

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE ESPÍRITO SANTO- CEUNES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GRACIELLE ALVES SANTIAGO

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO DO EXTREMO NORTE
CAPIXABA**

SÃO MATEUS

2016

GRACIELLE ALVES SANTIAGO

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO DO EXTREMO NORTE
CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, vinculado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

SÃO MATEUS

2016

GRACIELLE ALVES SANTIAGO

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UMA CIDADE DO EXTREMO NORTE CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação lato sensu vinculado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino.

Aprovada em 21 de Março de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro Universitário Norte do Espírito Santo
(Orientador)

Prof.^a Dr^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
(membro externo)

Prof.^a Dr^a Maria Alayde Alcantara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro Universitário Norte do Espírito Santo
(membro interno)

SÃO MATEUS

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me socorrido nos momentos de angústias e mudanças neste mestrado.

Aos meus pais que, com carinho, me deram forças para continuar seguindo em frente, me ajudando sempre que necessário.

À Carol, Leonardo e Bruna, pelo apoio, compreensão nos momentos em que estive ausente e principalmente pelos momentos de alegria que vivemos juntos. Aos meus primos e primas, pelos momentos de ciancice que temos.

Ao meu orientador Jair Miranda de Paiva, desde o curso de Especialização em Ensino na Educação Básica estava escrito que você me orientaria e de fato aconteceu. Muito obrigada pelos momentos de diálogo, estudos e correções ortográficas.

À professora Agda, que me ajudou nos primeiros direcionamentos desta dissertação.

À minha eterna orientadora Keli, que sempre me acolheu e com paciência me ajudou várias vezes.

Agradeço imensamente aos professores que lutaram para trazer o Mestrado em Ensino na Educação Básica ao PPGEEB, pois, graças a vocês, eu e tantos outros pudemos realizar este sonho.

Agradeço também a todos os professores do curso, as contribuições recebidas nas aulas foram relevantes para a construção deste trabalho.

Aos professores cursistas do PNAIC em Pedro Canário/ES, por terem aceitado participar desta empreitada, pela acolhida que tive nas escolas e salas de aula.

Aos meus colegas de curso. Dividimos alegrias, angústias e besteiras nos grupos do *face* e *zap*. Em especial, agradeço à Andrea e Márcia, vocês são mais que colegas, são amigas. O mestrado nos aproximou e a vida não nos separará.

Aos meus amigos Geane e Pedro que, por muitas vezes, ouviram minhas lamúrias e me deram mensagens de superação: muito obrigado.

Enfim, tenho muito a agradecer, portanto, muito obrigado a todos que direta ou indiretamente colaboraram com meu crescimento.

Errar é humano - Toquinho

Não, não é vergonha, não,
Você não ser o melhor da escola,
Campeão de skate, o bom de bola ou de nataçãõ.

Não, não é vergonha, não,
Aprender a andar de bicicleta
Se escorando em outra mão.

Não, não é vergonha, não,
Você não saber a tabuada,
Pegar uma onda, contar piada, rodar piãõ.

Não, não é vergonha, não,
Precisar de alguém que ajude
A refazer sua liçãõ.

A vida irá, você vai ver,
Aos poucos te ensinando
Que o certo você vai saber
Errando, errando, errando.

Não, não é vergonha, não,
Ser da turma toda o mais gordinho,
Ter pernas tortas, ser bem baixinho ou grandalhãõ.

Não, não é vergonha, não.
Todos sempre têm algum defeito,
Não existe a perfeiçãõ.

RESUMO

Nos últimos anos, a alfabetização tem recebido especial atenção na tentativa de diminuição da taxa de analfabetismo, dentre as ações, destacamos o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja proposta é alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. A pesquisa foi realizada com professores-cursistas do Programa no município de Pedro Canário/ES. Tivemos como objetivo geral deste estudo, analisar os conceitos de diversidade e inclusão presentes no PNAIC e as concepções de professores alfabetizados do Município de Pedro Canário sobre esses conceitos. A metodologia adotada para a realização do trabalho foi a abordagem qualitativa, através do método estudo de caso exploratório, cuja coleta de dados utilizou-se da análise documental de cinco Cadernos do PNAIC e da realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores-cursistas. Os achados da pesquisa apontam para, discutidos a partir do referencial teórico selecionado: Vygotsky (1997, 2009, 2010) e Bakhtin (2011). Ao término das análises dos cadernos, percebemos que nos Cadernos de 2013 o tema Inclusão e Diversidade foi trabalhado em três cadernos como sinônimo de heterogeneidade, ou seja, pluralidade de gostos, gêneros, ideias e etc, no caderno de Educação Especial trabalhado no mesmo ano os apontamentos apresentados estão norteados em somente descrever as deficiências dos estudantes e o caderno trabalhado no ano de 2014, com foco à matemática, apresenta textos mais fluidos e um direcionamento mais claro do papel da Inclusão na alfabetização. Com relação às entrevistas, podemos perceber que a segregação ainda é forte nas salas de aula, embora a maioria das professoras souberam relatar a proposta de Inclusão e Diversidade presentes na formação do PNAIC, ainda há muito o que se trabalhar para que a proposta se concretize na sala de aula.

Palavras-chave: Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa, Diversidade, Inclusão, Concepção de Professores.

ABSTRACT

In recent years, literacy has received special attention in an attempt to decrease the illiteracy rate among the actions, we highlight the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC), whose purpose is to alphabetize the children up to eight years old. The survey was conducted with teachers, teacher students of the program in the municipality of Pedro Canario / ES. We had the general objective of this study was to analyze the diversity of concepts and inclusion present in PNAIC and conceptions of literacy teachers in the municipality of Pedro Canario about these concepts. The methodology used to carry out the work was the qualitative approach, through the study method of exploratory case, which collect data from the documentary analysis of five notebooks PNAIC and conducting semi-structured interviews with eight teachers, teacher students. The findings point to discussed from the selected theoretical framework: Vygotsky (1997, 2009, 2010) and Bakhtin (2011). At the end of the analysis of notebooks, we realize that in 2013 books the theme Inclusion and Diversity has worked in three books as a synonym of heterogeneity, ie plurality of tastes, genres, ideas, etc., in Special Education notebook worked in the same year the notes presented are guided in only describe the shortcomings of students and working documents in 2014, focusing on mathematics, presents more fluid texts and a more clear direction of the role of Inclusion in literacy. Regarding the interviews, we can see that segregation is still strong in the classroom, although most teachers were able to report the proposal of inclusion and diversity present in the formation of PNAIC, there is still much to work for the proposal materializes in the classroom.

Keywords: National Pact for Literacy in the Age One, Diversity, Inclusion, Conceptions of teachers.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação de exclusão, segregação, interação e inclusão conforme Beyer.....	45
Imagem 2 – Representação de igualdade.....	46
Imagem 3 – Direitos de aprendizagem de arte	66
Imagem 4 – Foto do “Cantinho da Leitura” da Escola A.....	67
Imagem 5 – Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	70
Imagem 6 – Vista aérea de Pedro Canário.....	94
Imagem 7 – Encontro de formação realizada na rede municipal no dia 29/09/2014	99
Imagem 8 – Caixas matemáticas da Escola D.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das professoras entrevistadas.....	100
---	-----

LISTA DE SIGLAS

PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
REDE – Rede Nacional de Formação Continuada
BM – Banco Mundial
FMI – Fundo Monetário Internacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFA – Programa de Professores Alfabetizadores
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
SRE – Superintendência Regional de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto neoliberal: reflexões	23
1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa entra em cena: princípios e críticas	30
2. DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ROTEIRO EM ABERTO	39
2.1 Integrar ou incluir?	44
2.2 Uma escola justa é possível?	47
2.3 De interações e diálogos, mediação e dialogismo: um aporte teórico em construção	52
3. A PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ACERCA DA INCLUSÃO	60
3.1 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 01: “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”	61
3.2 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 02: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	68

3.3 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 03: “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades	75
3.4 Análise do caderno: Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	84
3.5 Análise do caderno: Educação Inclusiva	86
4. CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS COM RELAÇÃO À PROPOSTA DE INCLUSÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	93
4.1 Cenas e tensões da inclusão: falas dos professores sobre os conceitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	101
4.2 O conceito de inclusão na perspectiva das professoras	104
4.3 Orientações e propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa acerca da alfabetização	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	123

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem a importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996).

INTRODUÇÃO

A alfabetização, como uma das etapas iniciais do ensino, é ponto primordial para uma educação de qualidade, pois, para que o aluno dê seguimento ao processo de escolarização e o faça com autonomia, é necessário que esteja devidamente familiarizado com a leitura e escrita. No entanto, historicamente, as séries destinadas à alfabetização passaram e ainda passam, no nosso entender, por um longo período de descaso por parte dos governos, no que tange às políticas públicas (SANTIAGO, 2014).

Porém, nos últimos anos a temática da alfabetização entra em cena como um dos protagonistas de destaque nas discussões políticas e no sistema educacional brasileiro.

Percebemos tal evidência desde a LDB 9394/96 que, ao fundamentar o direito à educação como “direito público subjetivo” (art. 5º) e, para atingir tal fim, propugna o adequado “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (art. 32), prevê, para seu êxito, uma formação adequada dos professores, conforme estabelecido no art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. E, mais precisamente, após os anos 2000, a discussão e criação do Ensino Fundamental de nove anos, com a Lei nº 10.172/01. Podemos, ainda, citar a Lei nº 11.114/05, que regulamenta a matrícula de crianças a partir dos 06 (seis) anos de idade, bem como a Lei nº 11.274/06, que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, com prazo de implantação até o ano de 2010. Concomitante a essas discussões, através do parecer CNE/CEB nº 4/2008, é criado o Ciclo de Alfabetização (do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental).

Também nesse período, foi grande o debate acerca da qualidade da educação e da capacitação de professores em todo o país, com a consequente criação, em 2003, da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, por meio do Edital nº 01/2003-SEIF/MEC, com o propósito de que as instituições de ensino superior, federais e estaduais, produzissem materiais voltados para a formação docente. A partir dessa ação, foram produzidos e veiculados em todo o país programas como o Pró-Letramento e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O Pró-Letramento foi desenvolvido com o propósito de melhorar a aprendizagem de leitura/escrita e matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Por sua vez, o PNAIC foi criado para garantir que a alfabetização fosse efetuada do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, tentando interromper a histórica defasagem de aprendizagem nessas séries, bem como atendendo a algumas metas e bandeiras propostas pelo movimento “Todos pela Educação”¹ e também às metas do governo que, por seu turno, visam atender às exigências das políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, tendo como público-alvo os professores alfabetizadores das escolas públicas.

O PNAIC se tornou foco de interesse desta pesquisadora após a divulgação e implantação do Programa nas escolas em que atua como Coordenadora Pedagógica (Rede Estadual do Espírito Santo) e como Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Rede Municipal). Como Coordenadora Pedagógica, conhecemos as estruturas do PNAIC e colaboramos na organização da escola para dar o suporte aos professores na realização das propostas. Enquanto professora, optamos por continuar lecionando com o terceiro ano e participar da formação em 2013. Iniciamos, interessados na temática, o curso de Especialização em Ensino na Educação Básica no CEUNES/UFES, em 2013, finalizando com a monografia: “O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Um Estudo Sobre Sua Implantação No Município De Pedro Canário”, apresentada e aprovada em 2014.

¹ Movimento da sociedade civil, criada em 2006. Tem o propósito de assegurar a todas as crianças e jovens de quatro a dezessete anos de idade uma Educação Básica de qualidade até o ano de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Entre as metas, lembramos: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 15.dez.2015. Contextualizaremos, no cap. 1, iniciativas como a descrita acima, de um ponto de vista crítico.

A formação do PNAIC foi dividida inicialmente em dois anos, sendo um ano destinado à leitura e escrita, e outro ano à alfabetização matemática. Para cada ano de formação, foram distribuídos Cadernos temáticos. No primeiro ano de formação, em 2013, foram fornecidos 10 (dez) Cadernos, sendo 08 (oito) Cadernos de estudo e 02 (dois) complementares. Um Caderno complementar traz a apresentação do PNAIC e o outro Caderno apresenta um conteúdo voltado para a discussão do processo de inclusão. No segundo ano de formação, em 2014, foram organizados e distribuídos 08 (oito) Cadernos de estudo e cinco complementares. Em 2015, foi anunciada a extensão do Programa com temas de todas as áreas do currículo distribuídos em 10 (dez) Cadernos.

Dentre as ações do PNAIC na Escola, destacamos a formação ofertada aos educadores do Ciclo de Alfabetização, os materiais didático-pedagógicos disponibilizados para o trabalho em sala de aula, tais como incentivo à leitura e ludicidade, o acervo de livros, a montagem do “cantinho da leitura”, a confecção de jogos literários e de matemática, o que ampliou o acervo da escola e permitiu o acesso aos estudantes a esse material.

Sendo a pesquisadora participante da formação realizada pelo PNAIC em 2013, algumas reflexões foram ocorrendo e colocando-se como indagações para o estudo que ora apresentamos. Das reflexões efetuadas durante a formação, chamou-nos atenção, em especial, à forma como o PNAIC propõe trabalhar com a diversidade presente no cotidiano escolar, partindo do princípio da heterogeneidade até a inclusão dos alunos que não estão participando ativamente do processo educativo. Inclusão aqui entendida não somente aquela indicada aos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, mas para todos os estudantes como sujeitos do direito à educação.

Entendemos que a sala de aula é o ponto essencial do PNAIC e sabemos que existe uma heterogeneidade de alunos e de professores na sala de aula. Isso nos instiga a pensar em como o PNAIC propõe trabalhar a questão do atendimento à diversidade sob a perspectiva da educação inclusiva nas turmas destinadas à alfabetização.

Para a investigação dessa problemática de estudo lançamos mão da abordagem qualitativa a fim de efetuar nossas análises. Diante dessa proposta de trabalho investigativo, concordamos com Minayo (2013, p. 14) que sinaliza:

[...] a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela [...]

Portanto, a abordagem adotada na pesquisa é a qualitativa, por considerarmos não só a análise do material, mas antes de tudo, a sua proposta e possível aplicação. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa

[...] não partem de hipóteses estabelecidas *a priori*, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina (GODOY, 1995a, p. 63).

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso exploratório, utilizando como coleta de dados o estudo documental dos Cadernos do PNAIC direcionados à temática da Inclusão e Diversidade e entrevista junto a um grupo de professores cursistas do PNAIC e professores do Ciclo de alfabetização. Optamos, como acesso aos significados dos sujeitos pesquisados, à entrevista semiestruturada, gravada com a autorização dos mesmos e analisada conforme análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Consideramos o estudo de caso como uma “[...] pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, onde se utiliza (sic) múltiplas fontes de evidencia [...]” (YIN apud GODOY, 1995b, p. 25). Temos consciência de que se trata de um estudo numa realidade complexa (sujeitos humanos e suas concepções), daí a relevância de tentarmos compreender a concepção desses professores em relação à temática proposta, seus desafios, possibilidades e perspectivas para a alfabetização na escola pública.

Acerca da pesquisa documental, concordamos com Godoy (1995b, p.21) ao afirmar que ela “[...] representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas [...]”. Portanto, assim como o PNAIC apresenta características e conceitos advindos de outras formações, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pró Letramento, outras formações e programas futuros se basearão no naquele Programa, residindo nesse

aspecto a relevância desse estudo, em procurar conhecer as concepções de professores em torno da heterogeneidade e inclusão e sua articulação nos Cadernos e na prática real em escolas públicas de um município do extremo norte capixaba. Da mesma forma, Gil (2002, p. 46) afirma que “[...] os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados [...]”, podendo, sempre que necessário, ser novamente consultados e analisados, a fim de aprofundar o estudo proposto.

Os dados coletados para a pesquisa foram colhidos dos Cadernos da unidade 7, ano 01, “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais” (2012); unidade 7, ano 02, “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” (2012); unidade 7, ano 03, “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades”; Caderno complementar “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” e o caderno “Educação Inclusiva” (2014). Optamos por analisar esses cadernos por abordarem a temática da Diversidade e Inclusão.

A técnica de entrevista foi realizada junto a 08 (oito) professoras cursistas do PNAIC, por considerarmos importante o ponto de vista das educadoras sobre o Programa, ações e sobre o tema de estudo. Segundo Gil (2008, p.109), a técnica de entrevista é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Acrescentaríamos, no entanto que, mais do que diálogo ‘assimétrico’, entendemos nossa pesquisa muito mais como um autêntico diálogo entre iguais, visto que todos somos professoras do município, estamos inseridas nos desafios cotidianos de trabalhar na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental, com suas dificuldades, alegrias, realizações e, por que não lembrar também, frustrações mas, sobretudo, com muita esperança de uma escola que realize sua tarefa de cidadania junto aos pequenos (mas não só) que começam a ver o mundo com o novo olhar da escrita.

No caso de nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada. De acordo com Oliveira (1982, p. 12) a entrevista semiestruturada se caracteriza por ter questionamentos prévios e comuns mas, dependendo da resposta, o pesquisador acrescenta novas questões a fim de obter mais informações sobre o que está sendo pesquisado.

Por meio da entrevista semiestruturada, buscamos coletar informações relativas à concepção e compreensão dos participantes do PNAIC sobre a proposta de inclusão indicada no referido Programa; assim a entrevista cumpriu um papel essencial na obtenção desses dados.

O campo de pesquisa foi o município de Pedro Canário, situado ao norte do Espírito Santo, no qual levamos a cabo o processo de entrevistas com 08 (oito) professores-cursistas do PNAIC e atuantes no Ciclo de alfabetização em 04 (quatro) escolas. Dentre essas escolas, 02 (duas) pertencem à rede estadual e 02 (duas) são ligadas à rede municipal.

No Espírito Santo, a jornada de trabalho para o professor da rede pública é de 25 (vinte e cinco horas semanais) e todas as entrevistadas são professoras, mulheres que possuem dupla jornada de trabalho, ou seja, 50 (cinquenta) horas semanais. 07 (sete) entrevistadas atuam na educação há mais de 10 (dez) anos.

Por sugestão de uma professora cursista do PNAIC, a pesquisadora preparou uma lista com 20 (vinte) nomes de flores, e as entrevistadas escolheram as flores que nas quais elas seriam identificadas na pesquisa.

As escolas foram identificadas pelas letras A, B, C e D. A Escola A, localizada no centro da cidade, apresenta uma disparidade nos turnos matutino e vespertino, sendo que no período da manhã os alunos são mais “elitizados”, filhos de empresários e crianças de baixa renda convivem no mesmo espaço. No vespertino, a grande maioria dos estudantes são crianças de baixa renda advindas de bairros próximos à escola. A escola oferta o Ensino Fundamental I, e esta pesquisadora lecionou nesta instituição por 06 (seis) anos, iniciando nesta escola sua experiência docente com a Séries Iniciais.

A Escola B está localizada em um bairro de periferia, próximo a outras saídas da cidade. A escola atende os alunos do bairro e também recebe alunos da Zona Rural, e oferta o Ensino Fundamental I.

A Escola C está localizada em um assentamento próximo à cidade, ofertando o Ensino Fundamental I e II. É uma escola pequena e sem muros e atende a demanda local.

Por fim, a Escola D está localizada em um bairro na periferia da cidade, nela também é ofertada todo o Ensino Fundamental, porém, as turmas do 1º ao 5º ano só funcionam no turno matutino, período na qual esta pesquisadora atua como Coordenadora Pedagógica desde 2010.

Todas as entrevistas aconteceram nas respectivas escolas de trabalho das professoras, nos momentos destinados ao planejamento das atividades, no período de novembro e dezembro de 2014.

Inicialmente, planejamos entrevistar 15 (quinze) professores; no entanto, optamos por transcrever e analisar 08 (oito) entrevistas, considerando o tempo disponível para pesquisa e a representatividade delas para o conhecimento das concepções de Inclusão e Diversidade no município.

Os dados da pesquisa foram extraídos dos Cadernos do PNAIC destinados aos temas da inclusão e heterogeneidade, e as entrevistas foram compiladas a partir das perspectivas de 08 (oito) professoras participantes.

Para a análise desses dados utilizamos a técnica da análise de conteúdo. Segundo Minayo (2013, p. 84), com a análise de conteúdos “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Portanto, é de grande relevância compreender os conceitos e conteúdos abordados pelo PNAIC, sob uma análise de perspectiva qualitativa e crítica.

Esta pesquisa se caracteriza, segundo Bardin, como análise temática, tendo como procedimentos metodológicos a “[...] categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos necessariamente não ocorrem de forma sequencial [...]” (Apud MINAYO, 2013, p. 87-88), mas buscam responder a uma questão de indagação.

Assim, temos como **objetivo geral** deste trabalho: analisar os conceitos de diversidade e inclusão no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa e as concepções de professores alfabetizadores do Município de Pedro Canário sobre esses conceitos. E como objetivos específicos: analisar como o PNAIC trabalha com inclusão nos Cadernos temáticos e na formação aplicada aos professores, caracterizar o debate sobre alfabetização como política pública no contexto do

neoliberalismo, investigar as concepções das professoras com relação aos conceitos do PNAIC e evidenciar a compreensão de educadores que relacionam a Inclusão Escolar como sinônimo de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para iniciarmos nossa discussão, mesmo que em linhas gerais, evidenciaremos o contexto da política neoliberal, que serviu de pano de fundo para a criação e implementação do PNAIC, bem como as discussões que circundam o Programa, como o construtivismo, o método fônico, e as concepções e tensões acerca dos termos alfabetização e letramento. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos a estrutura e estudos recentes utilizando como um dos critérios de escolha temas que complementam este estudo: formação docente, Cadernos do PNAIC, gestão escolar e alfabetização e letramento.

No capítulo “Discussões sobre diversidade e inclusão: um roteiro em aberto”, buscamos contextualizar o cenário da discussão sobre a inclusão escolar, os conceitos de *integração* e *interação* baseados em Beyer (2006), além de dialogarmos com Dubet (2006) a sobre o que é uma escola justa. Utilizamos também dos estudos de Vygotsky e Bakhtin que servirão de marcos teóricos para as análises dos Cadernos e Entrevistas.

Os Cadernos relacionados para análise estão vinculados aos temas Diversidade e Inclusão, e foram trabalhados nos anos de 2013 e 2014, num total de 05 (cinco) Cadernos. E por fim, no capítulo 4, trabalhamos com as análises das entrevistas das professoras-cursistas, buscando analisar as concepções das docentes acerca dos conceitos de diversidade e inclusão no PNAIC.



1. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como neste trabalho procuramos discutir o que professores de algumas escolas do município Pedro Canário pensam a respeito do PNAIC, de sua formação, do contato com os Cadernos com respeito a sua prática, da relação com outros programas, relacionando com o tema inclusão e diversidade, começaremos por abordar esse Programa como ação de política pública na área de alfabetização. Portanto, para compreendermos a dinâmica do Programa, bem como seus impactos e ações, faz-se necessário apresentarmos a sua estrutura e alguns estudos recentes que avaliam aspectos a respeito do mesmo.

Mesmo considerando que não seja o foco principal deste trabalho, pensamos que seria importante salientar em linhas gerais o contexto do debate sobre os conceitos de *letramento* e *alfabetização*, pois tal discussão está na base de políticas públicas de alfabetização, às quais professores e professoras alfabetizadoras não podem ficar alheios, sob pena de apenas receberem passivamente planos, pacotes e mais pacotes, sobre os quais não têm domínio conceitual (às vezes, nem um superficial conhecimento, dada a formação cada vez mais aligeiradas, hoje, de algumas de nossas 'instituições' de ensino superior, sobretudo aquelas com clara motivação financeira, sem compromisso com a pesquisa, com a extensão, entre outros).

Tais políticas, sua implementação, com acertos e limites, têm gerado tensões que percebemos na prática de formação, como no caso do PNAIC; daí a importância de uma breve referência aos conceitos citados, que faremos utilizando, em especial, as autoras Soares e Gontijo, seguindo a síntese de Stieg (2014).

1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto neoliberal: reflexões

Para situar nossas discussões, vamos tratar das mudanças que tiveram curso e tiveram sua efervescência a partir da década de 1990, com as mudanças políticas sobrevindas após o fim da ditadura e a redemocratização. Nesse período, o Brasil atravessa um período rico de debates, lutas, organização social, marcado por ambiguidades e muita complexidade, guardando consequências para as políticas educacionais e práticas atuais (pensamos, sobretudo: na LDB 9394/96, nos PCNS, nas Diretrizes, no PNE...).

Queremos destacar, ainda que em grandes traços, a vaga mundial e nacional que se chamou de políticas econômicas neoliberais. Com os governos de Collor e FHC, essa proposta política ficou mais manifesta, com as constantes privatizações das empresas estatais, cujo objetivo era minimizar o poder do Estado sobre a economia e promover a abertura do mercado brasileiro à economia internacional (o que, de fato, foi feito).

Stieg (2014) relata que a implantação desse neoliberalismo teve como protagonistas dois grandes organismos internacionais: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que passaram a exercer grande influência na economia e decisões dos governos. A influência desses organismos se dá diretamente sobre os países em desenvolvimento que, devido a sua vulnerabilidade financeira, recorre ao Banco Mundial e ao FMI para realizar empréstimos, sob a condição de implementar políticas de ajuste estrutural (privatização de empresas, liberdade total de remessa de lucros para as empresas transnacionais, redução de gasto social, privatização da previdência, cobrança de educação superior - sob o argumento de universalizar a educação básica...). Assim,

[...] se, até a década de 80, o BM se aproxima dos países fazedores de empréstimos esporadicamente (quando fazia as avaliações de seus empréstimos), nos anos 90, efetivamente, ele **ocupa um lugar orientador das metas e ações em torno as políticas sociais desses países**. Por isso, além dos empréstimos tradicionais destinados às políticas setoriais, surgem, a partir dos anos 80, os programas de **ajuste estrutural**, ou seja, nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeitas às condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial.

Isso implica dizer que o BM empresta dinheiro desde que seja conjugado com seus interesses (que é neoliberal) [...] (STIEG, 2014, p. 45, grifo nosso).

Conforme podemos perceber, a atuação desses organismos, por meio de suas condições para empréstimos, passam a interferir diretamente nas políticas internas e estruturais desse país. Stieg aponta que no Brasil não foi diferente, sob a égide das exigências do Banco Mundial, que passou “[...] a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI [...]” (STIEG, 2014, p. 49).

E com base nessas concepções se instituiu a ideia da pedagogia do *aprender a aprender*, cuja finalidade da escola, segundo Duarte (2001), é proporcionar situações de aprendizagem, pois “[...] é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente [...]” (DUARTE, 2001, p. 37).

Em nosso contexto educacional Saviani (2011) é um dos intelectuais que mais tem tecido críticas à concepção do *aprender a aprender*, afirmando que:

Hoje em dia a pedagogia do ‘aprender a aprender’ é a grande referência da orientação dominante [...] O relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre educação para o século XXI tem como eixo essa orientação do ‘aprender a aprender’ e os países reproduzem isso nas suas políticas educativas. É uma pedagogia que tem origem na Escola Nova, no construtivismo de Piaget que estava apoiado no keynesianismo. Agora foi recuperada, no contexto político do neoliberalismo, pelos pós-modernos. A ideia é que todo ambiente é educativo – aprender em diversos lugares, em diferentes circunstâncias e... também na escola! O argumento que dão para isso é que aquela visão rígida foi superada em benefício de uma sociedade flexível em que nada se pode prever [...]. Portanto, **a escola não deve ensinar algo; mas apenas a aprender**. Mas este novo aprender a aprender já nem sequer dá a importância que os construtivistas davam à ciência [...] (SAVIANI, 2011, p. 146, grifo nosso).

O autor ressalta ainda que, nessa concepção, a função da escola é preparar os educandos para o mercado de trabalho e suas constantes mudanças, ou seja, adaptar-se ao capitalismo neoliberal. Seguindo essa proposta foram implementados Planos Decenais de Educação (1993-2013, 2011-2020), que tratavam de ações para a *melhoria* da educação básica (STIEG, 2014).

Ainda nesse contexto, as discussões acerca da alfabetização se originaram a partir das análises das estatísticas de analfabetismo no Brasil até o ano de 1996, que se

apresentavam elevadas em comparação com os outros países da América Latina, pois cerca de 14,7% (catorze vírgula sete) da população de 15 anos era analfabeta (STIEG, 2014).

Análises desenvolvidas na época mostravam que a previsão de que a marca da desigualdade no Brasil, em termos de alfabetização, pesaria duramente sobre a infância e adolescência [...] Assim, essas estatísticas, aliadas às previsões sobre o número de analfabetos, colaboraram para produzir mudanças pedagógicas e conceituais no campo da alfabetização que iriam se refletir nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. Não se pode esquecer de que, nessa época, o Brasil vivia uma tensão, que poderíamos resumir nos seguintes itens: a) a exigência do BM para que o país tivesse todas as crianças dentro da escola (universalização do ensino); e b) a exigência de um *Brasil alfabetizado* (tanto das crianças das classes de alfabetização quanto dos analfabetos que a História do Brasil registrava naquele momento) (STIEG, 2014, p. 70-71, grifo do texto).

Com a *necessidade* de mudar esse quadro, os métodos vigentes e tradicionais foram questionados e, a partir daí, as perspectivas do construtivismo ganharam força, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seguidoras de Jean Piaget.

Para Piaget, o conhecimento se dá *de dentro para fora*, portanto, a proposta construtivista parte do pressuposto de que se deve instigar o “espírito investigativo”, partindo da ideia de que o aprendizado deve ocorrer mediante a experimentação, pesquisa e desenvolvimento do raciocínio lógico, rejeitando atividades que se apresentam repetitivas e de uso exclusivamente da memória.

Segundo Stieg (2014), o MEC adotou o discurso dessas pesquisadoras (Ferreiro e Teberosky), devido a suas promessas de diminuição do analfabetismo e, conseqüentemente, de reprovação e evasão escolar.

A partir daí, foram elaborados documentos e implantados programas de formação sob a perspectiva construtivista, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o Pró-letramento e também o PNAIC. Stieg (2014, p. 89) nos explica que o sentido da alfabetização na perspectiva construtivista se dá da seguinte forma:

[...] seria o momento em que as crianças, ao interagirem com objetos do mundo letrado, fossem capazes de criar hipóteses da escrita alfabética e, desse modo, começariam a relação grafema e fonema (leitura) e fonema e grafema (escrita).

Mesmo com a implantação do PROFA no ano 2000, a taxa de analfabetismo permaneceu alta, pois a taxa estava em torno de 13,6% dos jovens de até 15 anos (dados apresentados no relatório *Mapa do analfabetismo no Brasil* de 2003).

Após a apresentação desses resultados, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, anuncia “[...] o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabelece o Compromisso Todos pela Educação, parte integrante do PDE [...]” (STIEG, 2014, p. 91). Conforme Stieg aponta, ainda que mediante a pressão efetuada pelo Banco Mundial, os governos de FHC e posteriormente Lula passaram a implantar ações que Stieg (2014) denomina como *imediatistas*, no entanto nos reportaremos a elas como *políticas afirmativas*. Segundo Bernadette Renauld (apud Gomes, 2003).

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

As *políticas afirmativas* realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso que podemos destacar são: Bolsa Escola e o Vale Gás assim como as políticas de financiamento escolar como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. No governo de Lula, novas ações afirmativas foram implantadas como o Bolsa Família, Política de Cotas na Universidade, dentre outros, além de políticas de financiamento escolar como o Plano Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Em 2005, um grupo de empresários cria o movimento Todos Pela Educação - TPE. Atualmente o movimento é presidido por Jorge Gerdau Johannpeter e tem como mantenedores as empresas Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein e tem como parceiros o Grupo “abc”, DM9 DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação

Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Áudio, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento – IDB, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e PATRI – Políticas Públicas. O TPE elaborou metas e ações para o cumprimento das exigências feitas pelo Banco Mundial. Segundo Stieg (2014, p.93).

O grupo concluiu que a ‘incapacidade’ técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais, ao longo dos anos, havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional brasileiro, principalmente, no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela educação, que toma, na verdade, a base para as orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada nos encontros internacionais que ocorreram nos anos 90 [...].

O relatório do movimento Todos pela Educação, “De olho nas metas”, serviu de base para criação do PNAIC. O último foi publicado em 2015, trazendo o monitoramento dos resultados da educação 2013-2014, divulgando os resultados para cada meta, assim como os resultados de cada Estado da federação brasileira. As exigências são feitas de acordo com os resultados.

Saviani (2011, p. 268) critica essa “[...] transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade [...]” e completa “[...] educação é direito do cidadão e dever do Estado [...]”. O que o autor denuncia é que a educação não pode ficar à mercê dos interesses desses organismos (em última instância, interesses do capital internacional, sob a égide do neoliberalismo), pois o que eles propõem não é uma educação para desenvolvimento do indivíduo, mas sim para atender às demandas cada vez mais instáveis e inflexíveis do capitalismo, como ação de indivíduos e empresas e não como direito constitucional do cidadão.

Houve um debate que se espalhou para a grande mídia, como decorrência das políticas e suas bases teóricas delineadas, como a discussão em defesa do *método fônico*, defendido por Fernando Capovilla (também retomado por Stieg, 2014). Em

entrevista ao jornal Folha de São Paulo² em 2006, Capovilla afirma que o método fônico é eficaz, e é utilizado em diversos países desenvolvidos com sucesso e que não se pode confundi-lo com o silábico-alfabético, empregado no Brasil antes dos anos 80. Para Capovilla, o método fônico se baseia nas relações grafemas e fonemas por meio de atividades lúdicas, que levam as crianças a decodificarem a escrita em fala e vice-versa. O autor também defende que o método é lúdico, facilitando o aprendizado em pouco tempo. Capovilla (2006) critica o construtivismo afirmando que,

O establishment construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor a sua doutrina construtivista. O resultado dessa aposta cega foi imediato, com fracasso crescente documentado bianualmente pelo Saeb [exame do MEC que avalia a qualidade da educação] de 1995 a 2003, e com a vergonha internacional, com a pecha de vice-recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003.

Voltando à alfabetização, compreendemos que as ações descritas resultaram em formações aos professores com base no construtivismo e, dentro dessa perspectiva, foi difundido o conceito de *letramento* defendido por Magda Soares. Letramento, para Soares (2005) é o uso da escrita como prática social, definição dissociada do conceito de *alfabetização* que, sob a perspectiva do letramento, não passa da aquisição da leitura e escrita. Soares (2005, p. 72) explica que “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais [...]”.

Stieg (2014), explica que o conceito difundido por Magda Soares interage bem com os construtivistas e defensores do método fônico, pois a autora não apresenta um método e sim um conceito de alfabetização que pode ser utilizado com os métodos acima citados. Soares (2005) defende a ideia de *alfabetizar-letrando*, indicando que a alfabetização e letramento devem acontecer simultaneamente, ou seja, pode-se alfabetizar utilizando textos que pressupõe também o conceito de letramento, por isso o termo *alfabetizar-letrando*. A autora pressupõe que a alfabetização por si só não é uma prática social.

[...] na verdade, o letramento será uma saída conciliatória articulada pelo discurso oficial para as perspectivas da alfabetização em disputa (métodos e construtivismo). Assim, é acionada mais uma vez a tática do Estado-

² Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0603200613.htm>>. Acesso em: 05/02/2016.

Nação liberal republicano. Com efeito, a *vida* é desenvolvida em meio a uma arena de tensões, de contradições, mas isso não pode aparecer nos discursos oficiais, então se concilia, unifica. O Estado liberal assume o que lhe convém em determinadas épocas/contextos. No contexto das disputas entre defensores dos métodos e os construtivistas, o letramento cai como uma luva na conciliação, pois o importante seria a adoção de uma perspectiva de ensino de leitura e escrita que **demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais** [...] (STIEG, 2014, p. 126-127, grifo nosso).

Em contraponto ao conceito de letramento, Gontijo (2014) defende que a alfabetização é por si só uma prática social. Gontijo (2014, p. 81-82) critica o letramento dizendo:

Penso que, para evitar reducionismos, será necessária a construção de conceitos de alfabetização que não restrinjam o processo de ensino-aprendizagem aos aspectos mecânicos do ler e do escrever. Para evitar dicotomias, será necessário pensar um processo que consiga abranger as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A dissociação dessas dimensões, pelo uso dos dois termos – alfabetização e letramento –, é o que tem produzido dicotomias entre o aprender a ler e escrever e o ler e escrever e também entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao discutir as ideias propostas por Soares e adaptada pelo MEC por meio de programas como o Pró-Letramento, Gontijo destaca:

[...] também acredito que as crianças precisam aprender a fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos. Porém, esse aspecto não pode subsumir a dimensão e o caráter político da alfabetização. Não vivemos em uma sociedade justa e verdadeiramente democrática. Por isso mesmo, a educação escolar e a alfabetização não podem se reduzir a formar indivíduos adaptáveis às leis do mercado e, portanto, capazes de responder as demandas sociais [...]. As transformações sociais, difíceis de acontecer em uma sociedade como a nossa, são iniciadas pelo processo de busca de um ensino como produção e conhecimento, porém, com textos criteriosamente escolhidos para trabalhar aliterações, rimas e outros elementos que ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica. Dificilmente, o momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita poderá vir a ser espaço e tempo de exercício de cidadania plena (GONTIJO, 2014, p. 132).

Na citação acima, a autora também denuncia que, mesmo com a proposta vigente (letramento), os textos e materiais destinados à alfabetização continuam focando a aquisição da consciência fonológica, e pouco têm contribuído para uma educação voltada para as práticas e usos sociais da leitura e escrita de forma efetiva.

Em meio a essas discussões estão os professores alfabetizadores que, a nosso ver, nem sempre têm consciência das tensões que estão por trás das formações e conceitos amplamente divulgados. Como alfabetizadora, esta pesquisadora também participou das formações do Pró-letramento e PNAIC, assim como toda a formação acadêmica se deu segundo os moldes do construtivismo e letramento, sem ter discernimento das implicações de todos os textos, propostas, atividades... No entanto, ao nos aprofundar no assunto, algumas concepções foram alteradas.

Consideramos a concepção piagetiana limitada quanto às questões complexas que demanda o conceito de aprendizado na atualidade e preferimos a concepção histórico-cultural abordada em outro capítulo dessa dissertação.

Com relação aos métodos, consideramos importante a possibilidade de ter uma variedade disponível em sala de aula, já que partimos do pressuposto de que cada aluno aprende e apreende de maneiras diferentes, sendo que um único método de ensino só irá atender uma parcela dos educandos. E enfim, com relação às discussões de Soares e Gontijo, concordamos com a última, pois a nosso ver, o aluno só está devidamente alfabetizado quando lê e interpreta o que leu, escreve com consciência do que quer tratar.

Após essa breve, porém, importante discussão em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como seu contexto e debates políticos de base correlatos, adentraremos agora na organização e estudos direcionados que tiveram como tema a implantação do PNAIC.

1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa entra em cena: princípios e críticas

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi criado com o propósito de consolidar a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental. Apóia-se em quatro eixos, que são: 1. Formação continuada presencial para os professores

alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social. O PNAIC agrega conceitos e metodologias advindos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, realizado no Ceará e do Pró Letramento aplicado em nível nacional.

O PAIC surgiu após uma pesquisa encomendada em 2004 por um Comitê formado por membros da Assembleia Legislativa do Ceará, diversas empresas, universidades e instituições. O relatório com o resultado da pesquisa indicou que somente 15% das crianças pesquisadas leram e compreenderam um pequeno texto adequadamente e 42% produziram textos considerados não ortográficos. A partir do relatório, percebeu-se que havia uma “deficiência” na formação de professores alfabetizadores, no currículo das universidades próximas e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido. A partir desse resultado, foi criado o PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa). Em 2007, o Programa tornou-se responsabilidade do Estado do Ceará e, em 2011, foi estendido até o 5º ano do Ensino Fundamental. Partindo, assim, das ações do PAIC, foi elaborado o PNAIC na tentativa de consolidar a alfabetização no sistema educacional brasileiro.

O Pró Letramento, outro programa que sugestionou a concepção do PNAIC, surge após a criação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” em 2003, com a adesão de diversas universidades em todo o Brasil. As universidades que aderiram a essa Rede, focalizando a temática da alfabetização foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E em 2005, consubstanciado pela “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” foi criado o Pró Letramento, que teve como foco uma formação voltada aos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o Pró Letramento, foi criado material de estudo em dois módulos: Alfabetização e Linguagem e Matemática, aplicados em um curso semipresencial com duração de dois anos. A “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” também coordena o PNAIC, o que explica as semelhanças na aplicação do PNAIC com o Pró Letramento, como na organização, estrutura e utilização do material. Assim, no

PNAIC as universidades integradas à “Rede” elaboram o material da formação (os Cadernos).

Para a estruturação do PNAIC em cada Estado ou região, universidades foram selecionadas para aplicar a formação aos professores-orientadores e também aos coordenadores para que estes façam a formação para os demais professores nos seus respectivos municípios. No Espírito Santo, a instituição formadora do PNAIC é a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

O PNAIC tem como eixo de atuação a formação presencial para professores cursistas e orientadores de estudo. Essa formação presencial é realizada periodicamente, de acordo com a carga horária de cada módulo, podendo ocorrer encontros semanais e quinzenais. Nos encontros há disponibilização de materiais didáticos, jogos educacionais e obras literárias para os alunos. Há também preparação para o processo de avaliações sistêmicas através da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada com os alunos do terceiro ano do ciclo.

A estrutura do PNAIC é abrangente, ligando-se em parceria com universidades federais e, também, em parcerias com instituições estaduais e municipais.

O pacto é resultado de um acordo entre Governo Federal, estados, municípios e algumas entidades, entre elas ‘Todos pela Educação’, com o propósito de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até 8 anos de idade, atendendo a meta 2 e 3 do movimento e também as cinco bandeiras; para tanto o pacto recorre de diversas ações entre os parceiros [...] (SANTIAGO, 2014, p. 38).

No Estado do Espírito Santo, as Secretarias municipais e Superintendências Regionais de Educação (SRE) ficaram responsáveis por ofertar apoio às unidades escolares, bem como formar o “Conselho ou Núcleo de Alfabetização” para acompanhamento das propostas do PNAIC nas escolas estaduais e municipais.

As escolas, por sua vez, ficaram responsáveis pela aplicação da proposta, sendo que a Equipe Gestora (Diretor, Pedagogo e Coordenador Escolar) ficou responsável por oferecer meios para que as propostas do PNAIC fossem concretizadas.

Aos professores alfabetizadores coube a participação nas formações do PNAIC, execução das ações propostas, organizar o material em sua sala conforme as

orientações recebidas, se necessário confeccionar alguns deles, realizar rotina escolar, esta devendo estar exposta na sala, realizar avaliações regulares conforme os direitos de aprendizagem e participar das atividades da escola como reuniões de pais e equipe.

Pelo fato de o PNAIC ser um programa cuja aplicação se efetuou nos anos de 2013 e 2014, existem relativamente poucas pesquisas publicadas a respeito de sua aplicação. No entanto, é importante perceber que o Programa é amplo e inúmeros estudos podem surgir a partir de suas atividades. Portanto, buscando compreender um pouco mais as nuances do programa, procuramos reunir pesquisas que tratassem do PNAIC e sua diversidade de temas para ilustrar a amplitude das discussões que surgem por meio dele.

Tentando estabelecer um recorte que abarcasse a discussão em tela nesta dissertação, optamos por trazer os estudos publicados em 2013 e 2014 utilizando, como um dos critérios de escolha, perspectivas teóricas próximas às adotadas neste trabalho, a abordagem histórico-cultural. Outro critério adotado foi a escolha de temas que contribuíssem ou complementassem este estudo, partindo das palavras-chave: formação docente ofertada pelo PNAIC, Cadernos de formação, PNAIC e gestão escolar, alfabetização e letramento. O levantamento de literatura aconteceu em fevereiro e março de 2015.

Dentre estudos que discutem a proposta do PNAIC, destacamos Viecheneski, Fátima & Martiniak (2014), que apresentam uma pesquisa focalizando a formação ofertada pelo PNAIC, que teve como foco a análise da formação realizada com os professores-orientadores. Os resultados da pesquisa indicam que houve dificuldade no desenvolvimento da aplicação da proposta do PNAIC por parte dos professores pesquisados, conforme relatos de dificuldades e insegurança. No trabalho que ora apresentamos, também são perceptíveis insegurança das professoras pesquisadas por conta das dificuldades em se trabalhar com a diversidade e inclusão.

Dessa forma, as pesquisadoras concluem em seu estudo que, mesmo com a formação ofertada pelo PNAIC, ainda há a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre alfabetização e metodologias para que a proposta alcance seu objetivo de alfabetizar as crianças em defasagem.

Outro estudo que tem como foco o PNAIC é a pesquisa desenvolvida por Luz e Ferreira (2013), tendo como título: “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise”. A pesquisa faz uma análise preliminar da política de formação docente do PNAIC, já que o mesmo foi apresentado em maio de 2013, início de sua aplicação. A pesquisa foi baseada nos documentos oficiais do PNAIC, como o Manual do Pacto e Portarias que viabilizaram a criação e implementação do mesmo, documentos esses que norteiam o trabalho em todo o país.

O estudo mostra, com base em outras formações e avaliações, que há a preocupação com o formato do PNAIC, por incentivar o *ranqueamento* de resultados, sobrecarga de trabalho para o professor por ter que estudar, executar as ações propostas e efetuar seu trabalho. A pesquisa indica, ainda, a culpabilização dos professores das turmas que não alcançaram os resultados esperados, enrijecimento do trabalho pedagógico, pela delimitação de conhecimentos propostos pelo PNAIC e pelo possível “maquiamento” dos resultados nas avaliações. As autoras ainda abordam a “descontinuidade dos programas de formação continuada de professores” como sendo negativo para o desenvolvimento de uma proposta, ampla por natureza.

Souza (2014), ao debruçar-se nos estudos do contexto social e da formação do professor, apresentou uma dissertação cuja análise consistiu no estudo dos Cadernos do PNAIC destinados à Alfabetização em Língua Portuguesa. Seu estudo buscou entender como o PNAIC se concretiza no contexto social, considerando a concepção de formação continuada presente nos Cadernos e a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. A pesquisa se efetivou pela análise de cinco documentos:

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece;
2. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões;
3. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação;
4. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
5. Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa.

Embora o item 05 (cinco) esteja denominado como um documento, nele a autora fez análise dos 24 (de vinte e quatro) Cadernos destinados ao primeiro, segundo e terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. A autora identificou que a perspectiva teórica

presente nos Cadernos é o sociointeracionismo e o construtivismo. Nos estudos dos documentos Souza (2014) encontrou algumas “limitações” que, segundo a mesma, geram lacunas na base teórica do programa, como a utilização dos conceitos de Vygotsky, como mediação, signo e significado, interação, apropriação do aprendizado, pensamento e linguagem, zonas de desenvolvimento, funções psíquicas superiores, interação. Para Souza (2014) tais conceitos não foram trabalhados e problematizados nos Cadernos. A autora relata ainda como o conceito de aprendizagem está “enquadrado na escola”, dando muita ênfase ao que se aprende em sala, sendo que a aprendizagem ocorre também na sua vivência cotidiana.

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a pesquisadora atua como Coordenadora Pedagógica em uma escola regida pelo Estado do Espírito Santo, e, considerando importante a atuação desse profissional na execução e apoio ao PNAIC, torna-se relevante apresentarmos a pesquisa de Aquino e Aranda (2014), por apresentarem, em especial, a atuação desse profissional.

Fazendo uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo em uma escola municipal de Dourados/MS, as autoras relatam a importância da participação da gestão escolar, que abrange a gerência política, administrativa, financeira e pedagógica da escola. Nesse sentido, a figura do Coordenador pedagógico se torna importante para servir de suporte aos professores na execução das ações propostas pelo PNAIC.

As autoras indicam que, no entanto, oficialmente, o Coordenador pedagógico não participa da formação, ficando a cargo das Secretarias de Educação subsidiar a participação desse profissional na formação. Destacam, ainda, que pouco se fala do Coordenador pedagógico e da sua importância no processo educativo e formativo do PNAIC. Na escola onde a pesquisa foi realizada, as pesquisadoras entrevistaram duas Coordenadoras pedagógicas, que propuseram e organizaram mudanças na escola para que a proposta pudesse ser realizada pelos professores, sendo consideradas como um apoio docente. Os resultados da pesquisa apontam que a função do Coordenador pedagógico é essencial para o cumprimento e acompanhamento do PNAIC.

Destacamos, também, o trabalho de Virago (2014), estudo de caso de uma atividade desenvolvida por uma escola estadual de Santa Maria/RS, com base nos estudos de alfabetização e letramento de Ferreiro e Teberosky (1985). Como trajeto metodológico, analisou três momentos de desenvolvimento do Programa com as turmas do 1º ao 3º ano das Séries Iniciais.

O primeiro momento foi discutir sobre o PNAIC, suas propostas e organizar uma atividade visando atender o objetivo do programa, que é a alfabetização plena dos alunos até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. No segundo momento, os professores realizaram testes com as turmas e diagnosticou-os em “níveis de alfabetização” (pré-silábico 2, alfabético, silábico e alfabetizado). E, no terceiro momento, os alunos foram agrupados conforme seus níveis, independentes da série que ocupavam e os professores realizaram trabalhos com esses alunos conforme seus níveis. Foram utilizados temas como folclore e meios de transporte para nortear o trabalho. Ao concluir a pesquisa, Virago (2014) apresenta um gráfico que demonstra uma melhoria na aprendizagem dos educandos.

A apresentação desses estudos, feita até aqui, nos leva a enxergar o PNAIC no cenário da educação brasileira, indicando que, apesar do seu avanço, ainda há muito que melhorar. Os estudos apresentados apontam que, pela complexidade e importância, o processo de aprendizagem, em especial no período da alfabetização, tem muito a ser estudado e aprofundado, possibilitando esse entendimento aos seus articuladores, nesse caso, os professores orientadores e cursistas do PNAIC. Há de se considerar também, os fatores externos à escola, a culpabilização dos educadores pela não aprendizagem das crianças, o que pode acarretar um resultado inverso ao esperado.

Portanto, diante dos estudos, a meta “todos os alunos alfabetizados até os oito anos de idade” ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Esses estudos são relevantes para a produção de conhecimento acerca do PNAIC, podendo ser considerados na reestruturação do programa ou mesmo, posteriormente, com a criação de outro programa. Percebe-se que há necessidade de se pensar nos questionamentos indicados nos estudos para que os avanços ocorram no campo da alfabetização, considerando as experiências já adquiridas por programas semelhantes, refletindo sobre elas e primando pelo seu desenvolvimento.

Conforme podemos perceber, o PNAIC é um programa que nos permite discutir uma gama de assuntos, e dentre as possibilidades optamos por discutir o tema Inclusão, saindo da dicotomia de grupos específicos, já que a perspectiva da inclusão também se apresenta abrangente. Entretanto, não podemos negar as diferenças que estão presentes em nosso cotidiano escolar. Portanto, iremos nos debruçar no assunto defendendo a Inclusão em sua amplitude.

Historicamente, a instituição escolar nasceu e se fortaleceu apoiada entre a vida e a aprendizagem, uma gênese que marcou sua evolução e hoje, mais do que nunca, compromete sua eficácia (COLELLO, 2012).

2 DISCUSSÕES SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM ROTEIRO EM ABERTO

A Inclusão Escolar defendida neste trabalho não se refere somente a um grupo específico, mas a todos os alunos que freqüentam a Escola Pública, independente de classe, cor ou deficiência. Portanto, a perspectiva de Inclusão Escolar está pautada na diversidade, ou heterogeneidade, como é trabalhada nos Cadernos do PNAIC.

No entanto, os marcos históricos que evidenciam a luta por uma educação inclusiva estão atrelados, até meados dos anos 90, principalmente aos grupos com deficiência. Tal referencial difundia em um discurso que propunha a integração e não a inclusão. Portanto, ao apresentar o percurso que desemboca na discussão sobre a inclusão, também se faz necessário apresentar a inserção do aluno deficiente na escola.

Podemos remontar à constituição de 1946 (Capítulo II, Art. 166), que já afirmava a educação como um direito de todos. Porém, ao focalizarmos na Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases a entrar em vigor no país após 13 (treze) anos de debates acalorados a respeito de uma Educação Nacional, perceberemos que em seu artigo 30, parágrafo único, se restringiu a obrigatoriedade da Lei aos seguintes casos:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Segundo Romanelli (1990, p. 181), essa ressalva anulou, na prática, a obrigatoriedade do ensino a todos a partir dos 07 (sete) anos de idade, presente no artigo 27 da LDB 4.024/61, principalmente porque grande parte da população não tinha condições financeiras para prover educação escolar aos seus filhos. Os casos elencados nos mostram que na Lei 4.024/61 não houve preocupação de escolarizar a grande massa, o que representou um retrocesso do art. 166 da Constituição de 1946.

Conforme nos apresenta Romanelli (1990), em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação que, no mesmo ano, aprovou o Plano Nacional de Educação (1962/1970) que, dentre outras metas, propunha 100% (cem por cento) da população de 7 a 11 anos na quarta série e 70% (setenta por cento) dos alunos de 12 a 14 anos matriculados na quinta e sexta série. Interessa-nos, aqui, os dados pertencentes ao primeiro grupo do *Ensino Primário* (7 a 11 anos). Após o período do Plano, dados retirados de Estatísticas da Educação Nacional (1960/71), apontam que 73,61% (setenta e três vírgula sessenta e um) da população de 07 a 11 anos estavam estudando; portanto, as metas destinadas a este grupo não foram alcançadas (ROMANELLI, 1990, p. 185-186).

Podemos perceber que, além de uma grande parcela estar de fora do ensino escolar, conforme a lei de isenção, ainda havia o problema da reprovação em massa, ou seja, grande parte dos estudantes não conseguia avançar.

Com vistas apenas ao aspecto da extensão da escolaridade, pode-se dizer que o plano foi quase um êxito. Não o foi, porém, com relação à produtividade interna do sistema, já que significativa parcela da população, que deveria estar no ensino médio, permanecia, ainda, no ensino primário [...] Enquanto nossa escola primária estiver retendo, pela reprovação, parcela ponderável da população escolar, é impossível para o planejamento educacional traçar metas com relativa segurança, a menos que o próprio planejamento preveja a redução gradativa da reprovação e preveja, evidentemente, os meios para tanto (ROMANELLI, 1990, p. 186).

Com a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), houve a necessidade de reformular o ensino e daí surge a Lei 5.692/71. Com a nova lei o Primário passou a durar 08 (oito) anos. Dentre as mudanças com relação ao tema inclusão destacamos o seguinte artigo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Embora tenhamos ciência de que somente o artigo em lei não garante acesso e inclusão, já foi para a época um aspecto positivo. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que “[...] sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2007).

A partir dos anos 80 e 90, as discussões relacionadas à inclusão e defesa dos deficientes ficam acirradas. Em 1988 é promulgada uma nova Constituição, cujo texto afirma ser dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos *portadores* de deficiências, de preferência, no ensino regular. Além do direito à educação a todos, era prevista a igualdade de condições, acesso e permanência.

Em 1989, em nome da integração social, é aprovada a Lei 7.853, que tem como metas o acesso ao aluno *portador* de deficiência às escolas especiais e matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas *portadoras* de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Ou seja, a lei por si só se mostra excludente.

Em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente com a Lei 8.069/90, que reforça a Constituição de 1988, visando garantir atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes deficientes.

Dando seguimento, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, sem grandes mudanças, orientando a “integração instrucional”, ou seja, a educação continuava segregada (normais e especiais), sendo dado o direito de participar do ensino regular somente aquele com capacidade de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum (BRASIL, 2007); no mesmo ano em que também é publicada a Declaração de Salamanca, marco na luta dos direitos dos deficientes.

Com a promulgação da LDB 9394/96, há uma mudança ao propor que os sistemas de ensino tenham currículos, métodos, recursos e organização diferenciados para os estudantes que necessitarem, além do “avanço” nos cursos e séries aos alunos superdotados. Compreendemos que a LDB apresenta os aportes da perspectiva da inclusão, diferentemente das leis anteriores que reafirmavam a segregação, através de escolas especializadas, e a integração em espaços educativos separados que, ao invés de propor a interação, promovia a separação.

A partir daí uma série de leis e ações aconteceram sob a égide da inclusão, com a proposta de que o “ensino regular” fosse para todos, deficientes ou não. Embora o discurso seja edificante, compreendemos que na prática muitas dificuldades ocorreram e ainda ocorrem. Pois durante muito tempo a inclusão não foi discutida, as propostas de inserção de estudantes tinham como base a segregação ou integração do estudante em um espaço comum. Embora nosso objetivo não seja priorizar a inclusão sob a perspectiva da Educação Especial, torna-se inevitável que, por vezes, falar de inclusão remeta à Educação Especial, pois, durante muito tempo “[...] o debate da inclusão escolar tem incidido principalmente na área da educação especial [...]” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 18).

Segundo Beyer (2006, p. 73), a educação inclusiva é “posta” como proposta e conceito ao longo dos anos 90 com as conferências mundiais de Educação Para Todos (1990) e de Educação Especial (1994). Por outro lado, Padilha e Oliveira (2013), discutem sobre quem são os “todos” mencionados nas leis e documentos que nortearam os conceitos supracitados. As autoras afirmam que os investimentos relacionados à Inclusão Escolar estão destinados aos “grupos” de alunos que apresentam maiores dificuldades em se firmar ou permanecer na escola:

Embora haja uma menção a todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos, ao se tratar da educação, há um foco nos grupos excluídos dessa educação, desde os pobres, as minorias étnicas raciais e linguísticas àqueles que são vítimas de guerras. Então, os destinatários da educação para todos não seriam propriamente ‘todos’, indistintamente, mas sim todos os excluídos da escola e que, a julgar pela população mencionada no documento, também, majoritariamente, viveriam um quadro de privação de bens materiais que lhes permitam uma vida digna (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 165).

Para nossa leitura, além dos excluídos *da* escola referidos por Padilha e Oliveira (2013), pensamos naqueles estudantes excluídos *na* escola, ou seja, especificamente os alunos excluídos do processo da alfabetização, cujas necessidades passam por despercebidos ou negligenciados durante o período escolar. Por isso, afirmar uma escola para todos, que atenda a todos e que seja inclusiva, deve ter em seu plano de trabalho ações que visem atender a diversidade. Incluir na diversidade significa pensar nas particularidades dos educandos, suas necessidades e/ou dificuldades.

O trabalho educativo numa perspectiva de atendimento às características e às necessidades educacionais daqueles que ingressam na escola implica mais do que programas pontuais e isolados, requer pensar em modos de (re)organização do trabalho nessa instituição, o que se faz acompanhado de investimentos nessa escola nos mais diversos espaços e instâncias, na possibilidade de fortalecer o trabalho coletivo, a gestão escolar participativa, a contratação de profissionais em quantidade apropriada, com formação adequada e valorizados profissionalmente - elementos essenciais a qualquer proposta que vise à qualidade social da educação (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Portanto, somente o acesso à escola não é o suficiente para caracterizar a inclusão. Entendemos que acontece inclusão de fato quando há a interação no espaço coletivo, quando conhecimentos e vivências são partilhados por meio da convivência, do diálogo e da compreensão, sem fuga dos conflitos que permeiam nosso fazer cotidiano (FREIRE, 1996).

Cabe ressaltar, ainda, que a Inclusão não pode ser caracterizada como uma “caridade” a outro indivíduo. Devemos lembrar que a Inclusão é um direito, previsto na Constituição e também na LDB 9394/96. Dessa forma, as escolas precisam promover ações que resultem na interação aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor, e conseqüentemente, na participação ativa e crítica na sociedade.

2.1 Integrar ou incluir?

Para discutirmos sobre o assunto, nos apoiamos nos estudos de Hugo Otto Beyer (2006), que apresenta muito didaticamente as diferenças entre integrar e incluir. O autor defende que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

O autor nos leva a pensar sobre o que é estar “incluído”, trazendo uma série de questionamentos a respeito, pois não basta estar no mesmo espaço que os demais, é necessário que as particularidades do educando sejam consideradas. Incluir não significa igualar, incluir é trabalhar com as diferenças, partir dos conhecimentos e experiências de cada estudante para promover junto a eles uma prática pedagógica significativa.

No entanto, corroborando com o que vimos afirmando neste trabalho, Beyer (2006) constata que:

[...] no sentido da evolução dos conceitos, percebemos muito mais a aproximação da prática escolar da integração à semântica da palavra inclusão. [...] em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar. Neste sentido, o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo (BEYER, 2006, p. 74).

Nesse sentido, Beyer (2006, p. 75) nos explica o que é para ele uma Educação Inclusiva no parágrafo abaixo:

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização ‘alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais’ [...]. Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

Portanto, a da Educação Inclusiva parte da premissa de que cada educando possui uma “necessidade” que pode ser igual ou diferente de outro educando, pois mesmo os alunos categorizados como “sem necessidades especiais”, podem possuir dificuldades que os alunos que possuem “necessidades educacionais especiais” não têm.

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 dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Assim, para pensarmos as diversas nuances do tema, recorreremos a Beyer (2006) que representou os conceitos de exclusão, separação e/ou segregação, integração e inclusão da seguinte forma:

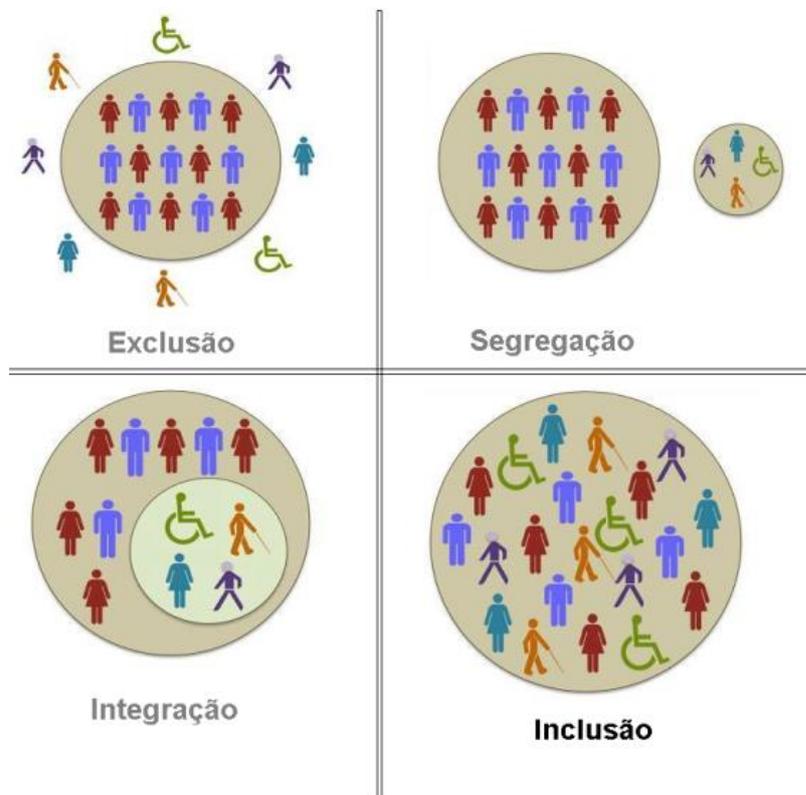


Imagem 1. Representação de exclusão, segregação, interação e inclusão conforme Beyer³.

³ Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/inclus%C3%A3o.png> Acesso em 24/09/2015.

De acordo com a imagem acima, percebemos como o autor trabalha com esses conceitos: o círculo grande é o sistema escolar regular e o círculo pequeno o sistema escolar especial/diversidade. No primeiro quadro há a representação da exclusão, em que os considerados inaptos estão fora do sistema escolar, conforme apontamos no início desse capítulo. No segundo quadro, a segregação, representada por escolas destinadas a grupos específicos (como Pestalozzi). No terceiro quadro, a integração acontece pela presença dos alunos “diferentes” no espaço escolar, sem haver, porém, a comunicação ou interação entre eles e, por último, o quadro que representa a dinâmica inclusiva: todos participando do sistema escola regular. Embora a pesquisa de Beyer esteja intimamente vinculada à concepção de Educação Especial, os conceitos por ele abordados extrapolam a ideia de inclusão somente às pessoas com deficiência.

Cabe ressaltar que desenvolver um trabalho que atenda a todos não é uma tarefa fácil, pois o aprendizado é algo muito particular, cada aluno aprende de uma forma e necessita de atendimentos diversificados. Portanto, uma escola para todos é aquela que promove meios para que todos adquiram o conhecimento, e alcance os seus objetivos.

Podemos recorrer a uma imagem (que conhecemos, sobretudo, através das mídias sociais), para nos ajudar a pensar, de outra forma, a questão:

Você conhece o conceito de equidade?

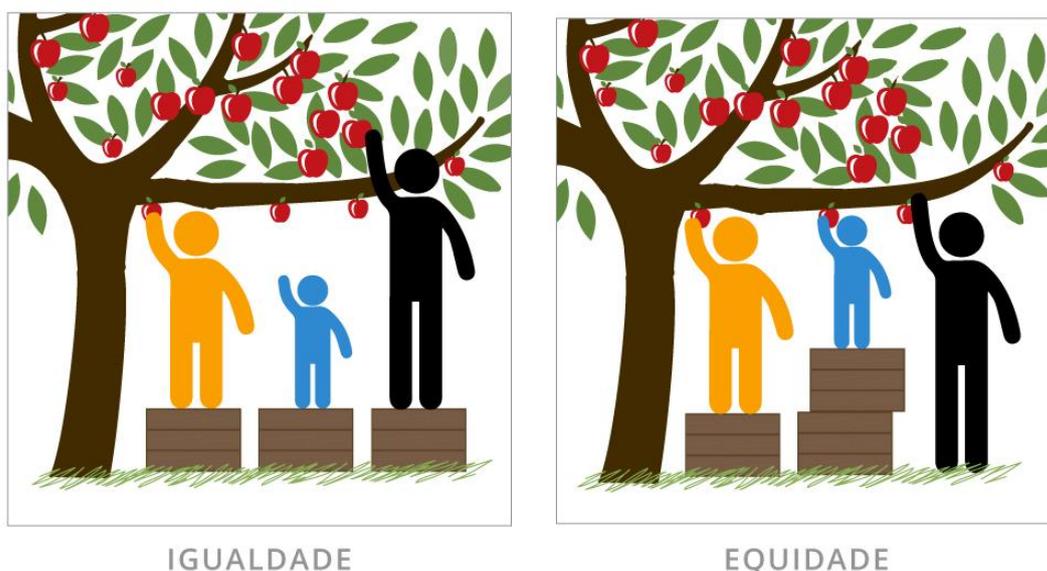


Imagem 2. Representação de igualdade e equidade⁴.

⁴ Disponível em:

Conforme podemos perceber pela imagem acima, não basta somente dar oportunidades iguais (como na igualdade liberal clássica, meramente jurídica); é necessário gerar condições para que o educando avance. Suas particularidades são aspectos a serem considerados para que o aprendizado ocorra além de suas condições sociais, físicas, culturais entre outras.

Uma outra abordagem pode ajudar a pensar a escola que podemos chamar efetivamente inclusiva, ainda que não seja recorrente nos textos da área. Se o fazemos é porque achamos pertinente focar tal faceta da inclusão escolar, sobretudo em relação à histórica e persistente desigualdade (também escolar) brasileira.

2.2 Uma escola justa é possível?

Diversidade significa multiplicidade, heterogeneidade, ou seja, não há identidades únicas em um mesmo ambiente. Alunos e educadores possuem características diversas e, com isso, necessidades variadas, seja por sua condição física, intelectual, social, cultural, etc. Seria uma escola com tantas qualidades uma escola justa? Para falarmos disso, utilizaremos dos escritos de Dubet (2008) a respeito.

Dubet, ao contextualizar a expansão do ensino na França, em relação com seu processo de democratização, mostra que houve um movimento para proporcionar uma educação igualitária a todas as “camadas da sociedade francesa” por meio do plano Langevin-Wallon, no pós-guerra.

[...] O sistema escolar conheceu uma democratização incontestável graças à ampliação do acesso aos bens escolares reservados, até então, unicamente aos ‘herdeiros’ e a alguns ‘bolsistas’. Possibilitando a todos o acesso aos estudos pelo viés de uma formação comum até os 16 anos as

diversas reformas escolares estabeleceram as condições estruturais da igualdade meritocrática das oportunidades (DUBET, 2008, p. 26).

Dubet nos chama a atenção para o fato de que, antes da reforma, a desigualdade social era atribuída à falta de oportunidade nos estudos, e que com a igualdade de oportunidades, o fracasso passa a ser atribuído ao aluno que “não se dedicou o bastante”. Entretanto, pesquisas mostraram que as famílias com melhores condições proporcionavam aos seus filhos estudos extras, viagens e cursos preparatórios, ou seja, proviam de situações que favoreciam o aprendizado; já as famílias de operários pouco poderiam colaborar. Na atualidade, essa condição ainda permanece.

Dessa forma, mesmo com a política de igualdade de oportunidades (meritocracia), a desigualdade social-escolar permanece. Conforme a escola torna-se heterogênea, os alunos com melhores rendimentos são agrupados separadamente dos piores criando um modelo de exclusão escolar: “[...] a competição social dos dois públicos é tão contrastante quanto os tipos de formação oferecidos aos estudantes. [...]” (DUBET, 2008, p. 35).

Dubet questiona, assim, a meritocracia, pois a avaliação contém elementos subjetivos, podendo variar conforme a pessoa que avalia. Tais considerações o levam a concluir que:

[...] Um aluno fraco num estabelecimento poderia ser médio ou bom num outro, ou o inverso. Quando muitos alunos têm êxito numa prova, considera-se geralmente que ela não é boa porque seria preciso obter, em todas as circunstâncias, um terço de bons, um terço de médios e um terço de fracos [...] (DUBET, 2008, p. 45).

No segundo capítulo, “A igualdade distributiva das oportunidades”, o autor relata que a crença em um sistema educacional igualitário seria um ‘mal necessário’ (deduzimos tal expressão de nossa leitura do autor), mesmo que seus agentes não acreditem nisso, pois “[...] a igualdade das oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. [...]” (DUBET, 2008, p. 49).

Com relação à igualdade de oferta, sabe-se que essa depende de onde a escola está localizada, pois, quanto mais perto for do centro ou capital, melhores são os cursos e investimento e, quanto mais longe, mais escassos. Existe também a questão da disposição para irem trabalhar nos melhores professores nos colégios e liceus.

Dubet, ao falar do “mapa escolar”, descreve que os pais que perceberam o mecanismo do mapa se mudavam para as proximidades das melhores escolas, a fim de que seus filhos obtivessem melhores estudos; no entanto, ressalta o autor, nem todos os pais percebiam o que estava acontecendo.

Mesmo com as Zonas de Educação Prioritária (ZEP), a equidade com os grandes colégios e liceus nunca aconteceu. A partir desse fato, buscaram-se outros meios para que a igualdade acontecesse, como a “discriminação positiva”, em que houve reserva de vagas para pobres, estrangeiros ou quanto gênero e raça. Quanto a isso, o autor nos diz, “[...] Esta política pode criar novas injustiças, mas certamente ela as reduziria muito, pois ao ficar esperando demais por soluções perfeitas corre-se o risco de nunca fazer nada” (DUBET, 2008, p. 63).

No capítulo seguinte, “A igualdade social das oportunidades”, Dubet traz o seguinte questionamento “quais conhecimentos são pertinentes a todos os estudantes?”.

[...] Os programas da escola elementar foram pensados como a soma dos conhecimentos que devem permitir a cada criança tornar-se um cidadão e um Francês, o que, aliás, era percebido como a mesma coisa. Para isso, convinha acrescentar alguns conhecimentos práticos e sabe-se que os mestres de escola eram convidados a garantir esse mínimo a todos, somente uma minoria poderia ir além. [...] (DUBET, 2008, p. 74).

Assim como é difícil definir “quais são os conhecimentos mínimos”, há a preocupação de que “[...] esse mínimo comum se torne o máximo da maioria [...]” (DUBET, 2008, p. 76). Em nossa leitura percebemos que Dubet denuncia que nas escolas ou turmas com alunos provenientes de grupos sociais em desvantagem, o currículo básico das escolas de elite se torna o máximo para elas, devido à desigualdade de oportunidades e condições.

Arriscaríamos a afirmar que no Brasil tal discussão ainda é pertinente. O PNAIC apresenta, talvez como forma de complementar o currículo, os “direitos de

aprendizagem” que nada mais são do que a definição de quais aprendizados devem ser iniciados, aprofundados e consolidados em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

No tópico, “O que fazer do colégio?”, o autor fala das dificuldades enfrentadas pelas escolas por conta da heterogeneidade e as suas técnicas para burlar o sistema, criando turmas conforme origem e performance.

Do maternal às classes preparatórias e à universidade, a heterogeneidade dos alunos é um fato. E em nome desse fato e da igualdade das oportunidades, nada impede de separar os alunos ao longo de seu percurso em função de suas *performances* e de seu mérito. É por essa razão que o princípio de uma cultura comum deve se impor à natureza dos ‘fatos pedagógicos’ e que o colégio deve *aprender a educar juntos alunos diferentes*. Sem dúvida, essa é uma prova extremamente difícil e uma revolução para o ensino secundário. [...] (DUBET, 2008, p. 91, grifo nosso).

Esta citação de Dubet (2008) reforça a ideia de qual escola defendemos, ou seja, uma escola aberta à diversidade e inclusiva por definição. Uma escola que, visando o aprendizado dos alunos, oferte meios de promover a equidade dos educandos. Tal questão relaciona-se ao problema deste trabalho.

No quarto e último capítulo, “A igualdade individual das oportunidades”, Dubet trata das desigualdades escolares como espelho das desigualdades sociais e, a partir desse ponto, o autor trata do tema título deste capítulo: “[...] não somente uma escola justa deve ser útil à integração social dos alunos, mas deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. É nesse sentido que é preciso entender a igualdade individual das oportunidades” (DUBET, 2008, p. 95), reafirmando:

[...] Recrutando os indivíduos em função de seu nível de formação, os empregadores se preocupariam menos com suas competências específicas do que com suas atitudes gerais, as quais lhe permitiram sobreviver durante longo tempo no sistema de formação. Assim constata-se que raramente o emprego ocupado mobiliza verdadeiramente os conhecimentos e as competências adquiridas na escola. [...] Sendo assim, a escola é menos útil pelo que nela se aprende do que por sua simples função de seleção, sejam quais forem os critérios dessa seleção [...] (DUBET, 2008, p. 101).

A maneira como a escola trata os “vencidos” (em desvantagem social seja por sua origem, etnia, gênero) é muito importante, pois pode desencadear neles um sentimento de revolta, de menosprezo, por não terem conseguido ir além, tanto com relação à escola como a si mesmos. Cada sujeito é dotado de capacidades diferentes e que devem ser destacadas, “[...] pois não existe sujeito que não possua

algumas potencialidades [...]” (DUBET, 2008, p. 107). Tal afirmação, a nosso ver, aproxima o autor com o qual dialogamos, das teses e propostas inclusivas no sentido amplo.

A escola justa seria aquela que vai muito além do propósito de selecionar os ‘melhores’, mas promove situações de aprendizagens que sejam pertinentes para a vida de seus educandos e que deixe claro que possíveis fracassos pontuais não são um fim em si mesmo, podendo representar um novo recomeço.

Dessa forma, entende-se, na perspectiva de Dubet, que a escola igualitária valoriza a heterogeneidade, respeita e trabalha a singularidade do educando, sua cultura, suas dificuldades, além de buscar aprimorar suas habilidades. A escola é produtora de conhecimento a partir da sua interação com esses grupos e visa à formação contínua dos educandos, independentemente de sua origem social. Por isso a importância de se pensar em uma escola para todos, uma escola inclusiva, também pela alfabetização...

O Governo (em seus diversos níveis: federal, estaduais, municipais) apresenta em seu discurso o ideal da escola para todos e, pressionado pelo Banco Mundial, iniciou ações que visam atender a essas exigências, não só do acesso, mas na redução das taxas de analfabetismo. Dentro desse contexto, trazemos em relevo o PNAIC, um Programa com metas audaciosas e ações diversificadas (formação, envio de materiais para suporte pedagógico, acervos literários e etc.) com o propósito de alfabetizar todas as crianças até os oito (08) anos de idade. E a partir desse Programa, discutimos as concepções de Diversidade e Inclusão com oito (08) professoras cursistas do PNAIC em Pedro Canário/ES, e conforme apresentamos nesse capítulo, seguimos as concepções de Beyer (2006) a respeito do que acreditamos ser de fato Inclusão além de apontarmos brevemente o enredo que originou esse debate. E, para relacionar o PNAIC com a proposta de Educação Inclusiva, traremos à luz dos estudos de Vygotsky e Backtin, no qual apontaremos no capítulo a seguir.

2.3 De interações e diálogos, mediação e dialogismo: um aporte teórico em construção

Diante do que foi abordado até o momento, sem perdermos de vista o problema de pesquisa deste estudo, torna-se relevante tecermos uma relação entre a Educação Inclusiva e o PNAIC. Para tanto, trataremos a seguir de tais temáticas a partir da dos estudos de Vygotsky e Bakhtin.

Ao lançarmos um olhar sobre o processo de desenvolvimento dos seres humanos, percebemos a partir de Vygotsky (2010), que todo desenvolvimento se dá através da interação do indivíduo com o meio. Para esse autor, nosso desenvolvimento não é fruto, apenas, da maturação biológica das funções cognitivas mas, sim, das relações que subsidiam esse desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento humano se dá de “fora para dentro”, por meio das interações sociais, da cultura.

Ao dimensionarmos tal discussão ao contexto escolar, é necessário que os profissionais envolvidos entendam que a criança traz consigo vivências e experiências que lhes são próprias, que compõem a sua subjetividade, conforme Vygotsky (2010, p. 94):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de 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 [...].

Com isso, percebemos que o aprendizado se dá de maneira muito particular, e compreender como a criança se apropria do mundo que a cerca é indispensável para que o aprendizado ocorra. Partindo dessa premissa, entendemos que todas as crianças são capazes de aprender; porém, cada uma se desenvolve conforme o seu ritmo de aprendizagem, utilizando aquilo que Vygotsky (2010) denomina funções psicológicas superiores.

Para o autor, as Funções Psicológicas Superiores são aquelas que podem ser utilizadas como “instrumentos psicológicos”, como a linguagem, o pensamento, a

imaginação e memória. Com esses “instrumentos” as crianças organizam as suas atividades, utilizando-se deles para realizar as ações que necessitam.

Diante do exposto, consideramos que o signo linguístico tem papel relevante no processo de abstração dos educandos, pois, em se tratando de um instrumento psicológico, é utilizado como ferramenta de aprendizagem e interação social. A criança, ao escutar o nome de determinado animal, por exemplo, galinha, irá buscar em suas memórias as referências que descrevem este animal: bípede, penas, bicos, crina, buscando o seu significado. Essa consulta mental, realizada pela criança, demonstra a relação dialética entre pensamento e linguagem, pois à medida que ela recorre àquilo que Vygotsky (2010) chama de “instrumentos psicológicos” para nomear o animal mencionado, o uso desse nome nos mais diversos contextos auxiliam na consolidação das Funções Psicológicas Superiores.

Considerando os conceitos que apresentamos aqui, a partir do autor acima citado, com a perspectiva da Educação Inclusiva, é digno de nota que o professor deve considerar a heterogeneidade presente na sala de aula, buscando compreender as realidades vivenciadas pelos alunos e trabalhando os conteúdos de maneira diversificada para buscar atender a essa diversidade, buscando incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos, assim como Vygotsky (1997), a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender, independentemente do seu nível social, cor de pele, sexualidade e deficiência. Pois entendemos que a Educação Inclusiva abrange os diversos grupos, como os que mencionamos.

Torna-se relevante destacar que compreendemos, dessa forma, que a Educação Especial se organiza na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência (física ou mental), transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Ao se debruçar especificamente sobre como ocorre o aprendizado de crianças com “retardo profundo”, Vygotsky (1997) explica que o cérebro cria novas funções para desempenhar tarefas, resultando em uma nova forma de aprender, diferente dos demais.

A este respeito, como já havíamos dito, a educação social de crianças com profundo retardo é o único caminho cientificamente válido para a sua educação. Ao mesmo tempo, é o único que também é capaz de recriar as funções em falta em que não são a causa de disfunção biológica da criança. Só a educação social pode superar o isolamento e retardo de nível profundo, conduzir a criança com profundo retardo através do processo de formação do homem, então, como uma expressão notável de L. Feuerbach, que pode ser tomado como epígrafe para a teoria do desenvolvimento da criança anormal, o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Eu acrescento: o que é impossível no nível de desenvolvimento individual, torna-se possível ao nível do desenvolvimento social (VYGOTSKY, 1997, p 246-247).⁵

Mesmo cientes de que na citação acima, o autor faz referência a um grupo específico da Educação Especial, podemos perceber que as funções cerebrais podem ser potencializadas em qualquer sujeito, seja ela público alvo da Educação Especial ou não. Conforme dito acima, a partir da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que as interações são primordiais para o desenvolvimento do educando, quando o autor afirma: “lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social (VYGOTSKY, 1997, p. 247).

Dessa forma, Vygotsky (2010) defende que a criança se desenvolve principalmente por meio da mediação, seja ela por meio da participação de outra pessoa no processo de aprendizagem, seja pelo uso de instrumentos, físicos ou psíquicos.

A **mediação** pode ser definida como instrumental, semiótica ou social (ROCHA, 1994). A mediação instrumental se dá pelo uso de materiais concretos, a semiótica pode ser feita por meio da linguagem e a social pela “participação do outro”. A mediação é relevante, pois colabora no processo de apropriação do conhecimento. Vygotsky (2010) evidencia que a apropriação do conhecimento se dá por meio de zonas: real e proximal. A **Zona de Desenvolvimento Real** (ZDR) é assim chamada porque os conhecimentos implícitos nela já estão consolidados, são tarefas e ações

⁵ En este sentido, como ya hemos dicho, la educación social del niño con retraso profundo es el único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen la causa de la insuficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una notable expresión de L. Feuerbach, que puede ser tomada como epígrafe para la teoría sobre el desarrollo del niño anormal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosotros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social (VYGOTSKY, 1997, p. 246-247).

que a criança desenvolve de maneira autônoma. A **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP) é, segundo o autor, aquela que está em processo de maturação, e precisa da mediação para se consolidar. Dessa forma, entendemos que o professor deve reconhecer em que momento cognitivo seu aluno se encontra, para buscar alternativas que facilitem o aprendizado.

Para que isso aconteça, a comunicação entre os indivíduos é primordial para o desenvolvimento da criança. Na escola, a criança traz consigo experiências, códigos de conduta aprendidos no seu cotidiano e, ao se deparar com outras realidades, partilha e adquire novos conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou não.

No entanto, o aprendizado deve se apresentar significativo à criança, para que ela sinta interesse pelo conteúdo e nesse processo o professor tem fundamental importância, motivando o educando a executar as atividades propostas e dialogando com o educando percebendo quais aprendizados estão consolidados ou na ZDP.

Percebe-se que é no decorrer do curso que a criança se desenvolve, no entanto o meio social ou os fatores que o modificam, contribuem para esse “desenvolvimento”. Enfim, cada pessoa absorve e interage com o mundo de maneira muito particular, todas essas percepções constroem e remodelam a subjetividade do indivíduo. O professor em sua prática deve perceber essa singularidade do educando, compreendendo-o como indivíduo que pertence a um coletivo, interagindo e trabalhando com o que é significativo na vida do aluno.

[...] A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar atenção sobre diferentes matérias. (VYGOTSKY, 2009, p. 31).

Na escola, a criança ao estudar diversas disciplinas interage com diversos saberes aos quais é esperado apropriar-se de todos. No entanto, em uma turma há uma diversidade de gêneros, gostos e modos de aprender. Portanto, um aluno pode ser bom em uma disciplina ou campo do saber e ter dificuldade em outras. É por isso que a mediação pedagógica é importante, pois o professor ao perceber as facilidades e dificuldades dos alunos irá propor ações para que o aprendizado localizado na ZDP se consolide na ZDR.

A figura do professor exerce fundamental importância no desenvolvimento do educando, para que isso aconteça a interação professor-aluno deve ser contínua e o educador deve perceber em que nível determinado aprendizado está para então propor ações que colaborem para que esse processo de aprendizado tenha continuidade. Para isso o professor deve criar situações de aprendizagem motivando o aluno a aprender, criando um ambiente propício ao aprendizado e trabalhando com as experiências do educando. Para Vygotsky (2010, p. 92), “[...] o aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas [...]”, ou seja, a criança ao internalizar sobre determinado assunto desenvolve outras habilidades que irão colaborar em novos aprendizados que há elementos comuns ao que foi aprendido anteriormente.

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 94).

Na citação acima, Vygotsky evidencia que quanto mais a criança aprende mais se desenvolve. Esse conceito reitera a importância da interação dela com o meio para que adquira novos aprendizados, assim como a do professor em criar situações que promovam o conhecimento partindo do que a criança já sabe, e detectando os conhecimentos presentes na ZDR e ZDP.

Partindo dessa premissa, no ensino escolar, as atividades desenvolvidas pelos alunos devem estar pautadas pela sua realidade, e a interação deve ser estimulada.

Bakhtin relata que é nas relações sociais que se produzem os enunciados, segundo o autor “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Avaliamos como necessário, ao longo desse estudo, evidenciarmos os processos que são vivenciados na escola a partir dos dois personagens que julgamos principais. Um deles, conforme se pode perceber pelos apontamentos feitos acima,

é o aluno. O outro é o professor, sobre o qual nos debruçaremos a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin.

É partindo da noção de que os enunciados que produzimos são parte de um todo em que estamos imersos, de que, nas palavras de Bakhtin (2011), tais enunciados são como “elos de uma corrente”, buscamos discutir neste estudo os conceitos de diversidade e inclusão trabalhados no PNAIC e as concepções dos professores do município de Pedro Canário a respeito do tema, pois, conforme o exemplo de Bakhtin, os elos que se unem formam uma corrente, partindo de enunciados anteriores a esta.

Bakhtin, em seus estudos sobre a linguagem, pôs em evidência o “papel do outro” no desenvolvimento da linguagem. Entre o que fala e o que escuta, há uma relação dialógica e participante:

[...] Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Conforme o exemplo acima, percebemos que há um dinamismo na relação entre o que “fala” e o que “escuta”. Quem ouve não o faz passivamente; este, compreendendo ou não os enunciados, responde ao que lhe foi dito, seja por meio de palavras ou ações. Essas “respostas” *fazem com que a discussão seja perpetuada, podendo ganhar novos conceitos, novas estruturações e, portanto, gerando novos diálogos sobre o assunto.* Assim, quem “enuncia”, responde a algo que já foi “enunciado” anteriormente, podendo ser considerado uma resposta. Seguindo essa premissa, o diálogo ultrapassa a comunicação entre um locutor e um interlocutor, pode acontecer por unidades de comunicação diferentes, escritos ou falados em períodos diferentes, porém, há comunicação entre eles.

O diálogo, ou dialogismo, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), ultrapassa o sentido de um “bate-papo” entre indivíduos, *mas sim pela comunicação verbal emitida por*

unidades de comunicação. Mesmo se tratando de um livro, por exemplo, o leitor, ao estudá-lo, se posiciona criticamente em relação aos enunciados ali expostos, ou afirmados, além de poder pesquisar outros escritos que se posicionem a favor ou contra o seu conteúdo.

Em um ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula, ao se discutir sobre determinado assunto, os ouvintes, na medida que compreendem e se apropriam do assunto também passam a discuti-lo, ou seja, tornando-o um processo ativo e, conforme nos relata Bakhtin, vivo. As discussões geradas podem afirmar ou reestruturar as “convicções” sobre determinado assunto, pois todo enunciado tem natureza social. Segundo o autor, os enunciados apresentados pelo falante são baseados em outros enunciados, como “elos de uma corrente”.

A formação ofertada pelo PNAIC aos professores do município de Pedro Canário/ES, traz conceitos e metodologias advindos de outras formações (que podemos chamar, à luz de Bakhtin, ‘diálogos’); mas à medida que os assuntos são discutidos novas perspectivas podem surgir, algumas serem negadas e outras se (re)afirmarem. A troca de experiências, discussões sobre os temas dos Cadernos, leitura de textos de diversos autores corroboraram com a compreensão desses professores sobre determinados temas; pensando com Bakhtin (2010), dizemos que questões surgiram, pois sendo os professores os multiplicadores da proposta do PNAIC nas escolas, como eles apreenderam os conceitos de diversidade e inclusão discutidos nos Cadernos e encontros do PNAIC? Essa é uma problemática que podemos referir ao pensamento de Bakhtin (2011).

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 152).

Tais perspectivas, questões ou anseios são o que nos move, na busca da compreensão de como os conceitos de inclusão e diversidade foram apreendidos pelos professores cursistas do PNAIC em Pedro Canário/ES, bem como o diálogo com os materiais fornecidos pelo programa no capítulo 3, a seguir.

É verdade que as escolas e os professores ainda se apegam demasiadamente aos aspectos cognitivos do processo de aprendizagem, à medida que persiste a dependência aos conhecimentos formais, factuais. Mas os alunos são, também, sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes e experiências. Na sala de aula os alunos vão constituindo sua subjetividade. O ensino envolve sentimentos, emoções. Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno [...] (LIBÂNEO, 2011).

3 A PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ACERCA DA INCLUSÃO

O PNAIC é fonte de pesquisa em vários eixos, por sua estrutura e complexidade de temas. Por isso, optamos como eixo de pesquisa o tema heterogeneidade e inclusão presentes nos Cadernos analisados, por considerarmos relevante compreender como o PNAIC aborda o assunto e conceitua os temas que são objeto de nossa investigação.

Porém, antes de iniciar a análise dos referidos Cadernos, alguns esclarecimentos fazem-se necessários. No primeiro ano do PNAIC, em 2013, cada ano/série recebeu uma coleção diferente, sendo que cada coleção tem um Caderno/Unidade que perpassa pelas três coleções. Por exemplo, em todas as coleções o Caderno da Unidade 07 trata da temática heterogeneidade. Para o ano 01 o título é “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”; para o ano 02 “a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, e o ano 03 “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades”.

Os objetivos apresentados no início da temática também são iguais nos Cadernos e Unidades das diferentes coleções, somente tendo alguma alteração no último objetivo, ou seja, os objetivos apresentados no Caderno 07 são os mesmos em todas as coleções, mas os textos são diferentes.

Além dos três Cadernos da Unidade 7 que tratam da heterogeneidade e diversidade destinados às coleções de cada ano/série, existem mais dois Cadernos que trazem uma reflexão acerca da alfabetização dentro da proposta da escola inclusiva, são

eles: Caderno “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” e Caderno “Educação inclusiva”.

Diante dessa configuração das coleções do PNAIC com Cadernos da unidade 7 destinados à temática da Inclusão, iremos proceder à análise documental de cinco Cadernos, a saber:

- Caderno da unidade 7 para o Ano 01: **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.**
- Caderno da unidade 7 para o Ano 02: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.**
- Caderno da Unidade 7 para o Ano 03: **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.**
- Caderno: Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
- Caderno: Educação Inclusiva

3.1 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 01: “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”

Neste item iremos proceder à análise do Caderno da Unidade 07 (sete) do PNAIC da coleção de 2013, direcionado para o Ano 1 e que tem como título “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”.

Na primeira parte do Caderno, no tópico “Iniciando a conversa”, é apresentado o foco da temática do Caderno que se dedicará ao “[...] modo como tratar das diferenças na perspectiva de promover aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos” (BRASIL, 2012, p. 05). Logo depois são elencado 07 (sete) objetivos descritos abaixo:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;

- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- Compreender a importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

É importante salientar que o PNAIC utilizou e utiliza organizações e metodologias advindas de programas anteriores como o Profa⁶ e o Pró-letramento⁷, que tiveram ambos a duração de 02 (dois) anos.

Como o PNAIC funciona em rede, as Universidades cadastradas para fazer a capacitação das orientadoras fazem reorganizações com o material com o propósito de garantir um melhor aproveitamento. Em relação ao objetivo *letramento*, no Espírito Santo, os formadores ligados à UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), que são os formadores do Programa, procuram tomar distância da terminologia “letramento”, pois segundo Gontijo (2009, p. 14):

Compreendemos a alfabetização como uma prática sociocultural que se desenvolve em sociedades que fazem uso da escrita. O que caracteriza a alfabetização como uma prática sociocultural é o fato de as crianças não inventarem, nesse processo, o sistema de escrita, o lápis, o caderno, etc. e tampouco os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, dessa forma, garantem a continuidade da história e, portanto, a constituição de novos instrumentos, novas práticas de leitura e de escrita pelo processo de diversificação e de recriação dos já existentes, ao mesmo tempo que, por esse processo, se afirmam como sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização é também um processo formativo que se constitui de diferentes formas, com diferentes linguagens, tecida em diferentes realidades, com diferentes finalidades, mas que deve, em todas as circunstâncias, buscar o desenvolvimento da consciência crítica de diferentes cidadãos-crianças que sobrevivem das adversidades da sociedade atual.

Conseqüentemente, sustentamos que quando a palavra *letramento* é utilizada, o foco dado nas formações é sempre à *alfabetização*, por se entender que esta tem

⁶ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado em 2001.

⁷ Programa de Formação de Professores criado em 2005 a partir da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, com dois anos de duração, sendo aplicado em Pedro Canário/ES nos anos de 2009 e 2010.

um sentido muito amplo⁸. Stieg (2014, p. 13-14), explica-nos a principal diferença entre letramento e alfabetização:

[...] o discurso de letramento, proclamado por Magda Soares, se torna a perspectiva hegemônica para orientar o ensino da leitura e da escrita das salas de aula do I ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental no Brasil. Impressiona o modo como essa autora passou a divulgar, nos documentos oficiais, como entendia a alfabetização no contexto do letramento. Magda Soares reduziu o termo alfabetização à mera aquisição do código da escrita alfabética (uma técnica), para então dizer que o letramento é um processo dos usos e funções dos textos que circulam na sociedade. Segundo ela, seriam dois termos independentes, mas que, na prática, deveriam ser interdependentes para que fosse possível ‘alfabetizar letrando e letrar alfabetizando’. Foi desse modo que Soares (2003) ‘inventou’ o termo (letramento), afirmando que ele era necessário existir para ampliar o termo e as práticas de alfabetização na escola brasileira.

Todos os textos deste caderno aborda o tema “heterogeneidade” destacando a diversidade contida no ambiente escolar e, portanto a necessidade de atividades diferenciadas que atendam os educandos. Os autores do caderno Leal, Cruz e Albuquerque, expõe angústias de muitos educadores com relação à heterogeneidade cada vez mais evidente em nossas salas de aula, com o questionamento: “[...] O que fazer em uma turma que tem crianças com conhecimentos muitas vezes além do que se espera para aquele ano letivo e outras que não parecem estar avançando no mesmo ritmo do restante da turma?” (LEAL, CRUZ & ALBUQUERQUE, 2012, p. 6).

A partir desde questionamento as autoras apresentam pesquisas de Coutinho-Monnier (2009) que evidenciam como as atividades contextualizadas e diversificadas colaboram para o desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos.

[...] Esse dado revela a importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem. Vale ressaltar, portanto, a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma.

Na sequência, as autoras destacam mais dois pontos da pesquisa de Coutinho-Monnier (2009): o primeiro aponta a importância da reflexão sobre a ação, pela qual o aluno é o principal agente dessa tarefa, e o segundo, sobre o trabalho com a

⁸ Falamos das formações oferecidas pelas ‘multiplicadoras’ (da formação dada pela UFES) acerca do PNAIC, das quais essa cursista-pesquisadora participou no município objeto dessa pesquisa.

diversidade encontrada na sala de aula, considerando que cada educando aprende e compreende de maneiras diferentes.

Em todos os cadernos do PNAIC há o destaque para o Sistema de Escrita Alfabética – SEA. O SEA tem como fundamento a teoria da “Psicogênese da Escrita”, e portanto, segue as bases de autores construtivistas como Ferreiro e Teberosky. Dessa forma, a escrita alfabética é considerada como um sistema notacional, que precisa ser desvendado e apropriado pela criança (MORAIS, 2014).

Numa ótica claramente construtivista, a teoria propõe que, no percurso evolutivo já tão conhecido de muitos educadores (etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), a criança formula respostas (‘hipóteses’) diferentes para [...] duas questões conceituais básicas [...]. Isto é, ela constrói respostas próprias, não ensinadas pelo adulto, para questões ‘**o que** a escrita representa/nota?’ e ‘**como** a escrita cria representações/notações?’ [...] (MORAIS, 2014, p. 53).

Após essas análises as autoras dissertam sobre o valor de se compreender o SEA por meio de atividades que levam o educando a perceberem os fonemas, as sílabas e etc.

[...] a diversificação se faz necessária porque as crianças têm necessidades diferentes. Em uma mesma turma, podemos ter uma criança que ainda não percebeu que para escrever é preciso usar letras e não as conhece; e outra criança que compreende o funcionamento do sistema de escrita lê e escreve com autonomia. Nesse contínuo, há graus bastante variados de conhecimento. Desse modo, mesmo sabendo que há atividades que são comuns, mas promovem aprendizagens distintas, é preciso pensar que algumas atividades específicas [sic] para atender às necessidades particulares das crianças podem favorecer muito a apropriação de conhecimentos [...] (LEAL; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 8-9).

Em nossa opinião, o importante é conhecer e reconhecer o educando como indivíduo, que possui, ao compor uma classe, conhecimentos advindos de suas experiências e vivências e entender que estas interferem diretamente no seu aprendizado. Logo, quando se é um educador é necessário compreender que ninguém é igual, e que as aprendizagens não serão iguais para todos e, portanto, estabelecer múltiplas estratégias de ensino, com trabalhos direcionados aos interesses dos alunos, tornando-se um bom ponto de partida para que todos possam se desenvolver num trabalho coletivo e interno ao mesmo tempo.

Talvez o ponto mais importante desse caderno, seja o momento em que são levantados questionamentos sobre a trajetória escolar que os nossos alunos têm vivenciado sem ter tido o mínimo de atenção o que pode resultar em reprovação ou aprovação sem ter os conhecimentos “básicos” para obter o avanço. Reconhecer a diversidade presente em uma turma é, primeiramente, compreender que os educandos passam por processos diferentes de aprendizagens, mas que todos são capazes. Quando há negligência nesse processo, o aluno é subestimado quanto à sua capacidade e o pior, pode acreditar que não é capaz de aprender. Portanto, motivá-los a buscar sempre mais e conhecer o aluno é fundamental para que haja educação de qualidade.

Em todas as experiências de “sucesso” apresentadas, o trabalho colaborativo entre os alunos é destacado como parte fundamental para a apropriação do conhecimento.

Para melhor compreensão, Leal, Cruz e Albuquerque também utilizam de “relatos de experiências”, apresentando situações vivenciadas pelas professoras Sheila e Ivanise para reiterar a importância das atividades diversificadas e adequadas para os diversos grupos de alunos presentes em suas respectivas salas. Assim, a proposta de trabalho sugerida pelas autoras sugere que o professor não faça distinção dos temas da aula mas, sim, elabore as atividades conforme as dificuldades em cada grupo. Deduzimos que as autoras seguem a perspectiva construtivista, entendendo por perspectiva construtivista⁹ defendidos por Ferreiro e Teberosky.

Neste caderno também são apresentados os “direitos de aprendizagem” de Artes. Os direitos de aprendizagem disponíveis em diversos Cadernos do PNAIC, sugerem um direcionamento curricular das aprendizagens que os alunos devem, ou deveriam alcançar durante o ciclo de alfabetização, que corresponde do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental. Sempre que é apresentado o quadro com os direitos de aprendizagem, é também utilizada uma legenda indicando em quais níveis os alunos devem estar ao concluir cada etapa. Para ilustrar melhor, apresentaremos no quadro

⁹ Entendemos por construtivismo um método de ensino-aprendizagem pautada no objetivo de construção do aprendizado, por meio da elaboração de *hipóteses* por parte do educando. No método construtivista, o aluno segue uma “linha evolutiva”, passando por etapas como a pré-silábica, silábica-alfabética, dentre outras.

abaixo os três primeiros “Direitos gerais de aprendizagem: Arte” com as respectivas legendas.

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Arte</u>	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade.	I/A	A	C
Reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.	I/A	A	C
Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança, teatro, artes visuais e música.	I/A/C	A/C	C
I – Introduzir; A – Aprofundar; C - Consolidar.			

Imagem 3. Direitos de aprendizagem. Fonte: PNAIC.

Conforme demonstrado acima, as atividades que envolvem tais eixos devem ser iniciadas conforme sugerido e tem certo tempo para serem concluídas. Para tanto, nos chama atenção o terceiro tópico que indica mesmo estando no 1º ano do ciclo, as crianças podem ter determinado conhecimento “consolidado”, mas aos que não alcançam este feito logo na primeira etapa tem até o terceiro ano para consolidar tal conhecimento.

As autoras apresentam também, “Obras complementares: cada livro, uma viagem” de Leal e Lima, as autoras sugerem e explicam como se pode trabalhar com os acervos literários recebidos pelo PNLD¹⁰ – Obras Complementares. Cada turma participante do PNAIC em 2013 recebeu uma caixa contendo 30 livros com diversos textos de diferentes gêneros, as caixas são diferentes para cada série/ano e contém histórias de diferentes naturezas.

Portanto, nesse trecho, entendemos que as autoras Leal e Lima propuseram fazer um esclarecimento sobre as obras e sugerir uma utilização mais qualitativa do material. Para isso, dividiram as sugestões em nove subtópicos:

1. Livros de divulgação do saber científico/obras literárias;
2. Biografias;
3. Livros instrucionais;
4. Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras;
5. Livros de palavras;

¹⁰ Programa Nacional do Livro Didático.

6. Livros de imagens;
7. Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares;
8. Histórias em quadrinhos;
9. Livros literários.



Imagem 4. Foto do “Cantinho da Leitura” da Escola A, turma do 1º ano. Foto: Gracielle Alves Santiago, 2014

Como exemplo das sugestões das autoras, temos a imagem acima do livro intitulado “Telefone sem fio” que é um “Livro de Imagens”, cujo objetivo é fazer com que as crianças desenvolvam uma história com auxílio dos desenhos por meio da oralidade, relato, escrita e diversas outras atividades que o professor pode desenvolver com eles. É importante ressaltar que as orientações dadas pelo PNAIC é que todo o acervo esteja acessível ao educando para que o mesmo possa manusear o material.

Em seguida, são apresentadas sugestões de trabalho a partir do livro “Uma letra puxa a outra”, com base em três eixos: Leitura; Análise Linguística; Produção de textos e Linguagem oral. Em cada eixo são apresentadas propostas de ações para o

docente trabalhar com toda a classe, de forma variada com objetivo de atingir a todos.

E, por fim, temos um exemplo de “quadro de monitoramento das atividades realizadas”, com o intuito de colaborar com a organização docente, através do controle das atividades e desenvolvimento dos discentes, servindo de acompanhamento do professor sobre a evolução do aluno.

A partir da análise do caderno “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”, entendemos que o importante é conhecer e reconhecer o educando como indivíduo, que possui, ao compor uma classe, conhecimentos advindos de suas experiências e vivências e entender que estas interferem diretamente no seu aprendizado. Logo, quando se é um educador é necessário compreender que ninguém é igual, e que as aprendizagens não serão iguais para todos e, portanto, estabelecer múltiplas estratégias de ensino, com trabalhos direcionados aos interesses dos alunos, tornando-se um bom ponto de partida para que todos possam se desenvolver num trabalho coletivo e interno ao mesmo tempo.

3.2 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 02: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Como já foi relatado anteriormente, a temática dos Cadernos perpassam as coleções do PNAIC, sendo a unidade 07, dos Cadernos ano 01, 02 e 03 com o tema heterogeneidade. Assim neste item iremos analisar o Caderno da Unidade 7 destinado ao Ano 2.

Logo na introdução do referido caderno, “iniciando a conversa”, é apresentada a proposta do caderno bem como os seus objetivos, tendo somente uma alteração, em relação aos demais Cadernos da mesma unidade, o último objetivo.

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos.
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;

- Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- Conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam utilizados.

O caderno tem como proposta discutir sobre o tema da heterogeneidade de conhecimentos durante o processo de alfabetização do educando, falar sobre atividades diversificadas, agrupamentos dos educando para atender as necessidades dos mesmos e buscar “alternativas didáticas” para o tratamento do tema heterogeneidade dentro sala de aula e o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O primeiro texto do caderno “A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos”, é de autoria de Alexsandro da Silva. O autor parte do princípio que é “natural e inevitável” que a sala de aula seja composta por pessoas diferentes, com conhecimentos e interesses distintos, mesmo que os alunos tenham a mesma faixa etária. O trecho abaixo sinaliza a heterogeneidade e diversidade na sala de aula:

[...] a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas. Apesar disso, [...], compreendemos também que sempre há a necessidade de propor atividades diversificadas em um mesmo tempo, para grupos diferentes, exatamente para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos (SILVA, 2012, p. 6).

O autor apresenta, a partir desse ponto, os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa pois, para certos conhecimentos, o aluno tem um tempo para adquiri-los e consolidá-los dentro do período destinado ao Ciclo de Alfabetização, do primeiro ao terceiro ano.

Para o segundo ano, foco de nossa análise nesse item, é esperado que o educando encerrasse essa fase lendo e produzindo pequenos textos com autonomia, sendo

esses de diferentes gêneros literários. Para tanto, o autor indica que o aluno deve entender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e o professor deve atender especialmente os alunos que ainda não o domina. Para melhor entendimento, o autor apresenta o quadro contendo os direitos de aprendizagens do primeiro ano, sendo este o ponto de partida para o ano seguinte.

<u>Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</u>	Ano 1
Reproduzir seu nome, mesmo antes de poder escrever outras palavras.	I/A/C
Reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes.	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Contar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante/vogal não é a única possível).	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C

Imagem 5. Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Fonte: PNAIC

Para que o professor saiba em qual nível de aprendizagem o aluno está, e imprescindível “[...] que o professor realize um levantamento dos conhecimentos e das habilidades já construídos pelas crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética [...]” (SILVA, 2012, p. 8), desenvolvendo uma avaliação desses conhecimentos e elencando os que não se apropriaram dos mesmos para, então, traçar estratégias de ensino para estes discentes em conformidade com as suas aprendizagens.

Para ilustrar melhor, o autor apresenta o relato da professora Edijane Ferreira de Andrade, docente do segundo ano em uma escola municipal de Recife/PE, em que ela registrou uma *diagnose* (termo utilizado pela professora), por meio de uma atividade popularmente conhecida como “ditado mudo” contendo sete imagens de brinquedos com números de sílabas diferentes (monossílabos; dissílabos; trissílabos e polissílabos). Na conclusão da tarefa que 21 (vinte e uma) crianças fizeram, a professora constatou que os alunos estavam divididos em cinco níveis: nove no nível alfabético; quatro no nível silábico-alfabético; duas no silábico de quantidade; uma no silábico de qualidade e cinco pré-silábicos. A avaliação realizada pela professora

segue os moldes do construtivismo, tendo como base Piaget, no entanto, a linha teórica que os autores propõem para o texto é o sócio-interacionismo de Vygotsky. Entretanto, o foco da análise deste caderno está direcionado ao tratamento da heterogeneidade ao 2º ano do Ciclo de Alfabetização e, portanto, não trataremos dessa discussão.

Concordamos com o autor sobre a necessidade de se aplicar atividades de cunho diagnóstico para, posteriormente, realizar um trabalho mais intimista com o educando e desenvolvendo um trabalho que seja significativo ao aluno. Porém, a prática diagnóstica deve ser cíclica e recorrente, não se valendo de uma única atividade, pois enganos podem ocorrer. Devemos lembrar que o aluno traz consigo uma carga subjetiva que é somente dele, podendo haver variantes que contribuem ou não para o seu bom desempenho. Portanto, acreditamos que a prática diagnóstica deve se valer de um conjunto de atividades e não apenas de uma atividade conforme apresentado no relato.

Em continuação, o autor disserta sobre a diversidade de níveis de aprendizagens presentes na sala da professora Edijane, e retoma o conceito que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, mas que “os direitos de aprendizagem” de cada período também devem ser respeitados.

Para melhor efetivação do trabalho, o autor propõe a diversificação de atividades visando os diferentes níveis de aprendizagem e também a formação de grupos, ou agrupamentos. Para validar seu conceito, utiliza uma pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010) com turmas do primeiro ao terceiro ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em que se constatou a escassez de atividades diversificadas aos estudantes, não atendendo às necessidades de todos os educandos.

Quanto às atividades diferenciadas, isto é, aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas. Nesse caso, pode-se propor variações em uma mesma atividade, tornando-a mais ou menos desafiadora, de modo a atender à diversidade de conhecimentos dos alunos, ou propor atividades diferentes para grupos ou duplas diferentes (SILVA, 2012, p. 12).

Segundo o autor, as atividades realizadas em grupos devem ser planejadas considerando os conhecimentos dos educandos e o desenvolvimento de parcerias,

para que todos do grupo ou duplas façam a sua contribuição. O que pode levar a um desenvolvimento cognitivo através da interação entre os estudantes.

A interação cooperativa entre alunos é, de fato, muito produtiva para a aprendizagem, porque pode ser, segundo Onrubia (1996), sob certas condições, uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal. Segundo esse autor, algumas características da interação entre alunos que parecem ser especialmente relevantes são: o contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade ou conteúdo; a explicitação do próprio ponto de vista para os outros; a coordenação de papéis, a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda (SILVA, 2012, p. 13).

Porém não basta formar os grupos, o trabalho deve ser direcionado e acompanhado para ver como essa relação se constrói pelos educandos. Então o autor aborda o tema dos alunos com “defasagem de aprendizagem”, e pede que essa “responsabilidade” seja partilhada com a equipe gestora (diretor, coordenação pedagógica e escolar), para que juntos desenvolvam ações e deem suporte ao professor para que o aluno avance em seus estudos.

O autor traz novamente o relato da professora Edijane, que desabafa dizendo:

“A gente não consegue dar conta na sala de aula, porque a gente está com uma turma muito grande, vários níveis, e aí a gente não consegue dar conta dessa dimensão”.

O autor encerra o texto falando que não se deve esperar o final do processo ou do ciclo para fazer a intervenção, mas durante o processo, com o propósito de reduzir o “fracasso escolar”.

O segundo texto “O tratamento da heterogeneidade de conhecimento dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização”, foi escrito por Ana Gabriela de Souza Seal. A autora inicia a discussão da mesma maneira do anterior, expondo acerca da avaliação diagnóstica e apropriação do SEA, citando também o relato da professora Edijane, mas acrescentando a importância da observação docente nesse processo. “[...] a observação do que fazem as crianças nas atividades de leitura e de produção de textos também pode ser identificada como instrumento adequado em momentos de avaliação inicial, medial e final [...]” (SEAL, 2012, p. 16). Dividindo trabalho diagnóstico em três eixos, o de leitura, produção textual e oralidade utilizando dos diferentes gêneros textuais para auxiliá-lo.

Segundo a autora, com o diagnóstico em mãos, o docente planeja e direciona suas ações visando o desenvolvimento de cada educando. Logo após são apresentadas as propostas para acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagens. Identificamos no texto três possibilidades de propostas de agrupamentos exemplificadas pela autora a serem trabalhadas em sala de aula.

A primeira proposta “sobre possibilidades de atividades no grande grupo (coletivo)”, diz respeito às atividades realizadas com toda a turma, focalizando a leitura coletiva dos livros: “Ei, quem você pensa que é?!” e “A princesa está chegando”.

Os livros recomendados fazem parte do acervo entregue às escolas. Outra atividade recomendada é a utilização de “bingos” temáticos com o propósito de aperfeiçoar a leitura dos alunos. As atividades comumente recomendadas por livros didáticos também foram lembradas pela autora, como leituras coletivas, discussões sobre o tema tratado e acompanhamento, por parte dos discentes, de leituras dos livros de maior complexidade realizadas pelos professores. Segundo a autora, alguns textos são mais complexos, sendo necessária, para um melhor entendimento, a leitura de uma pessoa “experiente”, que conheça a proposta e saiba fazer as entonações.

Ainda dentro da primeira proposta, a autora traz o relato de uma professora do segundo ano de uma escola municipal de Recife, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, que desenvolveu um trabalho com rótulos. Segundo a professora, os alunos identificaram palavras dentro de outras, escreveram no coletivo o nome do produto, montavam os nomes com letras móveis, sendo essas muitas vezes com letras diferentes que estão escritas (manuscrita ou imprensa) e encerrou o trabalho com um “bingo de rótulos”, com palavras escritas com diversos tipos de letras.

A segunda proposta diz respeito às atividades em pequenos grupos e em duplas se valendo dos seguintes autores Acioly-Regnier (1996), Leal e Luz (2001), Perret-Clemonetall (1996) e a teoria de Vygotsky (1991) sobre as zonas de desenvolvimento proximal, também citado no texto anterior.

Uma importante constatação desses estudos é a de que não é qualquer modo de agrupamento que cria uma situação de ensino-aprendizagem produtiva: o modo de agrupamento mais pertinente é aquele no qual os conhecimentos apresentados pelos membros são diferentes, mas em níveis próximos. Ou seja, alunos com conhecimentos diferentes, mas não muito distanciados [...] (SEAL, 2012, p. 21).

Por essa proposta de pequenos grupos e duplas a autora indica que há melhor condições de o professor circular entre os educandos, oferecendo ajuda e estimulando o processo de aquisição da leitura e escrita. A autora utiliza o depoimento da professora Edijane que aparece dando seu relato sobre os agrupamentos e diz dar mais atenção aos grupos que mais necessitam, embora tenha que controlar a ansiedade dos alunos que já dominam o assunto que querem responder e partilhar, antecipadamente, a resposta a todos da classe.

Finalizando a segunda proposta, a autora indica duas obras para serem exploradas pelos professores do segundo ano, “Brincadeiras”, de Kate Petty e “Isto não é”, de Alejandro Magallanes; ambos trabalham com imagens.

A terceira proposta diz respeito à possibilidade do desenvolvimento individual do educando. A autora indica algumas atividades que poderão facilitar a aprendizagem de alunos que ainda não dominaram a escrita, com atividades lúdicas, como a cruzadinha. A autora enfatiza a importância das atividades individuais, indicando que essas atividades sejam trabalhadas de forma que “[...] impulsionem a reflexões e iniciativas autônomas dos alunos, frente a diferentes conhecimentos que possam estar sendo construídos” (SEAL, 2012, p. 24).

Em seguida, a autora ressalta a importância de que os livros literários estejam à disposição e alcance dos alunos, e que estes devem ser adequados e atrativos a sua clientela. Também é citada a “Leitura deleite”, em que o professor organiza a leitura de um livro ou capítulos por dia, tendo objetivo de despertar o interesse dos discentes na leitura; porém, além desse momento o professor também deve propiciar momentos de leitura individual e incentivá-los a isto.

Conforme realizada em todas as propostas anteriores, a autora dialogou com as coleções dos livros didáticos e apresentou algumas alterações que estas têm sofrido ao longo dos anos.

Em uma pesquisa realizada em cinco coleções de livros didáticos de alfabetização, Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2009) apontam que esses materiais didáticos, sobretudo após o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vêm ampliando suas propostas e reorientando algumas formas de abordagem dos conteúdos. As autoras analisaram as versões recomendadas do PNLD/2004 e PNLD/2007 de cinco obras escolhidas, identificando que apenas uma coleção não realizou mudanças significativas em seu corpo. Já os demais, investiam em situações de estudo da palavra, o que pode ter também impulsionado a adoção de uma

variedade relevante de atividades de alfabetização, que são diversificadas quanto às suas formas de proposição, nos servindo de recursos que podem colaborar, de forma interessante, com o planejamento para o ensino da escrita alfabética (SEAL, 2012. p. 25-26).

Para encerrar, a autora, reflete que ao desenvolver algumas das propostas de agrupamentos abordadas pelo seu texto pode ser que o professor sinta alguma dificuldade no início, mas que o foco não deve se perder: o aprendizado. Portanto, organizar o espaço escolar de acordo com a atividade pode contribuir com a ação docente.

Após a análise desse caderno, que indicou o trabalho para acompanhar alunos com dificuldades no processo de alfabetização, entendemos que é interessante a prática dos agrupamentos como recomendadas pelos autores, mas é importante ressaltar, que a todo o momento na sala de aula as atividades devem ser direcionadas para o desenvolvimento dos educandos, e que a prática de agrupamentos é válida desde que seja bem acompanhada, e que os objetivos estejam claros na prática do educador, para que os estudantes de determinados grupos não sejam rotulados como sendo “os mais fracos”, e não se sintam inferiorizados com a proposta.

Consideramos válidos os exemplos, as atividades e os relatos apresentados pelos autores, porém, entendemos que a prática de agrupamentos deve ser abordada de maneira que os educandos não se sintam excluídos ou estigmatizados em relação à proposta da turma, mas que se sintam participantes de todo o processo.

3.3 Análise do Caderno da Unidade 7 para o Ano 03: “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.

Neste item iremos proceder à análise do Caderno da Unidade 07 (sete) do PNAIC da Coleção de 2013 destinado ao Ano 3, que tem como título “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades”.

Na primeira parte, “Iniciando a conversa”, é apresentada uma preocupação com o quantitativo de crianças que chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita bem como a diversidade presente na sala de aula. Os objetivos desse caderno são:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto;
- Conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação; planejar situações didáticas em que o uso dos materiais didáticos sejam recursos;

No tópico seguinte é apresentado um texto de Arthur Gomes de Moraes e Tânia Maria S. B. Rios Leite, “Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula”. O texto ressalta que cada pessoa tem um modo e tempo de aprendizagem, e critica a “[...] padronização das formas de ensinar [...]” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 7) por não respeitar as especificidades de cada um.

Assim, valendo-se da defesa de que cada educando tem seu tempo de aprendizado e criticando o ensino tradicional, os autores defendem que o ensino seja aplicado em ciclos, como por exemplo, o “Ciclo de Alfabetização” formado do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, séries de atuação do PNAIC. Para Moraes e Leite (2012, p. 7), “[...] O grande mote é o respeito à diversidade de percursos de vida e estilos de aprendizagem como compromisso que a escola precisa assumir para evitar os mecanismos de exclusão que sempre praticou [...]”.

Em seguida, os autores trazem o seguinte problema: **que atividades e formas de organização dos alfabetizandos devemos praticar, para garantir que, ao final do primeiro ciclo, os que mais precisam sejam atendidos em suas urgentes**

necessidades, ao mesmo tempo em que seus colegas podem progredir ainda mais?

Partindo dessa problemática é apresentada uma pesquisa de Oliveira (2010), com três turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma rede pública de ensino, em que foi observado uma predominância de atividades padronizadas e rotineiras, sem interação entre os estudantes.

Para os autores, a falta de interação entre os estudantes colabora com o desestímulo dos estudantes com “dificuldades de aprendizagem” ou que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, deixando-os sempre à margem das atividades exercidas na sala de aula. Outro ponto importante, levantado pelos autores baseados em Oliveira (2010) e Cunha (2007), indica que quando é realizada uma atividade diferenciada para os alunos de diferentes níveis e com deficiência, essas não oferecem um potencial desenvolvimento cognitivo, sendo apenas atividades “mecânicas”, para manterem os alunos ocupados e possivelmente quietos.

Em seguimento, Morais e Leite retomam a discussão sobre o ensino por ciclos e fala também sobre a “teoria da psicogênese da escrita”, que passou a ser difundida a partir dos anos de 1980, defendidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Segundo Morais e Leite (2012, p. 9), “[...] a aprendizagem do SEA era um processo evolutivo [...]. Isto é, se ela, de início, tinha uma hipótese pré-silábica, esta evoluía para silábica, para silábico-alfabética e, finalmente, tornava-se alfabética [...]”. Apesar de termos outra posição teórica, não iremos discutir teoricamente esses conceitos, mas nos ater à análise do material do caderno apresentado que é o objetivo deste item.

Em continuidade, os autores, retomam os “Direitos de aprendizagem” e elencam três tópicos em que todos os alunos ao final do terceiro ano devem dominar. São eles:

- Usar de forma autônoma o SEA, dominando suas convenções grafema-fonema na leitura e, ao escrever, notando corretamente convenções regulares diretas e começando a dominar algumas outras questões ortográficas de tipo regular;
- Ler textos de gêneros escritos variados, conseguindo exercer certas habilidades de compreensão leitora como as capacidades de extrair informações explícitas de um texto, reconhecer sua finalidade e o assunto de que trata e realizar inferências;

- Produzir textos de gêneros praticados na escola, ajustando-os ao contexto e à situação comunicativa onde são gerados (MORAES; LEITE, 2012, p. 10).

Os autores também compreendem a dificuldade em assegurar que todas as crianças tenham o domínio dos tópicos descritos acima ao final do ciclo, já que o aprendizado ocorre de maneiras diferentes pelos estudantes, e está aí a importância de um trabalho diagnóstico, para que o educador possa trabalhar individual e coletivamente com toda a turma. Sendo esta uma recomendação dos autores a ser efetuada logo no início do ano letivo, eles apresentam o relato de experiência de uma professora do terceiro ano, Cynthia Cybelle Rodrigues Porto.

No relato, a professora faz um diagnóstico inicial da turma que contém 16 (dezesesseis) alunos. A professora utiliza uma atividade de escrita de nomes de 10 (dez) animais, cujos nomes possuem classificações silábicas diferentes e a partir desse exercício a educadora classifica os alunos em 07 (sete) categorias, são elas: pré-silábico (1), silábico-quantitativo (0), silábico-qualitativo (3), silábico-alfabético (2), alfabético com muitas trocas de letras (4), alfabético com dificuldades em sílabas complexas (4) e alfabético consolidado (2). O aluno classificado como “pré-silábico” possui “necessidades especiais”, no entanto, não foi relatada qual a deficiência o aluno possuía nem como a professora trabalha individualmente com ele. Ainda no relato, a professora descreve como desenvolve o trabalho com a turma, e dá indícios de como procede a sua rotina semanal, frisando o desenvolvimento de atividades que têm como foco a escrita. A professora comenta ainda a empolgação dos alunos ao perceberem o seu avanço. Entretanto, uma afirmação da professora Chynthia no relato nos chama a atenção.

“– [...] eles passaram a reconhecer a necessidade de se apropriar da escrita e de chegar ao nível dos demais colegas de turma [...]”.

A fala da professora aparenta propor um “nivelamento” da turma, em que o estudante com dificuldade tem como objetivo “alcançar o nível” do outro colega. No entanto, acreditamos que a motivação para que a aprendizagem ocorra deva ser pela vontade de aprender e também pelas suas conquistas e não para “chegar ao nível dos demais colegas”. A heterogeneidade é para ser trabalhada e não extinta.

Baseados na proposta construtivista, os autores lembram que o ensino deve promover o aprendizado e, conseqüentemente, sua evolução. E, a partir daí, os autores buscam dialogar com a proposta sócio-interacionista de Vygotsky (1984) e com os teóricos da cognição social, dentre eles Anne-Nelly Perret-Clermont, que defende que o desenvolvimento de atividades em grupo permite que as crianças apresentem suas ideias e possam confrontá-las com outras, permitindo um desenvolvimento cognitivo significativo para o aluno. Mas, com relação a isto, Morais e Leite destacam que a professora deve observar durante a formação dos grupos, para que não haja uma grande discrepância de conhecimento entre os membros.

A partir daí, os autores apresentam uma proposta de trabalho, enfatizando que haja também momentos com atividades diferenciadas, aos diferentes grupos, de forma paralela.

[...] Podemos pensar em modos diferentes de organização das atividades: (1) situações didáticas em grande grupo; (2) situações didáticas em pequenos grupos e em duplas; (3) didáticas em que as atividades são realizadas individualmente (MORAIS; LEITE, 2012, p. 14).

Essas “situações didáticas” são ações que o professor desenvolve com o propósito de trabalhar com a heterogeneidade presente na sala, buscando atingir, de maneiras diferentes, para todos os alunos. Os autores trazem em outro quadro uma parte de um texto de Leal (2005), em que é destacado que o docente deve ter o entendimento de que, mesmo que os alunos estejam desenvolvendo uma mesma atividade, eles podem ter compreensões e aprendizagem diferentes sobre ela.

Morais e Leite (2012) destacam ainda a importância de ressaltar aos educandos a relação sons-letras e letras-sons, de modo que o aluno que ainda não compreendeu o SEA possa compreendê-la. Estando aí um forte foco de trabalho de mediação realizado pelo docente e explícito em mais um relato da professora Cynthia. Nesse relato a professora começa falando dos “testes” que faz com as duplas, tentando descobrir quem desenvolve melhor com quem, relata, ainda que, durante a realização dos trabalhos em dupla, ela precisa estar circulando na sala e fazendo os atendimentos e intervenções necessárias. No entanto, uma parte do relato nos chamou a atenção pelo tom de imposição da professora: - “[...] No geral, os alunos não eram cooperativos. Eu tenho forçado essa cooperação. Eu forço mesmo” (p.

17). Ao analisarem o relato, os autores, fazem a seguinte afirmação “nada como aprender refletindo sobre a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês [...]” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 17). Concordamos sobre o fato de a professora considerar as afinidades e melhor desempenho das duplas, bem como o atendimento e acompanhamento das atividades, porém consideramos que o ato de “forçar” alguém a algo não traz reflexão e, portanto, pode ser que estes alunos não compreendam bem a relevância do trabalho em equipe e do sentimento de parceria, podendo esta ação tornar-se tão mecânica quanto as atividades criticadas pelos autores no início do texto.

O segundo texto apresentado no Caderno são dos mesmos autores do primeiro, Leite e Morais, com título “Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos”. Leite e Morais (2012) ressaltam que é importante que o professor busque estratégias que atendam às necessidades de cada aluno, para que eles possam concluir o ano com tais conhecimentos consolidados, considerando o fato de que “[...] as crianças são o resultado de suas experiências [...]” (p. 19). Diante dessa demanda, os autores lançam três questões para servirem de base para reflexão:

[...] Como nós, professores de 3º ano, podemos organizar nossa prática pedagógica, de modo que *todos os alunos* [grifo nosso] possam aprender em seus diferentes níveis de aprendizagem considerando suas reais necessidades? Como repensar a organização do trabalho pedagógico, de modo que o planejamento e as atividades propostas rompam com a lógica de um ensino homogeneizante, que pressupõe que as crianças construiriam seus percursos e suas aprendizagens do mesmo modo, no mesmo momento, com a mesma desenvoltura? Como usar os recursos que estão na escola, para atender a diversidade? (LEITE; MORAIS, 2012, p. 19-20).

Leite e Morais (2012, p. 20) respondem a essas questões com a seguinte afirmação “usando recursos didáticos disponíveis na escola, para lidar com os alunos de diferentes níveis”. E para ilustrar como isso é possível, os autores trazem um novo relato da professora Cynthia. No relato, a professora explica como procede com as atividades de leitura presentes no livro didático, pedindo que os alunos tentem fazer uma leitura silenciosa. A professora ressalta que a leitura coletiva é importante, pois os alunos que não conseguem ler ouvem o texto e os alunos que ainda apresentam dificuldades em internalizar a leitura também compreendem o texto. A interpretação do texto ora é feita oralmente, ora por escrito. No momento das atividades sobre o

texto a professora utiliza atividades diferentes para cada público, conforme seu grau de dificuldade.

Os autores, a partir do relato, afirmam que a iniciativa da professora em utilizar atividades com palavras é muito produtiva no processo de alfabetização para consolidação dos conhecimentos, mas reconhecem que somente esse tipo de atividades “[...] não auxiliam no desenvolvimento das estratégias de atribuição de sentido aos textos. Mas são parte do processo de alfabetização, por propiciar mais fluência no reconhecimento de palavras no texto [...]” (LEITE; MORAIS, 2012, p. 21). A professora também é elogiada pelo atendimento realizado individualmente aos alunos que mais necessitam de atenção.

Leite e Moraes (2012) recomendam que a organização da sala seja feita de acordo com os objetivos de cada atividade, e não somente pelo nível alfabético dos alunos, sendo também a organização da sala relevante para o atendimento da heterogeneidade. Com relação à organização da sala de aula, os autores recomendam ainda, que um espaço seja destinado para a leitura, esse tipo de espaço foi denominado como “Cantinho da leitura” e é uma das exigências feitas aos professores participantes do PNAIC. Os autores recomendam, como proposta de atendimento individualizado, que os alunos com melhor rendimento vão para o “cantinho da leitura” enquanto o professor atende o(s) aluno(s) com dificuldades. E mais uma vez é apresentado um quadro com o relato da professora Cynthia sobre como ela desenvolve este trabalho.

No relato, Cynthia comenta que os alunos com dificuldades gostam quando ela pode dar atenção especial a eles, e que ela gosta de trabalhar com duplas ou grupos e que há interesse dos educandos em acompanhar os melhores. A professora Cynthia comenta que os alunos com dificuldades querem atingir o nível dos melhores. Esse fato nos causa preocupação já que, aparentemente, o foco não é o aprendizado em si, mas tornar uma turma heterogênea em homogênea.

Os autores elogiam a professora pelo incentivo dado aos estudantes e entram no assunto “jogos” também apresentando um relato da mesma professora de como ela procedeu no desenvolvimento do jogo “Troca Letras”. O jogo consiste em formar a palavra correspondente na imagem, utilizando das letras do alfabeto para formar sílabas e, conseqüentemente, a palavra. O destaque foi o fato de a professora ter

focado nas dificuldades dos alunos, pedindo que refletissem sobre como formaram a palavra para tentar descobrir o erro. A professora privilegiou as palavras que contêm sons nasais, constituindo umas das dificuldades de escrita muito frequentes para os estudantes.

Com relação aos jogos que podem ajudar na aquisição da leitura e escrita, os autores apresentam um quadro recomendando três jogos/brincadeiras. São elas: Cruzadinhas, “stop ortográfico” ou “adedonha” e o jogo da força. As “situações didáticas” criadas pela professora foram amplamente elogiadas pelos autores, que encerraram o texto falando sobre o respeito à diversidade, sendo este um desafio para os educadores, mas que não pode ser negado ao educando.

O terceiro texto trata dos direitos de aprendizagem de Artes, estando presente também nos Cadernos 01 e 02 da unidade 7, a análise desse texto está descrito no Caderno 01.

O quarto texto, também elaborado por Moraes e Leite, “A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas”, enfatiza que, se toda a equipe escolar participa, incluindo os gestores, há mais probabilidade de se alcançar o sucesso, através da construção coletiva de projetos pedagógicos e para atendimento da heterogeneidade e das metas elencadas para cada grupo.

A partir dessa análise, os autores trazem como exemplo o projeto “Professor Alfabetizador(a)”, realizado pela rede pública municipal de Recife/PE, iniciando em setembro de 2006 e encerrando em 2008. O projeto agregou experiências de outro, realizado anteriormente, o projeto “MAIS – Movimento de Aprendizagens Interativas”. No projeto “Professor Alfabetizador(a)”, professoras com experiência em alfabetização e bem conceituadas foram contratadas para trabalhar no seu contraturno de trabalho em duas escolas da rede municipal de forma itinerante.

[...] a cada quinzena, as professoras selecionadas visitavam cada escola cinco vezes e, naqueles turnos, atendiam crianças do terceiro ano que não dominavam o SEA. Também eram acompanhadas as do 2º ciclo, equivalentes a 4º e 5º anos, que continuavam com dificuldades na leitura e escrita, relacionadas ao processo de alfabetização. Em cada jornada, a professora alfabetizadora dedicava uma hora ou uma hora e meia ao atendimento dos pequenos grupos (contabilizando até 10 crianças, em média), que se revezavam ao longo do turno [...] (MORAIS; LEITE, 2012, p. 35).

Os resultados das ações desenvolvidas foram considerados “bem-sucedidos” pois, segundo Moraes e Leite (2012, p. 36), “[...] os progressos foram evidentes [...]” e lamentam que experiências exitosas que dependem do poder público, sejam interrompidas quando há troca de governantes.

Em seguida, os autores relatam sobre a reprovação dos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, evidenciando o fracasso durante os três anos do Ciclo, já que as metas não foram alcançadas. Gostaríamos de destacar que nos chama a atenção a afirmação feita pelos autores, dizendo que “[...] os alunos ‘retidos’ tendem a apresentar baixíssimos índices de recuperação, ao serem alocados como repetentes do 3º ano [...]” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 37). Logo após, é apresentado mais um relato da professora Cynthia, em que ela demonstra preocupação com um aluno repetente, cogitando a hipótese de aprová-lo e ela mesma dar continuidade ao trabalho no ano seguinte, ou seja, para o 4º ano.

Os autores discorrem, ainda, sobre a organização que algumas redes de ensino têm feito para atender os alunos com dificuldade, seja os de tempo integral, seja os alunos de ensino regular, atendidos no contraturno em função de projetos e ações. Para eles, o importante é que a equipe que coordena a escola entenda que as ações com atividades direcionadas não pode ficar somente a cargo do professor regente, pois educar é um compromisso que compete a todos que estão ligados à escola.

Com relação à participação das famílias, os autores destacam que eles são relevantes para que o aprendizado ocorra, eles se baseiam numa pesquisa de Lahire (1997) que trata do acompanhamento das famílias nas atividades escolares e constata que nem todas têm condições para dar assistência necessária aos educandos. A professora Cynthia novamente é citada como referência pela atuação com as famílias. Encerram o texto expondo uma estratégia adotada em muitas escolas, que é a de encaminhar livros para os alunos leiam com suas famílias, visando a integração entre eles e, em determinado momento, são compartilhados em sala a experiência vivida em casa.

O quinto texto é constituído dos exemplos de “quadros de monitoramento” já analisados na unidade 07, ano 01. Este texto não sofreu alteração na unidade 07, ano 02 e ano 03. E finalmente, o sexto e último texto do caderno, que corresponde ao tópico “Aprendendo mais”, traz sugestões de leituras com indicações de vários

textos e sugestões de atividades para encontros em grupo, dividido em dois momentos de quatro horas cada um. A sugestão oferece uma metodologia para se trabalhar o Caderno estudado e ao final traz quatro tarefas a serem realizadas pelos professores cursistas e devolvidas no encontro.

3.4 Análise do caderno: Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva

O “Caderno de Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” está voltado para a preparação dos educadores com a “[...] alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual ou auditiva) [...]” (p. 5). E traz como objetivos:

- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns;
- Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos.

Diferentemente dos outros Cadernos analisados, com foco na heterogeneidade, que contemplam 07 (sete) objetivos cada, este apresenta somente 03 (três). O item “Aprofundando o tema” contém seis subitens: 1. introdução; 2. a pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização; 3. pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual; 4. estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão; 5. a alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades; 6. o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Pode-se perceber que cada texto deste item está voltado a um tipo de deficiência.

Na introdução, escrito por Cavalcante, Asfora, Souza et al., lemos:

[...] a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e

observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso (p. 7).

Os autores defendem que o aprendizado do aluno com deficiência se dá por meio da interação do aluno com o meio. Para eles, o aluno precisa ter acesso ao conhecimento por meio de atividades que colaborem para a sua formação.

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. **Acessar** [sic] aqui tem papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes [...] (CAVALCANTI, ASFORA, SOUZA et al, 2012, p. 7).

Os autores se fundamentam na teoria sócio-histórica (Vygotsky) e defendem a interação dos educandos, acessibilidade, recursos didáticos para assegurar a participação do aluno deficiente e mediação semiótica.

Partindo desses conceitos, os autores se dividem para articular algumas características de algumas deficiências, Cavalcante rela sobre a deficiência motora e intelectual; Seal sobre os alunos cegos e com baixa visão, Souza e Mourão falam sobre a alfabetização da pessoa surda e Asfora sobre o atendimento nas salas de Recursos Multifuncionais.

Os textos apresentados, além de apresentam as características de cada deficiência, trazem sugestões de atividades que ajudam no desenvolvimento cognitivo dos alunos. No item *compartilhando*, é apresentada uma sequência didática cujo objetivo é a aquisição da noção temporal aos alunos com dificuldade, através da confecção e uso de calendário, utilizando conceitos de tempo (ontem, hoje, amanhã) e diálogos sobre esses conceitos. Também são apresentados 02 (dois) relatos de experiência de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (no caso, um aluno com paralisia cerebral), através do uso de um dominó adaptado contendo fotos e nomes dos locais da cidade onde mora e também o uso de um bingo da letra inicial. Essas atividades foram realizadas com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. O segundo relato faz menção a atividades de aceitação da turma a um aluno com síndrome de Down, a professora apresentou histórias que trazem

personagens com síndrome de Down e os alunos perceberam a semelhança com a colega, o objetivo da atividade foi incentivar a interação com as diferenças.

O Caderno termina apresentando os jogos trabalhados no primeiro relato e faz duas sugestões de leituras: Ensaio Pedagógico (2006), livro distribuído pelo MEC contendo artigos de pesquisadores e profissionais da educação e áreas afins e a obra Ideias para ensinar português para alunos surdos de Quadros e Schmiet (2006).

3.5 Análise do caderno: Educação Inclusiva

O ano de 2014 foi específico para a Educação Matemática, todos os cadernos foram voltados para a alfabetização matemática. A proposta do Caderno é trabalhar Inclusão à luz do ensino da matemática. Em “Iniciando a conversa”, nos é explicado que todos os alunos devem participar das atividades em sala de aula, pois “[...] não faz sentido falarmos sobre todas as coisas que falamos para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, e não pretendermos- seriamente- que a palavra ‘alunos’ se refira a todos os alunos da nossa sala de aula! [...]” (BRASIL, 2014, p. 6). Os objetivos do Caderno são:

- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE;
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
- sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas.

No item, *Aprofundando o tema*, Viana e Silva (2014), com o artigo “uma ilha de inclusão no mar de exclusão?”, relatam que se há a necessidade de falar em inclusão é porque na escola as diferenças não são consideradas.

Se há a necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos na esfera social e educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é *ser* ou *estar incluído*, ou pensar sobre quem são os excluídos e como as pessoas são excluídas quando estamos falando de educação (VIANA & SILVA, 2014, p. 7).

O título do texto se deu por causa do seguinte questionamento: “pode a escola ser inclusiva numa sociedade que não o é?”. A pergunta diz respeito às categorizações que alguns alunos recebem devido a suas dificuldades ou deficiências.

Os autores criticam o uso de laudos médicos como justificativa para a falta de atuação docente mediante as necessidades do educando: “[...] casos assim deveriam ser entendidos como ponto de partida para um trabalho de cunho educacional e pedagógico destinado a esses alunos, e não como o final do processo de escolarização para eles [...]” (VIANA & SILVA, 2014, p. 8).

Neste contexto, percebe-se que a Educação Inclusiva assume um lugar central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola: é necessário garantir o acesso à escola, mas isso não basta. É necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (VIANA & SILVA, 2014, p. 8).

Os autores partem do pressuposto de que “a diferença é parte ativa na formação de nossas identidades”. Nesse contexto não há melhores nem piores, apenas pessoas com suas particularidades. Viana e Silva (2014) relatam que certas atitudes hoje consideradas como naturais, em outras épocas não eram. Com relação ao trabalho com a justificativa dada por alguns professores, que alegam não saber trabalhar com os alunos especiais, é necessário pensar nas possibilidades pedagógicas para se trabalhar com o educando.

Barroso (apud VIANA E SILVA, 2014) elenca as diversas formas de exclusão produzidas na escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora;
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro;
- A escola exclui “incluindo”;

- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Segundo Viana e Silva (2014) o primeiro tópico diz respeito à desigualdade de oportunidades produzidas pela escola, o segundo é sobre o fracasso escolar e o abandono, alunos não se sentem partes integrantes da escola e após algum tempo desistem ou trilham outros caminhos. Com relação aos dois últimos tópicos os autores nos dizem que:

Duas formas mais sutis de exclusão são quando ‘a escola exclui ‘incluindo’; ou seja, a escola recebe o aluno, mas sujeita-o a diversas formas de organização que não são compatíveis, por exemplo, com sua moradia ou regime de trabalho. Nesse caso, a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais homogêneos afastam este tipo de aluno, e ele ‘se afasta’ exatamente por ter sido ‘incluído’. Já quando ‘a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido’ é porque os alunos não encontram um sentido para estarem na escola, quer seja no que se refere ao saber partilhado, quer seja em relação à utilidade social ou para sua vida (VIANA & SILVA, 2014, p. 10).

No momento em que o texto aborda uma temática interessante o tema não é aprofundado e o texto é encerrado fazendo uma introdução ao próximo que fala sobre Currículo, também escrito pelos mesmos autores. No texto, defendem que o currículo deve atender à diversidade numa perspectiva multicultural. No entanto, para os autores, estamos presos a velhos padrões e o currículo que deveria ser ativo, próximo a realidade da escola. No entanto, o currículo passa a ditar o que acontece dentro das nossas escolas. Ultrapassar o conceito de que o currículo é apenas uma “listagem de conteúdos”, e prepará-lo para além de aprendizados.

[...] a escola é parte de uma sociedade complexa, regulada por leis, e tem sido a legislação ‘externa à Escola’ que vem fornecendo garantias dos direitos dos alunos, em particular daqueles com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. Nós, professores, devemos entender como estas coisas acontecem: a escola já se encontra organizada de modo não-inclusivo, promovendo diferenciações entre disciplinas (algumas mais valorizadas, outras menos), entre professores (alguns considerados melhores que os outros por razões vagas como obter mais ou menos aprovações) e entre alunos. Quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino. Ora, não é disso que trata a inclusão! (Se isso é o que acontece na escola, não é apropriado referir-se a isso como ‘inclusão’ tal como estamos apresentando aqui. Essa é a ‘inclusão’ que apenas coloca um determinado tipo de aluno dentro de uma sala de aula, mas nada promove em termos de mudança no modo de pensar naqueles que co-participam do processo!) Devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos [...] (VIANA & SILVA, 2014, p. 11-12).

Um currículo inclusivo é aquele que trabalha com questões pertinentes à sociedade, ao trabalho com as diferenças sem o seu “empobrecimento”, além de uma listagem de conteúdos. O trabalho com as diferenças só enriquece o currículo.

No texto seguinte, “Os direitos e a aprendizagem” de Silva (2014), dialoga com os direitos que os educandos tem à aprendizagem por meio das leis vigentes em nosso país, focando a Educação Especial, como modalidade da Inclusão. Os alunos que possuem Necessidades Educacionais Especiais têm direito ao Atendimento Educacional Especializado, como forma de colaborar com o seu desenvolvimento.

É importante saber que o AEE se constitui como um apoio pedagógico que complementa e/ou suplementa a escolarização dos alunos, sendo que as atividades nele desenvolvidas devem se diferenciar daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, não se caracterizando como um espaço para reforço escolar e para realização das tarefas de casa. Esse atendimento não substitui a escolarização; o aluno deverá estar matriculado e cursando o ensino regular e no turno inverso, matriculado e frequentando o AEE (SILVA, 2014, p. 17).

Segundo a autora, o AEE não substitui o trabalho do professor regente de sala, mas funciona como um complemento para desenvolver as suas habilidades físicas, psíquicas ou motoras. Em uma sala de Recursos Multifuncionais podem existir vários professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado e que devem estar devidamente habilitados para trabalhar com os diversos tipos de alunos deficientes da escola (visão, audição, motor ou mental).

Silva (2014) também apresenta um “Roteiro Para Plano de Atendimento Educacional Especializado” contendo um modelo de plano de AEE, Acompanhamento e avaliação dos resultados e reestruturação do plano. A autora nos explica que o AEE é para um público específico:

Os alunos que recebem o atendimento educacional especializado são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No próximo texto, apresentaremos algumas informações sobre esses alunos e possíveis encaminhamentos que possam orientá-los para a realização de seu trabalho dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva (SILVA, 2014, p. 19).

A autora encerra o texto afirmando que nos últimos anos a escola tem se equipado para atender o público alvo da Educação Especial e orientou aos professores a exigirem a adequação da escola para atender esses alunos.

Viana, Greca e Silva (2014) apresentam um histórico das alterações nas Leis com relação ao público alvo da Educação Especial. Os autores explicam que a “[...] legislação se adapta de acordo com os movimentos sociais, definindo (incluindo ou excluindo), de maneiras diferentes, ao longo do tempo, aqueles que fazem parte do grupo dos alunos especiais [...]” (VIANA, GRECA & SILVA, 2014, p. 21). Em seguida, os autores adentram nas particularidades de cada deficiência e o direcionamento que o AEE deve fazer com estes alunos apresentando exemplos de atividades e materiais a serem utilizados. As deficiências apontadas pelos autores foram: física, intelectual, surdez, visual (cegueira e baixa visão), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O texto “Acessibilidade, participação e aprendizagem”, de Silva (2014), afirma a interação é essencial para o aprendizado. Segundo a autora, “o aluno com deficiência, como qualquer outro, necessita participar das aulas, das atividades em sala de aula e em outros espaços” (SILVA, 2014, p. 55). No entanto, o aluno com deficiência pode necessitar de recursos das Tecnologias Assistivas para desempenhar tarefas:

Ao utilizar as tecnologias como recurso pedagógico é importante definir os objetivos educacionais que se deseja atingir, e saber que estes objetivos estão relacionados a valores e pressupostos que se tem em relação ao papel da escola, da aprendizagem, do ensino, dos alunos, da metodologia e avaliação que se pretende no espaço escolar. O uso das tecnologias deve fazer parte da proposta curricular, com clareza nas intenções e com indicativos para a organização do seu uso. Nesse sentido, conhecer os equipamentos não é a questão principal; o fundamental é ter conhecimento do aluno e das suas necessidades específicas. É o conhecimento das necessidades do aluno que ajudará na escolha do recurso tecnológico que melhor responde ao que foi mapeado e contribuirá para atingir os objetivos e conteúdos curriculares previstos (SILVA, 2014, p. 56).

No último texto, “Acervos complementares na Educação Inclusiva”, Sillva apresenta diversos livros do acervo do PNAIC bem como os seus usos na inclusão de alunos com deficiência.

Assim como Souza (2014), percebemos por meio das análises dos textos, que os principais pressupostos teóricos presentes nos cadernos são o Construtivismo e o Sociointeracionismo. Os autores apresentam propostas de trabalho, relatos de experiências e orientações com vista a orientar a atuação dos docentes.

As propostas de trabalho consistem, em sua maioria, em atividades que envolvam agrupamentos estratégicos dos alunos, submetendo o mesmo tema para todos porém, com atividades diferenciadas voltadas para o seu “nível de aprendizado”. Preferimos utilizar as concepções de Vygotsky a respeito, as Zonas de Desenvolvimento Proximal, presente no Capítulo 2 dessa dissertação. O lúdico está presente em todos os Cadernos analisados, através do incentivo à leitura e escrita de maneiras variadas, com brincadeiras e jogos.

O PNAIC aborda ainda os conceitos “direitos de aprendizagem”, cujos objetivos perpassam os anos do Ciclo de Alfabetização e evidenciam quais aptidões o professor deve trabalhar com o aluno para que o mesmo seja considerado plenamente alfabetizado ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, o PNAIC é apresentado, estudado e tralhado por pessoas que podem apresentar outros conceitos que se aproximam ou discordam do programa. Assim, consideramos importante estudar as concepções dos professores-cursistas para entendermos como as propostas afetam o cotidiano, dentro de nosso campo de estudo: Pedro Canário/ES com oito professoras cursistas, ao qual discutiremos no capítulo a seguir.

A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, manifestar afeto e interesse (expressar que eles *importam para nós*), a elogiar com *sinceridade*, a interagir com os alunos *com prazer*... O oposto é a rejeição, a distância, a simples ignorância a respeito dos alunos, o desinteresse... (mostrado ao menos *por omissão*) (MORALES, 1999).

4. CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS COM RELAÇÃO À PROPOSTA DE INCLUSÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A proposta de alfabetização apresentada pelo PNAIC, conforme analisada nos Cadernos (capítulo anterior), articula Inclusão como exigência da heterogeneidade. São pessoas diferentes, com necessidades diferentes que convivem em um mesmo espaço.

Assim, para saber como a proposta é “absorvida” e trabalhada pelos professores cursistas é necessário ouvi-los, trazer sua voz a este texto, para que expressem suas opiniões, anseios e críticas, bem como suas “saídas” diante da realidade das salas de aula na qual atuam.

A pesquisa teve como campo escolas municipais e estaduais do município de Pedro Canário, localizada ao extremo norte do Espírito Santo. Antes de nos adentrar nas falas das professoras pesquisadas, consideramos pertinente apresentar também como o tema é apresentado em documentos oficiais das escolas das duas redes.

O município onde ocorre a pesquisa é uma cidade pequena, com menos de 30 mil habitantes e com apenas 32 anos de emancipação, ocorrida no ano de 1983, comemorado no dia 23 de dezembro. Pedro Canário cresceu às margens da BR101, estando localizada no extremo norte do Espírito Santo, divisa com a Bahia. Tem como distritos: Cristal do Norte, Floresta do Sul e Taquaras, além de assentamentos que rodeiam a região.

Pedro Canário tem sua economia fundada na pecuária e agricultura. O nome da cidade tem sua origem na história de vida de um morador, que chegou à localidade

para administrar uma herança e abriu seu comércio de “secos e molhados” – seu nome: senhor Pedro Canário Ribeiro.

No ano [...] 1949, o senhor Pedro Canário Ribeiro abre sua pensão e um pequeno comércio [...]. O local transformou-se em referencial dos caminhoneiros que se dirigiam a Nanuque ficando conhecido como parada Pedro Canário, de onde originou-se (sic) o nome do município (PEDRO CANÁRIO, 2015a, p. 1).

O município tem diversas cachoeiras e também fica próximo a alguns balneários como os de Conceição da Barra, Itaúnas e Riacho Doce, todos no Espírito Santo, e também de Costa Dourada – Mucuri/BA (TERRITÓRIO CAPIXABA, 2015).



Imagem 6. Vista aérea de Pedro Canário¹¹.

A movimentação em torno do PNAIC no município de Pedro Canário se iniciou em 2012: em julho foi enviado material com a proposta e, em meados de setembro, acontece a adesão do município pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Em 20/09/2012 houve a escolha das professoras orientadoras que iriam coordenar a formação do PNAIC no

¹¹ Disponível em:

<https://web.facebook.com/photo.php?fbid=10207363703989499&set=gm.1449026522071616&type=3&theater> Acesso em: 26.02.2016

município e, em janeiro de 2013, as formadoras receberam a sua primeira parte da formação, ficando uma semana estudando na UFES em Vitória/ES. Ainda em 2013, na segunda quinzena do mês de fevereiro, houve a abertura do PNAIC para as professoras cursistas da rede municipal.

A organização da rede estadual em Pedro Canário para adesão ao PNAIC ocorreu por meio da Superintendência Regional de Educação (SRE) de São Mateus/ES, que seguiu as mesmas orientações da rede municipal para a formação. As professoras orientadoras responsáveis pela formação na SRE participaram da mesma formação dada às orientadoras de secretarias municipais.

A carga horária variou de módulo para módulo; normalmente os encontros da rede estadual aconteciam quinzenalmente, ocorrendo durante o dia de sábado, com cerca de 08 (oito) horas. Os encontros ministrados pelo município ocorriam quase sempre semanalmente, pois aconteciam à noite, sendo necessários mais encontros para cumprir a carga horária dos módulos.

Em ambas as redes o contrato com o PNAIC ocorre desde 2012, para os anos de 2013 e 2014. Este contrato foi renovado para o ano de 2015 e a formação se iniciou em agosto.

As professoras pesquisadas já estudaram e convivem com a temática por meio de outras formações, bem como as políticas que norteiam o assunto Diversidade e Inclusão. Portanto, para contextualizar e ajudar na compreensão das respostas das entrevistadas, consideramos importante apontar quais documentos norteiam a Inclusão.

Ao visitar a Secretaria de Educação do município, no dia 29/07/2015 (vinte e nove de julho de dois mil e quinze) para conhecer os documentos que dissessem respeito ao processo de inclusão no município, a Coordenadora da Educação Especial afirmou que está sendo preparado um documento norteador para a Educação Especial, segundo ela, inédito no município. A Coordenadora disponibilizou um relatório intitulado “Situação atual da Educação Especial em Pedro Canário/ES”. Ao receber o relatório, perguntamos se havia outro documento que tratasse somente da Inclusão e a resposta obtida foi que o documento contemplava a Inclusão, pois está

descrito o trabalho desenvolvido desde 2013 até o momento, e traz dados atuais do trabalho realizado com os alunos com deficiência.

O público alvo da Educação Especial é em sua maior parte de classes mais baixas, dependendo assim das políticas públicas voltadas o mesmo [sic], para que não tenhamos futuros adultos com deficiência sem funcionalidade. Visando preparar nossos alunos, para que se desenvolvam dentro de potenciais próprios, para o mercado de trabalho e uma vida mais digna, a Secretaria de Educação Especial embrionária, desde 2013, não apenas de inserção dos alunos à escola, mas o preparo dos mesmos. Profissionais estão sendo disponibilizados ao trabalho de estimulação e preparo destes alunos, buscando empregar os recursos públicos de forma que obtenhamos avanços visíveis e sucesso na vida cotidiana de cada um deles. (PEDRO CANÁRIO, 2015b, p. 1).

Entendemos que o trecho do documento supracitado, ao afirmar: “[...] para que não tenhamos futuros adultos com deficiência sem funcionalidade [...]”, nos aponta para uma visão um tanto problemática da inclusão, ao propor que o deficiente deve ser um membro produtivo, atendendo aos imperativos econômicos do neoliberalismo, que pressupõe que os indivíduos devam ser membros produtivos da sociedade e, conseqüentemente, úteis (‘funcionalidade’) para o capitalismo.

O documento apresentado pela Secretaria Municipal de Educação está direcionado ao atendimento e à estrutura ofertada aos alunos deficientes. Embora este não seja o nosso foco, consideramos relevante fazer uma breve análise do documento apresentado.

Na rede municipal, os alunos com deficiência podem receber dois tipos de profissionais para atuarem dentro da sala de aula dependendo da necessidade, são eles: cuidador e auxiliar docente ou professor auxiliar. O cuidador tem como objetivo colaborar com as ações básicas que o aluno com deficiência não tem como fazer sozinho, como ajudar na alimentação, locomoção e necessidades básicas. Já o professor auxiliar atua juntamente em consonância com o professor docente, no apoio pedagógico dentro da sala de aula com o aluno com deficiência.

Pedro Canário possui 16 (dezesesseis) escolas municipais que ofertam vagas para cerca de 3.235 alunos da educação Infantil ao Ensino Fundamental (dados da matrícula inicial de 2015). Dessas, somente 07 (sete) escolas atendem às Séries Iniciais, totalizando em média 1.058 alunos matriculados do 1º ao 3º ano no ano de 2015.

A rede municipal atende 94 (noventa e quatro) alunos com deficiência, sendo que 61 (sessenta e um) são alunos da Pestalozzi e 33 (trinta e três) frequentam o Ensino Regular. Os alunos do Ensino Regular são assistidos por 26 (vinte e seis) profissionais, sendo: 12 (doze) professores auxiliares que atendem 18 (dezoito) alunos com comprometimento cognitivo e 14 (quatorze) cuidadores. Como há mais alunos com deficiência do que professores auxiliares há uma prática de se agrupar ao menos 02 (dois) alunos ou mais com necessidades especiais por sala e o professor auxiliar trabalha com os dois simultaneamente.

Também acontece atendimento nas salas de Recursos Multifuncionais em duas escolas municipais, que também atendem os alunos com deficiência de outras escolas no contra turno.

A rede estadual em Pedro Canário possui 06 (seis) escolas, ofertando ensino fundamental e Ensino Médio para um total de 2.839 alunos (dados de junho de 2015). Sendo que somente 156 alunos estão matriculados no Ciclo de Alfabetização (dados de 2015).

A pesquisadora também visitou a Superintendência Regional de Educação em São Mateus, para saber se havia um documento que norteasse a inclusão e foi apresentado o “Regimento Comum das Escolas Estaduais de Ensino do Estado do Espírito Santo”, que no Artigo 8, inciso I e III, expõe que o ensino nas unidades da rede pública estadual é ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência; e pluralismo de ideias de concepções pedagógicas. Também foi apresentado um documento norteador do trabalho com a Educação Especial chamado “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo”. Além disso, a equipe da Superintendência Regional de Educação de São Mateus, responsável pela Educação Especial, elaborou um “Manual de orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado – Setor de Educação Especial” com base nas diretrizes citadas acima.

Nas escolas estaduais do município são atendidos 35 (trinta e cinco) alunos com deficiência. O Estado dispõe dos seguintes profissionais para trabalhar com esse público: intérprete de libras, instrutores de libras para atendimento no contraturno, professores especializados nas áreas específicas (Deficiência Intelectual, Transtorno

Global do Desenvolvimento, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Altas Habilidades/Superdotação) para atendimento no contraturno; Cuidador para atendimento no turno em que o aluno estuda. Desses, o único profissional que acompanha o aluno em tempo integral no período de aula é o intérprete. Das 06 (seis) escolas estaduais existentes no município, apenas uma tem a sala de recursos aprovada pela SEDU, porém, há o Atendimento Educacional Especializado em todas elas, em salas adaptadas pela escola.

Sala de recursos é um ambiente pedagógico, localizado em escolas de ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado, com vistas a atender alunos matriculados na rede regular pública de ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16-17).

De acordo com os documentos disponibilizados, percebemos que a Inclusão voltada à diversidade raramente citada ou tratada nos documentos oficiais. Em nosso entender, durante as visitas às duas instituições, quando solicitados documentos que orientariam a inclusão escolar foram disponibilizados, em sua maioria, documentos que norteiam o trabalho direcionado aos alunos com deficiência.

Voltando ao nosso objeto de estudo, as propostas do PNAIC são implementadas em diversos contextos, com suas singularidades. Vejamos sua inserção junto aos professores alfabetizadores do município de Pedro Canário/ES.

A formação ofertada aos professores do município de Pedro Canário aconteceu sob orientação da Rede Municipal de Ensino, organizada pela Secretaria Municipal de Educação, e da Rede Estadual, coordenado pela Superintendência Regional de Educação de São Mateus/ES. Os professores que lecionam na rede municipal participavam dos encontros com duração de 04 (quatro horas), às segundas-feiras no Núcleo Tecnológico Educacional Municipal - NTEM. Os professores da Rede Estadual, durante o primeiro ano de formação, se deslocavam quinzenalmente para encontros de 08 (oito) horas no sábado em uma escola localizada em São Mateus/ES. Durante o segundo ano de formação, em 2014, devido a solicitações frequentes das cursistas em participarem nos seus respectivos municípios, os encontros foram deslocados para Braço do Rio, distrito de Conceição da Barra/ES,

atendendo os municípios de Pedro Canário e Conceição da Barra, quando os encontros passaram a acontecer na terça-feira.



Imagem 7. Encontro de formação realizada na rede municipal do dia 29/09/2014. Fonte: Gracielle Alves Santiago.

As entrevistas aconteceram no final do ano de 2014, entre novembro e dezembro, momento de efervescência por ocasião do encerramento do ano letivo. Foram entrevistadas 08 (oito) professoras que participaram das formações do PNAIC. As entrevistas aconteceram no próprio ambiente escolar, nos momentos de intervalo das professoras. As escolas nas quais elas trabalham foram aqui identificadas como *Escola A*, *Escola B*, *Escola C* e *Escola D*.

A *Escola A* está localizada no centro de Pedro Canário, administrada pelo município. As entrevistadas que lecionavam nesta escola são: Amarílis, Lírio e Azalea. A *Escola B*, também administrada pela rede municipal de ensino, é de localização mais afastada, recebendo alunos da zona rural. A entrevistada que leciona nessa escola é Girassol. Ambas as escolas ofertam somente as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Já as *Escolas C* e *D* são administradas pela rede Estadual de Ensino. A *escola C* está localizada em um assentamento próximo à cidade, e nela entrevistamos Margarida, Begônia e Dália. A *Escola D* está localizada na periferia do município de

Pedro Canário, e Hortência foi a entrevistada desta escola. No quadro abaixo, podemos visualizar melhor os dados apresentados acima.

	Rede Municipal		Rede Estadual	
	Escola	Escola	Escola	Escola
	A	B	C	D
Quantitativo de professores	3	1	3	1

Quadro 1. Relação de professores entrevistados.

Para unidade de identificação e também por sugestão de uma professora entrevistada, todas as entrevistadas receberam uma lista de nomes de flores na qual puderam escolher a flor com que mais se identificavam. A ideia foi bem recebida por todas as entrevistadas, o ato da escolha por um nome foi um exercício interessante para o início da entrevista, pois funcionou com um 'quebra-gelo' e proporcionou maior aproximação com a entrevistadora.

Todas as entrevistadas possuem licenciatura em Pedagogia, 02 (duas) citaram que possuem curso de especialização (pós-graduação). Somente a Begônia apresenta menos de 10 (dez) anos em experiência docente e formação para trabalhar com educação especial. Lírio também possui formação de psicopedagoga.

As perguntas foram divididas em 03 (três) categorias: Cenas e tensões da Inclusão; Falas dos professores sobre os conceitos do PNAIC; O conceito de Inclusão na perspectiva dos professores e Orientações e propostas do PNAIC acerca da alfabetização. As sequências para a análise não seguiram a mesma realizada durante as entrevistas. No Anexo A, se encontra a tabela contendo a relação das categorias e suas respectivas perguntas. No Anexo B se encontram as entrevistas na íntegra. A primeira pergunta e a última foram elaboradas para conhecimento da formação docente e tempo de atuação e a última para algum acréscimo ou comentário que as professoras considerassem relevantes.

Para as análises, as respostas foram agrupadas conforme semelhanças e palavras-chave contidas nas categorias revelando um mesmo sentido. Nos casos em que as

respostas exigissem um grau de discussão maior ou conceitos diferentes das demais professoras, a resposta foi analisada isoladamente.

Entrevistar as professoras e analisar as suas respostas significa dialogar não só com as propostas dos PNAIC, mas também com suas formações e experiências anteriores. Conforme nos diz Bakhtin/Volochínov (2009, p. 153-154) “[...] aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores [...]”, e buscando encontrar os elos dessa corrente vamos analisar as falas das professoras entrevistadas.

4.1 Cenas e tensões da inclusão: falas dos professores sobre os conceitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Os Cadernos selecionados para o estudo tratam da heterogeneidade e inclusão dos anos de 2013 e 2014. Heterogeneidade aqui entendida como diversidade, tão presente no cotidiano escolar, pois cada aluno possui individualidades e particularidades que são próprios deles, sendo eles alunos especiais ou não.

As respostas analisadas foram retiradas de duas perguntas, que se complementam e demonstram como as professoras percebem como o PNAIC trabalha com a inclusão e heterogeneidade. As perguntas foram: “Pergunta 7 - A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?” e “Pergunta 8 - qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?”.

Embora as perguntas se complementassem, percebemos discordâncias nas falas de algumas professoras, bem como relacionando a Inclusão somente, ou preferencialmente, aos alunos com deficiência.

Nas respostas da professora Amarílis fica clara a inconsistência ao apresentar respostas incongruentes para ambas as perguntas. Quando questionada sobre

como o PNAIC conceitua a Inclusão Escolar, a mesma relata que o assunto foi trabalhado em “alguns encontros”, incentivando aos professores a refletirem sobre a questão da inclusão. E Amarílis afirma que

[...] inclusão pra mim não é aquele aluno com laudo dentro da escola, diagnóstico das especificidades, da especialidade dele, não! Aquele aluno que tem cuidador, não! a inclusão pra mim é... quando você vê a sala como um todo e que dentro dela tem uma diversidade e você tem que buscar atender essa diversidade. Agora eu volto e falo lá do 3º ano, a situação está chegando alguns alunos no 3º ano, nós não estamos tendo condições de atender, e aí a gente está sofrendo porque você vê que a inclusão não está acontecendo, se eu falo dessa inclusão enquanto ... diversidade em sala de aula.

Nesse momento, a professora define que a inclusão visa a atender a diversidade, apresentando entendimento da proposta do PNAIC com relação ao tema. No entanto, quando questionada sobre o papel do professor inclusivo, trabalhado a partir da formação do PNAIC, Amarílis chega a afirmar que “[...] além de ter a sala de aula... que existe uma diversidade, ele tem aquele aluno especial [...]”. Ao analisar essa fala, fica implícito que dentro do conceito de diversidade adotado pela professora, não estão inclusos os alunos com deficiência; assim, podemos perguntar: a qual conceito de diversidade a professora se refere? E porque, quando relacionada ao Programa, a resposta foi condizente com a proposta, mas quando questionada sobre o papel do professor ela excluiu o aluno deficiente do conceito de diversidade, como se ele não fosse parte integrante e importante?

Em ambas as respostas, Amarílis indica a dificuldade em trabalhar com a diversidade, reconhecendo a dificuldade em atuar para que haja inclusão, “[...] e aí a gente está sofrendo porque você vê que a inclusão não está acontecendo [...]”. A professora relata uma experiência com um aluno especial em que, segundo ela, havia rejeição de seu trabalho por parte do educando.

Lembramos também que nas escolas municipais existe a presença do auxiliar de sala, profissional que auxilia na educação dos alunos deficientes. Embora ela fale do cuidador, acreditamos que a professora esteja se referindo ao auxiliar de sala. Segundo o relatório “Situação atual da Educação em Pedro Canário/ES”, ambos os

profissionais devem trabalhar em unidade¹². Fica claro que houve somente a integração do aluno ao espaço escolar.

Azaléa faz menção de que a inclusão trabalhada no Programa é direcionada aos alunos deficientes. E quando questionada sobre o papel do professor conforme a proposta do PNAIC, a professora disse: “[...] além dele se preocupar com os alunos ditos normais, ele tem que se preocupar como ele vai incluir aquele menino (apontando para o canto da sala)”. Fica o questionamento: quem são os alunos “ditos normais”? E, ainda, sua expressão ‘como ele vai incluir aquele menino’ demonstra que a inclusão, em sua compreensão e em sua prática, refere-se apenas ao aluno com deficiência.

Tanto Amarílis quanto Azaléa, aparentemente, não se apropriaram na prática sobre o conceito de Inclusão, é perceptível em suas falas que na sala de aula há uma distinção entre quem é considerado “normal” e os alunos que não se encaixam nesse perfil.

Begônia foi bem sucinta em suas respostas, dizendo somente que o PNAIC foi bem elaborado e que o papel do professor é fazer com que o aluno participe. O não aprofundamento da professora nas respostas poderia indicar que a mesma não se sentiu segura o suficiente para falar sobre o assunto.

Dália relata que no material do PNAIC há as orientações acerca da inclusão. Entretanto, sobre os encontros de formação, a professora diz o seguinte:

Eu não estudei muito retratando sobre esse processo de inclusão não, eu estudei alguns Cadernos que falam né?!... mas... é... não foi muito focado nos cursos em nenhum momento assim não, passa assim... muito por despercebido, mas tem o caderno de inclusão, tem as orientações.

Hortência também relata que não se lembra do assunto nos encontros, mas justifica que ele pode ter sido abordado em dia que faltou. Ambas as educadoras reconhecem que nos Cadernos o assunto é trabalhado, mas nos encontros para

¹² Na Rede Municipal de Educação de Pedro Canário, existe a figura do professor auxiliar de sala que, em geral, é formado em Pedagogia ou é estudante a partir do 4º (quarto) período, tendo atribuição de atuar em consonância com o professor regente, para o desenvolvimento de atividades com o aluno deficiente. O cuidador também existe na Rede Municipal, auxiliando o aluno em suas necessidades básicas (alimentação, higiene, locomoção). O cuidador não atua junto como o professor, estando à disposição do turno (PEDRO CANÁRIO, 2014).

estudo o assunto foi pouco abordado. Cabe ressaltar que esta pesquisadora também frequentou as formações nos anos de 2013 e 2014 e, durante as formações, os materiais dos Cadernos foram pouquíssimas vezes utilizados, os módulos foram trabalhados em slides preparados com bases nos temas.

Com relação ao papel do professor, Dália compreende que o educador deve planejar e atuar de acordo com as necessidades dos educandos; Girassol, Lírio, Margarida e Hortência também apresentam conceitos semelhantes, destacando o trabalho individualizado com o aluno e o comprometimento com a aprendizagem.

Percebemos que as docentes compreendem a proposta de Inclusão e Diversidade do PNAIC, porém, esses conceitos não foram devidamente apreendidos para atuação na prática pedagógica. Fica claro que as formações deveriam fazer uma abordagem mais próxima da realidade e significativa para as educadoras. Pois, conforme vimos, os alunos ainda são categorizados como “normais” e “especiais” e, possivelmente, pelos que “aprendem” ou “não aprendem” (BEYER, 2006). Enfim, essas concepções precisam romper a barreira do discurso e adentrar nas práticas das educadoras.

4.2 O conceito de inclusão na perspectiva das professoras

Compreender como os professores entendem a inclusão e se há para eles um público alvo é relevante, embora, quando questionadas diretamente sobre o assunto, quase todas apresentem conceitos parecidos, destacando que a inclusão é para todos, mas, em outras respostas há o direcionamento para os alunos deficientes como público alvo da inclusão escolar. Nessa categoria, trabalhamos com duas perguntas, questionando a opinião delas sobre inclusão, exclusão, e se há um público alvo para a inclusão.

Sobre o conceito de inclusão, Amarilis, Azalea, Dália, Girassol, Lírio e Hortência apresentam respostas semelhantes, destacando que para que a inclusão aconteça é

importante trabalhar com a diversidade, procurando “[...] não deixar ninguém de fora [...]” (Girassol).

[...] Eu vejo que a inclusão ela tem acontecer no dia-a-dia na sala de aula, porque você tem uma diversidade dentro de uma sala de aula, e a partir dessa diversidade que você tem que falar e trabalhar a inclusão ... é um trabalho diferenciado... é... até respeitar a cultura... até respeitar a cultura de uma criança [...] (Amarílis).

Inclusão pra mim é colocar o aluno na sala de aula, não só para ele aprender a ler e escrever, vai além disso. Ele tem que interagir, aprender a viver em grupo, em sociedade para, a partir daí, entrar nos códigos, as letras. Porque se ele não tiver essa interação, se ele não tiver esse comportamento em grupo, ele não vai conseguir aprender a ler e escrever, nem contar (Hortência).

As professoras Amarílis e Hortência apresentam conceitos advindos da perspectiva histórico-cultural quando relacionam a interação como fator importante para o aprendizado, bem como enfatizam a importância do respeito à diversidade cultural, considerando que o município recebe por alguns meses do ano cortadores de cana, trabalhadores temporários, cujos filhos estão em nossas escolas, trazendo seus costumes para o interior da mesma.

Margarida e Begônia, aparentemente, não compreenderam o contexto da pergunta, e responderam utilizando o contexto do PNAIC, como o Programa direciona o trabalho com os educandos.

Em modo geral, eu vejo que inclui mais a questão de jogos, a forma nova de ser trabalhada com esses alunos, né?! Trazendo o lúdico pra sala de aula (BEGÔNIA).

O pacto ele procura trabalhar a inclusão de uma forma bem geral, bem envolvente, porque não se pensa apenas naquela criança naquela criança digamos que não tenha limites, uma dificuldade digamos assim, em relação algumas deficiências não... limites mesmo de aprendizado! Ela procura trabalhar com todos igualmente, incluir aquele que se encontra com dificuldade, ela procura incluir todos ao mesmo tempo em sala de aula (MARGARIDA).

Embora tenhamos percebido isso durante as entrevistas, optamos não interromper ou induzi-las a uma resposta. Com relação ao tema “exclusão” Azaléa, Begônia, Dália, Girassol, Lírio, Margarida e Hortência, podemos relacionar a partir do conceito de Beyer (2006) para *integração*. Para as professoras, a exclusão não acontece somente para os alunos que não têm acesso à escola, mas para aqueles que foram

integrados no espaço escolar e não há *interação* entre os envolvidos (alunos e professores).

[...] É você incluir o aluno na sala, mas não trabalhar aquela forma que tem que ser trabalhado com ele, você inclui excluindo ele (BEGÔNIA).

Excluir pra mim como professora é não atender as individualidades do aluno, é deixar de lado naquele cantinho. Estou falando em questão de sala de aula, é deixar ele naquele cantinho sem dar atenção individual, porque pode ser que ele tenha um distúrbio de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem. Se eu não chegar até ele, vai continuar do mesmo jeito. Eu como professora tenho que chegar até o aluno pra ajudá-lo (HORTÊNCIA).

Conforme percebemos nas respostas, segundo as entrevistadas, a atuação do professor é fundamental para que a *interação* aconteça. Girassol apresenta uma situação em que ela mediou uma situação de *bullying* entre os alunos.

[...] Eu costumo olhar para a criança e ver nela... eu costumo olhar e entender, quem é. O que ela precisa, e... ser aceita, não tem ninguém..., eu tive uma questão com uma aluna minha, que ela era enorme, era maior do que eu, eu sou baixinha, né?! Era bem gorda, grandona assim [a professora gesticula para dar a dimensão da criança] e ela era rejeitada pelos colegas logo no início, né?! Porque as crianças do 1º ano são pequenininhas e ela era realmente grande, e... ela tinha essa dificuldade. Eu fui trabalhando tanto com meus alunos em relação a isso, pra incluir, que ela... que eles se reuniram e fizeram uma festa de aniversário pra ela, de tanto que foi a aceitação. Então... eu não gosto... eu gosto de tratar as pessoas muito bem, e gosto de ser bem tratada, então, pra mim, isso não é difícil (GIRASSOL).

[...] às vezes o próprio o aluno ele se exclui da turma por ter uma dificuldade, por não conseguir acompanhar, e aí... se o educador não for atento aos seus... seus educandos, ele vai acabar deixando aquela criança isolada, sem dar aquele acompanhamento que ele necessita, para desenvolver suas habilidades e competências (DÁLIA).

Nessa questão somente Lírio falou explicitamente relacionando os alunos com deficiência à exclusão. Segundo ela “[...] a partir do momento em que você acha que pelo simples fato da criança ter algum tipo de deficiência, ele não tem capacidade de aprender, isso é exclusão, é excluir”. De modo geral, as professoras apontaram dois aspectos para a exclusão: 1º com relação ao ensino-aprendizagem e 2º pautada nas relações interpessoais, ligadas ao convívio.

Embora saibamos que o tema Inclusão é amplo, quando falamos ou discutimos o assunto é comum pensarmos em grupos específicos historicamente excluídos do Sistema Escolar (negros, pobres, deficientes, com dificuldade de aprendizado). A

todo o momento das entrevistas, várias entrevistadas fizeram essa relação. Quando questionadas diretamente sobre o assunto, das 08 (oito) entrevistadas, 05 (cinco) responderam que é para todos e não há um perfil de alunos que precisam ser incluídos. Margarida se valeu do Artigo 5º da Constituição de 88 para elaborar sua resposta.

Todos, [...] não temos que classificar quem deve aprender. Segundo a Constituição todo mundo tem direito ao aprendizado e de qualidade, então todos têm que ser incluídos no processo (MARGARIDA).

Embora Amarilis e Girassol tenham iniciado as suas respostas afirmando que não há um perfil de alunos que devam ser incluídos no processo ensino-aprendizagem, no decorrer de suas falas, as professoras apresentaram um direcionamento para sua compreensão de inclusão:

Não! Para mim se o aluno especial ele deve receber essa ajuda, esse apoio, esse suporte, né?! Um apoio, um cuidador, que se fala aí que é aquela pessoa que acompanha esse aluno que ele precisa, né?! Para desenvolver cognitivo, que tem alguma dificuldade... na aprendizagem ou de aprendizagem, esse aluno para mim... também... ele precisa, esse perfil pra mim, precisa. Com esse perfil precisa (AMARILIS).

Eu acho que não. Olhando assim... secamente assim, não. Mas, eu creio... há... existem casos que... um professor com 25, 30 alunos dentro de uma sala, ele vai mais atrapalhar a vida do ser-humano do que ajudar, que eu já vi casos por exemplo, de crianças tá na cadeira de roda, totalmente paraplégico... né?!... né?!... e o professor não conseguir atender nem aqueles que estão... são ditos normais, e... e ele ter que levar ao banheiro... porque... a nossa estrutura é o seguinte: eles falam que tem apoio, mas, não tem! Na maioria das vezes não tem apoio, né?! Tem uma mãe mesmo que veio me falar que outro dia o filho dela precisa estudar à tarde, e ela não teve apoio nenhum... da secretaria... e nem da escola, em trocar o outro aluno, porque o filho dela usa medicação, e ele precisa estar à tarde. Cê tá me entendendo? Aí cê imagina, se... a escola não é sensível com uma situação dessa, querendo mudar a medicação do menino, querendo que o menino... então... [inaudível] existe essa falta de estrutura, falta de apoio... agora e professor só na sala de aula, a gente já passa por muita situação... da gente.... ter que dar conta daquilo que a gente.... se esforça, se esforça e acaba não ajudando, né?! Eu vejo desse jeito (GIRASSOL).

Amarilis e Girassol, apesar dos documentos defenderem a inclusão do aluno deficiente em sala, recorrem às suas experiências, como os elos de Bakhtin, para afirmarem que há, sim, perfis de alunos que ainda estão excluídos do processo de ensino-aprendizagem e denunciam que a estrutura ofertada pela escola hoje não

atende a demanda. As salas estão cheias, e o professor não consegue fazer um acompanhamento individualizado com os educandos. Amarílis relata também a necessidade de um cuidador, conforme vimos o município oferta para os alunos deficientes um professor auxiliar ou um cuidador, porém, a presença desses profissionais em sala não pode reduzir o papel do professor regente, pois o trabalho deles deve estar em consonância com o docente da sala. Pensar que essas funções trabalham independentes significa que, mesmo integrados no mesmo espaço, não há interação entre eles e, portanto, são necessárias novas ações que indiquem que a inclusão é possível.

No relato as professoras demonstram certo “receio” em trabalhar com os alunos com Necessidades Especiais, demonstrando insegurança e angústias devido à estrutura, ou falta dela, nas escolas em que trabalham.

Hortência relatou que o perfil dos alunos excluídos são os que apresentam “dificuldade de aprendizagem”. Segundo a professora, quem não se adapta ao sistema acaba sendo excluído dele e, portanto a inclusão deve ser direcionada a ele.

É justamente esse que tem dificuldade de aprendizagem, ele que precisa ser incluído, é porque esses que têm dificuldade de aprendizado é sempre deixado de lado. Tanto pelo professor, quanto pela a escola, quanto pelo sistema. Porque o sistema ele só ver questão de números, ele quer números, a aprendizagem que é importante fica meio pra trás [...] (HORTÊNCIA).

Conforme podemos perceber através das entrevistas, o conceito de inclusão que grande parte das professoras citou, na prática não funciona como elas dizem. Conforme os relatos, o alunos foram *integrados* na sala, mas nem sempre ocorre a *interação*. A inclusão.

4.3 Orientações e propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa acerca da alfabetização

Esta categoria tem por objetivo evidenciar quais propostas e ações do PNAIC foram consideradas relevantes aos professores-cursistas, bem como qual foi o impacto na prática docente.

Nos Cadernos de formação, bem como nos encontros de formação, foram apresentadas propostas de práticas docentes para que as professoras realizassem. Dentre elas destacamos: 1º. Quadro com a rotina escolar; 2º Leitura deleite, momento realizado todos os dias para apreciação de livros; 3º Cantinho da Leitura, local reservado na sala para que os alunos lessem; também deveria estar exposto neste “cantinho” os livros enviados pelo Programa para a sala; 4º Sequência Didática; 5º Caixa Matemática, caixa contendo jogos de matemática e raciocínio lógico, dentre outros...



Imagem 8. Caixas matemáticas da Escola D. Fonte: Gracielle Alves Santiago

Quando questionadas sobre quais propostas destacaria, muitas apresentaram mais de um item. Contamos quantos foram lembrados: 04 (quatro) professoras citaram a sequência didática; 05 (cinco) falaram da caixa matemática e 03 (três) falaram da Leitura Deleite.

Dália lembrou que certas propostas são semelhantes às de outros programas e estudos realizados em formações anteriores.

Eu acho que... a sequência didática já era um trabalho que a gente já fazia, né?! Pra mim não foi novidade, e muitas vezes parece que a sequência que a gente faz não tá... não tá muito correta [risos], mas... eu acho que, os jogos, a questão das leituras compartilhadas, que foi mudada para a leitura deleite, a questão de você trabalhar com as histórias, dar segmentação, dar vida aos personagens, a caixinha matemática, são todas atividades que faz crescer o aprendizado das crianças. Motiva! (DÁLIA).

Amarílis e Margarida também fizeram essa conexão quando responderam sobre o que aprenderam sobre o processo de alfabetização através do PNAIC.

[...] o PNAIC ele veio reforçar, ações... é... posturas, já vividas, vivenciadas, e praticadas dentro das escolas. Então, ele veio reforçar isso [...] (AMARÍLIS).

[...] nada que passa lá é algo novo, é coisa que a gente já estudou, tanto no magistério, como na pedagogia, já estudou sobre aquilo, as teorias, as maneiras, as formas de avaliações, as maneiras de ensinar ele fala. Mas o pacto ele vem fazer refletir melhor sobre a sua prática pedagógica e ver como está melhorando isso a cada dia. Então às vezes vemos alguma coisa lá e pensamos: “poxa, já vi isso”, mas está lá esquecido. Então ele vem fazer refletir as mudanças que ocorreram. Uma coisa que aprendiam há 10 anos atrás, hoje de repente não é daquela forma mais, já tem outros pensadores que pensam diferente, que você pode estar aproveitando. Então ele vem nos acrescentar esse conhecimento (MARGARIDA).

Até aqui é possível perceber os *diálogos* que as professoras realizaram com formações anteriores, pelo tempo de experiência docente da maioria das entrevistadas, arriscamo-nos a apontar as formações como o PROFA e o Pró-Letramento, embora as mesmas não os tenham citados. O fato das professoras afirmarem que o Programa não apresenta novidades, nos leva a indagar se as propostas feitas pelo PNAIC são uma nova “nova roupagem” para “velhas” propostas. Conforme discutimos no Capítulo 1 desta dissertação, o PNAIC foi elaborado pela Rede Nacional de Formação Continuada, a mesma que elaborou o programa Pró-Letramento, o que pode justificar essas semelhanças.

O restante das professoras afirmou que a proposta do PNAIC é aproximar a prática pedagógica ao cotidiano do educando.

Bom... eu entendi que... a proposta é trabalhar a alfabetização mais voltada pras práticas, né?! Que... as praticas mais sociais, né?! Porque é mais

comum pra o convívio da criança, né?! Você trazer o que acontece lá fora, pra dentro da escola. E nisso você consegue trabalhar tanto a parte da linguagem, né?! E a parte também da linguagem matemática, né?!... Então eu penso isso... (AZALÉA).

Girassol exemplificou trazendo um relato de atividade desenvolvida em sala.

Ah... foi a questão do... bem... eu já... só aprimorou, né?!... aprimorou... a questão do... na sequência didática, eu gosto dela porque, na sequência didática você trabalha, é... a história da escrita, a história dos números, e nada disso fica pra traz, tudo você vai nos detalhes, né?! Você aprende... você aprende assim... a colocar as atividades, de forma bem legal, bem diferente, explora mais, você pega um tema, explora ele de diversas formas, e isso pra mim... ajudou demais... Listas com palavras, com letras cursivas, trabalhar diversos tipos de letras, não deixar, não apresentar só um tipo de letra, mas apresentar as outras, e de acordo com a turma, a gente vai cobrando deles, a gente vai apresentando pra eles... esse alfabeto com diferentes letras, a gente explorar assim... as letras... as frases que tem nas revistas, num é?! Fica tão legal aquele material, material muito bom, você pega ali diversas letras, tipos de letras e, traz aquilo pra vivência, pega uma frase que a criança... vive, por exemplo: a que tem aqui, JB¹³, a menina chegou pra mim eu posso ir em JB comprar bala, na hora do recreio, aí eu respondi pra ela: você não pode ir à JB comprar bala na hora do recreio, digitei pra ela, e coloquei pra ela ler, aí eu fiz várias fichas dessas, tudo assim: "Zenai vende bolo na hora do recreio". "Gláucia deu um recado". Tudo que acontece eu coloquei em frases, trabalhei em frases maiúsculas, minúsculas, trabalhei a pontuação com a criança, tudo que acontece com ela, no meio dela, no cotidiano dela, pegar o cotidiano, trazer pra dentro da sala de aula, dar mais significado a isso, né?! Diversos tipos de letras, trabalhar vogais, consoantes... trabalhar as dificuldades, né?! De uma forma, prestar mais atenção no "R" nos sons do "S". É tudo lúdico, né?! Frases com o alfabeto diferente, isso aqui já tá tudo feito [a professora mostra o material com letras diversas], já para acrescentar tudo ali, trabalhar com capas de livro, tá vendo? Explorar as capas, os livros, os autores, né?!... A gente aprendeu bastante isso, pra não deixar passar despercebido, é tão importante, trabalhar os autores, quando eles amam os autores, parece assim... que são amigos, toda vez que eles pegam os livros, "Olha aqui a Tatiane". " Olha aqui fulano". Uma gracinha! Uma gracinha! Trabalhamos com as embalagens, trabalhamos com supermercados, trabalhamos com dinheiro... com cheque! né?!

Girassol, no comentário acima, destaca como o PNAIC a incentivou a praticar esse tipo de atividade, que se baseia na proposta do Letramento, utilizando das práticas sociais para aquisição e construção de um ambiente alfabetizador. A proposta que a professora fez é a do "alfabetizar-letando", usando como ferramentas os bilhetes com situações cotidianas da criança na escola. A professora também se utiliza do construtivismo, quando apresenta os materiais e pede que o aluno crie hipóteses ou

¹³ Mercearia que fica em frente à escola.

busquem respostas aos ler os bilhetinhos e exploração de materiais disponíveis na sala.

Sobre a influência do PNAIC na prática pedagógica das educadoras, Begônia, Dália, Girassol Lírio, Margarida e Hortência afirmaram veementemente que “sim”, por meio das propostas que as professoras experienciaram no cotidiano escolar.

Sim, volto a falar do momento deleite e o cantinho da leitura, modificaram porque eu não tinha o habito de ler uma historinha a cada dia para os meus alunos e hoje em dia eu tenho, e eles gostam demais! (LIRIO).

Amarílis não afirmou claramente que sim, apenas disse que o Programa convida a refletir sobre suas ações enquanto educadora. Azaléa preferiu afirmar que as propostas “[...] acrescentaram minha prática! Porque algumas coisas eu já fazia... algumas coisas não foram [...] surpresa [...]”.

Ao final das entrevistas a pesquisadora perguntou se havia algo a acrescentar sobre a formação e as professoras Amarílis, Azaléa, Girassol, Lírio e Hortência decidiram comentar ou ressaltar alguns pontos já abordados na entrevista. Amarílis aproveitou a oportunidade para expor uma angústia relacionada à proposta de avaliação do Ciclo de Alfabetização. No primeiro e segundo ano do Ciclo a avaliação é feita mediante relatórios de desempenho pedagógico, quando o aluno só será reprovado por falta. Somente no final do Ciclo, no terceiro ano, os alunos são avaliados e classificados por notas, podendo haver reprovação caso o aluno não alcance 60 (sessenta) pontos no fim do ano letivo. Amarílis afirma que grande parte dos alunos está chegando ao terceiro ano com deficiência.

Eu vou repetir a minha fala... já que nós estamos fazendo aí, ele fala de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade e essa criança geralmente... oito, nove anos ela está lá no 3º ano... eu penso que deve-se ter uma atenção especial, não sei se isso é questão de cultura, de região... localização do país, ou algum canto do país... eu tô falando isso do nosso país, né?!... do Brasil. Deve-se ter um cuidado com essa criança quando ela sai do 1º ano [pausa] é feito relatório, por que ali no 1º e 2º ano a criança não tem nota, então é feito um relatório. Eu vejo que a escola, em parceria com as secretarias municipais ou estaduais, que sejam né!... o vínculo aí... que sejam... eles devem estar atentos pra essas crianças. Um olhar... um pouco mais de atenção paras essas crianças, por que eles estão saindo do 1º para o 2º... com alguma deficiência na leitura e escrita, aí o que que se pensa: ah essa criança irá amadurecer, vai chegar a maturidade... ela vai melhorar... vai crescer lá no 2º ano. Aí não acontece esse crescimento no 2º, e do 2º ela vai para o 3º. Quando chega no 3º... eu acho que nós estamos tendo um grande índice de reprovação no 3º ano por conta disso...

as nossas crianças elas não estão dando conta de alguma coisa e chega lá no 3º ano... de algum processo na aprendizagem... de algum... algo no meio desse processo de aprendizagem e chega lá no 3º ano ele está... ele é atropelado... nós estamos sentindo esse... um A-FO-BA-MEN-TO na cabeça das crianças. eu estou percebendo isso... com duas... dois anos trabalhando com 3º ano... dois anos estou percebendo isso... não tem condição da criança sair do 1º para o 2º. A criança passa por uma pré-escola e você vê o crescimento, do 1º pro 2º é um crescimento pequeno, né?!... quando a criança... quando ela tem algo que... que mostra, que demonstra isso... do 2º pro 3º continua com esse crescimento pequeno, pouco rendimento. Será que ela vai despertar lá dentro do 3º ano? E é lá que ela tá ficando retida! E o que vai acontecendo nesse 1º e 2º? Não é culpa do professores por onde ela passou... pré-escola, 1º e 2º... algo com essa criança e eu vejo que os órgãos competentes as secretarias estaduais e municipais precisam estar atentos a isso.

A pesquisadora, tentando esclarecer melhor a fala da professora, perguntou se ela estava falando a respeito da criança começar mais cedo os estudos no Ensino Fundamental, graças à extensão de 08 (oito) para 09 (nove) anos e Amarílis respondeu o seguinte:

Eu vejo que elas estão... esse... a criança com esse Ensino Fundamental de nove anos, né?!... eu vejo que isso... isso... num adequou muito a nossa região não. Eu vejo que nossas crianças são um pouco... parece que elas estão imaturas. Repara isso! A criança ela sabe fazer um cálculo de divisão mentalmente... fazendo bolinha, tracinhos lá no papel, no cantinho da mesa ela risca [risos]. Agora se ela tiver que fazer aquela operação lá de uma divisão, por exemplo, [pausa] todo aquele processo lá, eu tô observando que ela não tem maturidade para isso! Vi isso hoje na minha sala! vi isso semana passada... vi isso... o tempo todo quando estivemos trabalhando com as quatro operações.

Para Amarílis, muitos alunos estão com dificuldades de acompanhar a proposta devido a “imaturidade”, por não conseguirem transpor conhecimento que tem do “concreto” (palpável) para o “abstrato”. Chamou-nos a atenção, o fato da professora mencionar “[...] nós estamos tendo um grande índice de reprovação no 3º ano por conta disso [...]”. Conforme destacamos com a pesquisa Luz e Ferreira (2013), o PNAIC também avalia o docente de acordo com o desempenho da turma, o que pode acarretar em diversas angústias, incentiva o *rankeamento* e sobrecarga de trabalho presentes nas falas de algumas professoras.

Azaléa, Girassol e Lírio, pediram a extensão e expansão do Programa para os profissionais da Educação Especial, demais professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (quarto e quinto ano) e também maior duração do curso.

Hortência chamou a atenção para a atuação do professor, afirmando que o Programa só fará diferença se houver parceria e trabalho dentro da sala de aula.

O programa, vou falar foi porque não sabemos se vai continuar né? É muito bom! Agora precisa muito da atuação do professor, se o professor não estiver disposto, aberto a aprendizagem, não vai fazer a diferença não, não vai fazer diferença. Porque tudo que é ensinado lá, tem que ser feito na sala, e se isso não acontecer, o projeto para aquele professor não faz diferença.

Percebemos, através dos relatos, que as propostas que mais ficaram marcadas na prática dessas educadoras foram a Caixa Matemática, que continha jogos e materiais lúdicos para auxiliar no ensino da matemática e também a sequência didática, que consiste em um plano de aula mais extenso direcionada a uma ou mais propostas de aprendizagens, podendo ser interdisciplinar. Na formação ofertada pelo município foi montada uma apostila contendo diversas “sequências didáticas” e este material foi disponibilizado às cursistas. Também essa proposta foi trabalhada tanto nos Cadernos quanto nas formações.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança [...] (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos últimos anos, percebemos que a alfabetização tem recebido especial atenção do governo, através de Leis, ações e formações voltadas à formação e atuação de docentes alfabetizadores. Essas ações governamentais são movidas pelo Banco Mundial, através de políticas neoliberais, com o objetivo de diminuir os índices de evasão e analfabetismo no Brasil. Dentre essas ações surge o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O PNAIC se apoia em quatro eixos 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social e traz como proposta a alfabetização plena dos alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O programa carrega em sua *genética* formações de anos anteriores como o PROFA e o Pró-Letramento e, conseqüentemente, suas características como a concepção construtivista difundido por Ferreiro e Teberosky, e o letramento de Soares.

Inicialmente o PNAIC foi pensado para atuar nos anos de 2013 e 2014, no entanto, a boa aceitação do programa o fez ser estendido para o ano de 2015. Conforme podemos perceber através dos eixos, além da formação, o PNAIC disponibilizou materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula.

É nesse contexto de investimento na alfabetização que esta pesquisadora se encontra, ao buscar compreender como os professores percebem os conceitos trabalhados pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

No entanto, sabemos que o Programa é amplo e trabalha com diversos conceitos, e ao estudar os Cadernos do programa, nos chamou a atenção como o PNAIC aborda os conceitos de Diversidade, através do termo heterogeneidade e de Inclusão. Entendendo que este ainda é um tema que necessita de mais debates, estudos e aprofundamentos, pois compreendemos que a integração das diferenças só aconteceu há pouco tempo, a considerarmos a história do nosso país, optamos por discutir acerca desses temas: Diversidade e Inclusão.

Nosso estudo objetivou analisar os conceitos de diversidade e inclusão no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa e as concepções de professores alfabetizadores do Município de Pedro Canário sobre esses conceitos. Para tanto utilizamos dos Cadernos voltados ao assunto utilizados nos anos de 2013-2014. Neles percebemos uma gama de concepções cercam a alfabetização, como o construtivismo (Piaget) e a perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, Bakhtin). Nos Cadernos está difundido o conceito de letramento (Soares), porém em discordância desse conceito está Claudia Gontijo que coordenou a formação aos orientadores do Programa no Espírito Santo. Percebemos aí uma rede de *tensões* que circundam o PNAIC, essas tensões nem sempre são percebidas pelos professores, que normalmente recebem somente o produto final.

Embora o PNAIC seja válido por si só, trabalhamos com essas temáticas para a análise dos documentos e entrevistas a perspectiva teórica histórico-cultural, por acreditarmos que o processo de aprendizagem se dá por meio da interação do indivíduo com o meio (VYGOTSKY, 2007), e com os *diálogos* produzidos entre a formação do PNAIC e com suas experiências e formações anteriores ao PNAIC (BAKHTIN, 2010).

Durante as entrevistas percebemos incongruências em algumas respostas relacionadas ao tema. Percebemos que teoricamente parte das professoras entrevistadas reconhece a Inclusão Escolar como direito de todos, independente de cor, etnia, deficiência ou situação social; no entanto, ao discutir sobre a prática, algumas professoras demonstraram que os alunos ainda são classificados de acordo com suas características.

Compreendemos que o PNAIC trouxe contribuições importantes devido ao suporte oferecido mediante as formações e materiais disponibilizados para uso em sala de

aula (o acervo literário, os jogos, materiais didático-pedagógicos, entre outros). Porém, enquanto programa, são as atuações de seus *agentes* (governo, escola, professores) com os educandos, considerando as dificuldades locais, que vão delinear o trabalho; nesse sentido, estudos locais podem avaliar a realidade do Programa sob diversos enfoques.

Assim, nosso trabalho pretendeu dar uma contribuição nesse grande movimento de pesquisar a prática para melhorar a prática de ensino-aprendizagem de nossos alunos reais de nossas escolas concretas, saindo meramente das intenções de governos.

Este estudo analisou as vozes de 08 (oito) professoras de Pedro Canário a respeito de um dos temas abordados pelo programa. Entretanto, há muitas outras vozes que precisam ser ouvidas para que possamos entender as concepções de professores a respeito do tema Diversidade e Inclusão, bem como outros temas, contextos, realidades.

Portanto, essas análises não se encerram aqui, pois, com a continuidade ou não do PNAIC, ou mesmo com a implantação de outros programas futuros. Poderemos nos deparar com novas gerações de professores com problemáticas divergentes ou semelhantes com as que levantamos nesse estudo.

Enfim, conforme afirmamos no início desse trabalho, a alfabetização é ponto primordial para uma educação de qualidade e, portanto, a discussão sobre os caminhos da alfabetização não se encerra aqui, mas ao contrário, está apenas iniciando, como disse o poeta:

“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”

(Antonio Machado)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BRASIL. **Edital n º 1/ 2003 SEIF/MEC**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2003.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 07. **Alfabetização para todos**: diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Educação Especial. **A alfabetização de crianças com deficiência**: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação**

Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. **Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.

_____. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada.** Distrito Federal: MEC, 2006.

_____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia Geral.** Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC,SEB, 2012.

_____, Plano Nacional de Educação: **Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008.** Disponíveis em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 20 mai. 2014.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará,** Fortaleza, 19 dez. 2007. Série 2, p.02.

COLELLO, Sílvia M. G. **A escola que (não) ensina a escrever.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governador (2011-2014: Renato Casagrande). **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino.** 2.ed. Vitória: [s.n.], 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995b.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

_____. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n.2, p.13-30, maio/ago. 2009.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Trad. Gilmar Saint'Clair Ribeiro. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia: Educação, Cultura, Linguagem e Arte**. v. 04, 1982.

PEDRO CANÁRIO- História. 2015. Disponível em: <
<http://www.pedrocanario.es.gov.br/default.asp>,> acesso em 19/08/2015a.

PEDRO CANÁRIO- Situação atual da Educação Especial em Pedro Canário/ES. 2015b.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

SANTIAGO, Gracielle Alves. Reflexões sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções de professores de uma escola em Pedro Canário. 2014. 65 f. Monografia (Especialização em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 10. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. 12. reimpr. São Paulo: Editora Ática, 2006.

TERRITÓRIO CAPIXABA- Região Doce Terra Morena. 2015. Disponível em: <<http://www.territoriocapixaba.com.br/municipios/municipio.php?municipio15>>. Acesso em 19/08/2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipoll Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Trd. Julio Guillermo Blank. Madri: Editora Visor, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTAS
<p>Cenas e tensões da inclusão: falas das professoras sobre os conceitos do PNAIC</p>	<p>5. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?</p>
	<p>6. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?</p>
<p>O conceito de inclusão na perspectiva das professoras</p>	<p>2. Considerando as orientações do PNAIC com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão escolar? E exclusão?</p>
	<p>3. Hoje na sua concepção de educadora, qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?</p>
<p>Orientações e propostas do PNAIC acerca da alfabetização</p>	<p>4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?</p>
	<p>5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?</p>

APÊNDICE B – Entrevistas

Amarílis - Data: 17/12/2014

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Eu tenho pedagogia, pós em psicopedagogia, e trabalho mais... minha experiência maior é na pré-escola, né?! Ah minha filha, já tá de 20 anos! 20 anos.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar.

Eu vejo que quando a gente fala de inclusão escolar, as vezes você fala que inclusão é somente para o aluno que... é portador de alguma... alguma síndrome, algum problema, algum distúrbio, né?! E, eu vejo que a inclusão ela tem acontecer no dia-a-dia na sala de aula, porque você tem uma diversidade dentro de uma sala de aula, e a partir dessa diversidade que você tem que falar e trabalhar a inclusão ... é um trabalho diferenciado... é... até respeitar a cultura... até respeitar a cultura de uma criança... nós por exemplo temos essas crianças aí que vem do nordeste, né?! Nós somos vizinhos aí de um estado e uma região, a Bahia, uma outra região. E essas crianças elas vem de lá com uma outra cultura, a própria fala, dialeto, já é... mostra isso, né?! E isso pra mim é uma inclusão, porque às vezes a criança pronuncia uma palavra dentro da sala de aula que os outros colegas fazem ironia, riem, debocham, e você tem que saber lidar com essa situação, porque é respeito com a cultura, assim como nós gostamos e gostaríamos que respeitem a nossa, né?!

Vou falar pra você, que a exclusão ela acontece a partir do momento [pausa devido ao barulho das serventes limpando a sala]... Olha, eu penso que a exclusão é a partir do momento que a criança ela não é notada na sala de aula, dentro da sala de aula, que as vezes ela é esquecida, né?! Por ela não dar conta e não acompanhar ali o processo de aprendizagem como os demais alunos, eu vejo isso como exclusão, as vezes no conselho... o professor se depara lá no conselho de classe que ele não conhece nada daquela criança, pergunta alguma coisa sobre aquela criança, e ele não saber falar, relatar como ela é, né?! Então ela fica aquela criança esquecidinha dentro da sala de aula.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Não! Para mim se o aluno especial ele deve receber essa ajuda, esse apoio, esse suporte, né?! Um apoio, um cuidador, que se fala aí que é aquela pessoa que acompanha, esse aluno que ele precisa, né?! Para desenvolver cognitivo, que tem alguma dificuldade... na aprendizagem ou de aprendizagem, esse aluno para mim... também... ele precisa, esse perfil pra mim, precisa. Com esse perfil precisa.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

As atividades do PNAIC são... são assim... são bem... mostra pra nós alguma postura, já que a gente toma em sala de aula que a escola já desenvolve como projeto, né?! Como fala daquele... aquele que nós falávamos que era projeto antes... sequência didática, né?! A sequência didática, por exemplo, era um trabalho que dá sequência, dá continuidade, pra um determinado tempo, que as escolas já fazem isso há muito tempos, né?! E... eu penso que... esse tipo de trabalho... esse tipo de postura no pacto... que eu penso que é positivo, que todas as escolas, que todo professor tem sempre que tá avaliando e dá continuidade, por mais que ele trabalhe algo a curto prazo, mas que ele sempre busque uma sequência, que ele sempre puxa a interdisciplinaridade, por que eu vejo, que sequência didática, que projeto, né?! É tudo você puxar interdisciplinaridade, pra você pegar de um texto, pra você pegar uma pequena... uma pequena coisa que você trabalhar com a criança, um pequeno texto, você puxar a interdisciplinaridade dentro daquele conteúdo. E consegue, a gente consegue... as vezes você não consegue fazer um emaranhado, você não consegue fazer em todas as disciplinas. Mas você consegue. [inaudível].

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Vou repetir o que eu falei anteriormente, o PNAIC ele veio reforçar, ações... é... posturas, já vividas, vivenciadas, e praticadas dentro das escolas. Então, ele veio reforçar isso. E assim... sobre alfabetização... que ele diz assim, né?! Alfabetização até os 8 anos de idade, é que a criança ela tem até esse período para ela se alfabetizar, para concluir uma alfabetização. Deve-se ter cuidado com esse "concluir"... eu penso isso, eu vivo falando isso, porque nós estamos tendo um grande número de alunos chegando no 3º ano com essa conclusão para a

alfabetização... alunos que juntam sílabas, que leem palavras simples né?!, com sílabas simples. E aí, eu observo, tô vendo que precisa ter um certo cuidado com isso, do 1° para o 2° ano a criança vai, não teve aquele êxito que nós esperamos, né?! Bem favorável, no 2° para o 3° já é um sinal, tá sinalizando que precisa de um... de uma ajuda, de um apoio.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Elas fazem a gente refletir sim, a cada instante. Porque em algum momento, quando eu disse para você que as vezes o aluno que ele não acompanha o rendimento de uma grande maioria da sala de aula, é dificultoso pro professor atender esse aluno, e se o professor não estiver alerta com ele, enquanto profissional, enquanto ser humano, enquanto profissional, essa criança ela acaba ficando mesmo de lado, até como que excluída, né?! E, algumas atividades, algumas falas mesmo... dentro do pacto, né?! Eu não sei se elas surtem como mensagem, como reflexão pra nós... mas que elas nos dão... elas sinalizam para que a gente tem que tá buscando algo... sempre um diferente, você não pode... é como você vai dar recuperação, tem professor que fala assim: eu dei a mesma prova, o menino não conseguiu. Ué? se o menino fez aquela prova uma vez, e não foi bem, se você avaliou ele na segunda, lógico que ele não será bem, então você tem que estar sempre inovando... inovar e avaliar isso aí... como uma reflexão.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

Olha, eu vejo uma atitude... algo difícil para o professor, é uma situação difícil, de viver... porque... você... dependendo do que a criança, da especialidade da criança, da situação que a criança tem... as vezes por você estar ali do lado dele, ele até repele o professor. Se ele vai ao banheiro com aquele que é o cuidador, né?! Se você tem... é uma coisa muito difícil, é cautelosa, porque se você se aproximar dessa criança, desse aluno, dependendo da situação, como eu disse, ele repele, ele te expulsa... ele não tem aquele contato normal com você como é com aquele cuidador que está ali, ó! o tempo todo ao lado dele, que leva para o banheiro, que auxilia numa merenda... numa necessidade de banho, quando acontece dentro de

uma sala de aula... eu estou dizendo isso, por uma única experiência que eu vivi o ano passado, que eu nunca havia tido na minha vida, em sala, enquanto profissional... um aluno portador de uma deficiência... como eu tive no ano passado... que as vezes é assim: por mais que você tente inserir... em algum momento... como atividade de pintura, por exemplo, ele se nega a fazer aquilo, porque ele não gosta de lidar com pintura e... a gente, às vezes, não sabe o que fazer. Por isso eu vejo como uma situação difícil para o professor... o regente da sala... para o cuidador, não! Por que ele está lhe dando com aquela criança... então né!... ele precisa desenvolver um trabalho específico para aquela criança. Mas para o professor sim! Porque além dele ter a sala de aula... que existe uma diversidade ele tem aquele aluno especial, que ele tem que inserir aquela criança! Aquela criança tem que fazer parte!... né?!... aquela criança tem que estar fazendo parte de todos os trabalhos escolares ali na sala de aula... por isso que o planejamento, o cuidador também tem que estar bem atento ao planejamento para que ele busque atividades que sejam... que pelo menos tente contextualizar...

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

Eu observei nos encontros aí que eles estão sempre assim... eles buscaram... buscaram em alguns encontros eu não lembro em quais encontros este ano, estar falando sempre sobre isso. Pondo o professor... pedindo o professor a uma reflexão sobre essa questão da inclusão. E eu volto a repetir inclusão pra mim não é aquele aluno com laudo dentro da escola, diagnóstico das especificidades, da especialidade dele não! Aquele aluno que tem cuidador, não! a inclusão pra mim é... quando você vê a sala como um todo e que dentro dela tem uma diversidade e você tem que buscar atender essa diversidade. Agora eu volto e falo lá do 3º ano, a situação está chegando alguns alunos no 3º ano, nós não estamos tendo condições de atender, e aí a gente está sofrendo porque você vê que a inclusão não está acontecendo, se eu falo dessa inclusão enquanto varie... diversidade em sala de aula.

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Eu vou repetir a minha fala... já que nós estamos fazendo aí, ele fala de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade e essa criança geralmente... oito, nove anos ela está lá no 3º ano... eu penso que deve-se ter uma atenção especial, não sei se isso é questão de cultura, de região... localização do país, ou algum canto do país...

eu tô falando isso do nosso país, né?!... do Brasil. Deve-se ter um cuidado com essa criança quando ela sai do 1º ano [pausa] é feito relatório, por que ali no 1º e 2º ano a criança não tem nota, então é feito um relatório. Eu vejo que a escola, em parceria com as secretarias municipais ou estaduais, que sejam né!... o vínculo aí... que sejam... eles devem estar atentos pra essas crianças. Um olhar... um pouco mais de atenção para essas crianças, por que eles estão saindo do 1º para o 2º... com alguma deficiência na leitura e escrita, aí o que se pensa: ah essa criança irá amadurecer, vai chegar a maturidade... ela vai melhorar... vai crescer lá no 2º ano. Aí não acontece esse crescimento no 2º, e do 2º ela vai para o 3º. Quando chega no 3º... eu acho que nós estamos tendo um grande índice de reprovação no 3º ano por conta disso... as nossas crianças elas não estão dando conta de alguma coisa e chega lá no 3º ano... de algum processo na aprendizagem... de algum... algo no meio desse processo de aprendizagem e chega lá no 3º ano ele está... ele é atropelado... nós estamos sentindo esse... um A-FO-BA-MEN-TO na cabeça das crianças. eu estou percebendo isso... com duas... dois anos trabalhando com 3º ano... dois anos estou percebendo isso... não tem condição da criança sair do 1º para o 2º. A criança passa por uma pré-escola e você vê o crescimento, do 1º pro 2º é um crescimento pequeno, né?!... quando a criança... quando ela tem algo que... que mostra, que demonstra isso... do 2º pro 3º continua com esse crescimento pequeno, pouco rendimento. Será que ela vai despertar lá dentro do 3º ano? E é lá que ela tá ficando retida! E o que vai acontecendo nesse 1º e 2º? Não é culpa do professores por onde ela passou... pré-escola, 1º e 2º... algo com essa criança e eu vejo que os órgãos competentes as secretarias estaduais e municipais precisam estar atentos a isso.

Você está falando a respeito da criança começar mais cedo?

Eu vejo que elas estão... esse... a criança com esse Ensino Fundamental de nove anos, né?!... eu vejo que isso... isso... num adequou muito a nossa região não. Eu vejo que nossas crianças são um pouco... parece que elas estão imaturas. Repara isso! A criança ela sabe fazer um cálculo de divisão mentalmente... fazendo bolinha, tracinhos lá no papel, no cantinho da mesa ela risca [risos]. Agora se ela tiver que fazer aquela operação lá de uma divisão, por exemplo, [pausa] todo aquele processo lá, eu tô observando que ela não tem maturidade para isso! Vi isso hoje na minha

sala! vi isso semana passada... vi isso... o tempo todo quando estivemos trabalhando com as quatro operações.

Azaléa - 17/12/2014**1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.**

Eu me formei em 2006, em pedagogia, mas antes eu já tinha feito magistério, então, foi... eu escolhi pedagogia porque realmente era a coisa que eu queria seguir em frente... ao terminar eu iniciei em educação infantil, trabalhei até 2008, até Julho, e... logo em seguida, eu iniciei no Ensino Fundamental, na rede pública... e estou aqui até hoje.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar.

Inclusão pra mim, é incluir a criança em todos os sentidos, desde o social, das atividades elaboradas, então... é incluir ele de todas as formas possíveis.

É excluir ele disso tudo, né?! E ele não fazer parte das mesmas atividades, é ele não fazer parte dos trabalhos em grupo, né?! E ele estar fora de todas essas atividades, né?!

3 Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Olha, eu acredito que não existe perfil... porque a educação é para todos. Então, logo você entende que tem que acolher todo tipo de aluno, então, não tem que existir um perfil propriamente dito. Pra mim, o processo de ensino e aprendizagem tem que ser pra todos e atender todo tipo de criança.

4 Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

Bom... pra mim né?... Pra mim o que foi mais significativo foram as oficinas com jogos... por que quando eu fiz linguagens, a gente querendo ou não, já tem um pouquinho de noção, mas na matemática como eu nunca tinha feito, né?!, então eu fiquei me perguntando: o que eu posso fazer pra trabalhar matemática com meu aluno? Então, eu achei assim que algumas coisas me surpreenderam... o que assim.... eu conseguir aprender melhor, foi na parte das oficinas.

5 O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Bom... eu entendi que... a proposta é trabalhar a alfabetização mais voltada pras práticas, né?! Que... as praticas mais sociais, né?! Porque é mais comum pra o convívio da criança, né?! Você trazer o que acontece lá fora, pra dentro da escola. E nisso você consegue trabalhar tanto a parte da linguagem, né?! E a parte também da linguagem matemática, né?!... Então eu penso isso...

6 O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Bom... eu acredito que elas acrescentaram minha prática! Porque algumas coisas eu já fazia... algumas coisas não foram, assim surpresa... mas, só veio para acrescentar a minha prática.

Como?

Como eu acabei de falar, a respeito dos jogos, né?! É uma coisa que eu tinha dificuldade, então... pra mim acrescentou bastante....

[nesse momento fomos interrompidas com a entrada de outra professora para entregar fichas para a professora entrevistada].

7 A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

Eu diria que é desafiador, porque... além dele se preocupar com os alunos ditos normais, ele tem que se preocupar, como ele vai incluir aquele menino, né?! E tem querendo ou não, uma proposta não tão diferente assim, né?! Mas ele tem que buscar fontes pra poder incluir. Então, eu penso que trabalhar a inclusão é desafiador para qualquer professor.

8 Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

O PNAIC ele coloca que... [inaudível] ele tem a proposta que tem que trabalhar com esse aluno, né?!... com esse aluno deficiente... mas ele também direciona que a proposta que você lança para um, você tem que lançar para todos, então... ele sempre direciona para que as atividades, os temas, os jogos, todo tipo de atividade,

seja envolvendo tanto aqueles né?! Ditos normais e aqueles que são deficientes, que estão ali pra serem incluídos no processo ensino aprendizagem.

9 Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Sim... é... [pausa] nós temos hoje os alunos que são considerados deficientes, e que tem o apoio, né?! Que eu penso que esses profissionais eles deveriam estar ~~está~~ incluídos na formação do pacto, porque quem vai pro pacto é o professor regente de sala, mas se o aluno deficiente ele tem o professor de apoio esse também deveria estar na formação. Então, acredito que essa é uma falha... tá.

Begônia - 17/12/2014

[durante toda a entrevista a pesquisadora sofreu com uma crise de tosse, sendo que por algumas vezes a entrevista teve de ser interrompida para que a pesquisadora pudesse efetuar as perguntas]

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Eu tenho formação em pedagogia, eu trabalho com educação especial, na sala de recursos, com deficiência intelectual e mental e com 3° ano...

Quanto tempo?

Com educação especial já tem três anos, com o 3° ano é o primeiro ano.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar.

Essa inclusão é com os alunos especiais ou em modo geral?

O que você entender.

Em modo geral, eu vejo que inclui mais a questão de jogos, a forma nova de ser trabalhada com esses alunos, né?! Trazendo o lúdico pra sala de aula.

E o que você entende por exclusão?

Exclusão? É você incluir o aluno na sala, mas não trabalhar aquela forma que tem que ser trabalhado com ele, você inclui excluindo ele.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Todos... todos... porque eu acredito que a melhoria da aprendizagem do primeiro ao último ano, né?!

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

As de matemática, principalmente as de matemática, por que elas têm... é... mais dificuldades, as de português também, em questão de interpretação do lúdico, né?!.

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Que através de jogos que a gente pode tá inserindo o mesmo conteúdo que a grade curricular propõe para o aluno.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Sim!

Como?

A questão, igual, esse ano estamos trabalhando com jogos, né?! Que temos a caixa de matemática, então, sempre tá diferenciando com a caixa, um jogo monetário, um jogo com Q.V.L.'s¹⁴, é esse meu ponto de vista.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

A questão de incluir...traz a participação dele com o meio da escola.

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

De uma forma geral, acho que bem... bem elaborado, pra participação de todos, né?!

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Não... não.

¹⁴ Quadro Valor e lugar.

Dália - 17/12/2014

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Minha formação é de pedagogia, pós-graduada em psi... gestão escolar e EJA, a minha experiência é de mais ou menos uns 14 anos... trabalhei com... principalmente alfabetização, né?! 1º ao 3º, eu gosto mais, prefiro... acho que eu me adapto melhor no processo de alfabetização, mas também já fiz experiência com ensino médio, na EJA, fiz experiência do 6º ao 9º em algumas disciplinas, mas pra mim mesmo o foco é do 1º ao 5º ano, acho que essa parte é melhor.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar.

Inclusão escolar pra mim... é aprender todas as disciplinas de uma mesma forma... de uma forma bem contextualizada, não separando as crianças, [interrupção, alguém vem perguntar algo à entrevistada]... Ai meu Deus! Agora... agora quebrou minha fala.

... não separando os alunos... [a pesquisadora tenta lembrá-la da fala que ela estava]

sim... mesmo aquele que não tem uma necessidade especial, né?! Por que é isso que a gente precisa, tentar incluir, mas, existe aquele na sala que não tem essa necessidade especial aparentemente, mas, você consegue perceber que psicologicamente ele não consegue acompanhar as outras crianças, e acabam se sentindo excluído da turma, e a gente enquanto professor tem que ter o cuidado pra isso não acontecer.

E o que você entende por exclusão?

É essa forma aí, as vezes o próprio o aluno ele se exclui da turma por ter uma dificuldade, por não conseguir acompanhar, e aí... se o educador, não for atento aos seus... seus educandos, ele vai acabar deixando aquela criança isolada, sem dar aquele acompanhamento que ele necessita, para desenvolver suas habilidades e competências.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Eu acho que não, toda criança que necessita de aprendizagem, ela é bem-vinda... e a gente não tem como definir o perfil dessa criança, porque a gente nunca sabe como ela vai chegar até a nós.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

Eu acho que... a sequência didática já era um trabalho que a gente já fazia, né?! Pra mim não foi novidade, e muitas vezes parece que a sequência que a gente faz não tá... não tá muito correta [risos], mas... eu acho que, os jogos, a questão das leituras compartilhadas, que foi mudada para a leitura deleite, a questão de você trabalhar com as histórias, dar segmentação, dar vida aos personagens, a caixinha matemática, são todas atividades que faz crescer o aprendizado das crianças. Motiva!

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

O direito a aprendizagem... é a coisa que a gente não tinha, assim, específico, pra gente dar uma olhada, a gente só tinha o CBC¹⁵ pra seguir, e os direitos de aprendizagem veio com o PNAIC pra nos nortear ao nosso trabalho de alfabetização.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Sim!

Como?

No dia-a-dia, na sala de aula e nos meus planejamentos.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

Planejar as atividades de acordo com a necessidade de cada uma criança, para está inserindo, e com cuidado para ele não se sentir excluído ao mesmo tempo, porque se você separa: essa daqui é pra essa, essa daqui é pra esse, aí eles acaba: poxa, porque que a tia não me dá igual o de todo mundo? Então tem que dentro daquele

¹⁵ Currículo Básico Comum, adotado pelas escolas estaduais do Espírito Santo.

contexto preparar uma atividade naquele sentido, pra aquela criança não se sentir excluída, pra se sentir incluída, aliás, né?! Não excluída!

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

Eu acho que ele fala sobre a questão de você aperfeiçoar seu trabalho, de uma forma, seguindo os direitos de aprendizagem, você aperfeiçoa seu trabalho e planeja as atividades.

[Nova interrupção e a pergunta é repetida]

Eu não estudei muito retratando sobre esse processo de inclusão não, eu estudei alguns Cadernos que falam né?!... mas... é... não foi muito focado nos cursos em nenhum momento assim não, passa assim... muito por despercebido, mas tem o caderno de inclusão tem as orientações.

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Não.

Girassol - 16/12/2014

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Eu já trabalho há algum tempo com alfabetização, há 16 anos, e... a experiência que eu tenho, assim.... foi bem... eu tive experiência com ensino infantil, então eu trouxe a visão do ensino infantil pra minha sala de aula. É trabalhar com lúdico, tentar ver realmente o que a criança já sabe, pra então... trabalhar com ela. Outra coisa... [pausa] eu ajudo a criança, a partir daquilo que ela já sabe, eu procuro entender o que a criança já sabe, e vou na necessidade dela, eu trabalho com grupos, de acordo com o que a criança está precisando, já tinha essa visão antes, depois do PNAIC minha visão ampliou muito, muito mesmo. Porque? aprendi a trabalhar com sequências didáticas, a ta buscando criar... formar... qual palavra? Esqueci a palavra...

... formar...

não... elaborar! Elaborar uma sequência didática, né?! Uma visão de que realmente a criança precisa. Então... eu vejo assim, que o PNAIC me ajudou muito, eu sou antes do PNAIC... eu posso falar a minha prática antes do PNAIC e após PNAIC, tudo que eu pude pegar de interessante, eu trouxe pra minha prática, e isso eu tenho visto a cada dia, né?! As coisas não passam mais assim, despercebidas, eu tento buscar atender o aluno de uma forma que... que ele se interesse pela escola, tenha a leitura deleite, né?! Que foi trazido como sugestão, e a gente traz isso pra sala de aula, o aluno aprende também a gostar de ler, e quer ler, e quer tá participando. Tem muitas situações que, ajudou muito.

E a sua formação? Qual é a sua formação enquanto professora?

Ah! Eu sou pedagoga.

Pedagoga... então é pedagogia.

[a professora responde com a cabeça em sinal positivo].

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar.

Inclusão é não deixar ninguém de fora [risos], né?! É você trazer o outro, é... respeitar cada um de acordo com a sua necessidade. Eu assim... eu olho, hoje mesmo eu estive com uma criança, que, ela tem dificuldade em falar, de se

expressar, até mesmo no olhar, uma criança que tá sendo alfabetizada, então quando eu sento com essa criança e eu vejo que ela não tem ali... hoje mesmo, eu fiz isso, sentei com ela e tentei ajudá-la a falar as palavras, porque além de ler, ela tá precisando falar, então, se eu tenho esse sentimento... esse... essa sensibilidade, pra ajudar uma criança... a se sentir aceita, se sentir que ela tá sendo... ela tem que entender que ela tem essa dificuldade também, eu creio nisso... eu faço isso. Meu aluno, por exemplo, eu chamo ele, falo assim ó: você tá precisando disso, disso e disso, porque? Eu tenho a visão o seguinte: O médico não chama o paciente, e fala pro paciente você tem isso, isso e isso, e, precisa disso, pois é, então eu faço isso, eu chamo o aluno ó: você precisa disso, disso, e disso, você tá nesse ponto aqui, pra você melhorar, pra você alcançar o objetivo, você tem que ir por aqui, eu faço isso, então... com essa visão, eu consigo entender que aquela criança que tem dificuldade em aprender, que ela é uma precisa ser incluída, né?! Eu nunca trabalhei assim com criança... que assim... que tem... necessidades extremas né?!, mas que demonstra... demonstra muita dificuldade, eu vejo que até essas crianças que demonstram ter muitas dificuldades são especiais, são crianças que precisam de um olhar mais sensível do professor.

E o que você entende por exclusão?

Exclusão é quando você deixa o sujeito de fora, quando você não tá nem aí pra ele, quando você não olha pra ele, é... vendo... um potencial nele, né?! Eu costumo olhar para a criança e ver nela... eu costumo olhar e entender, quem é, o que ela precisa, e... ser aceita, não tem ninguém..., eu tive uma questão com uma aluna minha, que ela era enorme, era maior do que eu, eu sou baixinha, né?! Era bem gorda, grandona assim [a professora gesticula para dar a dimensão da criança] e ela era rejeitada pelos colegas logo no início, né?! Porque as crianças do 1º ano são pequenininhas e ela era realmente grande, e... ela tinha essa dificuldade. Eu fui trabalhando tanto com meus alunos em relação a isso, pra incluir, que ela... que eles se reuniram e fizeram uma festa de aniversário pra ela, de tanto que foi a aceitação. Então... eu não gosto... eu gosto de tratar as pessoas muito bem, e gosto de ser bem tratada, então, pra mim, isso não é difícil.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Eu acho que não. Olhando assim... secamente assim, não. Mas, eu creio... há... existem casos que... um professor com 25, 30 alunos dentro de uma sala, ele vai mais atrapalhar a vida do ser-humano do que ajudar, que eu já vi casos por exemplo, de crianças tá na cadeira de roda, totalmente paraplégico... né?!... né?!... e o professor não conseguir atender nem aqueles que estão... são ditos normais, e... e ele ter que levar ao banheiro... porque... a nossa estrutura é o seguinte: eles falam que tem apoio, mas, não tem! Na maioria das vezes não tem apoio, né?! Tem uma mãe mesmo que veio me falar que outro dia o filho dela precisa estudar à tarde, e ela não teve apoio nenhum... da secretaria... e nem da escola, em trocar o outro aluno, porque o filho dela usa medicação, e ele precisa estar à tarde. Cê tá me entendendo? Aí cê imagina, se... a escola não é sensível com uma situação dessa, querendo mudar a medicação do menino, querendo que o menino... então... [inaudível] existe essa falta de estrutura, falta de apoio... agora e professor só na sala de aula, a gente já passa por muita situação... da gente.... ter que dar conta daquilo que a gente.... se esforça, se esforça e acaba não ajudando, né?! Eu vejo desse jeito.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

A leitura deleite... as sequências didáticas, que incentiva as sequências didáticas, as fichas, né?!... são... Ai, tem muita proposta... os jogos, a caixa matemática, tapete, casinha, tem... os jogos em matemática , muito bons, inclusive, já estou fazendo uma lista dos meus aqui, né?! Pra acrescentar, né?! Caixa matemática, papel EVA já pra acrescentar pro ano que vem... pra gente já vim já... as atividades são essas...

Porquê?

Porque... porque a sequência didática quando ela é bem trabalhada, ela traz um significado, assim... legal pra turma, a turma se envolve, a escola se envolve, a comunidade também se envolve, o professor ele tem um tema legal pra buscar informação sobre aquilo, faz um... um trabalho, o professor pesquisa mais, né?! Eu gosto demais.

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Ah... foi a questão do... bem... eu já... só aprimorou, né?!... aprimorou... a questão do... na sequência didática, eu gosto dela porque, na sequência didática você

trabalha, é... a história da escrita, a história dos números, e nada disso fica pra traz, tudo você vai nos detalhes, né?! Você aprende... você aprende assim... a colocar as atividades, de forma bem legal, bem diferente, explora mais, você pega um tema, explora ele de diversas formas, e isso pra mim... ajudou demais... Listas com palavras, com letras cursivas, trabalhar diversos tipos de letras, não deixar, não apresentar só um tipo de letra, mas apresentar as outras, e de acordo com a turma, a gente vai cobrando deles, a gente vai apresentando pra eles... esse alfabeto com diferentes letras, a gente explorar assim... as letras... as frases que tem nas revistas, num é?! Fica tão legal aquele material, material muito bom, você pega ali diversas letras, tipos de letras e, traz aquilo pra vivência, pega uma frase que a criança... vive, por exemplo: a que tem aqui, JB¹⁶, a menina chegou pra mim eu posso ir em JB comprar bala, na hora do recreio, aí eu respondi pra ela: você não pode ir à JB comprar bala na hora do recreio, digitei pra ela, e coloquei pra ela ler, aí eu fiz várias fichas dessas, tudo assim: "Zenai vende bolo na hora do recreio". "Gláucia deu um recado". Tudo que acontece eu coloquei em frases, trabalhei em frases maiúsculas, minúsculas, trabalhei a pontuação com a criança, tudo que acontece com ela, no meio dela, no cotidiano dela, pegar o cotidiano, trazer pra dentro da sala de aula, dar mais significado a isso, né?! Diversos tipos de letras, trabalhar vogais, consoantes... trabalhar as dificuldades, né?! De uma forma, prestar mais atenção no "R" nos sons do "S". É tudo lúdico, né?! Frases com o alfabeto diferente, isso aqui já tá tudo feito [a professora mostra o material com letras diversas], já para acrescentar tudo ali, trabalhar com capas de livro, tá vendo? Explorar as capas, os livros, os autores, né?!... A gente aprendeu bastante isso, pra não deixar passar despercebido, é tão importante, trabalhar os autores, quando eles amam os autores, parece assim... que são amigos, toda vez que eles pegam os livros, "Olha aqui a Tatiane". " Olha aqui fulano". Uma gracinha! Uma gracinha! Trabalhamos com as embalagens, trabalhamos com supermercados, trabalhamos com dinheiro... com cheque! né?!

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Sim!

Como?

¹⁶ Mercearia que fica em frente à escola.

Na questão de falar, de trabalhar e valorizar os autores. Então quando a gente conta uma história a gente faz questão de falar sobre o autor...

[houve uma interrupção e a pergunta foi repetida]

Sim.

A questão da leitura deleite, né?!... valorizando os autores, buscando conhecer a história deles... trazendo esse conhecimento para as crianças, e... essa leitura deleite diariamente... muito difícil ficar sem... sem... sem fazer essa leitura. Outra questão... a questão da rotina... que tem que tá... as atividades que a gente propõe, sem tá repetindo demais, pra gente tá atento a isso, se aquela repetição tá trazendo algum êxito para o aluno, ou se está sendo uma atividade maçante. A gente começa a prestar mais atenção nas atividades que a gente fazia, procurando evitar atividades que não tem significado pro aluno... eu acredito que...e eu o trabalho com jogos, com o lúdico!... com lúdico... e os jogos ajuda nisso, né?! Aí criança aprende brincando, e isso é muito legal, usando a música, deixando as crianças fazer as atividades fora da sala de aula, formando grupos... né?! Nós trabalhamos bastante assim... não ficar... valorizando também o livro didático, mas sem estar preso ao livro didático, e outra coisa interessante que nós aprendemos, foi a.... a palavra... dar mais significados as palavras do livro didático, né?! O que a gente faz? A gente olha ali o potencial dele... o potencial que até o autor não viu! A gente dar mais significado aquilo, achei muito interessante também! Eles... é... eles trouxeram essa ideia, você pega um texto que tá lá isolado, eles pega a parte do texto, a gente inventa parte do texto, a gente dá o texto inteiro, conta a história na íntegra com a criança, porque tem muito livro que traz isso, só trechos... então eles trouxeram isso como reflexão pra nós, né?! Como fazer com que esses livros didáticos se tornem mais lucrativos.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

É ser sensível eu creio nisso, eu acho que até usei essa palavra demais, mas eu entendo assim: que o professor que não é sensível as necessidades dos seus alunos, não é sensível... ele não consegue enxergar aquilo que o aluno precisa.

Agora se o professor ele é sensível, ele olha para aquele aluno, ele não vai rejeitar... ele vai pesquisar, ele vai se tornar um pesquisador, porque o que faz diferença no professor é quando ele é pesquisador, ele vê aquela situação ele não sabe, ele não consegue... buscar entender, ele vai atrás de quem saiba ensinar, ele vai fazer de tudo para que aquele aluno seja bem atendido... não seja deixado de lado... eu vejo assim, porque se ele não é sensibilizado, não é sensível aquilo, ele vai deixar passar. O meu olhar é esse, é que o professor ele tem que ter... pra ele incluir, ele tem que ser sensível a necessidade do outro.

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

Aquilo que eu... a gente já sabe, né?! Que é a questão de... estar... é... acho que essa palavra... estar consciente de que nenhum aluno deve ser deixado de lado, que todos devem ser... tratados da mesma forma, e devem ser tratados de acordo com a sua necessidade. Não deixar o aluno sem atendimento em hipótese alguma... e... eles levaram até uma sequência didática muito legal feita com crianças especiais que é... o... [inaudível]... eles fizeram um trabalho muito lindo, e trouxeram como exemplo, inclusive, muitas escolas trabalharam.

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

[silêncio]

Há alguma coisa que você queira falar?

Bom seria se o PNAIC continuasse, né?!... As meninas... O.¹⁷ falou que ontem que as meninas do 4º e 5º ano vão participar agora e isso vai ser excelente! Por que antes o 1º, 2º e 3º trabalhavam a sequência didática e o 3º e 4º ficavam sem saber, aí a gente foi proposto pela educação, no nosso planejamento passado fazer uma sequência didática, aí elas sentiram aquele impacto, porque nós estamos aprendendo agora... né?!... eu acredito que as meninas também... como você tem visto por aí... cê viu... que não é... não é fácil você mudar... porque pra mudar tem que ter muito esforço, muito, muito mesmo. E não são todos que tem essa disponibilidade, não tem essa disposição de mudar, né?!... quando o professor quer mudar... ele... ele encara a situação como... não sendo um castigo, mas sendo uma bênção pra ele, trazer algo novo pra ele... e quem resistiu... saiu, né?! Não

¹⁷ Funcionária da prefeitura.

conseguiu e quem ficou até o final... deu pra... pegar alguma coisa, mas daqui a algum tempo é que isso vai amadurecer dentro da gente.

Lirio - Data: 17/12/2015

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Eu sou psicopedagoga, há 20 anos estou na área da educação. Tive várias experiências, como professora, como pedagoga, estive diretora, sou professora alfabetizadora e gosto muito do que faço.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar?

Inclusão para mim é não deixar à margem aquelas crianças que no passado eram consideradas como pessoas incapazes. E hoje em dia a gente ver que são capazes, basta saber trabalhar com eles, preparar pessoas para que deem o suporte e direcione um trabalho diferenciado, de maneira que eles aprendam, porque eles aprendem! E eles tem estar inclusos no meio, entre aspas das crianças normais.

Exclusão é a partir do momento em que você acha que pelo simples fato da criança ter algum tipo de deficiência, ele não tem capacidade de aprender. Isso é exclusão, é excluir.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Falando com base da realidade do nosso município, eu vejo que mudou muito esse quadro, eu vejo que a inclusão está aí a todo vapor, muitas pessoas capacitadas na área, e eu não vejo casos de crianças excluídas, e sim vejo crianças incluídas no ensino fundamental para todos, igualitário.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

Quando falo das atividades eu volto para a língua portuguesa primeiro. Eu gostei muito de trabalhar com sequencia didática, muito mesmo! E o momento deleite, nossa aquilo ali foi fundamental pra mim como professora alfabetizadora, porque o momento deleite é o momento assim em que eles viajam no mundo da imaginação, eles contam, e assim é momento em que eles vivenciam ali a leitura de uma forma prazerosa.

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Eu aprendi muito, muito, muito, muito mesmo! Principalmente a valorizar mais a leitura nas séries iniciais, nos anos iniciais. E assim é a gente vê que o aluno é capaz, que ele realmente aprende, basta que a gente dê oportunidade pra isso. Dê oportunidade, proporcione este momento e mostre pra ele que a gente vivencia, que a gente gosta de ler, que agindo dessa forma vai estar levando o aluno a gostar também da leitura.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Sim, volto a falar do momento deleite e o cantinho da leitura, modificaram porque eu não tinha o hábito de ler uma historinha a cada dia para os meus alunos e hoje em dia eu tenho, e eles gostam demais!

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

É aquele professor que se envolve da mesma maneira com todos dentro da sala de aula, indiferente da limitação de A ou de B, ele vai estar buscando uma maneira diferenciada para estar trabalhando, mas assim de forma para que aquele aluno não perceba, para não se sentir rejeitado, não se sentir diferente. Eu vejo dessa forma.

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

A todo o momento o PNAIC sempre enfatizou sobre a inclusão, e assim... volto para a maneira lúdica, vou falar um pouco de matemática, os jogos, e a gente sabe que crianças que tem alguma deficiência mental, retardo ou coisa assim, eles aprendem mais com o lúdico e o PNAIC ele ensinou muito a gente a trabalhar com o lúdico, e isso foi uma das maneiras que mais contribuiu para a gente estar trabalhando inclusão em sala de aula.

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Acho que nós estamos no nosso segundo ano de formação e que nós não deveríamos parar por aqui, deveria continuar porque é bom né, o que é faz a diferença tem que continuar, e o pacto fez a diferença em nosso município, em nossas escolas. Recentemente teve o seminário, eu acho o momento muito interessante, porque é o momento em que todas as escolas expõem para as demais tudo aquilo que foi trabalhado no decorrer do ano, o que foi estudado no decorrer do ano, e isso é muito bom, a troca de experiência ali, tanto no dia a dia na formação, quanto no seminário. Eu acho que o pacto deveria continuar sim!

Margarida - 25/11/2014

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

sou formada em pedagogia e letras português, experiência tenho 19 anos que estou na educação em sala de aula, atualmente trabalhando com terceiro ano do ensino fundamental séries iniciais, e sétimo e oitavas séries do ensino fundamental séries finais.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar?

O pacto ele procura trabalhar a inclusão de uma forma bem geral, bem envolvente, porque não se pensa apenas naquela criança naquela criança digamos que não tenha limites, uma dificuldade digamos assim, em relação algumas deficiências não... limites mesmo de aprendizado! Ela procura trabalhar com todos igualmente, incluir aquele que se encontra com dificuldade, ela procura incluir todos ao mesmo tempo em sala de aula.

Exclusão é quando não se trabalha de forma abrangente todos em sala de aula, então você acaba excluindo aqueles que apresenta alguns limites.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

Todos, porque o ensino não temos que classificar quem deve aprender. Segundo a constituição todo mundo tem direito ao aprendizado e de qualidade, então todos tem que ser incluídos no processo.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

O pacto trabalha com diversas atividades, e o que mais chama atenção é o lúdico, é a oportunidade que eles te dão para você diferenciar o seu trabalho, são jogos, brincadeiras, dinâmicas, isso é importante no processo.

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Digamos assim que a gente, nada que passa lá é algo novo, é coisa que a gente já estudou, tanto no magistério, como na pedagogia, já estudou sobre aquilo, as teorias, as maneiras, as formas de avaliações, as maneiras de ensinar ele fala. Mas

o pacto ele vem fazer refletir melhor sobre a sua prática pedagógica e ver como está melhorando isso a cada dia. Então as vezes vemos alguma coisa lá e pensamos: “poxa, já vi isso”, mas está lá esquecido. Então ele vem fazer refletir as mudanças que ocorreram. Uma coisa que aprendia a 10 anos atrás, hoje de repente não é daquela forma mais, já tem outros pensadores que pensam diferente, que você pode estar aproveitando. Então ele vem nos acrescentar esse conhecimento.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Com certeza modificaram a minha prática, porque por exemplo, trabalho com sequencia didática, você quando vai para a alfabetização tem aquela preocupação com o planejamento, você tem que planejar, você tem que esquematizar e determinar aquilo que você quer na alfabetização, e isso o pacto fornece pra você essa organização.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

Ele precisa ser comprometido com o processo de alfabetização, se não ele não consegue se sobressair, ele precisa ser comprometido com a educação num todo, no geral, inclusive com o processo de alfabetização.

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

Eles procura trabalhar de uma forma geral todas as questões, tenta incluir todos de uma forma lúdica, bem legal!

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

Não, as perguntas estão completas.

Hortência - Data: 17/12/2015

1. Fale um pouco da sua formação e experiência docente.

Eu sou formada em pedagogia né, pós em psicopedagogia. Já estou em sala de aula há 23 anos né, na mesma escola e também na secretaria de educação, só que na área de jovens e adultos, o EJA.

2. Considerando as orientações do pacto com relação à inclusão, relate o que você entende por inclusão e exclusão escolar?

Inclusão pra mim é colocar o aluno na sala de aula, não só para ele aprender a ler e escrever, vai além disso. Ele tem que interagir, aprender a viver em grupo, em sociedade, para a partir daí entrar nos códigos, as letras. Porque se ele não tiver essa interação, se ele não tiver esse comportamento em grupo, ele não vai conseguir aprender a ler e escrever, nem contar.

Excluir pra mim como professora é não atender as individualidades do aluno, é deixar de lado naquele cantinho. Estou falando em questão de sala de aula, é deixar ele naquele cantinho sem dar atenção individual, porque pode ser que ele tenha um distúrbio de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem. Se eu não chegar até ele, vai continuar do mesmo jeito. Eu como professora tenho que chegar até o aluno pra ajuda-lo.

3. Hoje na sua concepção de educador (a), qual o perfil dos alunos que devem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem? Por quê?

É justamente esse que tem dificuldade de aprendizagem, ele que precisa ser incluído, é porque esses que tem dificuldade de aprendizado é sempre deixado de lado. Tanto pelo o professor, quanto pela a escola, quanto pelo sistema. Porque o sistema ele só ver questão de números, ele quer números, a aprendizagem que é importante fica meio pra trás. Eu ainda acho que deve ser feito um trabalho diferenciado, eu ainda gosto muito do reforço, eu penso que o reforço ele bem feito, ele ajuda esses alunos... né! Eu tenho exemplos na minha sala disso, de um reforço bem feito, e de um reforço que lá não foi tão bom e fez a diferença.

4. Das atividades propostas pelo pacto, qual (ais) você destacaria? Por quê?

Essa última de trabalhar matemática, eu achei que foi bem feita, bem trabalhada pelos tutores no estudo.

Eu destaco a última que foi trabalhada a matemática, que foi feita de uma forma bem lúdica, e eu vejo que os alunos gostaram.

5. O que você aprendeu sobre o processo de alfabetização através do PNAIC?

Que a alfabetização deve ser trabalhada de forma prática, lúdica, não só ler e escrever, livro didático, quadro, apesar que eu concordo muito em trabalhar no quadro para ajudar na escrita do aluno, mas que a ludicidade tem que estar presente. Historinhas, livrinhos de histórias trabalhar muito, essa parte aí da leitura deve ser trabalhada de forma lúdica.

6. O pacto traz uma série de atividades a serem realizadas quase que diariamente. Essas atividades modificaram a sua prática? Como?

Sim, porque ela trás uma rotina, e o aluno nessa fase ele precisa ter uma rotina a ser seguida, e para ele conseguir... que palavra que vou usar?... É isso mesmo, é a rotina, o aluno precisa ter aquela rotina. Não estou conseguindo encontrar a palavra que quero falar... não me lembro! Mas essa rotina é muito boa para ser trabalhada e ela ajudou muito o aluno. Porque ele já chega na sala: “Tia você esqueceu isso”, “Tia, vamos fazer aquilo, hoje você não contou aquela historinha que você falou que ia contar”. Então ele já chega esperando aquele momento.

7. A partir dos conceitos que foram trabalhados na formação do PNAIC, qual é a sua percepção em relação ao papel do professor no processo educativo voltado à inclusão?

Trabalhar a individualidade, resumindo tudo: é trabalhar a individualidade do aluno, levando ele a interagir.

8. Qual a indicação e conceito do PNAIC para o processo de inclusão escolar?

Não me lembro muito desse assunto lá nos encontros não. Eu não era de faltar os encontros não, mas talvez tenha sido um dos dias que eu não fui, eu faltei uma, duas vezes, mas com certeza falou.

9. Há algum ponto que você gostaria de acrescentar?

O programa, vou falar foi porque não sabemos se vai continuar né? É muito bom! Agora precisa muito da atuação do professor, se o professor não estiver disposto, aberto a aprendizagem, não vai fazer a diferença não, não vai fazer diferença. Porque tudo que é ensinado lá, tem que ser feito na sala, e se isso não acontecer, o projeto para aquele professor não faz diferença.

APÊNDICE C – Modelo de Autorização das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo
Gracielle Alves Santiago, aluna do Curso de Mestrado em Educação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES-UFES, a entrevistar-me com garantia de que minha identidade será mantida em sigilo e o teor da entrevista deverá ser utilizado para análise e composição do trabalho de dissertação para conclusão do referido curso.

Assinatura do entrevistado

Gracielle Alves Santiago

Aluna do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica-CEUNES-UFES

Matrícula:

São Mateus, de de 2014.