos.

Antes, em 1730, em Vila Rica, existia a Irmandade de Santa Ana prevendo, no art. 2º do seu estatuto, uma casa de expostos e asilo para desvalidos.¹¹

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...] só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências (JANNUZZI, 2012, p. 14).

¹¹ “No Brasil, muitos desses sujeitos com deficiência eram deixados nas chamadas ‘rodas dos expostos’. A ‘roda dos expostos’ recebia bebês rejeitados até o final dos anos 1940. Feitas de madeira, eram geralmente um cilindro oco que girava em torno de seu próprio eixo e tinha uma portinha voltada para a rua. Sem ser identificada, a mãe deixava seu bebê e rodava o cilindro 180 graus, o que fazia a porta ficar voltada para o interior do prédio, onde alguém recolhia a criança rejeitada. Em São Paulo, bastava a campainha soar no meio da noite para as freiras da Santa Casa terem a certeza de que mais uma criança acabava de ser rejeitada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período, inclusive em Vitória-ES” (ARAÚJO, 2014, p. 40).

A autora relata um fato interessante, o de que havia atendimento a deficientes mentais, físicos e visuais no ensino regular, em 1887, na Escola México, localizada no Rio de Janeiro. O ensino fundamental destinado ao povo era precário, já que era grande a dificuldade em encontrar professores nas províncias, e as escolas normais começaram a partir de 1835, em Niterói.

No início da República, são ainda os cegos e os surdos que têm as suas instituições consideradas privilegiadas. Surgiram outras unidades educacionais que atendiam também os deficientes mentais em Manaus, em 1892, e no Rio Grande do Sul, em 1909.

De acordo com Drago (2013), no Brasil, somente no início do século XIX começou um trabalho relacionado com as pessoas com deficiência. A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos (1857) surgiram no reinado de D. Pedro II. Até meados do século XX, o atendimento ao deficiente mental ainda tinha o caráter médico-terapêutico.

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico – pedagógico aos deficientes. Em 1874 o hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

De acordo com Fernandes e Corrêa (2008), com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff, são criados os Centros Experimentais de Psicologia, com o intuito de auxiliar a avaliação dos possíveis “débeis mentais” do sistema de ensino. Esses laboratórios experimentais contribuíram para o surgimento da primeira Sociedade Pestalozzi, fundada em 5 de abril de 1935, para abrigar alunos com deficiência mental. A primeira Apae do Brasil foi criada em 11 de dezembro de 1954 no Estado do Rio de Janeiro. Ficaram essas instituições, durante muitas décadas, com a responsabilidade de oferecer educação a esses alunos e, em alguns lugares do Brasil, ainda hoje são as únicas instituições responsáveis.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de

ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2001, p. 31).

Esse número nos leva a supor que existiam mais estabelecimentos atendendo às pessoas com deficiência intelectual em relação às outras deficiências por causa do quantitativo bem maior dessas pessoas.

Mazzotta (2001) relata que, em 1960, surgiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe) pelo movimento liderado pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A Cademe tinha como finalidade promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

A década de 1960 no Brasil foi marcada pela criação dos centros de reabilitação para todos os tipos de deficiências, tendo como principal objetivo a integração dessas pessoas à sociedade.

Jannuzzi (1985) diz que a história da educação de pessoas com deficiência incorporou ao diagnóstico da deficiência mental padrões sociais assimilados pela escola, tais como moralidade, disciplina e abandono social.

A questão da demarcação da deficiência intelectual parecia ser aliada ao fracasso escolar, pois todas as crianças que não aprendiam passavam a ser suspeitas de possuir uma deficiência intelectual, ignorando-se suas diferenças linguísticas, sociais e culturais.

Os estudos que foram realizados nos anos 80 proporcionaram o início do ingresso de alunos com deficiência no sistema público; porém em vários sistemas públicos a Educação Especial corroborou com a institucionalização da *'medicalização do fracasso escolar'*. Em muitos sistemas de ensino, as classes especiais para alunos com deficiência mental eram constituídas por alunos repetentes das séries iniciais do ensino fundamental, consolidando o ideário da cultura da medicalização do fracasso escolar. Neste sentido as fronteiras entre a deficiência mental e o fracasso escolar são delimitadas de forma tênue, sob o ponto de vista da organização dos serviços de Educação Especial (FERNANDES; CORRÊA, 2008, p. 22-23, grifo das autoras).

Vale lembrar que, na década de 1980, de acordo com Fernandes e Corrêa (2008), surgiram momentos interessantes nas concepções de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Foi um momento de ruptura com práticas pedagógicas tradicionais para alunos com deficiência intelectual, o que preparou o cenário para os anos 90, que marcou o processo de inclusão desses alunos em classes regulares.

Nessa mesma década, o professor passou, então, a ter contato com outras vertentes teóricas, como o enfoque construtivista, por exemplo, que é baseado nos estudos psicogenéticos de Jean Piaget e Emília Ferreiro. Com a sua participação em diversos cursos, seminários, palestras, o professor foi se apropriando de outros conhecimentos, podendo intervir de forma mais criativa nos seus planejamentos.

Não havia interlocução entre o ensino regular e a educação especial: os currículos eram separados, bem como as equipes técnicas. Os alunos eram vinculados ao setor ou ao Serviço de Educação Especial, e não à escola regular. Frequentavam fisicamente o espaço da escola, mas o contato com as outras turmas era quase inexistente.

Nos dias atuais, pode-se salientar que o Brasil tem uma legislação avançada no que se refere à proposta de uma educação para todos, como temos observado em documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros, além das diretrizes da Declaração de Salamanca e da Convenção da Guatemala, que têm dado suporte ao incremento de outras ações que possibilitam o acesso e a permanência dos sujeitos com deficiência na escola comum.

No entanto, de acordo com Drago (2013), o fato de a LDB nº 9394/1996 estabelecer o acesso e a permanência na escola comum das pessoas com deficiência, aquelas que têm deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento enfrentam muitas barreiras para serem incluídas nas salas comuns em todos os níveis da educação. Essas barreiras talvez estejam ligadas, por exemplo, à crença de que tais sujeitos não aprendem.

De acordo com a Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Educação Especial, em seu art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Vale lembrar que o movimento da inclusão não aconteceu por acaso, é consequência de uma trajetória de conquistas e de movimentos sociais historicamente constituídos.

Atualmente, temos a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC), que foi publicada em 2008, que vem garantindo a inclusão aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação a inclusão escolar. Essa política tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Podemos observar que a PNEE-EI tem como garantia possibilitar a inclusão de todos os alunos. Nesse processo, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, traz sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, §1).

O art. 5º desse mesmo decreto determina, em sua redação que o Ministério da Educação dará apoio técnico e financeiro no que diz respeito à implementação do AEE, assegurando:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Com relação ao programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), foi lançado em 2005, pela política de Educação Especial, elaborada pela Secretaria de Educação Especial/MEC/Seesp.

O programa apóia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2009).

Portanto, o AEE tem como prioridade a garantia da permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola comum, promovendo o acesso ao currículo por meio de adaptações, acrescentando outras adequações essenciais, como garantia de transporte, adequação de mobiliário e equipamentos, acesso ao sistema de comunicação, dentre outros. É interessante saber que o AEE deverá ser realizado nas SRMs, com um espaço propício para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais, além do desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Para isso, as SRMs deverão ser organizadas com diferentes equipamentos e materiais, de modo a atender, conforme cronogramas e horários, estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (2008), define a função do Atendimento Educacional Especializado:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Quanto aos níveis de ensino, a PNEE-EI define que o AEE seja ofertado na Educação Infantil, incluindo os serviços de intervenção precoce; na etapa da escolaridade obrigatória, com a ressalva de que o AEE “[...] deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008); na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social; na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos; na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Portanto, uma escola inclusiva precisa pensar nos estudantes como um todo, no bem-estar, na satisfação em receber cada criança com respeito, atenção e cuidados necessários à sua inclusão na sala de aula e em todos os outros espaços. Então,

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas (DRAGO, 2013, p. 67).

No Brasil, ações a favor da inclusão escolar de estudantes com deficiência vêm se configurando há alguns anos e, historicamente, tais ações têm sido influenciadas pelos movimentos internacionais voltados em defesa do direito à educação e que têm provocado uma reforma educacional como modo de mobilizar os profissionais

da educação na mudança das ações pedagógicas para os estudantes e a comunidade na qual estão inseridos.

Para que essas mudanças aconteçam, não podemos deixar as crianças com deficiência intelectual fazendo qualquer outra atividade descontextualizada sem um planejamento específico ou ficar brincando com os jogos, pintando desenhos já prontos, permanecendo o tempo todo na biblioteca ou andando pela escola sem objetivos propostos. A leitura e a escrita precisam estar garantidas nas atividades das crianças. Isso por entendermos que

A importância das conexões entre o currículo e a vida expressa-se na necessidade de integrar as aprendizagens da criança no grupo. Na mesma direção, destaca-se a preocupação em evitar que o aluno faça repetições sem sentido do mesmo exercício e sem a compreensão do problema proposto naquela situação (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011, p. 30).

Uma questão que precisa ser levada em consideração é que a criança, ao entrar na escola, não é um indivíduo sem habilidades pelo fato de haver uma comprovação no laudo médico das várias limitações que lhe são atribuídas. Por causa disso, não se pode restringir os seus espaços escolares com atividades mecanizadas. É função da escola articular as habilidades desse sujeito a partir de condições concretas e estruturadas da educação, que lhe permitam acesso à cultura e informação tendo em vista também envolvê-la no processo educacional como todos os outros estudantes.

Neste capítulo, constatamos alguns fatos históricos que aconteceram no Brasil e no mundo ao longo dos anos, no que tange às deficiências e, mais precisamente, sobre a deficiência intelectual, mas ainda precisamos ver mais mudanças significativas sobre a inclusão das crianças com deficiência intelectual na escola comum, pressupondo a necessidade de interação entre crianças com e sem deficiência. A deficiência apresenta um significado cultural, que pode restringir a participação do outro nas práticas sociais. Então, precisamos quebrar preconceitos e acreditar nas possibilidades de ser e estar no mundo do sujeito, respeitando os seus valores e suas motivações.

4 ESTUDOS COM FOCO NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

Neste capítulo, apresentamos os resultados da revisão de literatura, no que se refere à existência de trabalhos relacionados com a temática de alfabetização e deficiência intelectual. A análise foi feita a partir do banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que tem como objetivo principal a formação de professores pesquisadores capazes de refletir sobre questões teóricas e práticas da educação, produzir novos e significativos conhecimentos e contribuir positivamente para a resolução dos problemas educacionais. Além disso, utilizamos outras fontes de pesquisa, como *sites* de diversas universidades.

Consultando o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sobre os estudos que mais se aproximam da nossa temática, o tempo cronológico foi delimitado para o período de 2008 até 2014.

A escolha pelo ano de 2008 deu-se por ser nessa época que foi lançada, pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo, assim, um momento relevante para a Educação Especial, para a inclusão escolar. Além disso, o fato de a pesquisa trazer a alfabetização de crianças com deficiência intelectual, ou seja: como incluir essas crianças numa sala de aula comum e garantir a leitura e escrita dessas crianças nos mesmos padrões convencionais em que todas as outras aprendem?

Consideramos estudos realizados no PPGE/Ufes que trazem uma perspectiva de inclusão nas salas de aula do ensino fundamental e sobre alfabetização. Nossa busca detectou seis trabalhos que focalizam a história da alfabetização no Estado do Espírito Santo; sete pesquisas associadas às práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; cinco estudos sobre a inclusão escolar, o ensino da

Matemática, o ensino da Arte; quatro estudos incluindo educação especial, currículo escolar, aprendizagem e processos comunicativos.

Entretanto, nessa busca de estudos, o que mais se aproximou da nossa temática de investigação é o de Cathcart (2011), por tratar de estratégias de aprendizagem utilizadas por crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa pesquisa foi encontrada na Biblioteca da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Para esta revisão, foram analisados um total de 22 trabalhos, entretanto escolhemos seis para contribuir com nosso estudo, já que se aproximavam mais de nossa temática.

Nos próximos parágrafos, traremos os resumos de algumas pesquisas, separando-as em dois grupos: a) pesquisas que abordam temática diretamente relacionada com as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; e b) pesquisas que trabalham a temática da inclusão escolar dos alunos com deficiência na área da Linguagem oral e escrita. As pesquisas que apresentamos foram citadas sem critério de relevância, apenas em ordem cronológica de realização. Por último, traremos o estudo de Cathcart (2011).

a) Pesquisas que abordam temática diretamente relacionada com as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental

O primeiro trabalho encontrado foi “Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória/ES”, no ano de 2010, desenvolvido por Costa. A pesquisa foi concluída dentro do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Essa pesquisa consiste em um estudo de caso, que teve como objetivo analisar as práticas de alfabetização das professoras de duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES. A pesquisadora procurou saber quais caminhos foram permeados pelas professoras alfabetizadoras com o intuito de averiguar o conceito que orientava as suas práticas. Esse estudo teve como base os pressupostos teóricos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, fazendo um diálogo com diferentes autores que partem dessa perspectiva. A metodologia utilizada na

pesquisa fundamentou-se nos estudos qualitativos de cunho sócio-histórico. A coleta de dados deu-se por via de observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e recursos audiovisuais, sendo balizados com os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, com base em uma perspectiva histórico-cultural e dialógica de linguagem, e também seus seguidores.

Costa (2010) compreende que a alfabetização envolve práticas de produção de textos orais e escritos, de leitura e do trabalho com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. O conceito de alfabetização defendido nesse estudo considera, assim como Gontijo (2003), que a alfabetização é um processo complexo que envolve diversos saberes que precisam ser ensinados.

A pesquisadora considerou que as práticas das professoras das duas escolas analisadas quase não contemplaram os conhecimentos que os alunos traziam de seus contextos. O ponto central das professoras, com relação aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, norteia o conceito de alfabetização pautado no processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever, a codificação e a decodificação.

O segundo trabalho encontrado foi “Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública”. Teve por objetivo analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória/ES, realizada por Antunes (2011). A pesquisa foi concluída dentro do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Antunes (2011) escolheu esse tema devido aos questionamentos profissionais e pessoais surgidos e teve a intenção de propor reflexões sobre a baixa proficiência em leitura nas escolas. Utilizou como metodologia um estudo de caso de caráter qualitativo e também o recurso da observação participante em sala de aula como principal estratégia de produção de dados. Além disso, fez uso de entrevistas com os sujeitos envolvidos na investigação.

O percurso de análise feito pela pesquisadora buscou compreender o modo como os sujeitos interagem com a leitura, os objetivos que orientavam as atividades e como

os procedimentos de ensino e aprendizagem influenciavam o processo de constituição do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada. Os resultados do estudo indicaram que as práticas de leitura nas turmas envolvidas visavam à realização de tarefas na grande maioria dos eventos que aconteceram na sala de aula. As discussões desenvolvidas contribuíram com as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, ressaltando a necessidade de constituição de práticas de ensino que tratem a leitura como uma atividade dialógica, tendo como base teórica a perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Durante seu tempo de investigação, Antunes (2011) observou que os eventos envolvendo leitura não eram trabalhados de forma a proporcionar uma compreensão ativa e responsiva a partir das leituras realizadas nas aulas. Dessa forma, os dados obtidos com a pesquisa constataram que as práticas observadas podem não contribuir para a formação de leitores, no que tange à sua concepção de leitura como processo discursivo que considera os sujeitos leitores produtores de sentidos que surgem do meio em que vivem e que, conseqüentemente, outros processos dialógicos se manifestarão. Além disso, essas atividades podem ainda contribuir para que as crianças associem a leitura sempre à realização de tarefas que acabam sendo cansativas e enfadonhas, o que faz perder aquele encantamento da leitura como atividade dialógica.

O terceiro trabalho analisado foi “Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES”, desenvolvido por Stieg (2012). A pesquisa foi realizada dentro do programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagem Verbal. Essa pesquisa desenvolveu um estudo de caso para analisar que a perspectiva do letramento, proposta vinda por parte do discurso oficial (MEC), possibilitou a junção entre as ideias da teoria construtivista e dos antigos métodos de alfabetização, tanto com relação às práticas de alfabetização quanto às decisões políticas. O percurso metodológico dessa investigação foi pautado nas orientações da perspectiva da pesquisa do tipo qualitativo e assumiu o caráter histórico e cultural do estudo sobre as práticas de alfabetização.

O autor desenvolveu duas ações: uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar as práticas de alfabetização com a utilização do letramento que se concretizaram ao longo do ano letivo de 2010, em uma classe do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública municipal de educação de Vila Velha/ES. A outra foi uma discussão em torno das propostas de alfabetização direcionadas pelo discurso oficial (MEC), entre 1990-2009, buscando verificar como e com que finalidade(s) política(s) tal discurso tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita, definido ou não como letramento.

As discussões desenvolvidas por Stieg (2012), desde as primeiras linhas de sua tese, evidenciam o que Gontijo (2005) diz no final de seu texto “Alfabetização e a questão do letramento”, quando comenta sobre a importância de trabalhar com um conceito de alfabetização que evidencie as diferentes dimensões desse processo em consonância com as questões políticas, fato que o pesquisador relatou no seu estudo. Para Stieg (2012), promover um conceito de alfabetização é não se calar diante dos moldes estabelecidos pelas escolas com relação aos retrocessos provocados pelo discurso do letramento.

b) Pesquisas que trabalham a temática da inclusão escolar dos alunos com deficiência na área da Linguagem oral e escrita

Nesta categoria, o primeiro trabalho analisado foi “A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas”, desenvolvido em uma escola pública do município de Vitória/ES. Essa pesquisa foi realizada por Rodrigues, no ano de 2009, integrada à linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Rodrigues (2009) teve como principal objetivo compreender a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas na segunda série de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória/ES. Utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico. Partiu do pressuposto de que a língua de sinais é enunciativa e discursiva, considerando que a criança surda pode se apropriar da linguagem escrita naturalmente em atividades dialógicas.

A pesquisadora fez uma análise dos momentos na escola considerando a produção textual em língua de sinais, atividades sobre o sistema de escrita e produção textual escrita. Observou que a criança surda não estabelece a relação entre fonema e grafema, então a mediação por meio da língua de sinais será necessária para obtenção de resultados significativos na produção escrita. Por isso, a educação escolar é importante nesse processo, além de as concepções de sujeito e de linguagem do professor influenciarem o conhecimento e a aprendizagem das crianças surdas.

A língua de sinais é a língua da comunidade surda que deve ser garantida a todos os alunos. A pesquisadora relatou que a língua de sinais tem todas as características de uma língua oral, dando condições aos seus usuários de se desenvolverem linguisticamente e cognitivamente, porém há uma diferença da sua estrutura sintática e gramatical para a língua oral, o que não permite à criança surda utilizá-la para aprender a língua portuguesa.

A autora acredita que o estudo realizado “[...] poderá contribuir para o avanço na compreensão dos processos que permeiam a aprendizagem da criança surda” e, com isso, “[...] ampliar as discussões em torno de práticas pedagógicas mais eficazes nesse processo de ensino e aprendizagem, abrindo novas possibilidades de reflexões a partir das análises que serão feitas” (RODRIGUES, 2009, p. 19).

A contribuição da pesquisa de Rodrigues (2009) no campo metodológico resultou na decisão de observar as práticas de alfabetização, tendo como necessidade intervir no trabalho dos professores no que tange aos planejamentos com o intuito de oportunizar às crianças o uso da escrita de forma mais significativa, buscando romper com a prática de escrita de palavras. Dessa forma, participando ativamente desse processo da organização das atividades, foi possível observar os modos como as crianças escreviam e suas necessidades.

A pesquisadora observou que a língua existe no cotidiano e se constitui nas trocas linguísticas entre as crianças e os profissionais do AEE, tendo como profissional essencial o instrutor surdo. Assim, a proficiência não é fator condicionante na aprendizagem. A produção textual foi tomando forma nas experiências ampliadas

com os passeios e nas conversações, mostrando que a produção em língua de sinais está relacionada com as experiências das crianças.

Nos tempos atuais, os órgãos públicos têm implantado projetos para a inclusão da criança surda, mas ainda não há um desenvolvimento coeso a esse respeito. Portanto, Rodrigues (2009, p. 191) questiona: “[...] O direito está previsto em lei, mas e a sua eficácia? As crianças surdas continuam segregadas no AEE e excluídas dentro da sala de aula”.

O segundo trabalho observado foi “Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum”, realizado por Santos, no ano de 2012, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, tendo como linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Esse estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Vitória/ES.

A pesquisa de Santos (2012) teve como objetivo principal analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum. Realizou um estudo de caso do tipo etnográfico que foi se desenvolvendo à luz do aporte teórico e metodológico da perspectiva histórico-cultural em um trabalho colaborativo.

Analisando os dados, a pesquisadora percebeu que incluir uma criança com autismo na escola leva um tempo e que o planejamento coletivo e as ações pedagógicas favorecem a inclusão escolar. As interações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita fizeram com que a criança com autismo se desenvolvesse mentalmente, no que diz respeito à atenção voluntária, à percepção e à apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisadora acredita que seu trabalho poderá contribuir com as discussões a respeito da apropriação da linguagem escrita pela criança com autismo e sua escolarização, pelo fato de as reflexões evidenciadas trazerem uma análise das possibilidades da criança para além do autismo.

Santos (2012, p. 27) relatou que, “[...] A respeito do próprio termo autismo, ainda não temos certeza quanto à sua causa, nem temos a intenção de focalizar esse

assunto”, mas argumentou que, “Apesar das pesquisas e investigações clínicas realizadas em diferentes áreas e abordagens de trabalho, não podemos afirmar que o autismo seja uma síndrome claramente definida” (p. 27).

As observações da pesquisadora, quanto ao percurso da criança com autismo, no que tange à apropriação da linguagem escrita, consideraram três pontos importantes para entendermos como estava organizado o contexto da escolarização. Primeiro, as mediações pedagógicas que possibilitaram o processo de ensino e aprendizagem tanto na sala de aula quanto em outros espaços do ensino formal. A interação entre professores, estagiária e aluno contribuiu para a atuação coletiva na zona de desenvolvimento proximal do aluno com autismo. Segundo, as estratégias pedagógicas que foram utilizadas, com o intuito de garantir que a criança tivesse acesso ao currículo, foram contar com: uma estagiária na turma; trabalhar imagens e temas do cotidiano; mostrar os comportamentos sociais adequados ou inadequados, dentre outras. Isso facilitou o envolvimento da criança com todos e contribuiu com seu tempo ainda maior nas atividades. Terceiro, o planejamento coletivo e individual colaborou na execução dos objetivos que a escola pretendia alcançar com a criança.

Os resultados foram surgindo, segundo Santos (2012), já que a apropriação da linguagem escrita foi sendo trabalhada a partir da interação com o outro pela linguagem e de signos utilizados para atribuir sentido à leitura e à escrita. Também nas relações sociais vivenciadas na escola, a criança foi interagindo com o grupo e se vendo como parte dele, participando das atividades desenvolvidas com os demais em ambientes dentro e fora da escola.

Com isso, a criança com autismo

[...] Passa a acompanhar a leitura do adulto, muitas vezes com atenção voluntária, como nos momentos de leitura no pátio. Em relação à escrita, observamos avanços significativos do aluno que mal pegava no lápis, que gostava muito de escrever colando as letras e que, por fim, copiava palavras em diferentes contextos e chegou a escrever espontaneamente seu primeiro nome (SANTOS, 2012, p. 166).

Portanto, podemos analisar que a leitura e a escrita de uma criança com autismo acontecem a partir dos sentidos que são atribuídos às atividades tendo como base a interação com o outro numa mediação pedagógica que possibilita e acredita no potencial da criança. Para isso, é necessário planejar, observar os conhecimentos já

aprendidos e aproveitar os variados recursos com materiais disponibilizados na escola.

Outro estudo que vem contribuir com os nossos é o de Cathcart, que é o terceiro analisado, realizado na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em 2011. A finalidade dessa pesquisa foi investigar as estratégias, mediações, interações e reorganizações que os alunos com deficiência utilizam para aprender no processo de inclusão. A investigação foi direcionada a duas escolas municipais de ensino regular, na cidade de Itapema/SC, sobre “Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender”.

Cathcart (2011) avaliou a inclusão sob o ponto de vista dos próprios alunos com deficiência, considerando o que eles percebem, o que sentem em sua relação com o outro e o ambiente. A autora propôs analisar não só a perspectiva de quem inclui, mas também o olhar de quem está sendo incluído.

A pesquisadora relatou que o modo como o aluno com deficiência aprende pode ser o ponto-chave para definir as estratégias a serem utilizadas pelos profissionais da escola. Observou que o tratamento às pessoas com deficiência ainda fica muito insuficiente, mesmo com as mudanças na arquitetura da escola e transformações na legislação.

Nesse sentido, a pesquisadora propôs estudar e analisar as estratégias de aprendizagem que a criança com deficiência intelectual utilizava para ser incluída, procurando evidenciar as mediações e interações nesse processo, como possibilidade de análise da aprendizagem da criança. A pesquisa adotou, como abordagem metodológica, o estudo de caso com enfoque qualitativo.

Cathcart (2011) analisou como sujeitos dois alunos com deficiência intelectual em idade de escolarização e em processo de alfabetização. Foi observado que a primeira criança com sete anos de idade, que frequentava o 2º ano do ensino fundamental de nove anos, ainda não havia se apropriado do código escrito e não lia convencionalmente, mas conhecia algumas letras e demonstrava muita vontade e interesse em aprender. A segunda criança, com dez anos de idade, frequentava a 3ª série do ensino fundamental de oito anos. Conhecia todas as letras do alfabeto,

algumas sílabas, mas ainda não lia convencionalmente. Estabelecia algumas estratégias na realização das atividades, observando as figuras, as cores, as formas e solicitando ajuda para fazer a leitura.

Nessa condição, a autora constatou que não havia participação da criança durante a aula e seus movimentos se resumiam a ações mecanizadas. A criança ouvia o comando da monitora¹² e realizava a ação sem refletir sobre o que estava fazendo. Nem todas as atividades as crianças conseguiam fazer, por exemplo, copiar do quadro, fazer a “Provinha Brasil”, ficando até mesmo em outro espaço fazendo outra tarefa. A autora mostrou o quanto é importante estabelecer relações interpessoais para o desenvolvimento da aprendizagem, pois os momentos de interação e mediação são importantes, principalmente no caso de crianças com deficiência intelectual.

Ficou constatado pela autora que a mediação é essencial para a realização do currículo na vida escolar das crianças. Ficaram sem uma definição de ações, professora regente e monitora, para distinguir qual era o verdadeiro papel de cada uma e nenhuma orientação foi dada às profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças. Portanto, a inclusão da criança com deficiência nos devidos espaços requer uma diferenciação curricular que atenda à real aprendizagem dos conhecimentos (CATHCART, 2011).

A partir desse diálogo com os estudos aqui elencados, questionamos: como garantir que a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual seja de fato uma realidade? Com tantas dificuldades que a escola enfrenta, de que maneira a inclusão será estabelecida em todos os espaços? A partir dos estudos elencados, uma condição para isso é necessária: planejar as ações a serem trabalhadas com essas crianças pela equipe escolar é primordial ao acontecimento da aprendizagem. As pessoas com deficiência intelectual, como sujeitos, também almejam uma educação que favoreça uma aprendizagem, uma alfabetização que lhes dê condições de, por si próprias, fazer suas leituras e escritas, comunicarem-se com outras pessoas, vivenciar o contexto escolar como todas as outras. Observamos isso no contato direto com essas pessoas, seja na escola, seja em qualquer outro lugar, além dos estudos apresentados.

¹² Monitor é o segundo professor na sala de aula ou o professor auxiliar de sala para alunos com deficiência.

Esses estudos são significantes nas contribuições para a pesquisa sobre o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. Trazem uma abordagem, na teoria de Bakhtin e Vigotski, incluindo também alguns dos seus seguidores, e dialogam com a inclusão escolar das crianças com deficiência, corroborando o tema central de nossa pesquisa.

Os pesquisadores que foram citados acreditam que seus estudos poderão contribuir de forma significativa para a reflexão e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que permeiam as práticas de docentes alfabetizadores, tendo a sala de aula como um lugar de interação das linguagens e propulsor para fazer a mediação pedagógica na apropriação do conhecimento, incluindo todos os alunos.

De acordo com o exposto, nossa pesquisa possui um trabalho também de investigação diante dos outros estudos realizados no PPGE/Ufes, mas com ênfase na apropriação da leitura e da escrita de uma criança com deficiência intelectual na turma de 1º ano do ensino fundamental. De que maneira a alfabetização da criança com deficiência intelectual está sendo trabalhada? Quais atividades são planejadas para ensinar a leitura e a escrita a essa criança? Como acontece o processo inclusivo na escola?

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKY, 1998, p. 86).

Neste capítulo são abordadas as questões metodológicas que conduziram este trabalho. O capítulo está estruturado em quatro seções. Na primeira destacamos os objetivos deste estudo. A segunda apresenta a linha metodológica utilizada nesta pesquisa. A terceira traz os procedimentos que foram utilizados durante o trabalho. A quarta relata o local e os sujeitos do estudo. Para isso, optamos por uma metodologia qualitativa, com ênfase em estudo de caso do tipo etnográfico desenvolvido em um trabalho colaborativo à luz do aporte teórico da perspectiva histórico-cultural.

5.1 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral:

- Analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- analisar quais sentidos têm sido atribuídos pelos professores ao ensino da leitura e da escrita;
- compreender como são os momentos de interação com o grupo da sala e com os demais profissionais da escola;
- perceber como essa aluna vivencia experiências de alfabetização;
- compreender as práticas adotadas para o ensino da leitura e da escrita;

- observar como tem sido realizado o atendimento educacional especializado¹³ com essa criança.

5.2 METODOLOGIA UTILIZADA PARA A PESQUISA

Neste subcapítulo, partimos da premissa de que

A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém, necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa (GONTIJO, 2003, p. 24).

No intuito de definir uma abordagem metodológica destacada por Gontijo e corroborando as palavras de Vigotski utilizadas no início da escrita metodológica desta pesquisa, apresentamos os modos metodológicos utilizados, tendo como foco a abordagem histórico-cultural, incluindo também autores que compartilham dessa linha de pensamento com a intenção de analisar a constituição dos sujeitos em relação ao ensino e aprendizagem, mediação pedagógica e linguagem escrita.

Com relação à utilização da perspectiva histórico-cultural, Freitas (2007, p. 7) diz:

[...] considero que a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se re-significam.

Essa pesquisa foi conduzida a partir de um estudo de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a fonte de dados é resultado do próprio local vivenciado com caráter descritivo por ser analisado utilizando as palavras ou imagens. Os procedimentos realizados pelos investigadores qualitativos identificam as situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 49) que uma

¹³ Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério de Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado (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 a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

[...] abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo.

Por isso, toda pesquisa precisa passar por um planejamento que determinará o que pesquisar, como coletar os dados e como analisá-los (MOREIRA; CALEFFE, 2008). A pesquisa e seus resultados contribuem para a reflexão, crítica e explicação daquilo que permeia a educação e trazem resultados interessantes para melhorar as práticas pedagógicas.

A metodologia é definida considerando basicamente o planejamento, as etapas da pesquisa, as atividades específicas de cada etapa, a utilização dos recursos, os objetivos e um cronograma (MICHEL, 2009).

Pensando em evidenciar os estudos em fatos contextualizados com a realidade vivida pelos investigados, foi delineado nessa pesquisa o estudo de caso do tipo etnográfico. De acordo com Michel (2009), o método do estudo de caso procura entender os fatos. Então, baseia-se na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos. É um estudo que compreende os sujeitos no seu próprio contexto na busca de muitas informações, na utilização de diferentes técnicas de coleta de dados com a finalidade de colher variedades nos fatos e fazer uma conclusão das questões propostas, ou seja, as abstrações são construídas à medida que os dados obtidos são agrupados.

O estudo de caso etnográfico realizado em escolas tem um formato metodológico “[...] apropriado à interpretação no contexto organizacional da escola” (SARMENTO, 2011, p. 140) e que resulta em divulgação dos fatos “[...] de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (p. 138). O autor diz que “[...] algumas das mais interessantes investigações da escola como organização são estudos de caso” (p. 139).

Entretanto, referimo-nos a uma investigação que caracteriza um estudo de caso, “[...] no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico” (SARMENTO, 2011, p. 152).

A metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico é utilizada quando o pesquisador tem interesse em conhecer de perto uma determinada situação e verifica os acontecimentos naturais ou até mesmo descobre novos conceitos e novas relações.

O método é, deste modo, não a garantia da apreensão dos fatos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade. Por maioria de razão, os pressupostos metodológicos da etnografia abrem o caminho de descoberta das possibilidades e realizações da vida nas escolas (SARMENTO, 2011, p. 154).

A pesquisa do tipo etnográfica permite uma aproximação das pessoas, do local, dos eventos com um tempo de duração mais longo estabelecendo relações na experiência vivida. Portanto, o investigador utiliza diversas técnicas para coletar dados referentes a valores, hábitos e práticas de um grupo social.

Segundo Freitas (2002), em se tratando de ciências humanas, o pesquisador vai estudar o homem que tem sua opinião própria como de natureza e com isso é necessário estabelecer um diálogo entre investigador e sujeitos. Portanto, o pesquisador acaba fazendo parte da situação em análise.

Sendo essa pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural, a intenção é compreender os comportamentos dos sujeitos da investigação mais do que a análise dos resultados, é entender como de fato as situações acontecem na realidade, pois não se trata de uma situação inventada.

Freitas (2002) diz que, ao estudar o homem, é necessário compreendê-lo por meio da interação dialética de duas linhas de desenvolvimento que é a natural e a cultural. Com isso, não cabe estudar o ser humano desvinculado do social e nem no modo estático.

Nessa condição, o pesquisador frequenta o local em que acontecem os fatos de seu interesse, observa, dialoga com as pessoas e recolhe o material produzido. Entretanto, “[...] trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos

investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

A descrição da natureza e do método relatados até o momento foi escolhida por complementar os propósitos de investigação deste estudo e que terá continuidade nos próximos relatos sobre os procedimentos que foram utilizados durante a pesquisa.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ponto principal do estudo é analisar como ocorre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da criança com deficiência intelectual no ensino comum. Para isso, escolhemos trabalhar com uma metodologia qualitativa, que foi desenvolvida por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico.

As técnicas de produção de dados, segundo Michel (2009, p. 64), são utilizadas para observar a vida real, “[...] são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados, “[...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa”. Considerando as características do estudo de caso do tipo etnográfico, no presente trabalho, diferentes instrumentos de recolha de dados foram utilizados: **observação participativa, diário de campo, registros fotográficos e áudio, entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico e documental compatível com o tema estudado.**

Com a observação dos fatos, é necessário registrar os momentos vividos na pesquisa, pela via da utilização de diário de campo que nos possibilita constituir um conjunto de dados para a utilização na pesquisa.

Com relação aos registros de fotografias e áudio, são dois tipos de instrumentos de grande relevância para enriquecer a pesquisa nos momentos de atividades de sala de aula, eventos na escola, gravação de entrevistas. Isso por entendermos que,

De fato, as imagens verbais não são porventura um bom substituto das imagens visuais. É, porém, através delas que se pode dar a ver o que de outro modo não se pôde transmitir. Mas é, finalmente, nesse dar a ver, para além de toda a opacidade, que se projeta todo o sentido do texto etnográfico (SARMENTO, 2011, p. 165).

Podemos considerar que a utilização de entrevistas semiestruturadas foi um fator primordial da observação participante. É uma técnica nas pesquisas qualitativas.

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive (SARMENTO, 2011, p. 162-163).

As entrevistas semiestruturadas compõem importante instrumento para a coleta dos dados em uma pesquisa de abordagem qualitativa, como é o estudo de caso etnográfico.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Diante disso, vale ressaltar que, por meio das entrevistas, podemos obter informações pertinentes que podem responder às questões que surgem durante as observações e que também trazem novas hipóteses do contexto analisado.

É interessante considerar o uso e a análise de documentos no desenvolvimento de pesquisas como “[...] imprescindível em qualquer estudo de caso” (GIL, 2009, p. 72). O autor aponta que “[...] o mais importante uso da documentação num estudo de caso, no entanto, é o de fornecer informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos” (GIL, 2009, p. 72).

Consideramos que “A produção de documentos nas escolas é uma componente do cotidiano” (SARMENTO, 2011, p. 163), e essa é uma condição a mais, pois “[...] O investigador etnográfico possui aí um manancial de informação porventura menos acessível noutros contextos organizacionais” (p. 163).

O levantamento bibliográfico e documental contribuiu para o desenvolvimento das bases teóricas do estudo, utilizando material já produzido com a mesma temática publicado em periódicos, livros e artigos científicos, utilizados para analisar as informações coletadas.

Todos esses materiais contribuíram para a investigação da realidade pesquisada:

Uma forma final, definitiva, de realizar essa relação investigativa de descoberta múltipla consoma-se na leitura do texto etnográfico. No momento em que o lê, o leitor – qualquer leitor – acrescenta as suas observações ao que lhe é dado ‘ver’, pontua com os seus comentários o que carecia de uma pausa ou de um prolongamento, preenche com a sua imaginação os hiatos ou as elipses que o texto não soube preencher, realça o que é espúrio, remete para outros desenvolvimentos o que apenas foi balbuciado, adere ou rejeita o que, finalmente, lhe é sugerido. É só nesse momento – o da leitura – que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o trabalho em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações (SARMENTO, 2011, p. 173).

Portanto, a pesquisa de cunho etnográfico nos remete a uma investigação como um processo educativo, porque nos conduz a uma reflexão dos fatos, dos dados, das análises como aprendizagem para nós mesmos. É uma descoberta como resultado de toda uma situação investigada caracterizada pelas diversas relações presenciais.

5.4 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Com a intenção de compreender melhor o porquê de um estudo de caso do tipo etnográfico de uma criança com deficiência intelectual em processo de alfabetização, apresentamos o local e os sujeitos para contextualizar a pesquisa e também para que fique claro o motivo de um estudo de caso do tipo etnográfico de uma criança com deficiência intelectual.

No primeiro momento, o sujeito/local de pesquisa que contemplasse nossos anseios foi escolhido por fazer parte do quadro de funcionários atuando como pedagoga durante 12 anos, na rede municipal de Vitória/ES, portanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola desse município. A outra condição é que o sistema educacional de Vitória/ES apresenta uma proposta de trabalho que consiste em: colocar nas escolas um professor especializado em educação especial e uma estagiária para acompanhar a criança com deficiência; estruturar uma sala de recursos multifuncional; promover a formação desses profissionais; dispor de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) – para acompanhar os trabalhos.

Nesse sentido, começamos a busca na Secretaria Municipal de Vitória (Seme) dialogando com a equipe da CFAEE para encontrar uma escola que possuísse uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. A busca se deu na condição de acreditar que a escola pública é o espaço de

excelência para a sistematização de uma educação gratuita, democrática e inclusiva que proporcione também aos sujeitos com deficiência o direito a uma educação de qualidade. A partir dessa busca, foi possível localizar alunos com deficiência intelectual em algumas escolas, mas, nos anos posteriores, entretanto, foi encontrada uma criança no 1º ano em uma escola de ensino fundamental do município de Vitória.

Os sujeitos deste estudo compreenderam: uma criança com deficiência intelectual, principal sujeito desta pesquisa, regularmente matriculada no 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização apresentando um diagnóstico mediante laudo médico e frequentando Atendimento Educacional Especializado no contraturno; professor regente; professor de Educação Física; professor de Educação Especial; e pedagogo.

Entendemos que muitos avanços ainda precisam acontecer na educação nas questões sociais e culturais para uma melhor acomodação e aceitação da diversidade nos espaços escolares. Todas as mudanças geram um desconforto inicial, por isso são processuais e necessárias acontecerem quando almejamos qualidade no trabalho e inclusão de sujeitos excluídos. O tempo de convívio conhecendo o processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual deve ocorrer no período de fevereiro a dezembro de 2014, de modo a contribuir com reflexões sobre como agir no processo de leitura e escrita na instituição.

A pesquisa de estudo de caso do tipo etnográfico iniciou-se em uma escola, mas depois a criança foi transferida a pedido da mãe para outra escola mais próxima do bairro de sua moradia. A primeira escola também tem uma organização e estrutura adequada ao atendimento para crianças com deficiência, mas o Atendimento Especializado não era no contraturno, então, a criança era atendida no turno normal de aula, com momentos na sala de aula ou em outro espaço. Os tempos combinados com a escola para a realização da pesquisa foram de três dias da semana com quatro horas de observação na primeira escola. Na segunda escola para onde a criança foi transferida, existia a sala de recursos multifuncionais¹⁴ e ela ainda foi inserida nas atividades de tempo integral. Portanto, a criança ficava no

¹⁴ SRM – Sala de Recursos Multifuncionais funciona no contraturno atendendo às crianças público-alvo da Educação Especial com atividades diversificadas, no que tange às suas peculiaridades.

matutino com atividades extracurriculares e dois dias da semana na SRM, já no turno vespertino era o estudo na sala de aula regular. A pesquisa foi realizada um dia na semana na SRM e três dias da semana na sala de aula comum. Por diversas vezes, mantínhamos um diálogo com os profissionais que trabalhavam com a criança a respeito das atividades mais condizentes e adaptadas às necessidades específicas da criança em pesquisa.

Neste estudo, a partir da observação, conseguimos refletir, problematizar e conversar com os profissionais da escola, comentando sobre as respostas da aluna em diferentes situações de aprendizagem. Com isso, buscamos contribuir com a prática educativa dos profissionais, problematizando situações referentes à alfabetização da criança com deficiência intelectual, despertando um novo olhar para aquelas pessoas que precisam de um currículo adaptado para que os conhecimentos sejam aprendidos, colaborando na produção e ampliação de conhecimentos sobre a prática educativa numa perspectiva de educação para todos.

Além disso, buscamos maneiras de envolver a criança no mundo da leitura e da escrita por meio dos recursos disponibilizados pela escola, tais como: biblioteca, informática, jogos pedagógicos na SRM, livros didáticos, ficha do nome da criança, diversos portadores textuais e principalmente a mediação dos profissionais para que de fato acontecesse a aprendizagem.

O desenvolvimento desta pesquisa se constituiu por meio da observação participante da criança na sala de aula comum, SRM, análise da ficha individual da criança, análise do Plano de Ação da escola, colaboração no planejamento das atividades na SRM, conversas com os professores da criança sobre as possibilidades de aprendizagem e o acesso a todas as atividades que são trabalhadas para a criança que tem deficiência intelectual, focalizando principalmente a leitura e a escrita.

Foram 55 dias de observação, na escola, para a coleta de dados, por meio de fotografias, registro em diário de campo e entrevistas, analisando os momentos de mediação pedagógica que contribuíssem com o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com deficiência intelectual, o envolvimento da criança em todos os

espaços da escola e das outras crianças com ela, os cuidados dos outros profissionais em envolver essa criança nas atividades propostas.

Ainda como recurso, utilizamos o diário de campo para registrar as ações realizadas com a criança nas atividades de leitura e escrita pelos espaços escolares e que contribuíram na alfabetização. Nesse diário, registramos as observações feitas quanto às respostas dadas pela criança na aprendizagem e os tipos de atividades que eram realizadas.

Acrescentando outros recursos, utilizamos entrevistas semiestruturadas por meio de roteiro (APÊNDICES A), ouvindo o professor regente e os demais profissionais a respeito da inclusão, contribuição e processos de alfabetização do sujeito de pesquisa. A entrevista com a família foi realizada com o intuito de conhecer as vivências dessa criança em outros meios e o seu contato com a leitura e a escrita fora do espaço escolar.

Utilizamos também fotografias das aulas, da SRM, sala de informática e do pátio da escola. A divulgação das imagens foi autorizada pelos participantes, pois isso facilita a visualização e o detalhamento das situações vivenciadas no cotidiano da escola e contribui para refletirmos sobre todo o percurso da criança durante o período de observação na apropriação da linguagem escrita.

Com o intuito de interagirmos mais sobre a história de vida da criança, fizemos leitura do relatório da criança e do laudo, conversamos com a mãe por diversas vezes sobre a criança com relação ao desenvolvimento e as atividades pedagógicas realizadas na escola.

No tempo em que estivemos na sala de aula da primeira escola e depois da outra, procuramos interagir no que foi trabalhado, registrando, por meio do diário de campo e da fotografia, os momentos vivenciados para a alfabetização da criança.

As análises dos documentos, a observação e as entrevistas contribuíram para a compreensão dos diferentes espaços frequentados pela criança, dos planejamentos realizados pelos profissionais, do trabalho pedagógico que foi efetivado para fluir a leitura e a escrita na criança e que serão apresentados no próximo capítulo e respectivos subcapítulos.

6 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA: UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL

A escola possui uma função primordial, que é a transmissão do saber sistematizado – o que nem sempre está efetivamente sendo realizado. A inserção e a participação na vida social exigem o domínio de conhecimentos básicos, cujo acesso demanda o domínio da linguagem escrita (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Este capítulo foi dividido em três momentos abordando o trabalho que foi realizado com a criança na sala de aula comum e nas outras aulas com outros professores. No primeiro momento, relatamos o diálogo estabelecido com os profissionais e a família sobre o desenvolvimento da criança e suas opiniões sobre o trabalho realizado.

No segundo momento, sistematizamos a importância da reflexão acerca do trabalho desenvolvido, mostrando como foi a inclusão dessa criança na escola e de que maneira acontece/aconteceu a alfabetização.

No terceiro momento, abordamos o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado analisando que tipo de atividades pedagógicas são realizadas na SRM em contribuição à aprendizagem da criança na leitura e na escrita e se existe algum elo do trabalho nessa sala com os outros profissionais da escola, principalmente com o professor na sala de aula comum.

6.1 A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA COMUM: O QUE OS SUJEITOS TÊM A NOS DIZER?¹⁵

Para trabalhar com a educação especial, é preciso ter uma preparação profissional que requer não somente formações sobre o assunto, técnicas especializadas, mas, sobretudo, adote programas de formação acadêmica e formação em serviço com ênfase nos procedimentos educacionais para a diversidade, como enfatizam os documentos LDB nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

¹⁵ Este subcapítulo foi construído a partir das entrevistas realizadas com a família e com profissionais da escola para onde a criança sujeito do estudo foi transferida.

Não traremos aqui uma discussão sobre a formação do profissional da educação, mas a reflexão das práticas pedagógicas, que se tornam urgentes, devido à quantidade de alunos com deficiência intelectual que chegam às escolas, como os demais, e participam do processo inclusivo, exigindo ações mais efetivas.

Segundo o registro histórico encontrado no Plano de Ação da escola “Interação”,¹⁶ localizada no município de Vitória, a escola possuía 11 turmas no turno matutino e 11 turmas no turno vespertino “[...] cujo parâmetro de composição das mesmas é de 25 alunos por turma, nos ciclos, 28 estudantes no 4º e 5º ano e 32 do 6º ao 9º ano” (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 18). Um dos programas de governo que a escola tinha é de Educação em Tempo Integral,¹⁷ no qual Estrelinha¹⁸ estava matriculada. Ao todo estavam matriculados 30 alunos no matutino e 30 alunos no vespertino, ficando o dia todo na escola e participando de oficinas, tais como: jornal, capoeira, brinquedoteca, alfabetização e *hip-hop*. Trabalhavam com jogos educativos e utilizavam diversos espaços, como o laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, atividades esportivas oferecidas pelo projeto Esporte Cidadão e Projeto Musical.

A escola tinha um espaço bem amplo, com quadra coberta, parque para crianças menores, refeitório, cozinha, sala dos professores, banheiros, sala de recursos multifuncionais, sala da direção, sala da coordenação, sala da secretaria, sala de projetos, salas de aula, sala de artes, sala do pedagogo, biblioteca, laboratório de informática, auditório, sala de material didático, sala de material de limpeza, descanso de funcionários. A escola tinha uma boa quantidade de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, frequentando o ano de 2014,

¹⁶ A primeira escola em que Estrelinha estudou foi chamada de “Estudos e Brincadeiras” por ser um espaço bem organizado com salas de aula, biblioteca, sala de informática, além de serem oferecidos momentos com atividades lúdicas realizadas no bosque, pátio com brinquedos, quadra esportiva e área de lazer. A segunda escola foi chamada de “Interação” por ser uma escola que funcionava do 1º ao 9º ano e na qual acontecia o projeto de Educação em Tempo Integral. Estrelinha participava de todos os eventos que aconteciam nessa segunda escola, interagia com estudantes de todas as idades, além dos adultos. Esses nomes são fictícios. Pelo fato de Estrelinha ter sido transferida para a escola “Interação” no mês de junho e permanecer até dezembro frequentando as aulas, as entrevistas com os sujeitos foram realizadas nessa escola.

¹⁷ Segundo Guará (2007, p. 1), “[...] a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais”. Tempo Integral abarca uma jornada igual ou superior a 7h diárias (art. 4º, Decreto nº 6.253/2007).

¹⁸ Estrelinha é o nome fictício do sujeito de pesquisa. Esse nome foi escolhido pela criança e sua mãe. É uma criança diagnosticada com a Síndrome de Rubinstein Taybi e uma das características dessa síndrome é a deficiência intelectual. Tem sete anos de idade e estava matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

totalizando 61 alunos, 22 com deficiência mental,¹⁹ de acordo com o Plano de Ação da escola “Interação”, tendo como objetivo garantir o acesso e a permanência com qualidade dos alunos (Quadro 1). “O espaço dessa escola apresenta uma boa estrutura escolar, tem elevador para facilitar a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida. Tem uma rampa, porém a mesma apresenta uma largura não acessível a essas pessoas” (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 8).

Com relação ao parágrafo que relata sobre a educação especial:

A escola desenvolve projetos voltados para a diversidade em todos os sentidos, seja com temáticas voltadas para a área da deficiência, gênero, raça, dentre outros. Procurando sempre articular no universo da diversidade, respeitando a diferença, levando os estudantes a sentirem-se incluídos em todo tempo (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 20).

¹⁹ Termo utilizado pela escola.

Quadro 1 – Organização elaborada pela escola “Interação”

Estudantes com Deficiência e Altas Habilidades/Superdotação				
Objetivo: Garantir o acesso e a permanência com qualidade				
Ação	Detalhamento	Meta	Prazo	Responsáveis
Atendimento aos estudantes com deficiência	Sala multifuncional Professor especializado Estagiários Atividades adaptadas Atendimento individual e coletivo Acompanhamento em sala regular Atendimento Educacional Especializado	Desenvolver em 100% a capacidade do aluno	1 ano	Equipe pedagógica e Professores

Fonte: Dados pesquisados no Plano de Ação da escola “Interação”.

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram aqueles que atuavam direta e indiretamente com a criança foco do estudo, desenvolvendo atividades que potencializavam seu processo de apropriação da leitura e da escrita. Os entrevistados foram: o professor regente, a professora de educação especial, a professora de Educação Física, a pedagoga e a família por estarem mais próximos à criança. É importante ressaltar que esses profissionais e a família foram consultados sobre o interesse de participar da pesquisa e aceitaram contribuir com os estudos.

O professor regente tem sete anos de experiência na profissão, é formado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, fez pós-graduação em Gestão Escolar e Alfabetização, especialização em deficiência intelectual e visual.

Quando o professor recebeu Estrelinha em sua sala, ficou meio assustado com as informações obtidas da criança.

Ela foi recebida bem, mas, no começo, foi um susto para mim porque, pelo nome da síndrome, tomei aquele susto. Antes de conversar com a mãe, veio um monte de restrições, de que ela não poderia subir escadas, não pode tomar susto, não pode um monte de coisas. Mas então como vai ser? E quando a aluna chegou, eu vi que não era nada daquilo e eu fui construindo o próprio currículo com ela, da melhor maneira de trabalhar com ela (PROFESSOR REGENTE).

O professor regente relatou que a escola tem um prédio novo e, por esse motivo, os materiais pedagógicos não foram disponibilizados para trabalhar em sala de aula. Com isso, o professor trabalha utilizando atividades na lousa e no livro didático, além da biblioteca e informática. Esses materiais fazem falta em suas aulas por considerar que o processo “[...] fica meio engessado com um aspecto de escola tradicional”, mas, mesmo assim, o professor prossegue com as atividades procurando ensinar às crianças a leitura e a escrita.

Ela vai mais devagar com o livro porque ela ainda não domina a leitura e a escrita. A oralidade vai muito bem na participação mas, na hora de escrever no livro, demora mais, embora eu acho que ela avançou muito (PROFESSOR REGENTE).

O professor envolve Estrelinha em todas as atividades, anota algumas tarefas no seu caderno para que a criança possa acompanhar, já que ela ainda não copia do quadro e diz:

Eu não olho por ela ser mais lenta do que os colegas, eu olho pelo lado que ela conseguiu dar passos largos. Eu acho que isso é mais importante (PROFESSOR REGENTE).

Essas falas nos remetem a refletir que

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender (DRAGO, 2013, p. 63).

Assim, compreendemos a escola como espaço vivo, processual no decorrer das ações cotidianas. Nessa lógica, entendemos ser necessário buscar novos princípios filosóficos como diretrizes para a educação, perceber que os homens são diferentes e é com essa diferença que buscamos compreender os seus limites e possibilidades, reestruturar o tempo e o espaço escolar, flexibilizar os conteúdos, aprender a trabalhar com a diversidade.

Existe uma preocupação do professor regente em alfabetizar as crianças, em atender bem a todos.

Acho que a educação é especial para todos. Acho que na turma de crianças com deficiência ou não cada um aprende no seu tempo, da sua maneira, então acho que cabe ao professor buscar estratégias para buscar motivar e encontrar essa brecha para trabalhar com cada um. Educação especial é para todos os alunos, mas é um olhar diferenciado para aqueles com deficiência, mas que não comprometa a qualidade da prática também. A escola tem que oferecer autonomia ao aluno, a gente tem que trabalhar isso (PROFESSOR REGENTE).

Quanto à professora de Educação Especial, essa profissional atuou na escola por meio de um contrato temporário realizado por processo seletivo com a rede de ensino do município. Fez o curso superior das séries iniciais na Universidade Federal do Espírito Santo, pós-graduação na área de deficiência intelectual, minicursos também na área de deficiência intelectual e participa de congressos, todos voltados para a educação especial. Prioriza sempre os estudos sobre deficiência intelectual e deficiência visual que são as duas áreas em que atua dentro da modalidade de educação especial.

A Sala de Recursos Multifuncionais da escola disponibiliza materiais confeccionados pelas professoras, mas elas relatam que poderiam ter outros materiais pedagógicos, além de um acompanhamento por parte da pedagoga como suporte ao trabalho realizado.

A gente tem buscado recursos próprios porque a nossa sala de recursos aqui não tem tantos materiais à disposição da gente não. Eu tenho experiência da minha sala de recursos do Estado e da sala de recursos daqui. No Estado, é muito mais sortido o tipo de material. Esse ano fizemos uma compra de materiais didáticos, de jogos para a sala de recursos, coisa que aqui esse ano todinho ninguém chegou para mim e disse que chegou tal verba e a finalidade é essa. Vamos pensar o que a gente precisa? O que temos é material que já tinha no ano passado e que se manteve nesse ano, mas este ano não chegou nada (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A escola “Interação”, por ter uma acessibilidade favorável, tem recebido uma grande quantidade de alunos público-alvo da educação especial, portanto toda a equipe pedagógica precisa ter um olhar voltado ao atendimento específico de cada criança, não ficando a cargo somente da SRM, pois

A criança da educação especial é de responsabilidade da escola, o professor de AEE é um apoio e não responsável sozinho (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Os entrevistados também disseram que as ações que acontecem na escola merecem ser repensadas como alternativa de melhorar o que está sendo realizado:

Eu acho que o planejamento com pedagogo, professor de SRMs e professor de sala comum é importante demais. Isso poderia ser mais bem estruturado para que realmente acontecesse efetivamente. Seria bem melhor! (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Na entrevista com essa professora, podemos perceber que o trabalho coletivo é primordial para garantir resultados mais imediatos, ou seja,

Para o professor ensinar e o aluno aprender, é necessário que tenhamos condições para ensinar bem e a todos. Incluir impõe também a organização de uma sala de aula apropriada. É necessária uma ação coletiva, intencional, específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretende alcançar [...]. A criança não tem o destino traçado porque nasceu cega ou surda ou deficiente intelectual. A deficiência em si não a define. A predestinação é cultural e, portanto, histórica. A história é construída por nós. A cultura é produção humana (PADILHA, 2013, p. 59-60).

Estrelinha é atendida na SRM durante dois dias na semana com 50 minutos de aula. Na sala de aula comum, é orientada todos os dias pela professora do AEE com o mesmo tempo de 50 minutos, isto é, é acompanhada tanto no turno matutino quanto no vespertino, individualmente e no coletivo da sala comum. A professora disse que Estrelinha tem apresentado um desenvolvimento interessante na alfabetização, gosta da variedade de atividades e se sente feliz na SRM.

Todas as crianças têm oportunidade de aprendizagem. Todas elas têm possibilidade de aprender, mas isso precisa que seja feito de maneira adequada para aqueles que precisam de um ensino diferenciado (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Sobre a pedagoga, ela está trabalhando há dez anos nessa função. Esse era seu primeiro ano nessa escola. Tem formação em psicanálise clínica, uma pós em psicanálise, uma pós em gestão e em alfabetização.

Em sua entrevista, disse que as crianças com necessidades especiais causadas por deficiência são bem acolhidas por todos e que o professor do AEE procura a sua sugestão nos planejamentos. Relata que há necessidade do planejamento:

Eu acho o que pode melhorar é estar tendo esse tempo de planejar juntos, porque a gente enfrenta muitas demandas e essa questão do planejamento com o professor regente fica muito a desejar. O professor do AEE com o professor regente. Toda semana ter um dia para esse professor estar planejando as atividades, porque o professor regente encontra dificuldade em planejar atividades para trabalhar com essa criança (PEDAGOGA).

Percebemos a necessidade dos profissionais entrevistados em ter um tempo apropriado de planejamento entre eles. Sabemos da importância do planejamento para a estruturação das ações e organização do trabalho. Sem isso, fica bem mais complicado alcançar os objetivos e estabelecer uma perspectiva pedagógica. É preciso entender que

[...] incluir não significa somente trazer e/ou matricular a criança com deficiência na escola comum. Significa algo muito mais amplo e que perpassa a transformação nas posturas docentes. Incluir envolve, além de planejamento e ação, uma transformação pessoal acerca do outro (DRAGO, 2012, p. 35-36).

Com relação à Estrelinha, a pedagoga diz:

Ela é bem participativa [...]. Ela tem um relacionamento muito bom com os alunos e com o professor e todos os profissionais da escola. [...]. Eu acho que ela está muito feliz, ela gosta da escola, ela gosta de quem está cuidando dela, eu acho que ela se sente bem (PEDAGOGA).

E acrescenta:

Tem uma coisa que eu observo em outras redes também. Eu acho que o professor de Educação Especial fica um pouco meio que separado do grupo. Eu acho que está precisando se entrosar mais. Eu acho que ele fica um pouco meio que excluído. A exclusão está começando a partir do professor. Esse é o meu olhar. Eu tenho observado isso não só aqui, mas em todas as redes de ensino pelas quais eu já passei, em todas as escolas. O professor de Educação Especial tem a sua sala e parece que a criança é só dele, mas não é, a criança é da escola (PEDAGOGA).

Tanto a professora do AEE quanto a pedagoga afirmam que a criança público-alvo da educação especial é da escola e não somente do professor do AEE. É interessante essa fala, porque alguns ponteiros precisam ser ajustados na escola, isto é, a relação dialógica entre profissionais precisa ser firmada para que todos falem a mesma linguagem. Os planejamentos são ideais para isso, pois os momentos separados para o diálogo entre profissionais podem ajustar e organizar o que estava fora do contexto e novas ações poderão ser implementadas.

Portanto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula é um fator essencial que necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca (GONRING; MESQUITA, 2012, p. 52).

Com relação à professora de Educação Física, essa docente é graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo e fez pós-graduação em Fisiologia do Exercício. Preferiu atuar em escola. Já está há cinco anos nessa escola, mas com dez anos de experiência.

Ainda não participou de estudos sobre deficiência intelectual, somente de palestra sobre educação especial e também quase não teve experiências com crianças com necessidades especiais causadas por deficiência, por trabalhar em escolas que não eram acessíveis a esses sujeitos.

Em suas aulas, procura incluir Estrelinha de alguma forma e diz:

Eu tento incluir, mas, conforme a atividade, se ela não acompanhar ou eu tento adaptar, ou fica comigo e arranjo outra maneira dela estar participando. Numa atividade de correr, que eu vi que ela estava cansada, coloquei ela para me ajudar e fui criando uma nova função para ela não se sentir discriminada, mas acho que a turma ajuda muito para a criança se sentir incluída (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Com relação às atividades, Estrelinha também tem suas preferências:

Acho que ela gosta muito de participar de atividade com música e a que ela não consegue muito é a atividade que tem corrida por causa da coordenação dela. Ela fica muito cansada. Ela gosta de brincar de casinha, de fazer de conta que ela é um personagem na brincadeira, que ela é a mãe, é a filha, ela gosta muito. Para atividades que tem regra ela não entende como é a brincadeira e tem um pouco mais de dificuldade, uma que tem que correr, mas a turma ajuda muito (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Podemos analisar que todo professor sente necessidade de parar um momento e conversar sobre os alunos, os conteúdos a serem trabalhados, as ações da escola. Sentimos isso nessa fala:

Acho que, para melhorar, sempre tem alguma coisa. Acho que, na instituição, as crianças chegam e a gente não senta para falar o que realmente aquela criança precisa. No início, a gente passou por dificuldades, a gente achava que ela não podia subir escadas, não podia um monte de coisas e hoje a gente lida com mais tranquilidade. Acho que a instituição tem feito esse trabalho de inclusão e tudo mais. Ainda não está legal, mas acho que podemos melhorar sempre. A instituição poderia estar sentando com quem vai trabalhar e estar falando da real situação da criança, o que pode e o que não pode para gente ter mais facilidade de lidar com o caso (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Sobre a família, Estrelinha mora com a mãe. Conforme relatado pela mãe, o pai não acompanha a filha no seu desenvolvimento. A entrevista foi realizada somente com a mãe da criança no final do ano de 2014, após o término das aulas, em sua residência. Ela é técnica de enfermagem e tem um salão de beleza em sua residência.

Quando a criança completou dois meses, a mãe percebeu algo diferente em sua filha. Estrelinha só ficava com a cabeça virada de um lado e do outro e com as pernas para cima sem movimentos. Então, resolveu levar à unidade de saúde mais próxima de sua casa e ela foi encaminhada à Apae.

O primeiro momento da mãe com a Apae foi de susto:

Eu cheguei lá tão assustada, tão desacreditada e com vergonha de levar a minha filha, vendo todas aquelas crianças com todas as dificuldades, com todas as deficiências. Eu entrei lá para saber como era, só que comecei a não querer deixar a minha filha lá (MÃE DE ESTRELINHA).

Depois de algum período de adaptação da mãe à Apae, surgiu o momento de passar por uma pediatra que é especialista em síndromes. Gostou muito do atendimento que recebeu pela médica, mas ela ficou de analisar qual era o tipo de síndrome que Estrelinha tinha, algo que já havia sido afirmado pela especialista. Então, a médica encaminhou sua filha ao fonoaudiólogo, fisioterapeuta e musicoterapeuta.

Foi difícil para essa mãe aceitar que sua filha tinha uma deficiência. Para isso precisou fazer algumas sessões com psicólogo e enfrentar a situação. Realmente isso acontece com os pais que descobrem que seus filhos têm alguma deficiência. A primeira reação é de tristeza e pensar que seus filhos não terão um futuro sonhado com estudos e realizações na vida. Depois começam a enxergar com outros olhos, vendo o que pode ser feito para ajudar a criança.

Podemos observar isso claramente quando Cruz (2013) pesquisou sobre “O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?”. A autora analisou as reações da família quando recebem o diagnóstico da deficiência da criança, quais expectativas ela tem quanto à escolarização, especificamente no contexto da educação infantil, e o que a família entende sobre inclusão escolar.

Cruz (2013) constatou que a sociedade pode contribuir para facilitar os efeitos da condição de deficiência no processo de independência e inserção social, e a família precisa resolver os desafios surgidos com a questão da deficiência, porque é nesse grupo social que ocorre o primeiro contato da criança na formação da identidade e na socialização.

Drago (2011, p. 128) relata que,

[...] quando o indivíduo se sente bem-aceito em seu meio social, acaba por interagir e formar sua identidade no grupo que o cerca, assumindo, de certa forma, as características próprias daquele grupo naquele espaço.

De acordo com Cruz (2013), a família vivencia momentos de rejeição, depressão, tristeza, a partir do momento em que recebe o diagnóstico da criança, mas são momentos de lutos pessoais que podem ser superados e, a partir daí, auxiliar no desenvolvimento da criança.

Ancorada nos estudos de Vigotski, Cruz (2013, p. 51) apontou que

[...] o desenvolvimento da criança com deficiência não significa um desenvolvimento aquém de uma criança sem deficiência, mas simplesmente significa que elas possuem desenvolvimentos diferentes. O que nos faz pensar também que, independente de possuir ou não algum tipo de deficiência, as pessoas são diferentes e por isso, seus processos de desenvolvimento são singulares a cada um.

Esses momentos vivenciados pelas famílias podem ser de maneiras diferentes. Algumas superam logo e aceitam o filho buscando coragem para seguir em frente ou levam um tempo mais longo para aceitar a condição do filho com deficiência, fato observado por Cruz (2013) nas entrevistas em que realizou.

Quando as famílias foram entrevistadas com questões a respeito dos aprendizados percebidos a partir da inserção nas escolas regulares e da expectativa quanto ao futuro escolar de seus filhos, disseram que se sentiam satisfeitas com o trabalho pedagógico e que desejam ver seus filhos superando suas limitações com alguma autonomia até chegar à conquista de uma profissão (CRUZ, 2013).

A mãe de Estrelinha também passou por momentos de tristeza ao buscar entender qual era o diagnóstico de sua filha, mas depois foi acompanhada por profissionais da área da saúde e foi superando sua angústia.

Em todas as sessões com os diversos profissionais que existiam na Apae, a mãe conta que levou sua filha. Depois de dois anos de tratamento, foi diagnosticada a Síndrome de Rubinstein-Taybi.²⁰

A pediatra me encaminhou para o geneticista e então chegaram a uma conclusão. Deram esse laudo e outras patologias que vêm junto com a síndrome como o retardo, essa dificuldade que ela tem de associar uma coisa a outra, o esquecimento, a dificuldade que ela tem para andar, anda e cansa, incha a perna [...]. Hoje o único acompanhamento que ela faz é na unidade de saúde, uma vez por semana com fonoaudióloga na segunda-feira pela manhã. Atividades físicas ela faz em casa comigo (MÃE DE ESTRELINHA).

O diagnóstico não é o fator principal na vida de uma criança que tenha algum tipo de deficiência, pois o grande diferencial será a maneira como a família e a escola vão

²⁰ “Síndrome de Rubinstein-Taybi – pode acometer tanto meninas quanto meninos, indistintamente. Acredita-se que seja genética e originada por uma alteração no braço curto do cromossomo 16. As principais características são: baixa estatura, nariz pontiagudo, orelhas ligeiramente deformadas, palato (céu da boca) curvado, cabeça pequena, sobrancelhas grossas ou curvadas, polegares largos, dedos dos pés largos e grossos, olhos inclinados para baixo com fendas que são chamadas de antimongoloides, marca de nascença vermelha na testa, articulações hiperextensíveis, pelve pequena e inclinada, excesso de cabelos, dentre outras. Nos meninos pode ocorrer criptorquidia (quando os testículos não descem para a bolsa escrotal). Podem apresentar problemas de linguagem e deficiência mental leve a moderada. As pessoas têm normalmente caráter amigável e alegre, são muito felizes e bastante socializadas. Costumam ter um sorriso como se estivessem fazendo careta. Têm o costume de tocar qualquer coisa e gostam de manipular instrumentos e eletrônicos. Gostam de livros, água, pessoas e são muito sensíveis a qualquer forma de música” (DRAGO; PINEL, 2014, p. 612-613).

integrar socialmente e o que o meio vai oferecer como alternativa de vencer as barreiras.

Além disso, essa classificação e/ou aceitação da terminologia científica pode caracterizar o fato de que as diferenças existem, precisam ser respeitadas e não podem ser normalizadas, pois, caso sejam encaradas como normais, não precisarão acontecer mudanças significativas no contexto social como um todo (DRAGO, 2011, p. 83).

Estrelinha é uma criança que se adapta ao meio facilmente, mas a mãe tem uma preocupação com relação a isso, pois “Em qualquer lugar que ela vai, consegue se socializar, essa é a minha maior preocupação porque aceita tudo de todo mundo e isso eu tenho que ficar de olho”.

A pediatra sugeriu à mãe que levasse sua filha para frequentar diversos lugares para promover a socialização, além de matricular em escola comum.

Ela gosta muito de ir para escola, porque ela gosta muito do contato com as pessoas. Ela gosta de assistir televisão, computador. Tudo que é eletrônico chama muito a atenção dela [...]. Para desenvolver o raciocínio dela, eu me alio muito à internet (MÃE DE ESTRELINHA).

É uma criança que nos surpreende em certos momentos com suas perguntas, respostas e colocações.

Ela é muito inteligente, mas eu tenho que ficar em cima. Dentro de casa, eu faço como se ela estivesse na escola. Fico perguntando um monte de coisas para ela responder, como: quantos chinelos você pegou? Olha o que está no chão! Falo para ela arrumar o quarto para ter noção de organização, de limpeza [...]. É um aprendizado independente da escola (MÃE DE ESTRELINHA).

A mãe nos relatou que, antes do ensino fundamental, a criança frequentava a educação infantil do município de Vitória. Não foi fácil conseguir vaga para Estrelinha na educação infantil, pois foi informado à mãe que não havia mais vaga e, então, ela buscou ajuda na Seme e no Ministério Público. Quando a criança começou a estudar, alguns conflitos surgiram com relação ao tipo de atividade a ser feito, quais cuidados eram necessários, mas depois gostou muito do trabalho que o CMEI fez com Estrelinha.

Eu reclamava que minha filha chegava com a roupa suja em casa das suas necessidades e que somente a estagiária ficava com ela. Fui à Secretaria de Educação e reclamei sobre toda a situação e então mandaram uma

professora de Educação Especial para ela. Eu gostei do trabalho que foi feito. Se eu não tivesse colocado ela nesse lugar, eu não teria o resultado que eu tenho hoje. Não só pelo trabalho de ensinar, mas também pelo carinho que foi dado a ela. Crianças assim precisam ter um toque diferente e as pessoas que estudam para isso têm. Eu até aprendi com esses professores (MÃE DE ESTRELINHA).

A mãe tem observado que Estrelinha se desenvolveu bastante depois que começou a frequentar a escola comum. É uma mãe bastante presente na vida de sua filha, pois enfrenta os desafios para que a criança tenha um bom desenvolvimento. Almeja que sua filha conquiste outros estudos:

Ahaa, eu estou muito feliz! No dia em que eu estava brincando com ela e ela escreveu seu nome, eu tomei um susto e chorei, chorei, chorei! A minha família dizia que ela não ia aprender. Eu quero ver escrito em alguma sala Dra. Estrelinha. Ela vai fazer faculdade e ser doutora (MÃE DE ESTRELINHA).

A entrevista é finalizada com a mãe de Estrelinha relatando o seguinte:

Deficiência é tudo aquilo que eu não consigo fazer sozinho e que vou depender do outro para me ajudar. É tudo aquilo que dependo fisicamente e mentalmente do outro para me ajudar fazer. Eu me acho tão especial quanto a minha filha. Se ela é especial, Deus manda pessoas especiais para mães especiais. A deficiência que ela tem é a deficiência que eu posso suprir nela. Me acho diferente das outras mães porque tenho muito mais amor, muito mais paixão, muito mais garra. Eu sou uma supermãe. A vida é normal quando você quer que ela seja normal. Você pode ter um filho perfeito e ele ficar reprovado de ano. A deficiência não está no seu filho, mas está em você. O menino precisou de ajuda e a mãe não teve capacidade de ajudar seu filho. O filho só consegue alcançar degraus que você consegue levar. Ele só dá um passo na frente do outro se você guiar. A criança vê que ela é diferente, mas ela não vê diferença dela para outra. Que ela é tão quanto a outra. Se a criança vê muita briga dentro de casa, ela vai ser agressiva. Se você trata bem todas as pessoas, essa criança é sensível ao que você faz, tem você como reflexo, como espelho. Então, bato palmas quando vejo pais que tiveram uma criança especial e estão juntos até o filho crescer. Pode até ter separação, mas o pai ser presente na vida da criança. É extremamente muito importante. Sou pai e mãe dela desde os seis meses de idade. Hoje eu vejo a necessidade que eu tenho de fazer uma família nova. Pode ser chamado de tio, mas ela dizendo eu gosto dele está ótimo. Minha filha não é boba, não, ela fala: Olha, mamãe, não gosta de mim, não! (MÃE DE ESTRELINHA).

A fala da mãe de Estrelinha revela a busca de forças e espaços para incluir sua filha na sociedade e, além do mais, conseguir entender que o processo de escolarização precisa ser garantido. Isso nos faz perceber que toda criança público-alvo da Educação Especial,

Ao participar do contexto histórico e sociocultural da sociedade à qual está integrado, o indivíduo com deficiência entra em contato com outras pessoas que podem possuir outras dificuldades semelhantes ou não às suas, de forma mais sistemática, apropriando-se dos conhecimentos e dos conceitos acumulados pela sociedade e pelas contribuições que pode receber das interações mantidas com seus pares (DRAGO, 2011, p. 129).

Estrelinha tinha um bom relacionamento com todos da escola. Recebia atenção individualizada dos professores e era incluída nas atividades escolares.

Diante do exposto, vale salientar que Estrelinha está em processo de inclusão escolar, pois, quando chegou à escola, foi motivo de preocupação do professor sobre como conduzir um trabalho pedagógico e como proporcionar sua inclusão em todos os espaços da escola, pois a educação inclusiva tem por responsabilidade garantir o atendimento à diversidade humana. Além disso,

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos 'normais' e ali os 'especiais' ou os 'incluídos', como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 75-76).

Com essas análises, podemos observar que a alfabetização de pessoas com deficiência intelectual precisa ser pensada para além das atividades trabalhadas, pois, se não houver mediação e intervenção dos profissionais com a criança, fica bem mais complicado esperar dela autonomia na leitura e na escrita. A escola possui a função de envolver o aluno com o saber sistematizado. O fato de estar inserido numa sociedade em que a leitura e a escrita estão em todos os lugares faz com que o sujeito se sinta na responsabilidade de dominar os conhecimentos básicos e que dependem de muita dedicação e domínio da linguagem escrita. Ou seja, enfatizamos que

A maioria de nossas crianças – o que não podemos dizer de nossos jovens – está na escola e isso se configura como avanço social. Muitas crianças deficientes também já estão matriculadas e frequentam as aulas. Precisam

aprender. Precisam, de acordo com Vigotski, viver o processo de instrução (PADILHA, 2013, p. 52).

Garantir a consolidação dos direitos é uma luta social que pode ser revolucionária na conquista por uma sociedade de igualdade de direitos. Lutar por transformações da sociedade, pelas contradições políticas nas relações de poder, pela inclusão daqueles que não conseguem aprender na escola, lutar para que Estrelinha e outras crianças com deficiência sejam incluídas requer o entendimento de que,

[...] no interior da própria sociedade capitalista, há contradições, há resistência e há luta política travada em diferentes espaços e de formas distintas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Consideramos a educação escolar um desses espaços de resistência e de luta, sem, entretanto, concebermos a escola de uma perspectiva redentora, ou seja, como instituição capaz de promover, inexoravelmente, a superação das desigualdades sociais (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Desse modo, vale ressaltar uma discussão sobre o acesso das pessoas com deficiência intelectual na escola. É um assunto interessante à educação especial por identificar as deficiências e, particularmente, aqueles com deficiência intelectual, pois “[...] considerando a magnitude da tarefa de escolarizar as massas e garantir o acesso a habilidades complexas como a leitura e a escrita, a existência de excluídos é uma evidência que se apresenta como ‘prevista’” (BAPTISTA, 2006, p. 87).

Baptista (2006) nos diz que as crianças com deficiência intelectual leve são as mais numerosas e que, por meio de um diagnóstico mal-entendido, acabam possuindo dificuldades de aprendizagem. Existem pessoas com deficiência, com síndromes e limitações que necessitam de apoios oferecidos pelos serviços educacionais, mas se esbarram com o tempo que delimita um período de aprendizagem.

Vale lembrar que Estrelinha também tem o tempo dela de aprendizagem e que foi se desenvolvendo na leitura e escrita ao longo do ano no tempo dela, com a variedade de atividades que realizou, pois quanto mais o tempo for aproveitado com diversidade de informações mais a criança tem a chance de aprendizagem. Drago (2013, p. 68) salienta que “Esse tempo mais longo precisa ser revestido de novas formas de se pensar e realizar o aprendizado escolar”. Dessa forma,

[...] entendemos que a criança, com ou sem deficiência, ao estar na escola comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa entrar em contato com o maior número possível de atividades e objetos que possam

enriquecer seu arcabouço de informações. Essa gama de informações pode ser adquirida por meio da apropriação e exercício da linguagem em suas mais variadas manifestações (DRAGO, 2013, p. 68).

Tanto Estrelinha quanto outras crianças com deficiência intelectual esperam ser incluídas nos espaços escolares com oportunidades de participar dos eventos diversificados existentes no trabalho pedagógico para que de fato aconteça aprendizagem, ou seja, ampliar uma educação capaz de atender a todos que, com as suas peculiaridades, necessitam de uma pedagogia diferenciada e ampliada.

6.2 OS MOMENTOS DE APRENDIZAGEM NOS ESPAÇOS DA ESCOLA: LENDO, ESCREVENDO E INTERAGINDO

Como dito no subcapítulo anterior, a criança estudada, durante o ano de 2014 do mês de fevereiro a dezembro, estava matriculada em uma escola municipal da Rede de Vitória e depois foi transferida para outra escola do mesmo município, porém mais próxima à sua residência. Nos anos anteriores, frequentou a educação infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Vitória. Ficamos sem acompanhar a criança no período de 24 de abril a 5 de junho, retornando às atividades, na outra escola, no dia 6 de junho devido à greve dos professores. Estrelinha é uma criança que tinha sete anos de idade, frequentava o 1º ano do ensino fundamental e tinha deficiência intelectual como uma das características da Síndrome de Rubinstein-Taybi. O interesse de nossa pesquisa era encontrar uma criança com esse perfil matriculada em escola de ensino comum. Identificada essa criança, começamos as nossas observações.

Na primeira escola de Estrelinha, “Estudos e Brincadeiras”, a turma era composta por 25 alunos, a professora regente e uma estagiária. A escola atendia do 1º ao 5º ano. A sala de aula possuía um mural que era dividido entre os dois turnos. No final da sala, havia uma mesa com brinquedos, um armário e um cantinho com livros infantis em que as crianças podiam ficar à vontade para ler (Fotos 1, 2, 3, 4 e 5).

Foto 1 – Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 2 – Mural dividido para os dois turnos



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 3 – Mesa com brinquedos, Estrelinha e a estagiária



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 4 – Espaço de leitura e brincadeira



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 5 - Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa escola, alguns profissionais demonstraram interesse em conhecer a síndrome da criança e, então, entregamos à professora regente, à pedagoga e à diretora o artigo “Síndrome de Rubinstein-Taybi” escrito pelo professor Dr. Rogério Drago e pela mestre em Educação Lívia Vares da Silveira, publicado no livro “Estudos e pesquisas sobre síndromes: relatos de casos”.

A primeira vez que fomos à escola, conversamos com a pedagoga, a professora regente, a professora do AEE e a criança. Não ficamos na sala de aula, mas dialogamos com os profissionais e conhecemos os espaços da escola. Na segunda vez, a observação foi na sala de aula da criança. Todos os espaços em que Estrelinha estivesse – aula de Artes, Inglês, Educação Física, Informática – procurávamos observar. As carteiras ficavam dispostas em fileiras e as crianças ocupavam os seus lugares conforme combinado com a professora. Estrelinha sentava na última carteira da fileira do meio (Foto 6).

Foto 6 – Estrelinha sentada em sua carteira fazendo atividade



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira escola, acompanhamos Estrelinha três vezes por semana, durante toda a manhã em suas atividades. Em dias já programados, a criança estava na sala de aula comum acompanhada pela professora de educação especial. Essa professora atendia, também, a outras crianças público-alvo da educação especial da escola. Por ser uma escola bastante acessível, acolhedora, limpa e organizada, há uma procura considerável de pais que matriculam seus filhos com alguma deficiência nesse estabelecimento. Além do mais, existem profissionais que recebem bem essas crianças e procuram envolvê-las nas atividades pedagógicas.

Estrelinha fazia a mesma atividade que as outras crianças. Em uma das aulas, a tarefa envolvia as letras do alfabeto com desenho. Eles teriam que ler a letra, pintar, recortar e depois colar numa folha. A professora do AEE fazia esse trabalho individualizado com ela. Perguntava o nome daquela letra e o nome do desenho. Algumas letras ela respondia corretamente, outras não. Sempre havia a pergunta do nome da letra, qual era o nome do desenho junto com a letra, de que cor o desenho estava sendo pintado.

Estrelinha sentia necessidade de levantar a todo instante para mostrar sua atividade à professora da turma. No momento de recortar as letras, a criança não seguiu os espaços corretamente a serem recortados e acabou recortando por cima das letras

e dos desenhos. Outras atividades do alfabeto foram feitas (Foto 7). Depois tivemos um momento na sala de informática em que cada criança fez uma atividade de jogos no computador.

A aluna brincou com jogo de memória, desenhos para colorir, com orientações dadas pelo professor e pela pesquisadora. Era uma criança muito ativa e gostava das aulas de informática. Em outro momento, ela foi com sua turma para a aula na biblioteca. Participou da contação de histórias realizada pela bibliotecária e ainda pegou um livro para ler em casa, ação que acontece com todos os alunos quando visitam a biblioteca. Ao retornar para a sala, ficou brincando com alguns brinquedos existentes e colaboramos na intervenção dessa brincadeira para instigar a sua imaginação e a criatividade.

Foto 7 – Atividade do alfabeto



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora regente utilizava a lousa para ensinar às crianças a leitura e a escrita por meio dos textos de diversos gêneros. Contava bastante histórias infantis, desenvolvia atividades com recorte e colagem e com os materiais pedagógicos disponibilizados pela escola, como globo terrestre, brinquedos pedagógicos, materiais de papelaria. Os colegas de Estrelinha faziam atividades geralmente copiadas do quadro ou quando a professora fotocopiava e entregava para cada um

fazer na folha e depois colar no caderno. Estrelinha só fazia as atividades se tivesse a professora do AEE ou a estagiária auxiliando (Foto 8).

Foto 8 – A professora do AEE apoiando nas atividades



Fonte: Arquivo pessoal.

Ela ainda não conseguia segurar muito bem o lápis e a todo instante sentia necessidade de levantar, ir até a professora regente e mostrar o que havia feito. Não parava sentada para concluir a atividade. A professora precisava insistir o tempo todo para primeiro ela concluir a atividade e depois mostrar (Foto 9).

Foto 9 - Levantando para mostrar a atividade à professora



Fonte: Arquivo pessoal.

A metodologia adotada para as aulas nessa escola era a atividade no quadro em que as crianças copiavam no caderno, atividades fotocopiadas, contação de histórias e materiais pedagógicos. Estrelinha não conseguia copiar do quadro, não tinha uma coordenação motora que fizesse com que pintasse as figuras, recortasse nos contornos, ou seja, eram rabiscos aleatórios e recortes sem uma direção. Portanto, as atividades precisavam sempre de uma pessoa apoiando (Fotos 10 e 11).

Foto 10 – Atividade no quadro



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 11 - Trabalhando com o globo terrestre



Fonte: Arquivo pessoal.

Um exemplo disso foi num determinado dia em que Estrelinha fez uma atividade sobre o que é família (Foto 12). Cada criança relatou quem mora na sua casa. A atividade era uma folha com um desenho pronto da família para as crianças pintarem e abaixo havia um espaço delimitado para que cada uma desenhasse os componentes da sua família. Estrelinha tentou fazer a atividade com o apoio da estagiária, mas fez do modo dela, rabiscando sem formas definidas. Entretanto, se nos atentarmos ao pensamento de Vigotski, podemos afirmar que, para a criança, era a realização da atividade, era uma tentativa de escrita, já que, “Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VIGOTSKI, 1998, p. 142). Portanto, “[...] os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (p. 142).

Foto 12 – Atividade sobre a família



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois a turma recebeu uma outra folha da professora com vários desenhos e os nomes eram escritos abaixo, dentro de um retângulo. A criança identificava o desenho e procurava como era a escrita e depois escrevia embaixo do nome. Essa atividade mostrou-se bastante difícil para a criança, pois ela ainda não sabia escrever convencionalmente e apresentou dificuldades para realizar a tarefa. No início da alfabetização, as crianças ainda não conseguem associar quando falam com os sons que pronunciam e depois registrar com a escrita, portanto, “A linguagem escrita exige [...] que passem a tomar consciência de cada um dos sons que constituem a linguagem oral para reproduzi-los em símbolos alfabéticos correspondentes” (GONTIJO, 2003, p. 138). Portanto, esse tipo de atividade requer do professor acompanhar junto com a criança até que compreenda o registro dos símbolos alfabéticos.

De acordo com Gontijo (2008), todo trabalho pedagógico precisa de um planejamento, organização e sistematização para propiciar às crianças a apropriação dos conhecimentos sobre a linguagem escrita. Ou seja,

As crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores que, por

sua vez, só é possível se houver planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula (GONTIJO, 2008, p. 198).

Nesse sentido, podemos dizer que “[...] a aprendizagem da linguagem escrita só ocorrerá se o professor ensinar à criança os seus elementos constitutivos e sua significação social” (GONTIJO, 2003, p. 138).

Acrescentando, ainda, a alfabetização é uma prática que envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita, mas também a formação de sujeitos críticos e participativos (GONTIJO, 2002) que acontece promovendo práticas de produção de textos e de leitura.

Observando a aula de Artes de uma professora substituta, Estrelinha recebeu, como todas as outras crianças, uma folha com o desenho de uma árvore para pintar e depois, no caderno de desenho, cada um desenharia a brincadeira que mais gostava (Foto 13). Ela pintou a árvore toda sem utilizar os espaços delimitados pelo desenho.

Foto 13 – Pintura da árvore



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois dessa atividade, Estrelinha foi brincar com panelinhas e, no faz de conta, fez bolo, suco, fritou ovo e arrumou um prato com os alimentos e suco e nos chamou para saborear. Havia um aparelho de telefone na sala de aula, então ela resolveu

ligar para sua mãe e a avó. Conversou naturalmente ao telefone e quis que conversássemos também (Foto 14). Essa atividade nos conduz a um pensamento de Vigotski (1998, p.146), quando nos diz que “[...] consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita”, entretanto tal atividade – o jogo, a brincadeira, o faz de conta – não foi aproveitado pela professora como disparador de novos conhecimentos, mas como mero apêndice. O que importava era a pintura na folha fotocopiada, e não a riqueza do faz de conta.

Foto 14 – Brincando após atividade



Fonte: Arquivo pessoal.

É interessante comentarmos que toda atividade requer um planejamento e que os conteúdos de Arte podem ampliar os conhecimentos de tal modo que levem a criança a aprender as variedades e riquezas dessa disciplina, portanto o trabalho com cores, delimitação dos espaços para pintura, criatividade em criar as suas produções exige do professor de Arte pensar uma dinâmica capaz de deixar a criança usar a sua criatividade.

Em algumas aulas de Arte, era dado um desenho para a criança pintar, mas percebemos que tal atividade não despertava a sua atenção. Em outras, a professora utilizou outros recursos, por exemplo, imagens dos quadros pintados por Ivan Cruz trazendo diversas brincadeiras de rua. Os alunos escolhiam qual brincadeira gostavam mais e apreciavam a obra do autor podendo fazer o seu

desenho. Estrelinha foi orientada pela professora de Arte, acompanhou a aula ouvindo as explicações e fez o seu desenho.

Quando era mostrada à criança a ficha do seu nome e perguntado o que estava escrito, rapidamente ela respondia corretamente o seu nome identificando cada letra. A realização das atividades levava um tempo maior que o das outras crianças por não conseguir uma concentração ideal para finalizar suas produções. Nos momentos em que existiam atividades a serem copiadas do quadro em seu caderno, a professora de Educação Especial e a estagiária procuravam trabalhar com letras e cores. Por algumas vezes, contribuímos com a criança na realização da atividade em momentos de ausência dessas profissionais.

Era prática da professora, em alguns dias, quando as crianças terminavam as atividades, deixar que pegassem algum livro de história para ler e esse momento era agradável para Estrelinha, porque ela demonstrava estar bastante à vontade manuseando o livro. Como as outras crianças, ela fazia a leitura de imagens, viajava fantasiando e contando a história (Foto 15).

Foto 15 – Livros de histórias



Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades com os livros de história das quais Estrelinha participava junto com as outras crianças nos conduzem aos pensamentos de Bakhtin sobre a linguagem e a

sua importância no processo de constituição da criança como ser humano que convive em sociedade. Nesse momento, as crianças faziam leituras, contavam suas histórias, estabelecendo uma relação dialógica com os textos, trocavam informações entre elas e colocavam suas opiniões acerca dos fatos narrados pela história. Isso pode contribuir para a alfabetização. Sobre esse aspecto, Gontijo (2002, p. 138, grifo da autora) acentua que “A alfabetização é um processo em que as crianças se formam como seres humanos e que realiza um dos círculos fundamentais do processo de *formação da humanidade livre e universal* [...]”.

Nesse sentido, a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas. A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano (GONTIJO, 2002, p. 138).

Com relação a essa colocação da autora, tanto Estrelinha quanto as outras crianças gostavam das atividades que envolviam histórias, músicas, materiais pedagógicos, porque conseguiam participar do momento como se fosse uma brincadeira, mas, quando as atividades exigiam habilidades mecânicas, não demonstravam interesse e, às vezes, eram atividades repetitivas. Percebemos que, quando as crianças têm interesse pelas atividades de alfabetização, isso amplia a curiosidade e instiga a aprendizagem.

As atividades de escrita do nome, cores, numerais, letras e textos eram frequentes no cotidiano escolar de Estrelinha. Com o tempo, a utilização de muitas linhas para escrever começou a diminuir. A criança em fase inicial de leitura e escrita precisa estar em contato com diversas linguagens que subsidiam a apropriação da leitura e da escrita. Isso contribui para a aprendizagem e leva um certo tempo, pois

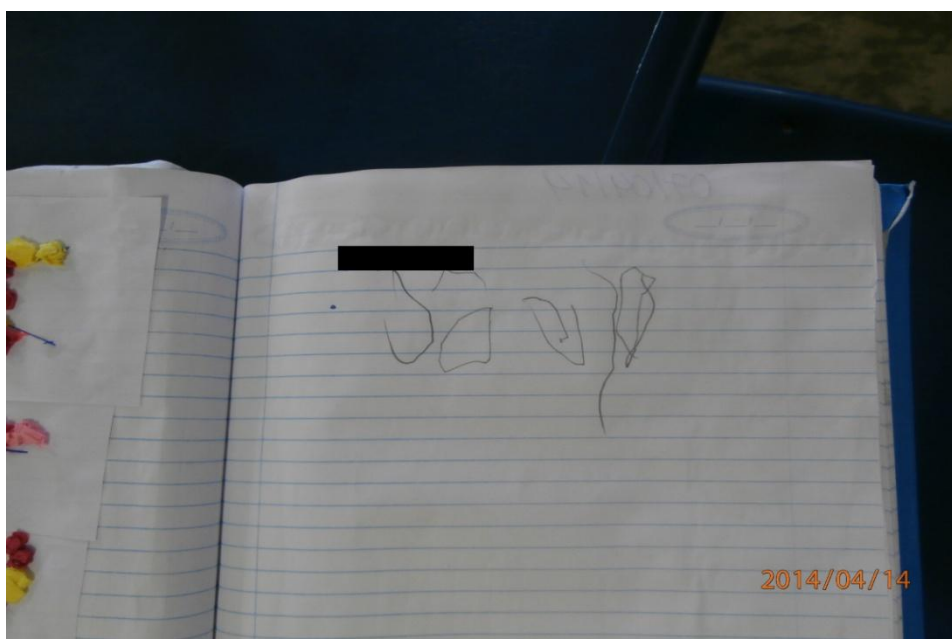
A aprendizagem da linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo, em que a maioria das tarefas realizadas pelas crianças passa a exigir o uso do sistema de escrita. Assim, as atividades propostas às crianças, durante a alfabetização, trazem para elas o desafio de lidar com uma das mais importantes produções simbólicas: a escrita (GONTIJO, 2003, p. 28).

A linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral pelo fato de estarmos em contato somente com o texto e não com o interlocutor, por isso

A alfabetização é um processo complexo, pois envolve a apropriação de um conjunto de processos que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que lhes ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever as suas ideias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para ela e a incentivam a ler e a escrever (GONTIJO, 2003, p. 136).

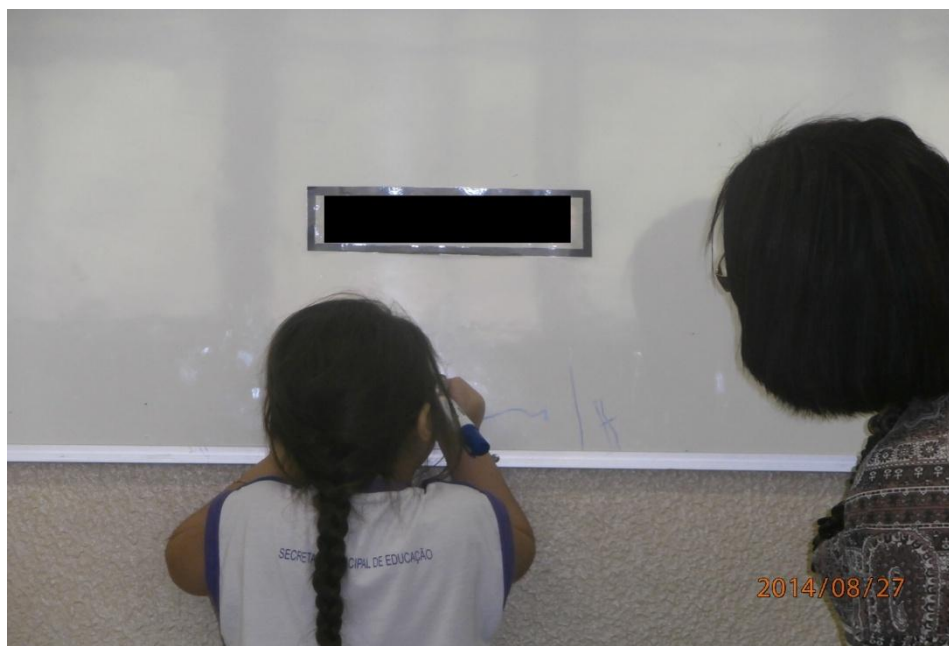
Essa complexidade na alfabetização pudemos também observar em diversas atividades de escrita e na grafia do próprio nome (Fotos 16 e 17). A criança aprende a registrar no papel aquilo que identifica, por exemplo, o seu nome, mas é preciso ensinar.

Foto 16 – Tentativa de escrita do nome no início do ano 2014



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 17 – Escrita do nome no mês de agosto já definida



Fonte: Arquivo pessoal.

No que tange às aulas de Educação Física, todas as crianças eram conduzidas para a quadra da escola e levavam brinquedos que traziam de casa. Os meninos ficavam jogando bola e as meninas ficavam no parquinho brincando com seus brinquedos. Estrelinha brincava com suas colegas.

Quanto às aulas de Inglês, percebemos que Estrelinha não conseguia acompanhar o ritmo das aulas por não haver uma atenção à criança. Ela ficava sem entender o que estava acontecendo. Isso nos lembra o que Vigotski escreveu sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal que seria dar oportunidade à criança, em colaboração com o outro, de se apropriar dos conhecimentos e realizar tarefas que até então não realizaria sozinha. Se não existe a mediação, fica bem mais complicado a criança ir mais além na aprendizagem, já que o conhecimento não está no mundo físico e concreto, mas se constrói nas relações que se estabelecem entre os indivíduos.

É pela mediação que a criança pode adquirir avanços para um nível mais elaborado de representações mentais fluindo as possibilidades de atuação no mundo.

Trazendo esse conceito para a prática da escola, o mediador é aquele que ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atingiu sozinha e esses

principais mediadores seriam o professor e os colegas que já possuem aquele conhecimento.

Com isso, a escola tem como uma de suas funções ajudar os estudantes a se perceberem como sujeitos históricos culturais, evidenciando a linguagem escrita como um dos objetos culturais que são produzidos historicamente e que são acumulados e transformados, resultando como síntese da atividade humana. Quando a criança se apropria da escrita, internaliza a sua história social, suas funções e seus significados sociais. Portanto, a função da escola é primordial, já que “[...] a educação escolar é mediadora entre as crianças e a significação social da escrita, portanto, entre as crianças e o conhecimento historicamente elaborado” (GONTIJO, 2002, p. 54).

A escola contribui para a ampliação dos conhecimentos, pois

Quanto mais aprendem na escola os saberes organizados, mais desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos. Se escrever era apenas rabiscar em uma folha de papel, alfabetizar-se transforma os rabiscos em uso intencional da escrita. Com certeza nossos alunos chegam à escola com muitos saberes, no entanto, esses saberes são apenas pontos de partida (PADILHA, 2013, p.57)

Se a escola não organiza o planejamento de tal forma que atenda às peculiaridades do aluno e se não souber diferenciar conhecimentos espontâneos e científicos, basicamente teremos resultados insatisfatórios em termos de escolarização.

Nesse sentido, a criança com deficiência necessita de uma metodologia diferenciada no processo de ensino e aprendizagem, a fim de obter um pensamento abstrato (VYGOTSKY, 1997).

Vigotski (1997) relatou que a deficiência não deve ser olhada como um aspecto simplesmente orgânico, basicamente como um defeito. É necessário que as crianças com deficiência participem do campo social para que se desenvolvam, ou seja, “[...] as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social” (VYGOTSKY, 1997, p.81).

Como já foi dito, Estrelinha foi transferida de escola no início do mês de junho, a pedido de sua mãe. Por causa de um tempo menor de observação, na escola

“Estudos e Brincadeiras”, as entrevistas com os profissionais não foram realizadas. A partir desse momento, relataremos a experiência vivenciada em acompanhar a criança em outro estabelecimento de ensino, a escola “Interação”.

Nessa outra sala de aula, havia 25 alunos, a professora²¹ regente e uma estagiária. É uma escola que atende do 1º ao 9º ano. É bem maior que a anterior. A única criança com deficiência na turma era Estrelinha. A sala de aula era ampla e bem arejada. Havia um mural para exposição das atividades, mas, em todas as salas, existiam cartazes com textos de cantigas de roda afixados pela professora do outro turno. Também havia dois armários que guardavam os materiais dos professores, um era do turno matutino e o outro do turno vespertino.

Por ser uma escola grande, talvez fosse causar um certo desconforto e inibição no comportamento de Estrelinha, comparando-se com a escola anterior, onde ela já estava adaptada. Para nossa surpresa, o seu envolvimento com a turma, com a professora e a estagiária foi muito tranquilo e rápido. Estrelinha é uma criança muito meiga, simpática e gosta de estar junto com as outras crianças.

Esse episódio mostra que, mesmo sendo um lugar novo, a criança não reagiu de forma arredia, ao contrário disso, interagiu com todos ao seu redor. Por ser uma criança encantadora, com estatura menor que outras, pela sua simpatia, em alguns momentos seus colegas queriam protegê-la e tomar atitudes impedindo a sua autonomia. Por diversas vezes, os profissionais precisavam intervir para que Estrelinha pudesse ter a sua liberdade de ação e expressão.

Uma outra condição é que nessa escola seu horário de atividades passa a ser o dia todo, ou seja, a matrícula é de tempo integral. No turno matutino, ela ficava na sala de aula comum e no vespertino, com atividades extracurriculares e na SRM. Depois de uma semana, os horários foram invertidos, Estrelinha passou a ter atividades extras no matutino e frequentava a sala de aula comum no vespertino. Essas mudanças foram solicitadas pela mãe da criança.

²¹ É uma professora regente (sexo feminino).

Ainda no turno matutino, a professora²² da turma trabalhou com a música “A Casa”, de Vinícius de Moraes, escrita em cartaz. Cantaram a música, fizeram a leitura do texto com a professora. A palavra casa foi circulada de vermelho pela professora. Depois a turma foi para outro espaço ter aula de Arte – fizeram a Bandeira do Brasil com palito de picolé. Estrelinha participava de tudo, mas precisava ser orientada na realização das atividades.

Tais observações nos conduzem ao que nos relata Drago (2011), quando diz que a escola, para a maioria das crianças, é o único espaço que oportuniza o acesso aos conhecimentos, dando condições de potencializar suas capacidades e podendo ir além daquilo que o meio social oportuniza. Drago ainda chama a atenção para o fato da necessidade de trocas infinitas de informações e modos de trabalho entre a educação especial e a educação regular, por entender a criança com deficiência como um ser completo e não fragmentado. O déficit orgânico não pode ser ignorado; deve ser levado em consideração não como um empecilho, mas como um disparador social e pedagógico para novas formas de inclusão, pois ter deficiência não significa ser deficiente.

Em outra observação, a aula de Educação Física foi bastante animada. Era a atividade de circuito em que as crianças tinham que passar por desafios até chegarem ao ponto demarcado. Essa atividade exigiu muita concentração e agilidade, por isso Estrelinha participou no tempo dela, com ajuda da estagiária, até chegar ao final do percurso. Foi emocionante observar o carinho e a atenção da professora e da estagiária pela criança nesse momento. Estrelinha não aguentava correr e nem teve agilidade para cumprir com rapidez essa brincadeira, mas em nenhum momento foi impedida de participar.

A busca por novas alternativas pedagógicas nos conduz ao entendimento de que:

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado com ampla variação em suas experiências pré-

²² Estrelinha na sala de aula comum do turno matutino, na Escola Interação, sendo a regente uma professora (sexo feminino).

escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse (OMOTE, 2008, p. 24).

Numa das aulas de Inglês, as crianças fizeram o desenho da Bandeira do Brasil (*Flag of Brasil*). Estrelinha sempre participava com a intervenção da professora. Nesse mesmo dia, voltamos para a sala novamente, cantamos e dançamos a música da cobra que eles estavam ensaiando para uma apresentação cultural na escola.

A partir desse momento, as observações começaram em outra sala de aula, porque novamente Estrelinha passou por uma mudança. Agora começa a frequentar o turno vespertino na sala de aula comum e, no turno matutino, participava do projeto de tempo integral. Essa decisão foi um acordo estabelecido entre a escola e a família. Sendo assim, a criança chegava um pouco mais tarde à escola, fazia acompanhamento com fonoaudióloga uma vez por semana no matutino. Os profissionais consideraram que o horário de manhã de tempo integral era bem mais tranquilo para Estrelinha frequentar. Então, por esses motivos, a escola e família definiram os novos horários da criança.

No primeiro momento de observação no turno vespertino, Estrelinha foi para a aula de Informática e brincou com jogos para identificar os animais. Na sala, fez atividade na folha sobre a música da Dona Baratinha. Cada criança confeccionou o seu livro sobre a música. Ela participou com a ajuda da pesquisadora, do professor²³ e da estagiária. O professor regente colocou Estrelinha para sentar na primeira carteira e observamos que a sua adaptação aconteceu muito tranquilamente (Fotos 18, 19 e 20).

²³ Nesse momento, ainda no mês de junho, Estrelinha foi remanejada para a sala de aula comum do turno vespertino, na Escola Interação, tendo como regente um professor (sexo masculino).

Foto 18 – Jogo de identificar o animal



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 19 – Sala de Informática



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 20 – Atividade da Dona Baratinha



Fonte: Arquivo pessoal.

Em uma das aulas, o professor passou o cabeçalho no quadro e as crianças copiaram em seus cadernos. Estrelinha ainda não conseguia copiar do quadro, então, nesse momento, ficou sem fazer nada. Depois disso, começou com a atividade de continuação do livro pintando a Dona Baratinha e o Dom Baratão. Pintaram a roupa deles, separado dos personagens e depois recortaram e colaram por cima deles. Estrelinha fez essa atividade com nossa ajuda, mas teve um momento que recostou na mesa e dormiu por uns 20 minutos. Quando acordou, continuou fazendo essa atividade até terminar. Suas pinturas e recortes não ficaram bem delineados porque ainda não tinha uma coordenação motora bem definida, isso talvez por causa da síndrome ou devido ao trabalho fragmentado, mas são hipóteses.

Observamos que, após frequentar o projeto de Tempo Integral, a criança tem ficado mais cansada por estar o dia todo na escola sem um momento para repouso. Todos os dias, na sala de aula, ela sente necessidade de recostar sobre sua mesa e dormir um pouco. Depois dessa soneca, acorda assustada e nos diz: “Vamos fazer atividade?”. Nesse momento, assume a responsabilidade de cumprir as tarefas (Foto 21).

Foto 21 – Estrelinha dormindo na sala de aula



Fonte – Arquivo pessoal.

Realmente essa é uma situação bastante complicada porque a matrícula no projeto de tempo integral foi solicitada pela mãe da criança e, por mais que a escola fizesse a intervenção alegando ser muito cansativo para ela, eram desconsiderados todos os argumentos e permanecia o desejo da mãe de que sua filha estivesse o dia todo na escola. Talvez fosse melhor essa criança atingir uma idade mais avançada para frequentar esse projeto, uma vez que ela dormia durante o cotidiano escolar.

Todo projeto realizado na escola precisa passar por uma avaliação. Será que as ações do projeto estão contribuindo para a aprendizagem da criança? Os recursos financeiros e materiais são suficientes para o atendimento específico de cada estudante? Antes da implementação do projeto na escola existiu uma avaliação das equipes de profissionais da Seme e escola, para analisar se os espaços físicos e humanos comportam e suportam o bom atendimento de todos? Vale ressaltar que, durante as análises, esses pontos não foram elencados, pois não faziam parte desta pesquisa, mas podem ser propulsores de novos estudos.

Numa determinada aula, em que toda a turma foi para a sala de informática, o professor colocou uma colega para sentar junto com Estrelinha para brincar com os jogos sobre o alfabeto no computador. Era um jogo do macaco que mostrava os desenhos e algumas letras. A criança tinha que clicar na primeira letra do desenho

representado. Depois brincaram com outro jogo em que havia o desenho, o nome do desenho e as vogais para colocar nos espaços vazios. Ex.: o desenho da boneca: B--N---C---, as vogais ao lado: A E I O U. Precisavam colocar as vogais nos espaços vazios. Observamos que alguns desenhos Estrelinha não reconhecia, como tatu, formiga, espada. A colega ensinava e fazia junto com ela. Outros jogos com desenhos diferentes, mas com o mesmo objetivo, foram realizados pelas crianças.

Tal atividade encontra respaldo em Gontijo (2008), quando diz que a alfabetização produz sentidos no momento que é feito um trabalho de leitura e escrita. A partir da relação com o outro, no processo de leitura e escrita dos diversos gêneros textuais, é que os sentidos são construídos. É nessa relação que nos fundamentamos em Gontijo, pelo fato de Estrelinha ter conseguido fazer essa atividade interagindo com o outro, orientada pelo colega de sala, professor, estagiário ou professor da sala de informática.

Podemos também considerar o que Smolka (2012, p. 83) nos diz quando salienta que

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Nessa perspectiva, enfatizando sobre a importância da leitura e da escrita, Vigotski (1987a) observa a necessidade da presença de sentido no processo de alfabetização, sentido esse diretamente ligado às possibilidades de interação com o outro. Essa linha de pensamento também é dialogada por Smolka (2012, p. 95, grifos da autora) na afirmação de que escrever

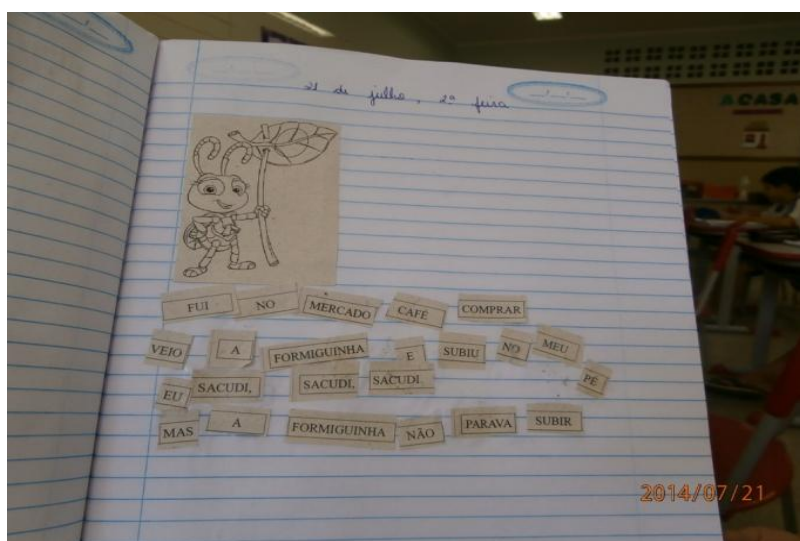
[...] implica, desde sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escrita – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever por si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Como salienta Smolka (2012, p. 59.60, grifos da autora), a alfabetização permeia as relações humanas, na medida em que

A escrita não é apenas um ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

As afirmações dos autores destacados são observadas quando presenciamos, na prática da sala de aula, algumas situações de ensino e constatamos que, de fato, há uma aprendizagem que garanta às crianças a apropriação da leitura e da escrita. Quanto a isso, analisamos, em outra observação, que o professor deu uma cópia da música Formiguinha para as crianças recortarem cada palavra que estava dentro de um retângulo e montar no caderno o texto completo. Ajudamos Estrelinha a fazer essa atividade no caderno (Foto 22). Por mais que fosse difícil para a criança realizar esse trabalho, quando há a mediação do outro, fica bem mais fácil a aprendizagem. Negar qualquer tipo de informação, participação nas atividades e eventos da escola é considerar a incapacidade da criança e desconsiderá-la como um ser cultural, pois “[...] o desenvolvimento *cultural* da criança, mais do que a inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*” (PINO, 2005, p. 158, grifos do autor).

Foto 22 – Atividade sobre a música Formiguinha



Fonte: Arquivo pessoal.

Com o passar do tempo, as intervenções que foram realizadas pelos profissionais com Estrelinha contribuíram para sua autonomia:

Já no final do mês de julho, a criança foi para a informática, mas agora ficou sozinha para trabalhar no computador. Foi interessante observar o quanto Estrelinha avançou em fazer atividades de jogos manuseando o computador. Ela fez uma atividade em que aparece um animal de fundo e na frente aparecem obstáculos que precisam ser apagados clicando neles até aparecer o animal. Ela já conseguia entender como clica com o mouse, como manusear, passar para outra atividade clicando numa seta indicadora. Nessa atividade ela reconhecia alguns animais, os outros eram falados pelo professor ou estagiária nos momentos em que se aproximavam. Algumas vezes, quando fomos ensiná-la, empurrava a nossa mão dizendo: 'Eu já sei!'. Então, pegava o mouse e brincava naturalmente com o jogo (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa atitude de Estrelinha nos mostra a autonomia sendo trabalhada. A partir do momento em que é dada liberdade à criança de agir em seu próprio meio, novas possibilidades de aprendizagem surgem instigando-a a pensar e aprender.

Nesse sentido, toda criança precisa estar inserida em espaços alternativos de aprendizagens na escola como a biblioteca, a sala de informática e outros espaços que não sejam somente a sala de aula, mas que possam ser utilizados como meio de proporcionar diversas maneiras de aprofundar e consolidar os seus conhecimentos. Sabemos que cada criança tem o seu ritmo próprio de aprendizagem e seus interesses para determinados assuntos, portanto esses espaços coletivos são propícios para utilizar diversos recursos das áreas do conhecimento como meio de atender às necessidades individuais de cada criança e perceber quais são os seus interesses. A partir daí, faz-se necessária a organização do planejamento com atividades interessantes à criança.

Em outro contexto,

Na sala de aula, o professor ensaiou a apresentação cultural da história 'Dona Baratinha' que aconteceria em um evento da escola. A criança era uma das borboletas. Participou ativamente. Na Educação Física, a professora distribuiu jogos de encaixe para as crianças montarem seus brinquedos. Estrelinha participou um pouco e depois não quis mais, então ficou andando pela sala carregando a sacola dos jogos. Divertiu-se fazendo isso. Nesse momento já estava cansada e pedindo para ver sua mãe, então ficava abraçando a professora e a pesquisadora (DIÁRIO DE CAMPO).

Existem momentos na sala de aula em que é necessário um olhar mais apurado para perceber que a criança não está respondendo às solicitações do professor e, a

partir daí, uma atenção individualizada pode resolver algumas situações. Para isso, “Buscar a perspectiva do incluído exige recuperar saberes e reconhecer o alcance da análise de contexto que é empreendida por aqueles que esperam da escola uma ‘atitude inclusiva’” (FREITAS, 2013, p. 17, grifo do autor).

A metodologia mais utilizada pelo professor era trabalhar com um texto e, a partir disso, surgiam outras atividades relacionadas com a leitura e a escrita. Quando esse gênero textual era uma música, Estrelinha ficava muito empolgada, cantava, batia palmas, balançava o corpo. Se a atividade é agradável às crianças, existe mais envolvimento e participação delas, portanto há aprendizagem. A música trabalhada foi do gato. Nesse dia de observação e depois disso fizeram outras atividades, como leitura de livros de histórias. Depois de três dias que já havia terminado essa atividade, o professor fez o cabeçalho no quadro e

Estrelinha copiou do quadro o nome da escola. Fez uma rabiscção dizendo que ali havia copiado tudo do quadro e realmente ela copiou tudo do quadro. É uma tentativa de escrita ainda que aos olhos do leitor existem apenas rabiscos, mas leu apontando com o seu dedo o nome da escola e a data. Em outros dias, teve a intervenção dos profissionais para a escrita no caderno, mas, no dia 19/09, foi a primeira vez que observamos a autonomia de Estrelinha em pegar seu caderno e iniciar a escrita copiando do quadro como todas as outras crianças. Até então, ela só pegava seu caderno depois dos comandos do professor e nesse dia foi uma surpresa vê-la pegar seu caderno e copiar sozinha o cabeçalho do quadro. Foi emocionante! Depois disso, escreveu a pedido do professor a letra G e perguntamos: ‘Que letra é essa, Estrelinha?’ e ela respondeu: ‘G de gato’. Depois o professor passou algumas palavras no quadro que são escritas com a letra G (DIÁRIO DE CAMPO).

Pode-se enfatizar, com base nos estudos realizados, que a linguagem escrita é considerada, nos dias atuais, um dos maiores bens culturais da nossa sociedade. Atualmente as pessoas comunicam-se bastante em redes sociais, fazendo da leitura e da escrita algo essencial para a plena inserção do sujeito no mundo virtual, portanto a escola é a instituição que tem por função elaborar meios necessários à apropriação da leitura e da escrita pelos alunos.

Ressaltamos que a criança, quando chega à escola, depara-se com muitas informações, além do processo de alfabetização que caracteriza alguns conhecimentos que precisam ser ensinados. Gontijo e Schwartz (2009, p.16) nos mostram sobre isso quando dizem que:

Os conhecimentos sobre o sistema de escrita a serem ensinados na fase inicial da alfabetização escolar são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras.

Na primeira semana de agosto, os livros didáticos chegaram à sala de aula para serem disponibilizados aos alunos, embora as aulas tenham iniciado em fevereiro. Essa demora pode revelar também descaso com a educação pública no Brasil.

Algumas atividades eram realizadas nos livros, como um dos suportes utilizados para o trabalho pedagógico em sala de aula. São livros didáticos consumíveis, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.

Vale ressaltar que esse programa, coordenado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, tem por objetivo oferecer livros didáticos para alunos da rede pública de forma gratuita, como apoio ao processo de aprendizagem na sala de aula.

Quando os livros didáticos chegaram à sala de aula, houve dúvida se seria interessante entregar esses livros à Estrelinha. Por isso, conversamos com o professor regente e professora do AEE, sobre a possibilidade de trabalhar com Estrelinha o livro didático como mais um recurso de leitura e escrita. Rapidamente chegamos ao acordo de que, se trabalhássemos com ela fazendo as intervenções, as atividades seriam realizadas pela aluna como mais um recurso para a aprendizagem. Mesmo não lendo e escrevendo como as outras crianças, a mediação de um adulto ajudaria a compreensão dos textos e das atividades. E foi isso que aconteceu. Estrelinha gostava de trabalhar nos livros, apesar de não conseguir concluir algumas atividades pelo fator tempo e pelo grau de desafios que existia (Fotos 23, 24, 25, 26 e 27).

Foto 23 – Livro de Matemática



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 24 – Fazendo atividade no livro didático



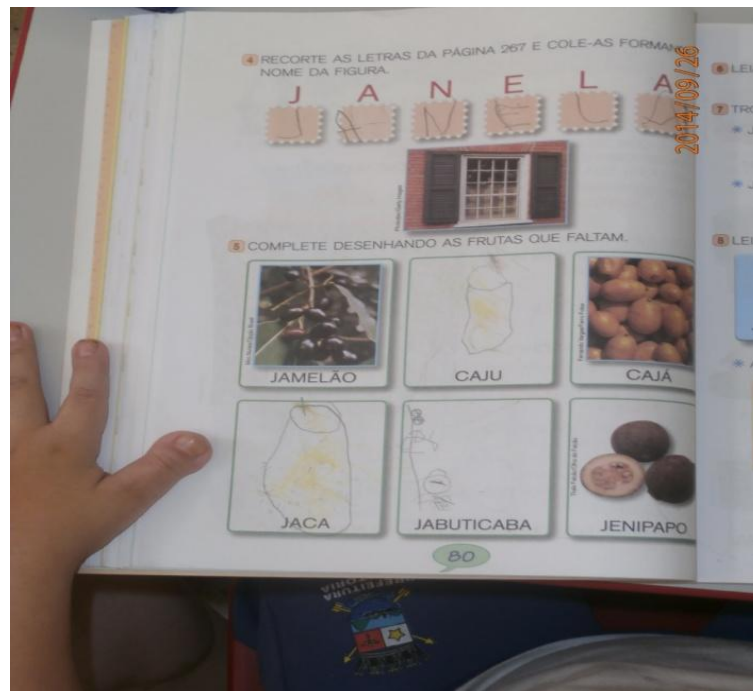
Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 25 – Livro de Alfabetização



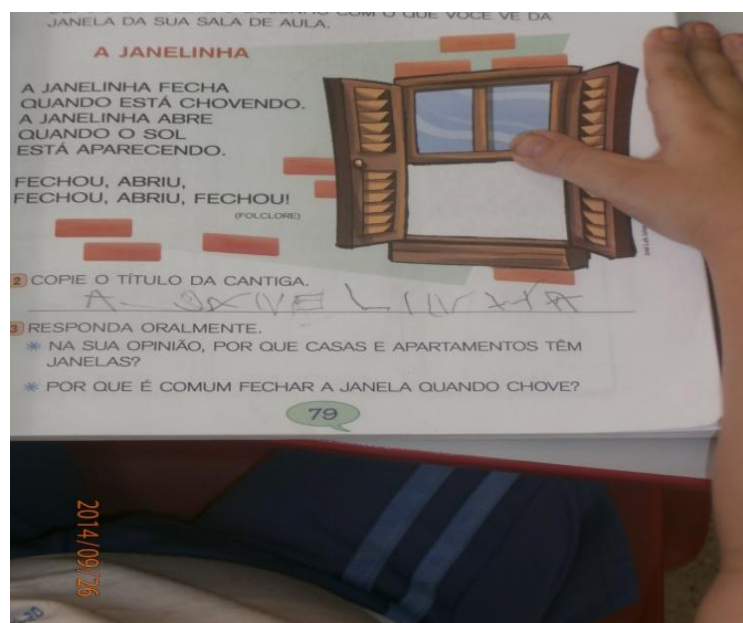
Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 26 – Mais atividades no livro



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 27 – Atividade do livro



Fonte: Arquivo pessoal.

Com relação às aulas de Inglês, novamente Estrelinha encontrava-se distante do que estava sendo falado em sala de aula, então conversamos com o professor de Inglês esclarecendo que haveria necessidade de acompanhá-la nas atividades e que, dessa maneira, Estrelinha conseguiria acompanhar. O professor começou a envolvê-la nas atividades e a criança passou a participar daquela aula. Em outro momento, o professor trabalhou com o tema as estações do ano no quadro, em inglês, e as crianças tinham que falar a estação de que mais gostavam, escrever em inglês e fazer o desenho no caderno que o professor fez no quadro. Acompanhamos Estrelinha nessa atividade.

Perguntei ao professor se, quando não estamos, ele acompanha a aluna nas atividades de inglês. Ele disse que não acompanha porque tem que atender às outras crianças e que, quando a estagiária está, ela faz (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa fala nos remete a um ponto essencial que vivenciamos ainda hoje, ou seja, o fato de que, infelizmente,

A escolarização nos moldes como praticamos dificulta a inclusão, porque a centralidade que os conteúdos têm em relação às pessoas favorece que as análises sobre desempenho encontrem na psicologia das diferenças individuais respostas que parecem espelhar o cotidiano da sala de aula (FREITAS, 2013, p. 58).

Isso requer uma mudança na postura profissional, no currículo escolar, pois vivemos com a diversidade, embora Freitas (2013, p. 64) argumente que,

[...] ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença dessas crianças e adolescentes, ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar.

No dia 18-08-2014, a turma do 1º ano foi convidada pela Seme para fazer uma apresentação cultural no teatro Carlos Gomes, situado no centro da cidade de Vitória. Eles foram apresentar a peça “Dona Baratinha”. Como Estrelinha e outras duas crianças não ensaiaram o bastante para a apresentação, não havia a roupa confeccionada, mas puderam ir ao teatro com sua turma. As crianças faltaram aos ensaios por problemas de doença e outras situações. Estrelinha foi ao teatro acompanhada por sua mãe e assistiu a todas as apresentações.

Essa diversidade de atividades realizadas na escola fez com que Estrelinha avançasse significativamente. Quando Vigotski relata em seus textos a importância do meio para o desenvolvimento da criança, isso nos faz concordar com o autor que afirma que todas as crianças que compõem o público-alvo da Educação Especial precisam estar inseridas em todas as ações do meio como condição de promover a sua inclusão e descoberta das suas habilidades. A partir daí, sujeitos com deficiência poderão participar da sociedade, como quaisquer outras pessoas.

O professor regente ou a estagiária anotam no caderno da Estrelinha o nome da escola, a data e a atividade escrita no quadro. Abaixo de cada anotação, é deixado um espaço para que a criança possa repetir a escrita do professor. Como sugestão da professora do AEE é delimitado um espaço retangular para que ela utilizasse somente aquele trecho no caderno. Com isso, a criança começou a fazer as letras dentro das linhas no caderno. Depois disso, a atividade do quadro é passada no caderno para Estrelinha fazer com ajuda da estagiária ou da professora do AEE.

Algumas atividades de leitura e escrita são realizadas na sala de informática ou na biblioteca, outras são trabalhadas nos livros de Língua Portuguesa e Matemática com variações de gêneros textuais. O mais interessante é que Estrelinha era impulsionada o tempo todo pelo professor a cumprir suas tarefas, mas, nos

momentos de sono, por causa da sua permanência na escola o dia todo, o professor abria exceção para deixá-la cochilar ou mudar de atividade.

Vale lembrar que os avanços de Estrelinha na leitura, escrita, coordenação motora, diálogo com diversas pessoas na escola, usufruindo de todos os espaços, participando na SRM, tempo integral, são provenientes desse envolvimento da criança em todos os trabalhos da escola. Destacamos que as atividades de tempo integral não foram acompanhadas por nós durante a pesquisa.

Com o passar dos dias, percebemos que ela já conseguia identificar várias letras do alfabeto, lia e escrevia seu nome e algumas palavras com ajuda do professor. Conhecia algumas cores, numerais, subia e descia escadas, participava das aulas, respondendo às perguntas do professor, utilizava os espaços delimitados para fazer as atividades, participava das brincadeiras, sabia manusear o computador, brincando com os jogos, fazia as atividades dos livros interpretando as situações complexas. Estrelinha participava de todas as atividades da escola e, com isso, percebemos uma criança bem mais desenvolvida na coordenação motora. Tinha concentração nas atividades de leitura e escrita, seguia os horários estabelecidos pela escola para cada ação direcionada pelo professor, dizia que estava naquele espaço para aprender.

Por esse motivo, podemos salientar que a mediação é essencial nas práticas pedagógicas quando observamos os avanços significativos de Estrelinha no decorrer do ano de 2014. Ao se tratar da diversidade de atividades e as orientações que a criança recebeu, fica evidente que a mediação se torna aspecto fundamental para o trabalho docente.

Portanto, as diferentes formas de aprender sugerem modos diferentes de ensinar. Com isso, as diferenças das crianças com deficiência ou não são aspectos que podem ser observados nos momentos de planejamento com o apoio do currículo escolar. Observar o que o estudante aprendeu e o que ainda não sabe é condição primordial de qualquer mediação, portanto “[...] o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa ao alcance da aprendizagem” (GONTIJO, 2008, p. 198).

Cathcart (2011) relatou em sua pesquisa que a diversidade do meio social, especialmente no ambiente escolar, contribui no enriquecimento das trocas intelectuais, sociais e culturais quando há interação entre os sujeitos. Nesse sentido, concordamos com a autora e enfatizamos que

A escola que trabalha na perspectiva inclusiva passa a ser vista como uma possibilidade de reconhecer o sujeito com deficiência como um ser social, com direitos e deveres comuns a qualquer cidadão, porém com particularidades que precisam ser observadas para que este sujeito se aproprie dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e, assim, também possa deixar sua marca como sujeito histórico e social (GONRING; MESQUITA, 2014, p. 81).

Assim como os sujeitos de pesquisa de Cathcart, havia interesse de Estrelinha em estudar, realizar algumas atividades, as tentativas de respostas, a convivência com os colegas de sala de aula, com professores e demais funcionários da escola, a receptividade, a participação nos eventos proporcionaram estratégias de aprendizagem no processo de inclusão.

Sobre essa questão, o envolvimento dos sujeitos da pesquisa de Cathcart e o de Estrelinha demonstraram, na maior parte das análises, que essas crianças estavam predispostas a aprender e vivenciar as regras e experiências escolares.

Cathcart (2011) observou que a monitora²⁴ assumia o papel da professora para ensinar a atividade trabalhada sem permitir que a criança prestasse atenção à explicação da professora titular. A autora disse que esse tipo de mediação acabava excluindo a aluna de momentos significativos da aula e restringindo sua autonomia na escola. Isso não aconteceu com Estrelinha, porque havia um planejamento da professora de Educação Especial com o professor regente. Talvez o que ficou faltando fosse organizar momentos de planejamento, também, desses profissionais com a pedagoga da escola já que, como foi relatado nas entrevistas, havia necessidade, como equipe pedagógica, de organizar melhor essas ações.

²⁴ “Entende-se que monitora é a nomenclatura utilizada pelo município em estudo (Itapema – SC) para nomear o segundo professor ou o professor auxiliar de sala, sendo que sua função dar auxílio exclusivo ao aluno com deficiência durante as aulas, tanto em sala como nas atividades extraclasse” (CATHCART, 2011, p. 32).

6.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO UM LUGAR DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Como parte desta pesquisa, o acompanhamento na SRM também foi realizado com Estrelinha pela professora do AEE. Neste subcapítulo, traremos um breve relato de alguns autores sobre essa sala, o atendimento especializado e o trabalho realizado com a criança sujeito de pesquisa.

Na PNEE (2008), a SRM se mantém como um dos atendimentos educacionais especializados, visto que “[...] a noção de AEE esteve presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988. No entanto, é a partir de 2008 que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores” (JESUS, 2013, p. 145).

O Decreto nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011, art. 2º § 2º diz:

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).

No entanto, não cabe somente ao professor do AEE oferecer um trabalho pedagógico na SRM aos estudantes com algum tipo de deficiência traduzindo como educação especial.

Todavia, a educação especial não pode ser definida tão somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois assim não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. A previsão de equipamentos e materiais especiais ou adaptados e a organização do atendimento especializado, como apoio à permanência do aluno na classe comum, referem-se à concretização administrativa e pedagógica de uma dada proposta ou política educacional, mas isto não traduz o que é educação especial (PRIETO, 2010, p. 26).

Avanços consideráveis na política pública aconteceram.

Nos últimos dez anos, no entanto, a política proposta pelo Governo Federal passou a desconsiderar a possibilidade de oferecimento escolar fora do sistema comum de ensino. Essa desconsideração ficou legalmente evidente

no Decreto nº 6.571/2008 e na Resolução nº 04 de 2009, que admitiam a realização de atendimento educacional especializado apenas complementarmente, ou de forma suplementar e não mais substitutiva. Nessa perspectiva, as instituições especializadas deveriam se organizar como centros de atendimento educacional especializado, oferecendo ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns. Recentemente, com o decreto de 2011, o atendimento educacional especializado como apenas suplementar ou complementar deve ser estimulado pelo poder público, e não aparecer mais como única possibilidade de forma de atendimento (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39).

De acordo com Kassar e Rebelo (2013), podemos observar que não há mais uma separação entre educados e reabilitados nos documentos conforme na década de 1970, mas, “No entanto, ainda não podemos saber a direção a ser tomada pelas formas de atendimento propostas atualmente” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39), porém consideramos que seja um desafio necessário pensarmos na educação especial que promova uma perspectiva educacional inclusiva.

Em se tratando de SRM, Estrelinha era atendida duas vezes por semana nessa sala e a observação foi feita uma vez por semana. A primeira observação na “Escola Interação” aconteceu no dia 1º de julho na sala de recursos no turno matutino. A professora do AEE fez no cartaz a música da Dona Baratinha e mostrou os espaços entre as letras, leu com ela cada palavra, trabalhou as vogais, as consoantes e a escrita do nome dela no caderno. A música trabalhada havia sido utilizada pelo professor da sala de aula comum. Depois ela foi participar das atividades extras do projeto de tempo integral (Foto 28).

Foto 28 - Sala de recursos multifuncionais²⁵

Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda no mês de julho, a professora do AEE solicitou-nos que a ajudasse a montar um plano de trabalho a ser desenvolvido com Estrelinha. Depois de um certo tempo, fizemos uma avaliação do trabalho que estava sendo realizado e chegamos à conclusão de que o resultado estava sendo satisfatório porque a criança evoluiu na leitura e na escrita.

A nossa intenção com o plano não era delinear ações que fossem fechadas e seguidas rigorosamente com essa criança, mas estabelecer alguns critérios relevantes que seriam avaliados constantemente na medida em que as respostas fossem surgindo pelo trabalho realizado, ou seja, avaliar o que foi planejado e os acontecimentos resultantes desse planejamento, as ações dos profissionais envolvidos e o plano de trabalho elaborado. Além disso, as ações podem contribuir para a reflexão sobre a formação dessa criança na escola, observando os efeitos desse planejamento e que essas ações podem ser alteradas dependendo dos resultados obtidos como forma de considerar que são vidas sendo constituídas e reconhecendo que o trabalho educativo precisa ser discutido constantemente de forma sistemática e coletiva.

²⁵ As letras dispostas no chão não são as iniciais da escola onde foi realizada a pesquisa. São letras do alfabeto ensinadas com atividades diversificadas.

Na SRM, Estrelinha recebia uma variedade de atividades, tais como: jogos pedagógicos, recorte e colagem, massa de modelar, tintas, lousa, escrita no chão, escrita em cartaz, leitura do alfabeto, escrita do nome, dentre outras. Todas as atividades estavam voltadas à leitura e à escrita, ou seja, eram atividades que chamavam a atenção da criança para a alfabetização. Primeiro foi trabalhado o nome dela no quadro branco utilizando o pincel, o que conseguiu realizar corretamente. Além dessa atividade, outras foram feitas sobre o nome usando pincel sobre o papel e massa de modelar. A criança fez todas as atividades com muita disposição (Fotos 29, 30, 31 e 32).

Foto 29 – Escrita do nome



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 30 – Escrita do nome na folha



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 31 – Escrita do nome com massa de modelar



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 32 – Alfabetização e cores



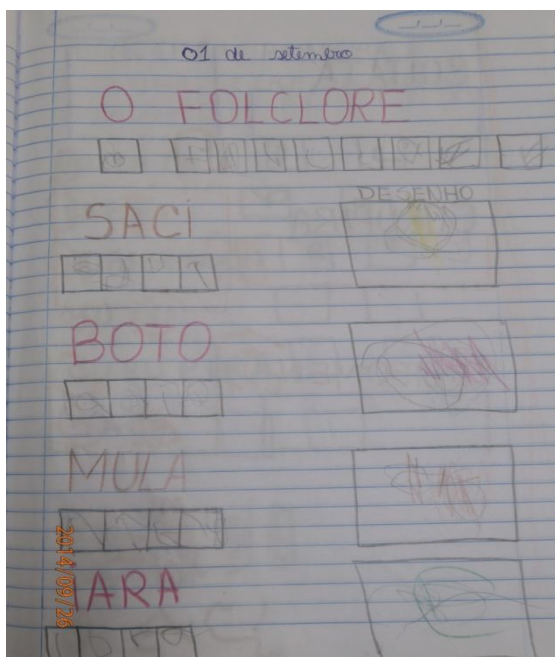
Fonte: Arquivo pessoal.

O interessante é que, nessa escola, havia um diálogo entre a professora do AEE e o professor da sala de aula comum. Esses docentes trocavam informações sobre o desenvolvimento de Estrelinha e o que era trabalhado como atividades na SRM e sala comum. Então, em um dos planejamentos do professor regente, a aula aconteceu na sala de informática sobre um vídeo com várias histórias de crenças e lendas do folclore. Estrelinha e a turma gostaram muito dessa aula porque eram apresentações musicais dos personagens. Depois disso, fizeram atividades relacionadas no computador sobre o vídeo, por exemplo, o caça-palavras dos personagens do folclore. Essa atividade foi um grande desafio para Estrelinha.

Na sala de aula, o professor produziu um texto com as crianças sobre o que viram. Estrelinha ainda não conseguia copiar do quadro, então a estagiária passou no seu caderno a palavra FOLCLORE e Estrelinha escreveu embaixo. Depois a professora²⁶ de AEE sentou perto dela e trabalhou a escrita dos personagens do folclore no caderno, utilizando recorte e colagem, atividade de circular a primeira e última letra do nome dos personagens. A criança fez todas as tarefas (Foto 33).

²⁶ A professora de AEE trabalha nos dois turnos da escola, portanto elaborou um horário de atendimento à Estrelinha na sala de aula comum em dias programados. Então, a criança é acompanhada na SRM e sala de aula comum pela mesma professora.

Foto 33 – Atividade do folclore



Fonte: Arquivo pessoal.

Pôde-se observar, durante o processo, que uma atividade que seria para uma criança que não sabe ler e escrever convencionalmente seja impossível de acontecer, torna-se uma condição acessível de realização a partir da mediação do professor adequando o conteúdo àquilo que a criança consegue assimilar.

Todos os conhecimentos podem ser ensinados para o aprendizado e desenvolvimento da criança, pois acreditamos que

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

Nesse sentido, tudo o que o professor ensinar à criança causará efeitos no desenvolvimento desse sujeito, pois “De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 110), entretanto o conhecimento que é ensinado na escola se faz

necessário na vida de todos, pois “[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (p. 110).

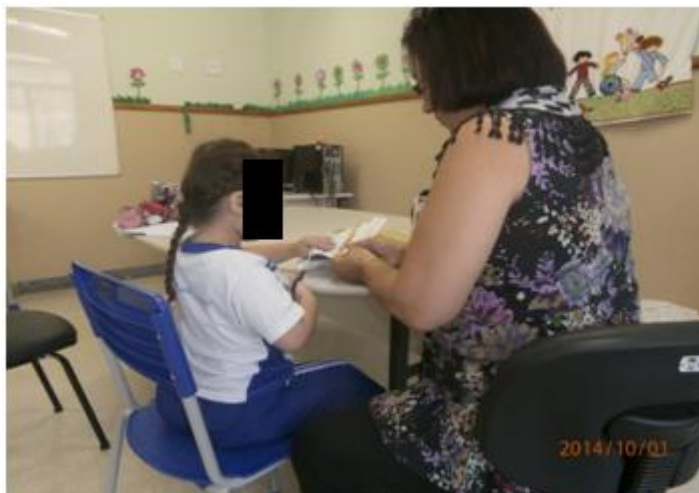
O atendimento na sala de recursos torna-se necessário para Estrelinha por serem atividades variadas, envolvendo materiais e jogos diversificados, mas com o mesmo objetivo de ensinar a ler e a escrever.

Primeiro foi trabalhado o nome dela no quadro-branco utilizando o pincel. Ela escreveu direitinho o seu nome. Depois escreveu novamente o seu nome utilizando pincel sobre o papel. Depois escreveu seu nome utilizando massa de modelar. A professora passou atividade para casa com atividade do seu nome. A criança fez todas as atividades com muita disposição. Nós e a professora do AEE chegamos ao consenso de que seria melhor variar a dinâmica de atividades porque isso desperta a atenção de Estrelinha para a aprendizagem. Em certos momentos, a atenção da criança está voltada para outras situações. Por mais que o profissional chame a atenção dela, fale e faça gestos, ainda assim, não consegue fazê-la voltar à atividade. Quando muda a atividade, mas com o mesmo propósito, observamos que rapidamente Estrelinha começa de novo a sua concentração (DIÁRIO DE CAMPO).

Salientamos que é importante o professor não ficar limitado às atividades que objetivam apenas ao mero treino de habilidades perceptivo-motoras. Com isso, olhar para o aluno como sujeito do processo de leitura e escrita implica conhecer as suas necessidades, suas limitações, suas habilidades, tendo sempre como meta promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Pensando assim, será bem melhor estabelecer planos para realizar a ação planejada.

Vale ressaltar que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem e isso não é diferente com Estrelinha. Seu tempo de conclusão de todas as atividades que exigem concentração, leitura, escrita e coordenação motora é mais longo do que o das outras crianças da sua sala, portanto é necessário muita paciência e dinamismo por parte dos profissionais. Estrelinha reclama quando precisa trabalhar com recorte e colagem dizendo: “É muito difícil!”. Quando cobramos dela que seja mais rápida, ela nos diz: “Calma, meu amor, eu vou fazer!” (DIÁRIO DE CAMPO). E é preciso ficar claro que cada criança tem o seu tempo de aprendizado e desenvolvimento (Foto 34).

Foto 34 – Atividade de alfabetização com recorte e colagem



Fonte: Arquivo pessoal.

É importante lembrar que na SRM não eram só trabalhadas atividades envolvendo o alfabeto, mas também numerais, jogos de encaixe, coordenação motora, cores, pinturas, recorte e colagem. O tempo de 50 minutos a cada duas aulas semanais é muito pouco, mas observamos o desenvolvimento de Estrelinha em todos os sentidos. Antes não ficava sentada para concluir a atividade, não sabia manipular o computador, suas escritas eram em forma de rabiscos, suas pinturas não caracterizavam o desenho, algumas palavras não tinham uma dicção clara, era um pouco mais tímida, mais dependente dos outros.

No mês de outubro, já visualizamos uma criança bem mais solta no espaço escolar, interagindo com todos os adultos, com suas opiniões e elogios, uma criança alegre, que gostava de dançar, conhecida por todos da escola pelo seu jeito agradável de ser com as pessoas e, além de tudo, bem mais desenvolvida na alfabetização. Talvez, se não dessem a essa criança desde o início do ano a oportunidade de ser incluída de fato em todos os espaços, não teríamos o resultado sobre os avanços como um todo já quase finalizando o ano letivo de 2014.

Neste ínterim, salientamos que a escola é uma instituição capaz de estabelecer uma relação que mistura o contato humano e a interação com a pesquisa. Essa condição promove um envolvimento da criança público-alvo da educação especial nesse meio, a partir de um trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades específicas.

Desse modo, Estrelinha possui a possibilidade de aprender na condição de um trabalho coletivo por parte dos profissionais da escola. Nesse sentido, Jesus (2006, p. 97) nos diz que

Para que a diversidade humana possa fazer-se presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos.

Evidenciamos o professor regente de sala de aula pelo fato de estar em contato o tempo todo com os alunos.

Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2006, p. 97).

Quando chegamos ao mês de dezembro, Estrelinha já havia avançado mais um pouco com relação à escrita:

A criança escreveu o nome sozinha sem olhar em lugar nenhum. Fez o A e percebeu que tinha algo diferente. Ela fez assim: o A sem o traço no meio. Quando viu a letra A na cartela, disse: 'Ah, esqueci o tracinho no meio!'. E, então, colocou o traço no meio. Ela escreveu copo olhando somente o desenho mostrado pela professora do AEE. A professora perguntou como escreve PE e ela disse: 'P com E' (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa atividade nos conduz ao entendimento de que

A criança, inicialmente, realiza a atividade a partir da imitação dos atos dos adultos, porque jamais poderia dominar de imediato a linguagem escrita, em toda sua complexidade. Além disso, como mostrou Vigotski, com base no estudo realizado sobre a aprendizagem dos conceitos científicos, as funções psicológicas necessárias às aprendizagens escolares não se encontram maduras na criança no início da escolarização (GONTIJO, 2003, p. 48).

É claro que esse processo de alfabetização leva um certo tempo e não se finaliza no 1º ano do ensino fundamental, portanto a participação do outro nesse processo de mediação é imprescindível para que a criança se aproprie da escrita. Isso envolve uma ação intencional e planejada pelo outro na prática pedagógica.

A busca por estratégias e atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de Estrelinha em relação à apropriação da leitura e da escrita foi a intervenção do outro em todas as produções escritas, tanto na sala de aula comum quanto na SRM. Desse modo, “Os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática etc. – constituem um instrumental cultural” (SMOLKA, 2012, p. 76) que pode promover, a partir de outras interações, um novo discurso.

A fase inicial de alfabetização requer do professor observar o tempo de aprendizagem de cada criança e lançar novos desafios durante todo o percurso de ensino e aprendizagem. Portanto, Gontijo (2003, p. 111) nos diz claramente que

[...] o fato de ela descobrir que a escrita representa unidades menores da linguagem oral não é suficiente para que a criança saiba escrever e ler. Para que sua escrita expresse corretamente os significados que desejou anotar, é necessário que aprenda os padrões ortográficos que regem a escrita alfabética. Obviamente, as crianças não irão aprender a ortografia imediatamente; para aprendê-la, será necessário um longo tempo de aprendizado que começa na fase inicial de alfabetização, estendendo-se por quase toda a vida.

Podemos perceber que os professores assumiram uma função fundamental no processo de apropriação da linguagem, de leitura e escrita de Estrelinha, por buscar sentar perto dela e orientá-la a fazer as mesmas atividades que os outros faziam.

No desenvolvimento infantil, segundo Vigotski, a função organizadora da linguagem surge na relação entre a fala e a ação no momento em que as duas se entrecruzam.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 1998, p. 33).

Portanto, Vigotski (1998, p. 38) ainda nos diz que

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato.

Para o autor, a linguagem transforma a vida da criança, pois

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um

problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças (VIGOTSKI, 1998, p. 38).

Neste capítulo, discutimos os percursos percorridos para o processo inicial de alfabetização sistemática da criança, observando os trabalhos realizados e o modo como Estrelinha foi interagindo com as pessoas, participando das atividades, sendo incluída nos diversos espaços, fator essencial para potencializar a sua aprendizagem e desenvolvimento na apropriação da leitura e da escrita.

Nesse contexto, destacamos como é importante o trabalho mediador do professor orientando a criança no processo de alfabetização. As atividades de alfabetização aplicadas pelo professor estavam relacionadas com um texto que era trabalhado na lousa, no caderno, no livro didático ou na sala de informática. Como pesquisadora, colaboramos algumas vezes na interlocução com a criança e os profissionais, atuando com sugestões e contribuindo na execução das atividades.

Conduzir Estrelinha na realização das atividades envolveu aproximar para ensinar mais de perto, observar de que maneira ela consegue fazer suas tarefas, dialogar com professores sobre as intervenções, refletir com os profissionais sobre a inclusão dessa criança, mostrar que a criança com deficiência intelectual pode aprender visualizando os resultados obtidos no dia a dia. Desse modo, no trabalho pedagógico, o professor, em sua relação com a criança com deficiência intelectual, pode colaborar na realização das atividades que ela ainda não faz sozinha, investindo para que, futuramente, ela possa vir a realizá-las sem ajuda.

Finalizamos este capítulo, reafirmando que todas as crianças podem aprender, inclusive aquela com deficiência intelectual. Estrelinha ainda tem muito o que aprender na escola, pois os resultados mostraram um avanço com relação à sua alfabetização e poderá conseguir ainda mais, chegando a ler seus próprios livros de que tanto gosta sem ajuda do outro. Novas aprendizagens surgirão e novas mediações precisarão acontecer. Esperamos que os dados tenham mostrado que a criança com deficiência intelectual tem condições de aprender e aquele mito da sociedade de que “se tem deficiência intelectual não aprende” seja quebrado no sentido de dar a esses sujeitos a chance do acesso aos bens culturais.

7 PARA NÃO FINALIZAR: CONTRIBUIÇÕES DIALÓGICAS

Antes de terminar esta pesquisa, relembramos o principal objetivo que norteou o trabalho: analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. A intenção foi acompanhar como é feito o trabalho de alfabetização, a inclusão, a escolarização dessa criança na escola comum.

Como condição primordial, a pesquisa acompanhou uma criança com deficiência intelectual causada por uma síndrome rara e o seu desenvolvimento, observando como essa criança convive no espaço escolar, de que maneira os profissionais trabalham para incluí-la na apropriação da leitura e escrita.

Quando falamos sobre inclusão escolar, abordamos ações políticas que visam a incluir uma minoria que, por questões raciais, religiosas, sociais, deficiências, é deixada de lado pela exclusão da sociedade.

Nesse processo de inclusão, observamos de que maneira a criança, chamada na pesquisa de Estrelinha, conviveu com outras pessoas e como os profissionais fazem, em seu trabalho, para incluí-la no espaço escolar.

Pelo fato de essa criança ter a Síndrome de Rubinstein-Taybi, uma das características dessa síndrome é a deficiência intelectual, por esse motivo, o estigma estabelecido pela sociedade é de que se tem deficiência intelectual, a criança não consegue aprender a ler e a escrever por questões biológicas, mas é preciso quebrar paradigmas. Por consequência disso, essas crianças ficam na escola apenas brincando com materiais concretos, considerando-se, muitas vezes, que elas não conseguirão assimilar conceitos abstratos. Para isso, Vigotski (1998, p. 116) relata:

Estudos estabeleceram que as crianças retardadas mentais²⁷ não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Com base nesses estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo 'observar-e-fazer'. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está

²⁷ Termo usado pelo autor à época de seus estudos.

associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Vigotski (1998, p. 116) acreditava que o concreto deveria existir como mais uma prática de apoio à aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como o único recurso, pois “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”.

A inclusão da criança com necessidades especiais causadas por deficiência favorece a participação no meio coletivo que contribui para a aprendizagem. Desse modo, todos os recursos utilizados como forma de adaptação do currículo podem fazer com que a criança aprenda o mesmo conteúdo ensinado a todos. Vigotski (1997, p. 140) registrou sobre isso, ressaltando que:

De este modo, vemos que la conducta colectiva del niño no solo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado.

No que diz respeito ao campo metodológico, esta pesquisa nos trouxe uma contribuição, porque, por meio de observação das práticas pedagógicas para a inclusão da criança na instituição escolar, conseguimos compreender como foi essencial Estrelinha participar de todos os eventos como garantia do seu desenvolvimento. Depois dos registros da coleta de dados, pudemos refletir ainda mais sobre o trabalho realizado e os avanços significativos dessa criança em todos os sentidos, mas, principalmente, na alfabetização.

Nas entrevistas, no diário de campo, nas observações, tivemos confirmação de que Estrelinha conseguiu aprender o seu nome, as letras do alfabeto, os numerais, as cores, a leitura e a escrita de algumas palavras estudadas em sala de aula. Quando

perguntávamos o nome da letra, ela dizia corretamente. Lembramos que, em todas as atividades de leitura e escrita, existia algum profissional orientando Estrelinha. Na medida que alguém perguntava oralmente sobre a atividade, ela respondia tudo corretamente e, no momento de registrar, precisava ser orientada. Desse modo, conseguia realizar suas tarefas compreendendo a relação som e letra. O uso da fotografia registrou alguns desses momentos. É bom lembrar que todas as atividades foram desenvolvidas com o apoio de um adulto.

Diante dos acontecimentos, sempre havia um diálogo entre nós e os profissionais sobre a aprendizagem de Estrelinha, analisando quais procedimentos poderiam ser realizados para que fluísse ainda mais o seu desenvolvimento.

No que tange ao campo teórico, ressaltamos a importância do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (Gepei), coordenado pelo professor Dr. Rogério Drago, que contribuiu como suporte teórico, dando base e sustentação para a realização desta pesquisa. A escrita foi ancorada na concepção de Bakhtin sobre os estudos da linguagem e de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento numa perspectiva histórico-cultural. Como forma de enriquecimento sobre esse assunto, citamos diversos outros autores que corroboram as ideias desses dois estudiosos, atendendo ao objetivo da pesquisa.

Sobre as práticas adotadas pelos profissionais, esses sujeitos relataram, em entrevistas, que a escola precisa adquirir materiais pedagógicos como forma de enriquecer o planejamento. Utilizam a lousa, livros didáticos, materiais confeccionados por eles, sala de informática e biblioteca. Precisam também de mais apoio pedagógico com relação aos planejamentos. É claro que os materiais diversificados contribuem bastante para a dinamização das aulas, mas a disposição do profissional em querer ensinar de fato e se esforçar acompanhando cada criança nas suas diferenças, fazendo com que todos sejam alfabetizados, fazendo com que todos aprendam, emociona e faz uma educação pública atender, ao menos em alguns aspectos, àquilo que se espera da educação, ou seja, a qualidade de suas ações.

Nas relações dialógicas estabelecidas entre os participantes da pesquisa, interagimos em alguns momentos para pensar a melhor maneira de atender à

criança na aquisição dos conteúdos. O interessante é que Estrelinha não ficou no canto da sala ou em qualquer outro espaço fazendo atividades aleatórias, sem objetivos propostos. Seu tempo era ocupado com situações de aprendizagem dos conhecimentos que foram adaptadas, respeitando seu tempo de conclusão, mas cobrando dela a realização de suas tarefas.

Isso nos leva a entender que os sentidos têm sido atribuídos pelos professores ao ensino da leitura e da escrita respondendo ao objetivo desta pesquisa. Existia uma seriedade por parte do professor regente, da professora do AEE e da estagiária em colaborar na aprendizagem da criança pelos planejamentos realizados, pela atenção individualizada, pelo olhar diferenciado no intuito de incluir a criança nos eventos da escola, nos cuidados físicos. Os outros profissionais colaboraram à sua maneira, mas ainda precisam entender sobre o que significa incluir a criança público-alvo da Educação Especial no contexto escolar.

Outra questão é identificar os momentos do processo de aprendizagem nos quais a criança responde aos estímulos e aos ensinamentos oportunizados em sala de aula. Observando Estrelinha que já frequentou a educação infantil, que passou por uma escola com uma quantidade menor de alunos e foi transferida para uma escola que atende do 1º ao 9º ano, notamos que a criança ficava muito à vontade quando se tratava de espaço escolar. Sua mãe relatou em entrevista que Estrelinha gostava de ir para escola. Algumas atividades ela gosta mais, como aulas de informática, música, jogos pedagógicos, pinturas com tinta guache, vídeos, histórias, e são exatamente as atividades que as outras crianças também gostam. Quando precisava ler e escrever no caderno ou no livro, sua atenção ficava concentrada no professor e esquecia-se de fazer as anotações.

Com referência a interação de Estrelinha com o grupo da sala e com os demais profissionais da escola, aconteceu naturalmente, porque as crianças convivem muito bem com aqueles que têm algum tipo de deficiência. Seus amigos de sala e os alunos das outras turmas colaboraram o tempo todo com Estrelinha ajudando em alguns desafios, brincando, conversando e às vezes até superprotegendo, como tomar atitudes por ela. Por ser uma criança muito simpática e agradável, conversava com todos os adultos da escola, fazendo elogios, perguntas, jogando beijos.

Quanto à concepção de alfabetização, adotamos a proposta delineada por Gontijo (2008). É claro que a alfabetização não é resumida apenas ao ensino dos códigos escritos, se concordarmos com os estudos da autora.

O texto é produzido pelos sujeitos em situações de interação verbal. A comunicação utilizando as diversas linguagens estrutura a produção da leitura e da escrita. As muitas práticas de alfabetização existentes nas escolas precisam de uma transformação das formas de ensinar que apenas ensinam as unidades menores da língua de um modo descontextualizado, sendo substituídas pela produção de conhecimentos. A presença dos diversos textos na sala de aula é muito importante para a apropriação de conhecimento. Portanto, a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 7). Isso nos faz entender que a criança possui conhecimentos e vivências aprendidas nas relações sociais e demonstra habilidades de interpretação desse contexto. Compreendemos, então, que sua alfabetização se inicia mesmo antes de ir para a escola.

Entretanto,

[...] as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. [...] ressaltamos o processo de compreensão e não apenas de memorização das associações entre sons e letras e vice-versa [...]. Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (GONTIJO, 2008, p. 19).

Portanto, perceber como essa aluna vivenciou experiências de alfabetização foi emocionante, porque, quando começou o ano letivo, Estrelinha não sabia manusear o caderno, o livro, não conseguia parar sentada para concluir as atividades, ficava meio perdida, sem entender o que iria fazer. Fora do contexto de sala de aula, sua mãe relatou que procurava estimular sua filha na leitura e na escrita, deixando-a brincar com o computador e brincadeiras de escolinha, por exemplo, escrever numa lousa de criança. Sem contar os outros lugares que frequentava com a mãe, como igreja, supermercado, lojas que mostram o tempo todo a escrita convencional.

Não queremos comparar o desenvolvimento dessa criança com o de outras da sua sala, mas observar o quanto ela evoluiu na alfabetização, e focarmos a sua

interação com a escola e o que aprendeu nesse convívio. Sua mãe e os profissionais comentavam com alegria sobre a aprendizagem que Estrelinha obteve durante as mediações realizadas: reconhecia o alfabeto, escrevia o seu nome, sabia contar história dos livros fazendo leitura de imagens, sabia utilizar o caderno, usava o livro didático, participava de todos os eventos, fazia leitura e escrita de algumas palavras.

Dessa forma, a alfabetização não se configura em um processo somente de natureza linguística, pelo fato de que,

Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (GONTIJO, 2008, p. 19).

Atendendo ao último objetivo desta pesquisa, buscamos observar como tem sido realizado o Atendimento Educacional Especializado com essa criança. Nesse sentido, a principal constatação foi que a SRM contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, pois a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. Eram apenas duas vezes na semana, mas Estrelinha gostava de ir para a SRM. Aprendeu o que foi ensinado e a alfabetização estava o tempo todo incluída em todas as atividades, mesmo que o objetivo não fosse esse. Entendemos que isso facilitou a apropriação da leitura e da escrita. Constatamos que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual, dentre eles, a linguagem escrita.

Quase finalizando, ressaltamos que a educação é um meio de contribuição para a mudança social no que diz respeito ao contato com as pessoas, troca de experiências, ensinar e aprender. Sendo assim, caminhamos rumo a vencer a exclusão. Acreditamos que a educação inclusiva vem se configurando como alternativa educativa relevante nessa perspectiva. Ao observarmos as interações linguísticas que ocorriam no AEE, podemos afirmar que todos os conhecimentos sistematizados nas diferentes disciplinas podem ser apropriados pelas crianças,

basta que o mediador faça as intervenções para que aconteça a aprendizagem. “É nesse processo que a mediação do Outro – detentor da significação – é essencial, mesmo se a criança é o agente desse processo” (PINO, 2005, p. 168).

Situar esta pesquisa nos estudos da linguagem e da inclusão nos fez confirmar que a criança com deficiência intelectual é um sujeito que aprende. É uma criança como todas as outras que, de acordo com Pino (2005), se insere no mundo pelo nascimento biológico, mas com possibilidades de se tornar sujeito cultural. A mediação com qualidade, planejamento e objetivos propostos são aspectos que podem contribuir 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 desta pesquisa foi instigar novas reflexões sobre esse tema. Ao fazer isso, esperamos ter contribuído para tornar visível que a criança com deficiência intelectual 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 somente será vencido a partir do momento em que acreditarmos nas suas habilidades, como um sujeito que aprende.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública 2011**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Educação e Linguagens, Vitória, 2011.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter 2014**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, Vitória, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2010.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Implementações de salas de recursos multifuncionais. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia/GO. **Anais da 36ª Reunião Nacional da Anped**. Goiânia: Anped, 2013.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 15 out. 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CATHCART, Karla Demonti Passos. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Educação, Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=966>. Acesso em: 12 out. 2013.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **As práticas de alfabetização de duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Educação e Linguagens, Vitória, 2010.

CRUZ, Daniela Messa e Melo. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, Vitória, 2013.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) – Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DRAGO, Rogério (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 605-627, set./dez. 2014.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência mental**. Rio de Janeiro. Unirio, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Juiz de Fora: Vertentes, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar a aprender: práticas e didáticas**. Livro 2. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 564-579.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONRING, Vilmaria Mendes; MESQUITA, Guida. A criança com Síndrome de Asperger na escola comum: um olhar inclusivo. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 9, 2012.

GONRING, Vilmaria Mendes; MESQUITA, Guida. A educação inclusiva: algumas abordagens de Portugal e do Brasil. **Revista FACEVV**, Vila Velha, p. 67- 82, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível em: <www.cenpec.org.br/modulest/xt-conteúdo/index.php?id=46>. Acesso em: 27 mar. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade de atendimento educacional especializado. 1. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade de atendimento educacional especializado. 1. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MESQUITA, Guida. Dificuldade de ensino e de aprendizagem no ciclo inicial de aprendizagem: questões para debate. In: SENINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2011, Vitória/ES. **Anais do II Seminário de Alfabetização**. Vitória, 2011.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, n. 93, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NADIR, Zago; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Escola é lugar de sujeitos que aprendem. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2010. p. 17 - 35.

RIBEIRO, Anailza Oliveira. **Alfabetização e letramento**: os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I, Salvador, 2009.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Educação e Linguagens, Vitória, 2009.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, Vitória, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental do município de Vila Velha/ES**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Educação e Linguagem Verbal, Vitória, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovith. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

VYGOTSKY, Lev Semenovith. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987b.

VYGOTSKI, Lev Semenovith. **Fundamentos de defectologia**: obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovith. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovith. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pré-roteiro de entrevista semiestruturada com o professor regente, o professor de Educação Especial, o professor de Educação Física, o pedagogo, e a família

Professor regente, professora de Educação Especial e professora de Educação Física

- Tempo de atuação como professor
- Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino
- Forma de chegada ao cargo atual
- Saberes sobre a deficiência intelectual
- Principais cursos feitos, leituras e atividades culturais sobre a deficiência intelectual
- Disposição de materiais de apoio pela instituição de ensino que ajudem na compreensão dos alunos com deficiência intelectual e do currículo escolar
- Relação interpessoal com colegas de trabalho
- Recepção de alunos com deficiência nessa escola
- Conteúdos e materiais pedagógicos que trazem mais facilidade e dificuldade para a criança com deficiência intelectual
- Ações que podem ser realizadas para melhorar o engajamento de crianças com deficiência intelectual nas aulas e atividades/conteúdos em que estes encontram mais dificuldades
- Tipos de materiais/recursos que são efetivamente utilizados para o ensino-aprendizagem sobre alfabetização de crianças com deficiência intelectual
- Tempo de aula reservado para atender individualmente à criança com deficiência intelectual
- Processo de avaliação da criança com deficiência intelectual
- Avaliação sobre a instituição de ensino no que se refere à inclusão de crianças com deficiência intelectual
- Outras questões que venham a surgir

Pedagoga

- Tempo atuação como pedagoga
- Tempo de trabalho na atual instituição de ensino
- Forma de chegada ao cargo atual
- Perspectiva pedagógica e teórica trabalhada
- Relacionamento com seus colegas de trabalho
- Recepção das crianças com deficiência
- Ações para melhorar o engajamento de crianças com deficiência intelectual nas aulas e atividades/conteúdos em que estas encontram mais dificuldades
- Participação na implementação de materiais e equipamentos pedagógicos que facilitem o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nas atividades de alfabetização
- Avaliação da instituição de ensino no que se refere à inclusão de crianças com deficiência intelectual
- Saberes sobre a deficiência intelectual
- Principais cursos realizados, leituras e atividades culturais acerca do assunto
- Programação de estudos sobre deficiências na escola
- Opinião geral acerca da situação de inclusão escolar da aluna com deficiência intelectual nesta escola
- Ações pedagógicas para melhorar a situação de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual
- Outras questões que venham a surgir

Família da criança

- A partir de que dado/fato/acontecimento foi identificada a deficiência
- Diagnóstico da deficiência da criança
- Diagnóstico médico (tipo de exames que foram realizados para o laudo)
- Cotidiano da criança em casa
- Atividades que a criança gosta de fazer
- Estímulos realizados para o seu desenvolvimento intelectual
- Fatos do processo de escolarização da criança
- Relacionamento social da criança nos lugares que frequenta

- Tem amigos, vai a festas, eventos e outros
- Ponto de vista do processo de inclusão escolar da criança
- Desempenho da criança nessa escola e relatos de como foi na outra
- Dificuldade em aprendizagem apresentada pela criança
- Opinião sobre a alfabetização da criança pela mãe
- Expectativas para o futuro
- Alguma situação de preconceito vivenciada com a criança
- Atividades feitas pela criança fora da escola
- Relatos de como ser pais de uma criança com deficiência
- Outras informações relevantes que contribuam para que as pessoas conheçam um pouco mais sobre a deficiência intelectual e como lidar com pessoas com essa deficiência.

APÊNDICE B – Roteiro disparador de observação do cotidiano no contexto da escola

Observação e registro dos aspectos abaixo relacionados e outros que se apresentarem relevantes para o momento:

- Atividades de alfabetização trabalhadas
- Conceito de alfabetização estabelecido pela equipe
- Processos e resultados da alfabetização para crianças com deficiência intelectual
- Metodologia utilizada para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita
- Mediação pedagógica para a apropriação da leitura e da escrita
- Práticas de ensino que trabalham a leitura como atividade dialógica
- Dinâmica da aula
- Postura pedagógica
- Materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades
- Diálogos estabelecidos entre criança com deficiência intelectual, colegas e professores
- Conflitos e resolução dos mesmos
- Outros aspectos relevantes

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes do estudo

Convido _____, a participar da pesquisa intitulada **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**, por constituir-se sujeito deste estudo, sob sua expressa autorização. Minha investigação pretende conhecer como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental, em relação aos conteúdos/atividades propostas referentes à alfabetização na turma do 1º ano na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Tendo como base o aporte metodológico de estudo de caso etnográfico, pretendo, a partir de observações participantes de entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da educação inclusiva, a metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual, para a facilitação de abstração e apreensão dos conteúdos relacionados com a alfabetização; observar a rotina de aulas onde sejam trabalhados conteúdos e atividades direcionadas à alfabetização: tempo de aula, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento aluna e colegas; aluna e professor(a) e desenvolver, juntamente com professor(a) e pedagogo(a) da instituição de ensino, atividades e materiais diferenciados que viabilizem e melhorem o processo inclusivo, bem como de ensino e aprendizagem da aluna com deficiência intelectual na alfabetização. Realizarei com o senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo ser gravada, também diante da concordância do senhor(a). As informações levantadas por meio da entrevista serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do senhor(a) na participação desta pesquisa é voluntária, livre e gratuita. Não haverá nenhum tipo de pagamento e o senhor(a) também não terá despesa alguma durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo o sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. As gravações serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-las e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados desta investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar deste estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas e observações. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou a qualquer aspecto de sua essência e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão por e-mail.

E-mail: guidamesquita@hotmail.com

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste Termo de Consentimento.

Nome do Participante
ou Responsável legal

Assinatura do Participante

Local e Data