

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

FABIANA CRISTINA DE AZEVEDO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

FABIANA CRISTINA DE AZEVEDO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

FABIANA CRISTINA DE AZEVEDO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada por FABIANA CRISTINA DE AZEVEDO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a: ELSA MIDORI SHIMAZAKI

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

A994a Azevedo, Fabiana Cristina de
Alfabetização e letramento em alunos com
deficiência intelectual no ensino regular / Fabiana
Cristina de Azevedo. -- Maringá, 2016.
138 f. : il. , figs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação. 2. Deficiência Intelectual. 3.
Professores - Formação. 4. Inclusão escolar. I.
Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

GVS-002773

FABIANA CRISTINA DE AZEVEDO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL NO ENSINO REGULAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. André Luis Trevisan
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR –
Londrina/PR

Prof^a. Dr^a. Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Paulo Ferreira de Araújo (Suplente)
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Maringá, 19 de abril de 2016.

Dedico este trabalho a minha professora
alfabetizadora Irene Carlesso (*in memoriam*)
pelos ensinamentos, amizade e incentivo
durante toda a minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nos proporcionar a vida;

À Prof^a. Dr^a. Elsa Midori Shimazaki, minha orientadora, pelas orientações, amizade e pelas extensas e necessárias contribuições ao trabalho;

Aos professores doutores André Luis Trevisan e Jani Alves da Silva Moreira, pelo carinho com que fizeram a leitura deste e as contribuições no Exame de Qualificação;

À minha mãe e amiga, que sempre apoiou meus sonhos, incentivando-me a lutar por minha realização pessoal e profissional;

Ao meu querido esposo, pelo companheirismo;

Aos amigos da CAE, em especial Marisa Morales Penati e Viviane Gislaine Caetano Auada, por me incentivarem e caminharem comigo desde o início;

Aos amigos dos Ensinos Fundamental e Médio, que me presentearam com o reencontro, reafirmando que a escola deixa marcas imensuráveis na vida de cada pessoa;

Aos participantes desta pesquisa, sem os quais não seria possível efetivar este trabalho.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento a tua fala seja tua prática”.

Paulo Freire

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa, levada a efeito em 2015, teve como objetivo investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do ensino regular para a alfabetização das pessoas com deficiência intelectual com base nas contribuições de Boraschi (2016), Guebert (2013), Kleiman (1995), Moscardini (2011), Shimazaki (2016), entre outros, que são literaturas especializadas sobre a alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual. A pesquisa trata-se de uma amostra empírica da inclusão escolar em salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de dois municípios paranaenses. O propósito foi detalhar as situações vivenciadas pelos professores quando incluíam alunos com DI em suas turmas. A proposta de educação inclusiva e o direito à educação para todos, amplamente discutidos nos dias atuais, se apresentam no contexto escolar de forma distinta ao longo da história. Para que as pessoas sejam reconhecidas e participem do meio social em que vivem, necessitam de condições para aprender e desenvolver seus aspectos físico, cognitivo e social e a escola é um espaço socialmente organizado e que pode contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas. Ao discutirmos a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, concebemos a escola como agente formativo e responsável pela elaboração de um currículo integrador a fim de suprir as desigualdades provenientes da exclusão histórica que marca a vida dessas pessoas, muitas vezes excluídas da escola sem ao menos terem se apropriado da leitura e escrita. Defendemos a necessidade de irmos além da apropriação do código escrito para a inclusão das pessoas com deficiência intelectual; é preciso orientá-las e levá-las ao exercício das práticas sociais em um processo de alfabetizar letrando. Realizamos a coleta de dados no campo empírico em salas do ensino comum, e registramos em um diário de campo; também coletamos as produções escritas dos alunos com deficiência intelectual nas aulas dos professores regentes durante o ano letivo de 2015. Efetuamos as análises com base nessas coletas e em um questionário semiestruturado repassado aos professores, os quais apontaram que as tarefas propostas no ambiente alfabetizador foram elaboradas de forma descontextualizada e pouco contribuíram para que os alunos com deficiência intelectual se apropriassem do conhecimento necessário para desenvolverem suas capacidades. Destacamos a necessidade de revermos a função do professor, sua formação inicial e continuada, o trabalho colaborativo, a adaptação curricular, sua concepção de deficiência, assim como o ambiente de trabalho e o suporte que recebe para o exercício docente, especialmente quando possui em suas salas de aula alunos em situação de inclusão.

Palavras-chave: Educação; Deficiência Intelectual; Formação de professores; Inclusão escolar.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **SCHOOLING AND LITERACY FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN PRIMARY SCHOOLS**. 138 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr. Elsa Midori Shimazaki. Maringá PR Brazil, 2016.

ABSTRACT

Current research, concluded in 2015, investigates teaching strategies in literacy classrooms for people with intellectual disability. It is based on theories by Boraschi (2016), Guebert (2013), Kleiman (1995), Moscardini (2011), Shimazaki (2016) and others, or rather, specialized literature on schooling and literacy for people with intellectual disability. Research, an empirical sample of schooling inclusion in Years 1, 2 and 3 in two municipalities in the state of Paraná, Brazil, details the situations experienced by teachers when they include students with ID in the classroom. Inclusive education and the right to education for all, greatly discussed nowadays, have been posited within the school context in many different manners throughout history. So that people might be acknowledged and they may participate in their social milieu, they must have the conditions to learn and develop their physical, cognitive and social aspects. In fact, the school is a socially organized space and contributes towards their development. When the inclusion of people with intellectual disability is discussed, the school is thought to be a formation agent through the elaboration of an integrating curriculum to compensate inequalities caused by the historical exclusion in these people's lives. They are frequently excluded from the school without having learned to read or write. Current analysis foregrounds the need to go beyond the reading-writing level for the inclusion of people with ID. Rather, they should be guided towards the exercise of social practice within a process of schooling by literacy. Data were collected in common classrooms and registered in a field diary. The written productions of students with ID were collected in the classrooms during 2015. Analysis was based on the above collections and on a semi-structured questionnaire distributed to the teachers where they revealed that the tasks proposed within the literacy milieu were prepared without any contextualization. In fact, they hardly contributed towards DI students appropriate the required knowledge to develop their abilities. There is a need to investigate the teachers' function, their initial and continuous formation, collaborative tasks, adaptation of curriculum, the concept of deficiency, the labor milieu and the support received for teaching, particularly when the class comprises students with inclusion conditions.

Keywords: Education; Intellectual disability; teachers' formation; school Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de Crianças Especiais Matriculadas em 2013 na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil.....	23
Quadro 2	Formação acadêmica das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.....	54
Quadro 3	Apresentação dos sujeitos da pesquisa, por município pesquisado.....	55
Quadro 4	Categorização dos dados de análise.....	58
Quadro 5	Tempo de atuação no magistério das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.....	60
Quadro 6	Métodos e formas de ensino utilizados pelas professoras para ensinar alunos com deficiência intelectual.....	62
Quadro 7	Necessidades Educacionais Especiais dos alunos em situação de inclusão.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Laudo Médico da aluna “C”	68
Figura 2	Avaliação para tentativa de leitura da aluna “C” 1/2014.....	70
Figura 3	Tarefa pontilhada - Letra A desenvolvida pela aluna “C”	71
Figura 4	Conhecendo as vogais por meio da pintura – Tarefa realizada em sala pela aluna “C”	71
Figura 5	Tarefa de vogais com desenhos estilizados.....	72
Figura 6	Tarefa vogal E com bolinhas de papel.....	73
Figura 7	Regras da sala de aula.....	76
Figura 8	Cópia do Alfabeto em letra de forma e letra manuscrita.....	77
Figura 9	Tarefas em sala: Cópias de frases.....	77
Figura 10	Tarefas em sala: Cópias de palavras.....	78
Figura 11	Tarefas matemáticas: Operações de adição.....	79
Figura 12	Iniciando a letra cursiva - Aluna “N”	81
Figura 13	Alfabeto caixa alta – Aluna “N”	81
Figura 14	Produção de frase manuscrita – Aluna “N”	82
Figura 15	Escrita de palavras – Aluno “D”	83
Figura 16	Cópia da tarefa em sala: Conhecendo o Planeta Terra - Aluno “Q”	84
Figura 17	Relembrando as sílabas – Aluno “Q”	85
Figura 18	Ditado de palavras – Professora “T”	86
Figura 19	Produção de frases – Aluno “Q”	87
Figura 20	Tarefas em sala – Aluno “S”	88

Figura 21	Material Pedagógico confeccionado pela equipe escolar para o Aluno “G”	90
Figura 22	Contação de História: A Panela Encantada.....	94
Figura 23	Texto do aluno “A” tendo a professora de apoio como escriba.	95
Figura 24	Tarefa realizada em sala pelo Aluno “A” do 3º ano - Complete a história.....	96
Figura 25	Tarefa em sala envolvendo rimas.....	97
Figura 26	Tarefas Matemáticas – Aluno “A”	99
Figura 27	Tarefa de Quantificação realizada em sala.....	101
Figura 28	Tarefa de Matemática realizada em sala: Dias da Semana.....	102
Figura 29	Jogos e Materiais Pedagógicos da Sala 2.....	104
Figura 30	Tarefa para colorir em sala – Aluno “E”	105
Figura 31	Tarefas realizadas na Escola 1 do Município “B” envolvendo jogos.....	105
Figura 32	Estudo das vogais – Aluno “E”	107
Figura 33	Gráfico elaborado pelo 3º ano – Aluno “E”	108
Figura 34	Tarefa realiza em sala para identificação da Vogal A pelo Aluno “O”	109
Figura 35	Alfabeto ilustrado – Aluno “O”	110
Figura 36	Tentativa de escrita – Aluno “O”	111
Figura 37	Poema de Vinícius de Moraes – Tarefa realizada em sala.....	112
Figura 38	Tarefa realizada em sala para interpretação do texto “O cãozinho Tede”	113

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DI	Deficiência Intelectual
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Panamericana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	35
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	44
4	METODOLOGIA.....	53
4.1	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	53
4.2	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS.....	55
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	56
5	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	57
5.1	PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
5.1.1	Perfil das professoras.....	59
5.2	ANÁLISE DO MUNICÍPIO “A”	66
5.2.1	Visita à sala 1 do município “A”	67
5.2.2	Visita à sala 2 do município “A”	74
5.2.3	Visita à sala 3 do município “A”	83
5.2.4	Visita à sala 4 do município “A”	89

5.3	ANÁLISE DO MUNICÍPIO “B”	91
5.3.1	Visita à sala 1 do município “B”	92
5.3.2	Visita à sala 2 do município “B”	103
5.3.3	Visita à sala 3 do município “B”	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE.....	128

1 INTRODUÇÃO

Ao revermos nossa trajetória como aluna do curso de graduação em Pedagogia e como professora da Educação Básica na rede pública de ensino, constatamos que o interesse pela temática alfabetização, especialmente a alfabetização de alunos com algum tipo de deficiência, foi constante em nosso percurso, tanto acadêmico como profissional. Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), participamos do Projeto de Extensão “Atividades Alternativas para pessoas com necessidades educacionais especiais”¹ e desenvolvemos um Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “Programas de intervenção para crianças com transtornos do Desenvolvimento e Habilidades Emocionais”², para os quais pesquisamos os transtornos invasivos do desenvolvimento. À época, durante nosso processo formativo, verificamos que todos os alunos, independentemente de suas condições, podem aprender a ler e a escrever, e muitos conseguem utilizar tais conhecimentos em seu contexto social.

Nesse sentido, citamos Garcia (2012, p. 79), para quem:

A mediação pedagógica com materiais apropriados, realizada pelo professor, é essencial na formação dos conceitos científicos e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sua ação precisa ser direcionada para a organização de conteúdos que possibilitem diferentes níveis de desenvolvimento.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, com a aprovação em um concurso público para a carreira efetiva do magistério, passamos a trabalhar com alunos nos anos iniciais de escolarização. Nesse período, também começamos a fazer parte da equipe de supervisores do programa Pacto Nacional pela

¹ Projeto de extensão desenvolvido pela UEM.

² PIC desenvolvido na UEM no ano de 2008. Trata-se de uma pesquisa com estudo de caso, cujo objetivo foi analisar crianças diagnosticadas com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro de Autista e Síndrome de Asperger em idade escolar e propor programas de intervenção.

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³ que a UEM oferece por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Coordenadoria de Apoio à Educação Básica desde 2013.

Ao integrar o grupo, muitos questionamentos surgiram. Verificamos nas falas dos professores que compõem o PNAIC que há, sem dúvida, um esforço na busca de novas formas de ensino para fazer com que todas as crianças se apropriem da leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Observamos também que os materiais⁴ organizados no âmbito do PNAIC têm subsidiado a prática do docente alfabetizador, todavia percebemos que há poucos estudos efetivos sobre esse tema, especificamente estudos direcionados à prática pedagógica com os alunos inseridos no ensino regular e que possuem deficiência intelectual.

Diante disso, para esta pesquisa, escolhemos as pessoas com deficiência intelectual como público-alvo, pois ao considerarmos a história, observamos que ao longo do desenvolvimento da espécie humana e da sua cultura aparecem pessoas que se afastam dos padrões da sociedade tido como normais, de tal forma que chamam atenção. Tais pessoas são denominadas, atualmente, como indivíduos com necessidades educacionais especiais⁵. E dentre as pessoas assim conhecidas se encontram as pessoas com deficiência intelectual.

Se, em sua origem, no séc. XVIII, prestava-se ao atendimento apenas às pessoas com deficiências sensoriais como a surdez e a cegueira, atualmente ampliam seu escopo de atuação, incorporando a ampla gama de alunos com necessidades educacionais especiais e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência, como é o caso dos superdotados. A definição desse alunado está condicionada às complexas relações de poder imersas nos movimentos sociais concretos e não à mera relação do meio social com a representação da deficiência (PARANÁ, 2006, p.16).

³ Programa implementado pelo governo Dilma Rousseff em 2012 (Portaria 867, de 04 de julho de 2012) voltado para a formação docente tendo em vista melhoria nos resultados educacionais nas avaliações nacionais.

⁴ Os materiais utilizados pelo programa PNAIC foram elaborados em parceria com sete IES da rede estadual e trinta e quatro IES da rede federal. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/contatos-nas-universidades>.

⁵ Denominação disponível nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação. Curitiba, 2006, p.16. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

A história nos mostra que as pessoas assim diagnosticadas eram e muitas vezes ainda são excluídas da sociedade e das escolas.

[...] o ponto do qual se parte para traçar esse panorama diz respeito ao momento em que os termos utilizados carregam conotações preconceituosas, fruto (talvez) de um cenário social que classifica e premia (ou não) as pessoas de acordo com sua capacidade produtiva (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 55).

Nos últimos anos, essas pessoas adquiriram o direito de estudar com as demais pessoas não deficientes, contudo Shimazaki e Menegassi (2015) apontam que são matriculados e ocupam o mesmo espaço físico, mas para serem considerados inclusos, é preciso que essas pessoas se apropriem do conhecimento escolar.

Segundo o Ministério de Educação (MEC), em 1998, cerca de 200 mil pessoas com deficiência estavam matriculadas na Educação Básica no Brasil, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. Reafirmando esses números, os dados do Censo Escolar⁶ indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica regular. As estatísticas mostram que, no ano de 2014, 698.768 estudantes com necessidades especiais estavam matriculados em classes comuns.

Muitos deles estão em processo de alfabetização e indagamos como problema de pesquisa: Como essas pessoas estão sendo alfabetizadas?

Ao considerarmos os índices estatísticos citados e tendo em vista que foram encontrados poucos estudos no banco de teses e dissertações da CAPES sobre a temática da inclusão da criança com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino fundamental, nossa investigação, aproxima-se da pesquisa de Guebert (2013), encontrada nessa busca de estudos, que teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização de um professor do ensino fundamental que tem sua sala de 3º ano do ensino regular um aluno com deficiência intelectual.

⁶ Dados divulgados pelo MEC. Disponível em: Portal Brasil, 2015 - <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>.

Para análise, a referência coletou imagens das aulas de português, registro em diário de campo com observações diretas, produções do aluno, tendo como base de análise dois eixos: a adaptação das atividades para o aluno com deficiência intelectual e a relação entre conteúdo forma trabalhos e rendimento de estudante. Considerando que as literaturas especializadas definem que para que ocorra um melhor aprendizado desse tipo de aluno são necessárias adaptações curriculares adequadas às suas características pessoais, a pesquisa evidenciou que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores resultam na aprendizagem mecânica da escrita e conseqüentemente, o uso da língua não é aprimorada para caracterizá-los como processo de letramento. Sendo assim, nosso estudo se justifica e se sustenta nos seguintes objetivos:

Objetivo geral

Investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas de ensino regular para a alfabetização e letramento das pessoas com deficiência intelectual.

Objetivos Específicos

- Compreender os fundamentos da Educação Especial e da inclusão;
- Analisar o processo de alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual que estudam no ensino regular;
- Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI em escolas de dois municípios paranaenses a fim de verificar as formas de ensino utilizadas pelos professores para que esses alunos se apropriem do conhecimento necessário ao avanço no processo de alfabetização e letramento.

Para efetivar esses objetivos, esta pesquisa é composta por seis seções. Na primeira, explicitamos a temática e a fundamentação utilizada para a investigação.

Na segunda seção, contextualizamos a educação especial no Brasil e expomos as legislações vigentes que amparam a pessoa com deficiência intelectual e a sua inclusão no contexto escolar.

Na terceira seção, elucidamos e analisamos a alfabetização e o letramento com o respaldo das pesquisas já desenvolvidas com pessoas em situação de inclusão.

Na quarta, apresentamos a metodologia utilizada, a qual evidencia uma amostra empírica da inclusão escolar com o propósito de detalhar exemplos de situações vivenciadas por professores e alunos no cotidiano escolar.

Na quinta seção, analisamos os dados coletados.

Na sexta e última seção, tecemos as considerações finais da investigação tomando como base a principal questão do trabalho, ou seja, se as formas de ensino utilizadas pelo professor podem contribuir para a apropriação da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual.

Ao apontarmos algumas considerações alcançadas por esse trabalho, esperamos que as questões que envolvem o movimento inclusivo sejam de fato refletidas. É preciso que o discurso em relação ao referido processo seja posto em prática no contexto escolar com formas de ensino pensadas e elaboradas para esses alunos, de modo que atendam as suas singularidades e promovam a real inclusão social das pessoas com deficiência intelectual.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, reportamo-nos ao direito à educação reconhecida no Brasil por meio da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) e abordamos como o público-alvo da educação especial é referenciado nos marcos legais. Discorreremos acerca das diretrizes orientadoras e normativas referentes à educação inclusiva a partir da década de 1990, quando passam a compor a política da educação brasileira, especialmente da educação da pessoa com deficiência intelectual (DI), foco desse trabalho.

Antes de tratarmos sobre as políticas públicas existentes para subsidiar a educação inclusiva e seus desdobramentos nas instituições escolares, faz-se necessário definirmos o público-alvo da educação especial no Brasil. Ressaltamos que os documentos que embasam esta pesquisa estabelecem que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência. As diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, constantes na Resolução nº 4/2009, artigo 4º, consideram como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa situação alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra significação; Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.2).

Assim, é preciso apresentar em números estatísticos o atendimento do AEE no Brasil. No Quadro 1, podemos visualizar o número de crianças especiais

matriculadas em 2013 na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 1: Número de Crianças Especiais Matriculadas em 2013 na Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial							
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL								
Estadual Urbana	340	21	1.513	44	59.120	6.744	85.105	6.070
Estadual Rural	1	0	34	0	3.741	578	4.208	425
Municipal Urbana	3.123	4.449	21.693	2.551	204.440	20.736	62.889	5.429
Municipal Rural	378	116	3.411	117	42.429	5.111	12.447	1.875
Estadual e Municipal	3.842	4.586	26.651	2.712	309.730	33.169	164.649	13.799

Fonte: Adaptado pela autora com base em INEP (2013).

Em contrapartida a esses índices, no Brasil, os números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) indicam que 23,9% da população declaram ter alguma deficiência. No Paraná, há 143.376 pessoas com deficiência mental/intelectual residentes⁷, segundo os dados coletados nesse ano.

⁷ A população residente foi composta pelos moradores presentes e ausentes, ou seja, pelas pessoas que tinham a unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) como local de residência habitual e, na data da entrevista, estavam presentes

Nesse contexto, a título de reflexão, considerando a população brasileira e o número de pessoas que se declaram como deficientes na pesquisa do IBGE, o número de alunos matriculados nas instituições escolares ainda é pequeno. Esses dados nos fazem acreditar em duas hipóteses: que ainda há muitas pessoas com necessidades educacionais especiais que não frequentam a escola ou que possivelmente sendo atendidas em instituição de ensino privada e/ou não governamentais. Isso nos leva a afirmar que a educação especial no Brasil, em sua maioria, é realizada por instituições filantrópicas e não governamentais.

A esse respeito, Shimazaki e Menegassi (2015) afirmam que a educação oferecida nessas instituições, muitas vezes, é revestida de caráter filantrópico, e a preocupação é com o cuidar e proteger, afastando a ciência que deve estar presente nas escolas.

Diante desses dados e das condições em que a inclusão está acontecendo em nosso país, reiteramos que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, marcada historicamente pela exclusão, ainda se caracteriza:

[...] pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

As tentativas de minimizar os obstáculos para a efetiva participação das pessoas com deficiência é uma atitude da sociedade contemporânea, mas ainda há uma longa luta para que sejam reconhecidas e respeitadas em sua individualidade. Os documentos oficiais que embasam essa discussão, divulgados para conscientizar a sociedade quanto à inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência são carregados de barreiras, e ainda que façam inferência sobre o seu respaldo legal, não esclarecem como, de fato fazê-las. Ademais, os discursos sobre a inclusão dessas pessoas denotam ainda falas e ações impregnadas de estigmas e rótulos

que muitas vezes as excluem e as impedem de participar de diversas formas da sociedade.

Dessa maneira, para que esses sujeitos sejam reconhecidos e participem do meio social em que vivem, necessitam de condições para transpor as barreiras, principalmente em seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. Sem dúvida a escola é um espaço socialmente organizado que pode contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas.

Diante disso, referimo-nos aos documentos internacionais ratificados pelo Brasil e aos documentos nacionais de maior destaque para discutirmos esse tema, organizando-os e descrevendo-os na ordem cronológica em que foram elaborados.

As propostas de educação inclusiva e sobre o direito de educação para todos, amplamente discutidas nos dias atuais, vêm tomando formas distintas ao longo da história. Os documentos oficiais que norteiam essa discussão se fundamentam nos encontros promovidos por organismos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), como a UNESCO, por exemplo, é um organismo responsável pela educação, ciência e cultura, que na década de 1990 “[...] conclamaram as nações para reafirmarem missões e acordos mundiais de combate à exclusão, por meio do estabelecimento de metas e políticas educacionais” (MIRANDA; MACIEL, 2005, p.365).

Um desses encontros internacionais culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promovida em Jomtien, Tailândia, com a presença dos países mais populosos do mundo, dentre eles o Brasil. Os países participantes desse encontro efetivaram um pacto a fim de “[...] elaborar um Plano Decenal de Educação para Todos, com intuito de garantir às populações excluídas acesso e permanência na escola” (MIRANDA; MACIEL, 2005, p.365).

Em relação ao público-alvo da educação especial, o documento estabelece que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO DE JOMTIEM, 1990, s/p.).

Outro documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, na Espanha é a Declaração de Salamanca. Considerado um documento pioneiro do processo de inclusão, foi escrito por representantes de vários países e estabelece que todas as pessoas sejam incluídas nos diversos segmentos da sociedade:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p.).

O Brasil, apesar de não ter participado dessa reunião, tornou-se signatário e começou, desde então, o movimento da inclusão dos excluídos, dentre eles o das pessoas com deficiência.

O direito à educação, reconhecido no Brasil por meio da Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), reapresentou as responsabilidades do Estado e atribuiu-lhe o dever de garantir acesso gratuito à escola a todas as pessoas, de forma democrática. Define, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, e garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988. p.121) como um dos princípios para o ensino e atribui ao Estado, no artigo 208, inciso III, o dever de ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento que reitera a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei nº 8.069, de 30 de julho de 1990. Em seu artigo 55, determina que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular

de ensino” (BRASIL, 1990, p. 19) e repete a redação do artigo 208, anteriormente citado.

Em 1994, foi publicada pelo MEC a Política Nacional da Educação Especial, que orientou o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.3). Segundo o site *Inclusão Já! Em defesa do Direito à Educação Inclusiva*⁸, isso foi um movimento contrário ao da inclusão, e demarcou um retrocesso das políticas públicas. Esse julgamento possivelmente ocorreu porque o documento do MEC foi aprovado no mesmo ano da Declaração da Salamanca, que ao contrário dele, discute a inclusão e não somente os princípios norteadores, com a individualização e a normalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu artigo 58, define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p.21). No artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura a terminalidade específica, isto é, o encaminhamento a outros níveis de ensino, ao mercado de trabalho, ou a oficinas de trabalho oferecidas pelo poder público ou privado àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos a superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, no artigo 24, inciso V, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, e no artigo 37 dessa mesma lei, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p.15). Apesar de não estar claro como devem ser feitas, a terminalidade, a

⁸ Acessado no ícone “Leis e Documentos” sobre as Legislações e documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao>. Acesso em: 23 ago. 2015.

avaliação, a progressão dos alunos pode ser considerada um avanço em termos de legislação, pois se preocupam com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e nas propostas das Secretarias de Educação, consta que os currículos devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, em um processo de interlocução em que se compartilham e se explicitam os valores e os propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver, que este seja capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

Todavia, a concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e de aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações proposta (BRASIL, 1997, p. 28).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a Política Nacional pela Integração da Pessoa Portadora⁹ de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999, p.7).

⁹ A terminologia “portadora” utilizada neste trabalho respeita o documento citado, que expressa a concepção de educação inclusiva/exclusão do momento em que foi elaborado. Contudo, os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, já convencionaram que preferem ser chamados de pessoas com deficiência. Esse termo faz parte do texto aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006, e ratificado no Brasil em julho de 2008.

A convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e define como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prescreve sobre o trabalho com o currículo diferenciado e adequado aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial e que requeiram metodologias de ensino diferenciadas. No artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante do exposto, vale ressaltar que, embora as diretrizes inclusivas estejam preconizadas nessas leis, elas não preveem, de fato, a inclusão, uma vez que responsabilizam apenas as escolas pela implantação e implementação da política de educação inclusiva. Ao levantar aspectos sobre as leis, visualizamos um descompasso entre as propostas e a viabilidade operacional da inclusão no sistema escolar e também um lapso no entendimento do professor, o que nos inculca a uma possível lacuna na formação inicial e continuada do professor.

O antigo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.51). Ao estabelecer objetivos e metas no período de 2001 a 2011 para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o documento evidenciou a existência de um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado, colocando-os como metas e objetivos a serem alcançados.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02, em seu artigo 2º, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova as diretrizes e as normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braile em todas as modalidades de ensino, e compreende o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e recomenda seu uso em todo o território nacional.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga a cartilha “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” e regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, as quais estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível)¹⁰.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), visa à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, introdutor e tradutor/intérprete de Libras no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Unesco lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre outras ações, fomentar, no

¹⁰ O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana tem como objetivo estimular e apoiar os governos municipais e estaduais no desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade para pessoas com restrição de mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e a circulação em áreas públicas. Disponível em: <http://www.secid.ma.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2016.

currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência, e propõe, assim, o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como eixo a “acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007, p.5).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação¹¹, a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Dispõe ainda sobre

[...] a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007, p.1).

No documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) são instituídas mudanças conceituais e estratégias na organização do sistema educacional. Entre as orientações para essa mudança estão:

[...] transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p.8).

¹¹ A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece um plano com um guia de programas. Dentre ações estabelecidas estão os seguintes eixos de discussões: Gestão Educacional; Programa de Formação de Professores e Profissionais da Educação; Infra-estrutura de apoio educacional. Disponível em: planifolis.iiep.unesco.org. Acesso em 29 fev. 2016.

O Decreto Federal nº 6.949/2009, preâmbulo “e”, reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Em seu artigo 1º (BRASIL, 2009), o propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Sendo assim, em escolas inclusivas, destaca a necessidade de o professor conhecer o aluno, dar atenção à forma como ele estabelece a comunicação, bem como suas necessidades peculiares, para posteriormente, planejar as suas ações educativas.

Ao professor, é dada a responsabilidade na adaptação desses conteúdos, contudo é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola. Sobre essa afirmativa, considera-se que a elaboração em conjunto dessas propostas deve ser pensada a partir da diferença. No sentido mais amplo, é pensar em uma elaboração que leve em conta as necessidades dos alunos já inseridos na escola. Assim, o professor não terá que lidar com o diferente, pois a organização os contempla.

A Resolução nº 4/2009 CNE/CEB, de 05 de outubro de 2009, além de definir o público alvo da educação especial, já explicitado, institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (artigo 5º).

O AEE é uma das ações com significativas respostas quanto à organização da escola e da qualidade de ensino garantido por lei, conforme citamos.

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2007, p.5).

Dentre essas ações, há um amplo projeto de formação continuada aos professores por meio do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”¹². Esse programa orienta, na modalidade à distância, a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns e possibilita ao professor rever suas práticas a partir da discussão de novos referenciais para a inclusão, de conhecimentos que reorientam as práticas de atendimento, além de refletir e desenvolver a aprendizagem participativa. Essa nova perspectiva de atendimento nas salas de recurso multifuncional objetiva efetivas mudanças no AEE. O curso assim estruturado dá ênfase à deficiência mental (deficiência intelectual), sensorial e física. No atendimento à criança com deficiência intelectual, o qual será dado ênfase neste trabalho, apresenta textos específicos sobre a deficiência e aborda a escola comum e seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e se apropriar do conhecimento.

Ao discorrer sobre a deficiência no contexto escolar, Gomes et. al. (2007) fazem uma ressalva ao modelo de escola, que quando conservadora em seu método de ensinar acentua a deficiência, uma vez que uma gestão nesses moldes, autoritária e centralizadora, faz com que se aumente a inibição do aluno e se oprima o professor. Assim, o aluno, que já possui uma série de limitações, é impossibilitado de mostrar a sua capacidade cognitiva e, o professor, sem saída, acaba encaminhando-o para outro local que supostamente consiga auxiliá-lo. A escola, de acordo com o texto, sem preparação, busca soluções paliativas para resolver o paradigma do direito de todos à educação.

¹² O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ao discutir a questão curricular, estes autores assinalam que ao adaptar currículos, selecionar tarefas e formular provas diferentes para o aluno com deficiência, o professor faz suposições do que o aluno é capaz de aprender. E ao fazê-lo na concepção inclusiva, a adaptação do conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno, que testemunha a sua emancipação intelectual. Sobre essa emancipação, é de grande importância o entendimento por parte do professor comum e do especializado, pois disponibilizam a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento (GOMES et al., 2007).

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (BRASIL, 2007, p.17).

Para executar tais práticas de ensino, não se dispensa o planejamento do professor ou o trabalho integrado da equipe escolar. Criar condições e deixar o aluno livre para que se expresse a respeito do que pretende fazer/aprender pode resultar em um respaldo que dará condições para uma melhor avaliação.

Sobre essa questão, André (1999) sublinha:

As formas de concretizar a diferenciação do ensino podem variar muito de acordo com uma série de fatores, os recursos de que se dispõe, o grau de liberdade de que se tem, o tipo de instituição do exercício docente, o apoio técnico disponível (ANDRÉ, 1999, p. 21).

O material desenvolvido no programa “Educação inclusiva: direito à diversidade” conceitua os professores sobre as leis de amparo à pessoa com deficiência, sobre o movimento integrado para a inserção de alunos com deficiência na sala comum, além de fundamentá-los sobre o histórico da deficiência e o papel da educação diante da ideia de fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento.

O MEC tem investido em algumas ações, como formação continuada e produção de materiais. Nos últimos anos, foram produzidos materiais como os textos do Portal de Ajudas Técnicas, os Cadernos sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Revista Inclusão, os Ensaios Pedagógicos, o

Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial. Esses materiais estão disponibilizados no Portal do MEC¹³, na seção Publicações, que também respalda os interessados com programas e documentos legais e sobre o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez, deficiência física e visual, além da deficiência intelectual discutida no âmago desse trabalho e sistematizada na seção seguinte.

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A terminologia deficiência intelectual foi divulgada após a publicação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual¹⁴, realizada em outubro de 2004 (BRASIL, 2014). Até então era utilizado o termo deficiência mental.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que podem variar de leve à grave. Isto é, assim como as demais pessoas, as que têm a deficiência intelectual são diferentes entre si.

Nesta perspectiva, a deficiência intelectual passa a ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social. Assim, as limitações deixam de ser observadas como dificuldade exclusiva da pessoa deficiente (perspectiva quantitativa da inteligência), passando a ser consideradas como limitações do contexto social que deve buscar e ofertar os apoios que ela necessita (BRASIL, 2014, p.27).

Considera-se pessoa com deficiência intelectual a pessoa com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2015.

¹⁴ Declaração das pessoas com deficiência e outras deficiências, familiares, representantes das pessoas com deficiências intelectuais, especialistas do campo das deficiências intelectuais, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área das deficiências, representantes dos Estados, provedores, e gerentes de serviços, ativistas de direitos legisladores e advogados, reunidos na Conferência Internacional sobre Deficiência da OPS/OMS (Organização Panamericana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá. Movimento que afirmou que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais.

antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. Segundo Shimazaki e Mori (2012), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, por meio do Código Internacional de Doenças CID-10 (1993)¹⁵, classifica a deficiência intelectual como o desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizado pelo comprometimento durante o período de desenvolvimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

Na área cognitiva, alguns alunos podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir, conforme Honora e Frizanco (2008, p. 106), “[...] os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento”.

Na área de comunicação, são encontradas dificuldades de comunicação que acarretam uma maior dificuldade em suas relações. Ocorrem também prejuízos na área socioeducacional, em que a idade mental e a idade cronológica são dissidentes.

[...] crianças com deficiência podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldade de coordenação e manipulação, podendo também, começar a andar mais tardiamente (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 106).

O Manual Estatístico de Diagnóstico e perturbações Mentais (DSM –IV) (1994) estabelece três critérios para o diagnóstico de retardo mental, sendo o primeiro de funcionamento intelectual significativamente inferior à média; o segundo, as limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas áreas das habilidades comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; e o terceiro, cujo início deve ocorrer antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual significativamente abaixo da média é definido como um QI de aproximadamente

¹⁵ O CID está, no momento, em processo de mudança.

70 ou menos. Todavia, mesmo com o QI abaixo de 70, se não existirem déficits ou prejuízos significativos no funcionamento adaptativo, a pessoa não deve ser diagnosticada como deficiente intelectual.

O DSM- IV aponta também os níveis de deficiência: retardo mental leve (QI de 50-55 a 70); retardo mental moderado (QI de 35-40 a 50-55); retardo (QI de 20-25 a 35-40); retardo mental profundo (QI abaixo de 20 ou 25); retardo mental, gravidade inespecificada (quando existe forte suposição de retardo mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por instrumentos padronizados).

Essas caracterizações têm sido contestadas por professores e pesquisadores que, em seu cotidiano e em seus estudos, comprovam que as pessoas, independente do nível de QI, podem atingir níveis mais elevados de aprendizagem, se incluídas em situações de ensino e aprendizagem com mediação adequada (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p.59).

Em 2010, a AAIDD adota a terminologia “deficiência intelectual”, descrita na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual em 2004. Essa definição foi incorporada pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) em 2007, mas só aparece no Manual da AAIDD de 2010, em cuja definição de deficiência intelectual consta a seguinte redação:

Deficiência intelectual é uma capacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN et al., 2010, p. 6).

O conceito atual da AAIDD considera o QI quando se refere às capacidades intelectuais com limitações significativas, todavia é preciso considerar a idade do diagnóstico e o comportamento adaptativo. Isso pressupõe que os testes de inteligência continuam a ser usados para a identificação da pessoa com DI. A respeito dos testes, a Associação Americana de Psiquiatria publicou o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V (2013), que define a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) como um transtorno com início no período de desenvolvimento que

inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, e três critérios devem ser preenchidos:

- A. Défis em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados;
- B. Défis em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independentemente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade;
- C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM V, 2014, p. 33).

A definição adotada pelo DSM V não difere muito da AAIDD, mas nomeia as funções adaptativas.

No caderno de Educação Inclusiva do PNAIC (BRASIL, 2014), os autores Vianna, Greca e Silva explicitam os equívocos dos professores ao caracterizarem alunos com dificuldades de aprendizagem como alunos deficientes intelectuais. O DI tem necessidades específicas de aprendizagem, mas é comum os professores não acreditarem em sua capacidade de aprender e darem tarefas centradas na repetição. Eles sustentam que os alunos com DI precisam de atividades cognitivas que os desafiem, que os insiram em situações problemas. Para os autores, as possibilidades de desenvolvimento desses alunos são determinadas pelas oportunidades que as escolas podem promover o que sugere desafios e trabalho cooperativo.

Em relação à rotina da sala de aula, consideramos importante que o professor inclua em seu planejamento tarefas que contemplem as especificidades dos alunos em situação de inclusão. Para as pessoas com DI, as aulas devem ser participativas, de maneira que as façam sair da rotina e superar barreiras de acesso ao conhecimento, pois assim poderá fazê-las progredir na aquisição dos conhecimentos que envolvam o conteúdo abordado.

Ocorre um grave comprometimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual quando o professor busca nos diagnósticos médicos a “confirmação” da incapacidade como uma forma de “justificar” as dificuldades de aprendizagem que lhe permitirão se ausentar da tarefa pedagógica para com este aluno (BRASIL, 2014, p 29).

Viana, Greca e Silva (2014) asseveram que, na abordagem escolar desse tipo de deficiência, o uso de recursos pedagógicos como o tangram, material dourado e o geoplano, podem contribuir para a aprendizagem dos conceitos matemáticos pelos alunos. Os autores também os indicam para trabalhar com outras deficiências, inclusive nas salas de ensino regular.

Concordamos com estes autores e acreditamos que esses materiais auxiliares devem ser usados no processo de ensino e aprendizagem de todas as pessoas, não somente para deficientes, lembrando também que esses materiais foram criados para o ensino das pessoas que não apresentavam deficiências.

[...] o trabalho pedagógico é possível e com resultados significativos, desde que seja considerada a diferença e o modo de aprender dos alunos com deficiência. É ruim quando um professor se limita a olhar para o aluno pensando naquilo que lhe “falta”; ao contrário, o lado construtivo seria o de pensar no que esse aluno pode dar como resposta quando estratégias não padronizadas forem utilizadas, e isso vale não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos (BRASIL, 2014, p. 84).

Ao discutir a inclusão, os olhares se voltam a duas esferas: o primeiro, às responsabilidades da escola como agente formativo e responsável pela elaboração de um currículo integrador, e o outro, parte das desigualdades, pois durante muito tempo tentou-se explicar o fracasso escolar como um problema do aluno ou da família, ou seja, sempre se julgava que a falta era proveniente do aluno, de seu QI baixo, de seu meio cultural muito pobre, de sua linguagem pobre, de seu desenvolvimento lento, da falta de ajuda familiar e de sua baixa motivação (ANDRÉ, 1999). Essa diferenciação, de acordo com André (1999), requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade de cada um ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural.

Cumpra assinalar que os professores exercem papel fundamental, principalmente no tocante à mediação dos conhecimentos elaborados historicamente. Ainda que encontremos dificuldades no processo educativo, é dever da escola ofertar o conhecimento científico e promover interações, primando pela valorização e reconhecimento dessas pessoas como sujeitos que fazem uso desses conhecimentos em suas práticas sociais.

Prioste, Raiça e Machado (2006), citados no Caderno de Educação Especial do PNAIC (2012), argumentam que:

[...] o desejo de ensinar do professor e estratégias utilizadas fazem uma diferença significativa na aprendizagem da criança, que, às vezes, é pouco percebida em curto prazo, mas certamente é fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012, p. 17).

A alfabetização deve buscar temas significativos e contextualizados, e esse processo envolve uma percepção que abrange resoluções fundamentais na escrita e na leitura. Saber ler e escrever têm revelado condições insuficientes para responder adequadamente às demandas da sociedade contemporânea. É preciso ir além da aquisição do código escrito. Devemos orientar a criança e levá-la ao exercício das práticas sociais, em um processo de alfabetizar letrando.

Esse processo de alfabetizar letrando deve ser estendido a todos os alunos, inclusive aos deficientes intelectuais, para que também tenham as mesmas oportunidades que os demais nos diferentes ambientes sociais de convivência (BORASCHI, 2013, p.5).

Ainda que discutam as questões da inclusão da pessoa com deficiência intelectual e as formas de ensino utilizadas por professores nas tarefas diárias, não encontramos no portal de periódicos da CAPES pesquisas acadêmicas com propostas, alternativas didáticas e indicações de materiais apropriados para o uso do professor em ambientes alfabetizadores que possuem pessoas com essa deficiência.

Salientamos que a educação especial é uma das 20 metas propostas na discussão do PNE (2014 – 2024)¹⁶ e é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende o educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. Ao longo do PNE, assegura-se a implantação de salas de recursos multifuncionais e se fomenta a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Para isso, evidencia o esforço conjunto a fim de garantir o acesso à educação a todos os alunos atendidos pela educação especial.

O novo PNE permite, por meio de referencial teórico, aprofundamento nas questões inerentes a cada meta discutida. Assim, na Meta 5, sobre a alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 3º ano de ensino, inicia-se a discussão fazendo inferências sobre dados estatísticos que demonstram índices elevados de analfabetos funcionais, entre outros aspectos que vêm impactando a qualidade do ensino.

[...] tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p. 26).

Com isso, a estruturação de processos pedagógicos, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico se fazem necessários a fim de garantir a alfabetização de todas as crianças, deficientes ou não.

É preciso frisarmos que, embora haja documentos nacionais que direcionem as políticas inclusivas, como os aqui referidos, ao pensarmos a inclusão escolar devemos levar em conta que há diversos fatores que influenciam sua formulação e implementação. Para isso, tomamos como referência o trabalho

¹⁶ Plano Nacional de Educação. PNE - Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Planejando a próxima década.

de Bauer (2006), que vê a implementação de políticas públicas como algo em constante mutação por envolver vários agentes, em diversos níveis.

[...] uma política muitas vezes tem que ser inferida através das ações traçadas para sua execução e do comportamento dos que são encarregados de sua elaboração e execução. Estas ações e comportamentos, assim como as leis, regulamentos e os documentos elaborados, são apenas alguns elementos indicativos do que é política (BAUER, 2006, p.29-30).

Nesse sentido, quando abordamos o tema política educacional e estudamos os documentos norteadores da educação inclusiva, devemos ter clareza, corroborando Bauer (2006), que as conclusões abstraídas estarão estreitamente relacionadas ao olhar do pesquisador. Ao mencioná-la no âmbito educacional e delimitá-la aos municípios pesquisados, tomamos ciência de que esses resultados são indícios de uma política mais ampla, que nem sempre, segundo essa mesma autora, é implementada de acordo com seu desenho original, pois muitos fatores a influenciam no processo de execução.

Sônia Draibe (2001 apud BAUER, 2006) sublinha que, ao se falar de política pública, é necessário distinguir política, programa e projeto. Em sua visão, política seria um termo de maior amplitude (política como um todo), enquanto programas são ações mais específicas que fazem parte da política. E os projetos podem ser resultados de políticas e programas.

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 (BRASIL, 2014, p.10).

As políticas têm sido pensadas e implementadas para que a escola se torne inclusiva, sem qualquer tipo de discriminação. Contudo, quando há necessidade de se discutir a inclusão, é porque muitos têm sido excluídos das esferas social e educacional, sendo preciso dar mais atenção ao problema de

serem incluídos na escola, quando sabemos que a própria sociedade é um espaço excludente. Dessa forma, ao considerarmos que estamos imersos nesse espaço excludente, como educadores e agentes formativos somos co-responsáveis por inseri-los atendendo às necessidades específicas de aprendizagem.

Na seção seguinte, apresentamos diferentes aspectos inerentes ao processo de alfabetizar e letrar.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

[...] essa prática da leitura e da escrita envolve a utilização da língua em sua função social, a partir do seu emprego pelo sujeito nos variados ambientes sociais. Sendo assim, a escola tem o dever de letrar e não apenas alfabetizar (BORASCHI, 2013, p. 5).

Ao discorrermos sobre a alfabetização e letramento considerando as mudanças que têm ocorrido no processo de ensino e aprendizagem, remetemo-nos a dois pontos: o primeiro diz respeito à pessoa e a sua introdução no mundo letrado e o segundo compreende as ações educativas para que se possibilite, principalmente às pessoas com algum tipo de deficiência, a apropriação do código linguístico de forma que possam utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano.

A definição de alfabetização e letramento mencionada por Guebert (2013, p. 21) distingue que:

O alfabetizado caracteriza-se como aquele indivíduo que sabe ler e escrever; enquanto um indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento, isto é, não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente de forma adequada a leitura e a escrita para atender as demandas sociais.

No tocante aos modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola, Kleiman (1995) complementa que os estudos foram se alargando e as combinações de métodos etnográficos e experimentais nos sujeitos podem ter resultado nas diferentes práticas de letramento, que, hoje, são socialmente determinadas.

Para melhor explicitar como ocorrem essas combinações, Moscardini (2011) se reporta à teoria vigotskiana ao tratar do processo de desenvolvimento como sendo o resultado de múltiplos fatores nos quais os elementos orgânicos se encontram submetidos aos aspectos sociais.

Dentro dessa perspectiva, as possíveis dificuldades trazidas por uma situação de deficiência orgânica não são aceitas como uma barreira intransponível para o progresso cognitivo da pessoa, uma vez que essa condição pode ser superada através de vias alternativas que acabam por assumir o papel das funções lesadas, sublinhando assim a possibilidade de que sujeitos com deficiência tenham o seu desenvolvimento cognitivo garantido desde que sejam ofertadas as necessárias condições para que as barreiras que apresentam sejam superadas (MOSCARDINI, 2011, p. 19).

Vigotski¹⁷ (1896-1934) e seus precursores Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) desenvolveram a teoria conhecida como histórico-cultural, a qual entende que os homens nascem com características biológicas, mas ao estabelecerem contato com o mundo cultural vão adquirindo as características que os tornam humanos. A essa aquisição Vigotski (1998) chama de histórico-cultural, a qual se dá na interação dos sujeitos com seus conviventes.

Segundo essa teoria, a história do comportamento da criança surge do entrelaçamento desses dois aspectos (orgânico e social). É na infância que os aspectos culturais e comportamentais surgem por meio do uso de instrumentos e a fala. Os instrumentos podem ser ferramentas ou signos; são elementos mediadores que fazem com que os atos e os processos naturais de comportamento, como a memória, a inteligência e a atenção, sejam processos mentais superiores. Tal condição é que nos difere dos animais, ou seja, na tomada de consciência, quando significamos algo ou alguma situação e agimos de forma consciente.

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (VIGOTSKII, 1988, p.121).

Com a finalidade de compreender melhor o processo de apropriação do mundo pelo homem, Vigotski (1998) elencou quatro planos genéticos de desenvolvimento: filogênese e ontogênese (natureza biológica) e sociogênese e microgênese (história da cultura do sujeito).

¹⁷ Devido às diferentes grafias encontradas nas obras desse autor optamos por usá-las, nessa pesquisa, tal como a bibliografia emprega.

A filogênese diz respeito à história da espécie, em que são definidos os limites e as possibilidades da natureza humana, como o andar bípede e a plasticidade cerebral. A ontogênese, também de natureza biológica, é resultado da história do indivíduo, dos processos que passou até que se desenvolvesse seguindo as características de sua espécie.

A sociogênese, que se relaciona com a história da cultura do sujeito, caracteriza principalmente de onde o sujeito se insere; assim, mesmo que os sujeitos se encontrem na mesma fase de desenvolvimento, mas são criados em locais diferentes, serão submetidos a diferentes circunstâncias que podem interferir em sua formação e defini-los diferentemente uns dos outros.

[...] uma criança normal que crescesse num ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas “crianças selvagens”, que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. [...] o desenvolvimento fica impedido de ocorrer mesmo em situações propícias ao aprendizado (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

A microgênese, de ordem não determinista, caracteriza o indivíduo em sua singularidade. São as capacidades adquiridas por ele nos diferentes momentos da vida. Sobre essa questão, Oliveira (2010, p.60) pondera:

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Podemos distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes do desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, de origem biológica e, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (VIGOTSKI, 1998, p.61).

O trabalho experimental realizado por Leontiev (1988) sobre o desenvolvimento das operações com signos no processo de memorização nos

fornece elementos que exemplificam estágios posteriores do desenvolvimento dessa operação. Crianças de diferentes idades e níveis de capacidade mental, expostas a situações mediadas distintas pelo grau de dificuldade apresentado, diferiam dependendo do grupo de crianças e da dificuldade de lembrança representada por cada tarefa.

Ao longo da vida, criamos mecanismos próprios a serviço da memória, e mesmo quando crianças, a memória aparece, ainda que de forma primitiva. As diferenças culturais também incidem sobre o modo operante que cada um desenvolve para se lembrar de um fato comum. Moscardini (2011), Vigotski (1998), Vigotskii (1988), Oliveira (2010) e Leontiev (1988) pontuam que a memória está além das dimensões biológicas, uma vez que permite incorporar estímulos artificiais, que chamamos de signos.

Parafraseando Vigotski (1998), em crianças pequenas, a percepção de objetos reais surge precocemente e está ligada à linguagem. Contudo, a criança não a utiliza como um fator de organização, ainda que suas percepções sejam muito primitivas, pois o seu campo visual é percebido como algo próximo, ao alcance e isolado. Esse processo se desenvolve com o seu crescimento e com os estímulos que recebe ao longo de suas experiências culturais. Nos anos escolares, a criança elabora percepções mais aprimoradas sob influência do processo de escolarização. Esse dispositivo é capaz de fazer com que ela organize seu comportamento e tenha a atenção voltada para os estímulos. Para Luria (1988), a possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado, por exemplo (o instrumento e o objeto-alvo), em um único campo de atenção, a leva à re/construção básica de uma outra função fundamental, a memória.

Cumprido frisar que outros mecanismos são criados pelos sujeitos no decorrer de suas vidas para atender às suas necessidades, como, por exemplo, o ato de classificar por cor, tamanho ou forma. Luria (1988), com base na pesquisa sobre o desenvolvimento de Vigotskii, conclui:

Quando as pessoas empregam uma situação concreta como meio para agrupar objetos, parece que estão usando a linguagem apenas para ajudá-las a relembrar e reunir os componentes da situação prática mais do que para permitir que formulem abstrações e generalizações (LURIA, 1988, p.51).

Na perspectiva de Vigotskii (1988, p.63), “[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”.

Nesse sentido, é na relação mediada por signos e instrumentos que se dá o desenvolvimento da atividade individual da criança. Nesse contexto, a fala é considerada um instrumento de ação social, pois ao falarmos organizamos nosso pensamento e o nosso comportamento em relação aos outros.

Luria (1988) aponta que, em sua pesquisa, os sujeitos que adquiriram educação tiveram maior participação nas discussões coletivas. Em relação à criança, ressalta:

[...] desde os estágios mais primitivos de seu desenvolvimento mental a fala ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva, mas também sob influência constante da comunicação entre ela e os adultos. O que a faz ter aprendido a fala dos adultos e, por consequência, formar sua própria linguagem, nomeando objetos e classificando-os (LURIA, 1988, p. 197).

Vigotski (1998) assinala que o uso de signos e instrumentos como meios auxiliares para resolver os problemas relacionados à lembrança (psicológica) e à atividade produtiva (objetos/operações) resulta na internalização das funções psicológicas superiores. Desse modo, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Assim, corroborando Luria (1988), a escrita é uma dessas técnicas auxiliares para fins psicológicos, pois constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos.

A história da escrita na criança começa antes de iniciar a idade escolar, e pode ser definida como uma função que se realiza por mediações, produzida culturalmente. A princípio, ela não é adquirida como função, mas uma imitação do escrever dos adultos. Segundo Luria (1988, p. 149), “o ato de escrever não é apenas um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo”.

Na visão de Luria (1988), no momento em que acontece a diferenciação, o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

Sobre esse aspecto, Oliveira (2010, p. 73) considera

[...] para a criança que vive numa cultura letrada e será submetida a processos de alfabetização, o próximo passo envolve a assimilação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente disponíveis, isto é, o aprendizado da língua escrita propriamente dita.

Ao destacarmos a cultura letrada e o processo de alfabetização a que a criança é submetida, recorremos a Kleiman (1995, p.19), que o define como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como terminologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O termo letramento, para a autora, possui certa complexidade e variação de tipos de estudos que se enquadram nesse domínio:

[...] a escola é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não só com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p.20).

Embora exponha a complexidade desse termo, Kleiman (1995, p.17) descreve que “[...] um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos [...]”. Para ela, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.

Albuquerque (2007, p. 11) assinala que “o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela”. Acrescenta que:

Nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Oliveira (1995) discute alguns aspectos referentes às relações entre cultura e modo de pensamento, particularmente no que tange à situação de grupos culturais “pouco letrados”. Entendemos, assim, que as pessoas com necessidades especiais poderiam se enquadrar nessa definição, pois a falta de oportunidades de interação social e de determinados aspectos culturais que carregam consigo podem marcar de formar excludente. Por isso, concordamos com Oliveira (1995, p.148) quando afirma que “[...] o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição de competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade”.

Ao tratarmos sobre letramento, não podemos dissociar as práticas de letramento sociais e individuais, reduzindo-os. Considerando nossa imersão em um mundo em que há grande fluxo de informações, as possibilidades de acesso a essas informações permeiam a vida de todos, e é necessário que tenhamos conhecimento das habilidades de leitura e escrita para o amplo acesso às informações difundidas nos meios sociais e midiáticos, de forma a utilizá-las para as significações sociais e a resignificação de práticas sociais de tal monta que se tornem parte de nossa realidade e seu uso se torne rotineiro. Assim, o termo letramento não pode ser minimizado ao contexto escolar dada a sua complexidade e aos fatores políticos, sociais e econômicos que o envolvem.

A alfabetização e o letramento das pessoas com deficiência intelectual constituem um dos maiores problemas da educação especial, fato que se agrava pela inexistência de políticas claras relativas ao tema. Pesquisa realizada por Shimazaki e Mori (1997) constatou que as pessoas adultas com deficiência intelectual são capazes de elaborar a leitura e a escrita quando há uma mediação pedagógica de qualidade. As autoras relatam uma experiência realizada com a escrita de receitas de culinária. Os alunos procuraram, copiaram, discutiram e efetivaram a receita e, posteriormente, fracionaram, dobraram e estudaram o processo de trabalho envolvido para realizar a tarefa. Assinalamos que apesar de não enfatizado, o processo ajudou os alunos tanto na alfabetização como no letramento.

Defendemos que as tarefas mediadas pelos professores evidenciam ganhos significativos no desenvolvimento dos alunos. A escola, nesse contexto, é uma ponte social importante para a socialização dos conhecimentos do mundo

letrado, sendo necessário um conhecimento mais amplo e abrangente do processo de alfabetização e letramento e de que esse processo deve ser contínuo na vida escolar das pessoas com deficiência intelectual.

Marques e Delpretto (2012, p.10) apontam que “o motivo pelo qual se prioriza a alfabetização por meio de letramento ocorre devido ao fato de que a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas duas, individualmente”. Isto é, a aprendizagem relaciona-se ao processo de ensino. Com tal assertiva, verificamos a importância de trabalhos com tarefas prazerosas e funcionais para a vida do aprendiz, de maneira que o processo escolar desencadeie consequências pedagógicas positivas, que estabeleçam a compreensão e o uso da leitura e da escrita.

Pensar na alfabetização nesse contexto implica afirmar seu caráter processual, contínuo, permanente, pois ela não pode ser reduzida ao cumprimento de determinadas metas em relação ao domínio de códigos linguísticos e seu uso (SILVA, 2014, p. 3).

Em se tratando da deficiência intelectual, especificidade desta discussão, autores como Borascki (2013), Guebert (2013), Moscardini (2011), Vieira e Vicente (2012) trazem contribuições ao dissertarem sobre a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual e apontarem a necessidade de formas de ensino direcionadas e planejadas para esse público.

Borascki (2013) faz reflexões sobre alfabetização e letramento e deficiência intelectual e discute a importância da atuação do professor na condução do trabalho de modo que os alunos adquiram habilidades e competências necessárias para atuar na sociedade. Na perspectiva desta autora, embora o processo de alfabetização seja complexo por envolver outras dimensões, o conceito de alfabetizar não pode se resumir apenas a um processo sem levar em consideração os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Guebert (2013) evidenciou que as práticas de alfabetização utilizadas pelos professores, sujeitos de sua pesquisa, resultaram na aprendizagem mecânica da escrita e, conseqüentemente, que o uso da língua não é aprimorado para caracterizá-las como processo de letramento.

Nos relatos de Moscardini (2011), as crianças com DI são bem acolhidas pelos professores e colegas no ensino comum, no entanto os professores mostram-se inseguros quanto ao trabalho mais efetivo, principalmente para atenderem às particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual ao realizarem as tarefas propostas no dia a dia.

Vieira e Vicente (2012) trazem significativas contribuições ao defenderem, com o respaldo de uma pesquisa desenvolvida com alunos que possuem DI em situação de inclusão, tal como propomos nesta pesquisa, a necessidade de um trabalho mais sistemático e contínuo para o ensino da língua, e discorrem sobre a necessidade de a escola definir objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem ensinados tomando como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos.

Na seção de metodologia, a seguir, discorremos sobre a forma de coleta de dados por nós utilizada que permite a análise da aprendizagem da pessoa com DI inclusa no ensino regular.

4 METODOLOGIA

Nesta investigação, realizamos pesquisas bibliográfica e empírica. Fundamentamos a pesquisa bibliográfica nos estudos apresentados e discutidos nas seções anteriores.

A pesquisa empírica se efetivou em dois municípios paranaenses¹⁸, por nós selecionados com base em dois critérios: primeiro, ter aluno incluso na Educação Básica regular, e segundo, mas não menos importante, que os professores, regentes de turmas com alunos inclusos, bem como os pais e/ou responsáveis por esses alunos, firmassem o aceite de participação na pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁹.

4.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Fizeram parte deste estudo 7 (sete) professoras alfabetizadoras de cinco escolas de ensino regular que possuíam em suas turmas alunos classificados com deficiência intelectual. Essas professoras têm licenciatura para atuar nas salas. Quanto à formação acadêmica, são graduadas em Pedagogia e uma delas cursa a segunda graduação. As professoras possuem cursos de pós-graduação em nível de especialização *latu sensu* e uma com *stricto sensu* e são habilitadas para atuar nos anos iniciais; todas cursaram a graduação e a especialização em instituições privadas de ensino superior (Quadro 2).

¹⁸ Por motivos éticos e de compromisso assumido junto ao COPEP/UEM, os nomes dos municípios são mantidos em sigilo e são nomeados, nesta pesquisa, como municípios A e B.

¹⁹ Apêndice IV.

Quadro 2: Formação acadêmica das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Formação		
Curso	Município A	Município B
Pedagogia	4	3
Outras licenciaturas	1	
Especialização	4	3
Mestrado	1	

Fonte: A autora, 2015.

Nas salas das professoras participantes deste estudo, selecionamos dez alunos (Quadro 3) com deficiência intelectual do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas sugeridas pela Secretaria de Educação para efetivarmos a pesquisa.

Os alunos para poderem ser sujeitos desta pesquisa, deveriam ter o consentimento dos pais. Perguntamos aos alunos se poderíamos usar as suas tarefas para análise e utilizamos somente daqueles que tanto os pais como os sujeitos autorizaram o uso e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

O Quadro 3, a seguir, sintetiza os municípios participantes, denominados município “A” e município “B”. No município “A”, subdividimos as quatro salas e os sete alunos pesquisados. No município “B”, expomos as três salas de aula e os três alunos, sujeitos dessa pesquisa, totalizando sete professores e dez alunos.

Por motivos éticos e de compromisso assumido junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/UEM), optamos em manter o sigilo à identidade dos participantes da pesquisa (professoras e alunos) identificando-os por letras aleatórias que compõem o nome completo, sem que remeta diretamente a elas, ou a seus alunos.

Quadro 3: Apresentação dos sujeitos da pesquisa, por município pesquisado

	Escola	Sala/Ano	Professor	Aluno
Município A	1	Sala 1 – 2º ano	“N”	Aluno “C”
	2	Sala 2 – 2º ano	“P”	Aluno “B”
				Aluno “N”
	2	Sala 3 – 3º ano	“T”	Aluno “D”
				Aluno “Q”
				Aluno “S”
	3	Sala 4 – 2º ano	“A”	Aluno “G”
Município B	1	Sala 1 – 3º ano	“R”	Aluno “A”
	1	Sala 2 – 3º ano	“B”	Aluno “E”
	2	Sala 3 – 1º ano	“D”	Aluno “O”

Fonte: A autora, 2015.

O município “A” possui cerca de 30.704 habitantes e conta com 46 professores alfabetizadores segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

O município “B” possui cerca de 108.887 habitantes e 116 professores alfabetizadores.

4.2 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais e equipamentos utilizados para a análise das tarefas das pessoas com DI inseridas no ensino regular foram:

- Câmera fotográfica para registrar as tarefas dos alunos;
- Caderno do professor constando o planejamento e as intervenções pedagógicas elaboradas para os alunos, denominados pelos pesquisadores “diário de classe”;
- Questionário elaborado para a presente pesquisa;
- Documentação escolar, como relatórios de avaliação psicoeducacional, fichas de matrículas e histórico escolar;

- Laudos médicos²⁰.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a escolha dos municípios, consultamos as secretarias de educação municipais e solicitamos permissão para realizar a pesquisa. De comum acordo, dirigimo-nos aos municípios selecionados para a primeira reunião a fim de expormos os objetivos do trabalho e estabelecermos um cronograma para nossa circulação como pesquisadora pelas escolas municipais.

Nesse primeiro contato nos dois municípios, reunimo-nos com as secretárias de educação municipal, com a coordenadora municipal do PNAIC e com a responsável pela educação especial, que em conjunto mapearam as escolas e os sujeitos matriculados nas salas de ensino regular com diagnóstico de deficiência intelectual. Uma vez constatada, *in loco*, a viabilidade da pesquisa, colhemos a assinatura do Secretário de Educação dos municípios. Posteriormente, essas autorizações se estenderam às escolas, aos professores e aos responsáveis pelos alunos, para que assinassem o TCLE.

Buscamos estabelecer um período de observação equivalente para todos os sujeitos e as horas estagiadas foram confirmadas²¹ pelo professor e pelos responsáveis pela escola.

Como um dos objetivos desta pesquisa, para que melhor conhecermos as especificidades de cada aluno participante, solicitamos acesso aos arquivos escolares que registraram a vida escolar dos sujeitos participantes. Assim, dados, relatórios e avaliações escolares constituíram material de análise, além do registro das tarefas de sala realizadas pelos alunos no decorrer do ano letivo de 2015.

²⁰ Documentação cedida pelas escolas com autorização da Secretaria de Educação.

²¹ Apêndice III – Ficha de controle de presença – Observação.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, discorreremos sobre os procedimentos para a coleta de dados e os resultados obtidos. Estruturamos a coleta a partir das observações nas salas de aula, registradas em um diário de campo, e em registros de imagens dos cadernos dos alunos com tarefas realizadas tanto no dia da observação quanto em dias anteriores, correspondentes ao ano letivo de 2015.

A coleta de dados aconteceu conforme cronograma pré-estabelecido com os dias, horários e o público-alvo da pesquisa, ficando estipulado um período de quatro horas de observação equivalente para as turmas visitadas.

Para a pesquisa, classificamos os dados obtidos por meio de questionário semiestruturado aplicado aos professores²². Além da coleta de dados nas salas de aula do ensino comum e do questionário aos professores, nos foram disponibilizados os cadernos de classe dos alunos, seu histórico escolar e os laudos médicos, o que nos possibilitou a estruturação de uma análise das tarefas aplicadas em salas e das possíveis respostas dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, dispuseram para coleta e registro as tarefas efetivadas no período em que permanecemos inseridos naquele contexto.

As informações documentais complementaram os dados registrados no diário de campo obtidos por meio da observação em sala de aula. Buscamos categorizá-las dividindo-as em temas e categorias. Dividimos o primeiro tema, “Formação para a inclusão”, em cinco categorias que abordam: a feminização do corpo docente; a experiência das professoras; o respaldo teórico para a prática pedagógica; o trabalho participativo na escola e a formação continuada dessas profissionais. O segundo tema, “Prática docente inclusiva com o Deficiente intelectual”, foi dividido em sete categorias que também compõem este estudo, como a sala de recurso multifuncional; os resultados do fazer pedagógico observados nas salas dos sujeitos pesquisados; a discussão sobre a ausência de adaptações de tarefas nas salas; as avaliações dos alunos; as tarefas executadas; os exercícios mecânicos; a formação do automatismo e reprodução (Quadro 4).

²² Apêndice I.

Analizamos os dados obtidos, os quais nos auxiliaram na avaliação qualitativa dos resultados. Mesmo com os imprevistos inerentes à atividade de pesquisa, preservamos a qualidade e a legitimidade das informações.

Quadro 4: Categorização dos dados de análise

TEMAS	CATEGORIAS	PÁGINA
Formação para a inclusão	Feminização	p. 59
	Experiência docente	p. 60
	Desenvolvimento dos fundamentos que norteiam a prática pedagógica	p. 62;63
	Trabalho participativo	p. 65
	Formação continuada	p. 66
TEMAS	CATEGORIAS	PÁGINA
Prática docente inclusiva com o Deficiente intelectual	Sala de Recurso Multifuncional	p. 65;66
	O “fazer” pedagógico e seus resultados	p. 66; 91
	Ausência de adaptações	p. 68
	Avaliações (modelo)	p. 70
	Tarefas	p. 71
	Cópia como exercitação mecânica	p. 76;77;78;81
	Formação do automatismo e reprodução	p. 82

Fonte: Quadro elaborado por Silva (2014, p. 35) e adaptado pela autora.

Analizamos as escolas do município “A” e as escolas do município “B”. Apesar da organização prévia dos municípios, no município “B”, por ter escolas em tempo integral²³, houve mudança de professor em algumas situações, mas que não causaram prejuízos na coleta e registro das tarefas.

²³ Conforme o Decreto (nº 7.083/2010), os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 02 mar. 2016.

5.1 PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Realizamos a análise referente aos professores participantes da pesquisa de forma conjunta, para propiciarmos uma visão sintetizada do perfil desses participantes.

Quanto à análise dos alunos, bem como as especificidades das salas em que estão inseridos, subdividimos em dois tópicos: um relativo ao município “A” e outro ao município “B”.

5.1.1 Perfil das professoras

Como pontuamos, os professores participantes da pesquisa que responderam ao questionário semiestruturado são do sexo feminino. Esse dado nos remete à pesquisa de Sforzi (1996) e Vianna (1999) ao afirmarem que há uma feminização do magistério.

Apesar de a feminização do corpo docente consolidar-se plenamente somente no século XX, ela faz parte de um processo que tem início no final do século XIX, concomitante à criação da escola primária de ensino laico e obrigatório, quando podemos encontrar vários defensores da tese da vocação natural da mulher para o magistério (SFORZI, 2005, p. 318).

Ao revermos os sujeitos das pesquisas de Guidi (2013), Moscardini (2011), Valentim (2011), Terra (2014), Silva (2014), Silva (2012), Vieira e Vicente (2012), Rigoldi et. al (2013) e Barretto (2015), também constatamos predominantemente a presença de mulheres entre os sujeitos.

Os estudos de Sforzi (2005), por exemplo, contribuem para a compreensão de que:

[...] os possíveis significados da vinculação entre feminização da profissão docente e a democratização do ensino, com base na premissa de que quanto mais compreendemos as lutas levadas pelos homens no século XIX mais as relações entre os dois fenômenos, na sua origem, se esclarecem (SFORZI, 2005, p.318).

O tempo de trabalho no magistério dos sujeitos desta pesquisa varia (Quadro 5).

Quadro 5: Tempo de atuação no magistério das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Atuação no magistério	Número de professoras	
Tempo	Município A	Município B
menos de 5 anos		2
6 a 10 anos	1	
11 a 20 anos	2	1
mais de 21 anos	1	

Fonte: A autora, 2015.

O Quadro 5 mostra que a maioria dos professores tem experiência no magistério; somente três têm menos de 10 anos. Apesar de grande parte dos sujeitos serem formados em Pedagogia, no questionário afirmaram que sua formação inicial não foi suficiente para o exercício da docência. Alegam que o conhecimento por eles apropriado no curso superior foi bom, todavia não responde às demandas da profissão. Esse fato, possivelmente, reforça o distanciamento entre a teoria e a prática, ou seja, aponta a dificuldade do professor em usar o conhecimento científico adquirido nos cursos de graduação em favor da prática necessária para o trabalho docente, o que nos leva a crer que a prática deve ser prevista e revista por meio da teoria.

Concordamos que a experiência é fundamental, mas a prática deve ser prevista e revista a qualquer tempo do exercício de docência; sobretudo quando os anos de docência vão se ampliando, a experiência precisa ser refletida e retomada à luz das teorias. Dessa forma, destacamos a importância da formação continuada.

Nas análises dos municípios, assinalamos a presença do professor de apoio nas salas de ensino comum e sua mediação na aplicação dos conteúdos escolares aos alunos em situação de inclusão. Todavia, salientamos que o

questionário elaborado para esta pesquisa foi respondido somente pelos professores regentes, responsáveis pelas salas de alfabetização.

Pontuamos que a LDB 9394/96 garante o atendimento gratuito aos educandos com necessidades especiais no ensino regular, cujo capítulo 5 trata dos aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o Artigo 58, parágrafo 1º, expõe que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais, e para que a inclusão de fato se efetive, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação.

Considerando as especificidades de trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual, a Instrução Normativa nº 10/2008 do Estado do Paraná estabelece critérios para a solicitação de professor de apoio em sala de aula para atuar apenas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento nos Ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Durante as observações tivemos contato com três professores de apoio em sala, sendo uma acadêmica do curso de Pedagogia, outra da Ciência Biológicas e uma professora com concurso específico para atuar com alunos com algum tipo de NEE. Esses professores acompanhavam alunos com TGD e DI, associadas.

Nesse âmbito, citamos o Decreto nº 7.611/2011, em seu Artigo 3, inciso I, que preconiza como dever do Estado “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 2). Citamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 58, parágrafo 1º: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 21).

Ainda sobre os critérios para ser professor de aluno com algum tipo de deficiência, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4/2010, em sua Seção II da Educação Especial, Artigo 29, parágrafo 3, sobre a organização dessa modalidade estipula que os sistemas de ensino devem observar algumas orientações fundamentais, dentre elas o exposto no inciso III desse Artigo: “[...] a formação de professores para o AEE e para o

desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas” (BRASIL, 2010, p. 11). Evidenciamos, nos municípios pesquisados, a falta de profissionais especializados que atendam a esses critérios.

Desse modo, julgamos necessárias pesquisas acadêmicas que estudem a importância da atuação desses profissionais nas salas de ensino regular, pois até o momento desta pesquisa, não encontramos, no banco de periódicos da Capes, registros de estudos sobre as contribuições dessa mediação no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, tampouco sobre o índice de profissionais especializados que desenvolvem esse trabalho nas salas de ensino regular.

Ao retomarmos nosso questionário com as professoras regentes e questioná-las acerca das formas de ensino aos alunos com DI ou o uso de métodos, obtivemos as seguintes respostas, transcritas tais como aparecem no questionário semiestruturado (Quadro 6).

Quadro 6: Métodos e formas de ensino utilizados pelas professoras para ensinar alunos com deficiência intelectual

Métodos	Nº de professores	
	Município A	Município B
Diálogo e busca de forma para ensinar de modo que aprendam	1	
Uso afetividade e o compromisso	2	
Uso do tradicional com o construtivismo	2	
Método Fonovisioarticulatório		1
Sociocrítico		1
Vários métodos	1	1

Fonte: A autora, 2015.

As respostas dos sujeitos demonstram que, para o domínio da leitura e escrita, alternam entre o método sintético e analítico. O método “fonovisioarticulatório” é um método sintético que defende a tese de que a

alfabetização deve partir de unidades menores para as maiores da língua. Ao se referirem ao método “tradicional”, possivelmente as professoras se reportaram ao método sintético, e ao mencionarem a forma construtivista, referiam-se à alfabetização por meio de unidades maiores e gêneros textuais presentes na escola e na sociedade.

Apesar de “diálogo e busca de forma para ensinar de modo que aprendam” não se configure um método, essa afirmativa mostra as tentativas da professora do município “A” em buscar formas alternativas/diferenciadas para que os alunos se apropriem da leitura e escrita. A referência à “sociocrítica” possivelmente se fundamenta no referencial vigotskiano, que estuda o processo histórico e cultural que se efetiva por meio de diferentes interações.

As professoras do município “A” citam ainda como componentes necessários “diálogos”, “afetividade” e “compromisso” e que estes devem estar presentes em todo o processo educacional e de relações humanas. Suas respostas não contemplam as possíveis formas de se ensinar a matemática, contudo não demonstram menos preocupação com a alfabetização matemática, pois ao questioná-las sobre a abordagem de conteúdos que contribuiriam para a prática pedagógica, as professoras a citam, argumentando que é essencial ter nas formações continuadas o ensino da matemática a fim de instrumentalizar o professor com a retomada de conteúdos e com novas formas de ensinar.

Os questionamentos parciais desta pesquisa dão conta de que as professoras estão enfrentando dificuldades para atender às demandas trazidas pelos alunos com deficiência intelectual, seja na aprendizagem da linguagem e escrita, seja na matemática. A falta de formação específica e direcionada ao atendimento dessas particularidades, na formação inicial ou continuada, e a ausência de apoio especializado explicam, mesmo que parcialmente, a ineficiência na adaptação curricular e a inexistência de tarefas que garantam o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. As respostas emitidas pelas professoras no questionário semiestruturado evidenciam sua preocupação para que todos os alunos se apropriem da leitura e escrita, porque consideram serem instrumentos essenciais para a aquisição de novos conhecimentos.

Apesar dos avanços alcançados pelo processo de inclusão escolar, as crianças com deficiência intelectual ainda se deparam com situações que dificultam a superação dos déficits cognitivos que apresentam. Essa realidade traz a necessidade de que sejam pensadas práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis, que sejam capazes de suprir as particularidades ocasionadas por esse público, reafirmando assim o papel social da escola que deve ser o de garantir a inserção cultural de todos os sujeitos, independentemente das suas singularidades (MOSCARDINI, 2011, p.52).

Outro questionamento levantado por meio do questionário aos professores foi relativo à presença de alunos incluídos nas salas de aula em que atuam. O Quadro 7 mostra as respostas obtidas.

Quadro 7: Necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão

Necessidades educacionais especiais	Nº de alunos incluídos	
	Município A	Município B
Deficiência intelectual/mental	7	3
Deficiência auditiva (surdez)	1	
Transtorno do espectro autista (TEA)	2	
Psicose infantil	2	
Outros	2	

Fonte: A autora, 2015.

Verificamos que em quase 50% dos alunos a deficiência referida é de ordem intelectual. Esse dado, apesar de a amostra ser pequena, ratifica os índices percentuais apresentados pela Organização Mundial da Saúde (2000) quando expõe que, dentre as pessoas com deficiência, metade possuem a deficiência intelectual.

De forma geral, os professores e gestores expuseram as dificuldades ao receber alunos com deficiência. Salientamos a falta de preparação da escola, dos professores e da equipe em ensinar alunos com algum tipo de deficiência.

Reproduzimos as palavras da gestora do município “B”: “os cursos recebidos por nossos professores ainda são insuficientes” e “precisamos de cursos específicos para a deficiência intelectual. Isso tem nos desafiado”.

Destacamos que sem dúvida os professores precisam de maior preparo, não somente para o trabalho com pessoas deficientes, mas para todos os alunos em processo de alfabetização. É importante pensarmos na formação continuada em serviço, porém é necessário repensarmos a formação inicial do professor, que muitas vezes acontece de forma aligeirada, por meio de disciplinas que não instrumentalizam sua prática pedagógica para alfabetizar e letrar alunos, sejam deficientes ou não.

Ao questionarmos sobre o planejamento, obtivemos como resposta que esse é elaborado com a ajuda da equipe pedagógica da escola. Os relatos dão conta de que os conteúdos bimestrais são encaminhados pela Secretaria de Educação às escolas, e que os professores, de acordo com a necessidade de cada escola, elaboram o planejamento semanal. É importante lembrar que as definições dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano são de responsabilidade de todos da educação. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e no Paraná, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, além dos documentos elaborados por cada Secretaria de Educação junto aos professores norteiam a prática pedagógica. Partem da esfera maior para serem concretizados no cotidiano escolar, com toda a equipe pedagógica.

Os professores dos municípios A e B afirmam que recebem auxílio para a elaboração do planejamento e das práticas docentes e mencionam o supervisor e o professor auxiliar/apoio, quando os possuem, como profissionais que os auxiliam. Em sua visão, o trabalho articulado com a equipe pedagógica, professor de apoio e professor das salas de recurso multifuncionais contribui efetivamente para trabalhos mais direcionados, que interferem no aprendizado da criança em situação de inclusão. Citam como principal contribuição a interação que os professores de apoio propiciam aos alunos, que se tornam mais participativos, sociáveis e adquirem novas habilidades. A Sala de Recurso Multifuncional (SRM), de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, e a interação entre os profissionais são encaminhamentos para a compreensão e a apropriação dos conteúdos escolares para pessoas em situação de inclusão. Diante disso,

concluimos que, possivelmente, a SRM esteja cumprindo sua função de “completar e suplementar”²⁴ a educação dada em sala regular, todavia é importante lembrar que o conteúdo deve ser trabalhado pelo professor na sala regular e apoiado pelo professor da SRM.

Ao questionarmos os professores dos municípios A e B se os conteúdos abordados no programa de Formação Continuada PNAIC têm contribuído para a sua atuação como alfabetizadores, estes ressaltam que a formação oportuniza a troca de experiência entre os profissionais e que essa troca tem ampliado os conhecimentos e valorizado o papel do professor alfabetizador. Para os professores, o material manipulável, a forma lúdica e a releitura de tarefas já conhecidas instigam o professor a criar ambientes alfabetizadores, didáticos e metodológicos. Suas respostas demonstram que a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento de suas funções como professores.

Em relação à sugestão de temas a serem abordados na formação e suas contribuições para a prática pedagógica, os professores citaram, além dos jogos, artes, língua estrangeira, produção textual, interpretação de texto e as quatro operações matemáticas, maior ênfase no trabalho com alunos em situação de inclusão

Na sequência, relatamos de forma sucinta os principais dados dos municípios A e B obtidos nas reuniões com os secretários de educação e apresentamos as tarefas elaboradas pelos professores aos alunos com necessidades educacionais especiais que estudam nas salas visitadas durante este estudo. É importante salientar que algumas tarefas foram efetivadas em nossa presença, durante a pesquisa, e outras são registros anteriores dos alunos durante o ano letivo de 2015.

²⁴ Conforme Resolução nº4/2010, parágrafo 1 “os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”

5.2 ANÁLISE DO MUNICÍPIO “A”

O município “A” é um dos 236 municípios brasileiros que utiliza o “Aprende Brasil”²⁵. Esse sistema compreende, conforme a Secretaria de Educação, um sistema de ensino completo, pois seu material é elaborado com conteúdos que dão continuidade de um ano a outro, o que garante uma aprendizagem progressiva. Tratam-se de materiais baseados nos PCN’s, que contam com um sistema de avaliação de desempenho específico para quem o utiliza. Segundo a professora “N”, desde que definido com a equipe pedagógica, esse material pode ser complementado com outras tarefas, em atendimento ao documento citado.

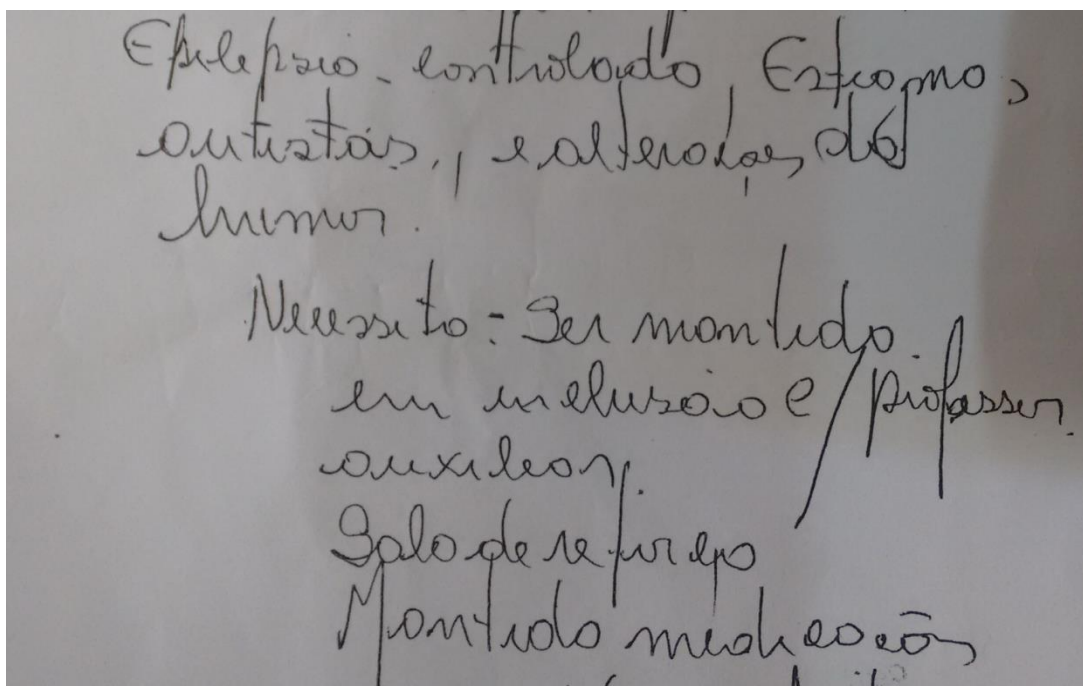
5.2.1. Visita à sala 1 do município “A”

Acompanhamos a aluna “C”, que possui laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual. Ela tem 7 anos de idade e estuda no 2º ano do Ensino Fundamental, em uma turma com 26 alunos, com uma professora regente e um professor de apoio.

A aluna não possui relatório psicoeducacional que sintetiza os níveis de aprendizagem que possui. “C” apresenta alteração de humor e, conforme a professora de apoio, realiza as tarefas somente quando quer. O laudo médico (Figura 1) de “C” aponta epilepsia, mas não foram relatadas pelos professores situações que envolvessem essas crises.

²⁵ Sistema de Ensino Aprende Brasil, disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br>. Acesso em: 25 mai. 2016.

Figura 1: Laudo Médico da aluna “C”



Epilepsia - controlada, Espasmo,
autistas, e alterações do
humor.
Necessito: Ser mantido
em inclusão e/ou professor
auxiliar.
Salvo de ref. exp.
Mantido nas mesmas
condições

Fonte: Acervo da autora.

Possivelmente, o termo “ser mantido em inclusão” utilizado pelo médico indica que a aluna “C” deve estudar no ensino regular e sugere a presença do professor de apoio.

A aluna “C” é acompanhada por uma estagiária do curso de Pedagogia, que junto ao professor da turma realiza o trabalho em sala. Apesar de o professor e a escola reconhecerem a importância de materiais específicos ou de adaptações para os alunos com deficiência intelectual, não são empreendidas adaptações necessárias para a participação da aluna “C” nas tarefas diárias.

Segundo relatos da professora regente e da professora de apoio, no histórico da aluna “C” observa-se que alcançou bons resultados de aprendizagem e melhora significativa no comportamento. Contudo, citam que ao realizarem qualquer atividade na escola que saia da rotina, como, por exemplo, apresentações culturais, mesmo que não envolva a sala em que a aluna “C” está matriculada, esta é avisada com antecedência para que não seja surpreendida com a movimentação de pessoas e sons. A escola em que “C” estuda conta com esquema de som para agilizar a comunicação da secretaria e da direção com

alunos e professores e isso a incomoda, a deixa nervosa, mas a escola não fez nenhuma alteração a esse respeito.

O conteúdo trabalhado pelo professor não apresenta nenhuma forma de adaptação e não é articulado com as áreas do conhecimento. Quando questionada sobre quem a ensinou a ler, a aluna “C” tem como referência a professora do reforço da sala de recursos multifuncionais, que funciona em contraturno escolar.

Muitos professores têm deixado a responsabilidade do ensinar e aprender das crianças especiais somente como função dos professores especialistas, isentando-se de sua responsabilidade em fazer com que todos se apropriem do conhecimento escolar. Vale ressaltar que a proposta do programa de formação continuada do qual os professores da rede participam destaca a importância do trabalho conjunto do professor da sala e do professor especialista.

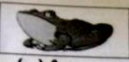
Corroborando Godoy (2015), o fundamental é que o profissional da educação especial – no contexto da sala de aula, com sua experiência, seu conhecimento e sua orientação – auxilie o colega de ensino regular na busca pelas soluções das dificuldades encontradas. Esse contato, embora não tenha sido presenciado com frequência nos municípios observados, faz com que o professor regente não apenas sinta-se seguro para atuar pedagogicamente com os alunos, mas também minimiza, por meio do compartilhamento de experiências, os receios e os preconceitos existentes com relação à deficiência, segundo os relatos dos professores regentes.

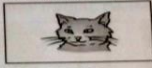
A Figura 2 reproduz a avaliação diagnóstica da aluna “C” ao final da primeira série, fornecida pela escola do município “A”.

Figura 2: Avaliação para tentativa de leitura da aluna "C" 1/2014

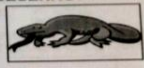
LEIA AS QUESTÕES E MARQUE A ALTERNATIVA CORRETA.

1. QUE **DESENHO** REPRESENTA A PALAVRA **SAPATO**?

() A -  (X) B -  () C -  () D - 

2. QUE PALAVRA SE INICIA COM A MESMA LETRA DO NOME DE ?

() A - PANO (X) B - JANELA () C - GALO () D - BAGAGEM

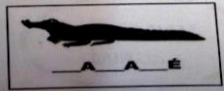
3. QUAL É O NOME DESTA DESENHO? 

() A - LAGOSTA (X) B - LAGARTO () C - LAGOA () D - LAGRIMA

4. QUE PALAVRA É FORMADA PELAS **SÍLABAS** DO CONJUNTO ABAIXO?
ATENÇÃO: VOCÊ DEVE USAR TODAS AS SÍLABAS.

A - CA - DO - DE

() A - DEDO (X) B - CADEIA () C - DOCA () D - CADEADO

5. QUE **CONSOANTES** COMPLETAM ESTA PALAVRA? 

(X) A - J - C - R () B - G - Q - L () C - B - C - T () D - M - C - L

6. QUE VOGAIS COMPLETAM ESTA PALAVRA? 

() A - U - I - A (X) B - O - U - A () C - A - I - E () D - E - O - A

7. QUE **PALAVRA** É FORMADA PELAS LETRAS DO CONJUNTO ABAIXO?
ATENÇÃO: VOCÊ DEVE USAR TODAS AS LETRAS.

() A - CASTELO () B - ESCOLA (X) C - ELÁSTICO () D - COSTELA

L - Á - O - E - S - I - C - O - T

8. QUE DESENHO TEM A MESMA INICIAL DA PALAVRA **JANELA**?

() A -  (X) B -  () C -  () D - 

9. QUAL É A PALAVRA FORMADA PELAS LETRAS DO CONJUNTO ABAIXO?
ATENÇÃO: VOCÊ DEVE USAR TODAS AS LETRAS.

I - A - O - P - N

() A - NAVIO () B - PIANO (X) C - PANO () D - NOIVA

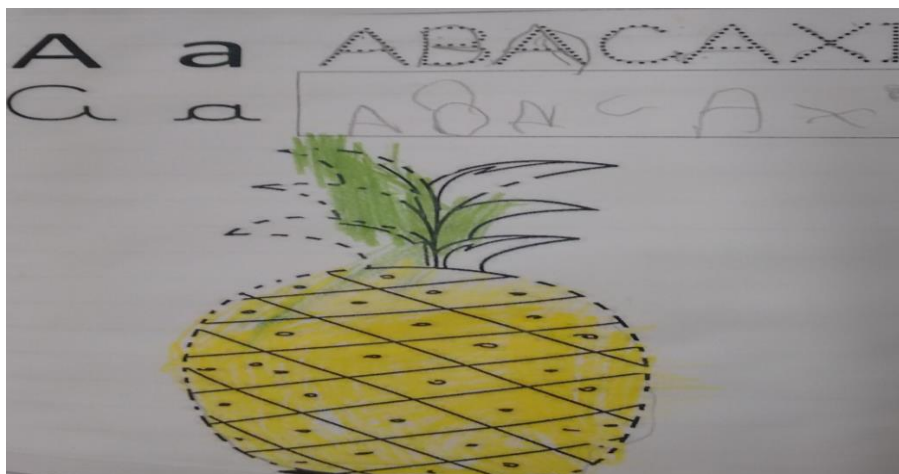
10. DAS PALAVRAS ABAIXO, QUAL NÃO PODE SER FORMADA COM AS LETRAS PALAVRA PERNAMBUCO?

() A - CUBO (X) B - BOCA () C - CEBOLA () D - MURO

Fonte: Acervo da autora, 2015.

Observamos, por meio das tarefas da Figura 2, que a aluna "C" reconhece unidades fonológicas como palavras, rimas, sílabas e fonemas e demonstra apresentar a relações entre fonema e grafema. Apesar de a aluna ter demonstrado na avaliação do ano anterior conhecimento sobre fonema, grafema e sílabas, identificamos na prática da professora a utilização de tarefas como a apresentada na Figura 3.

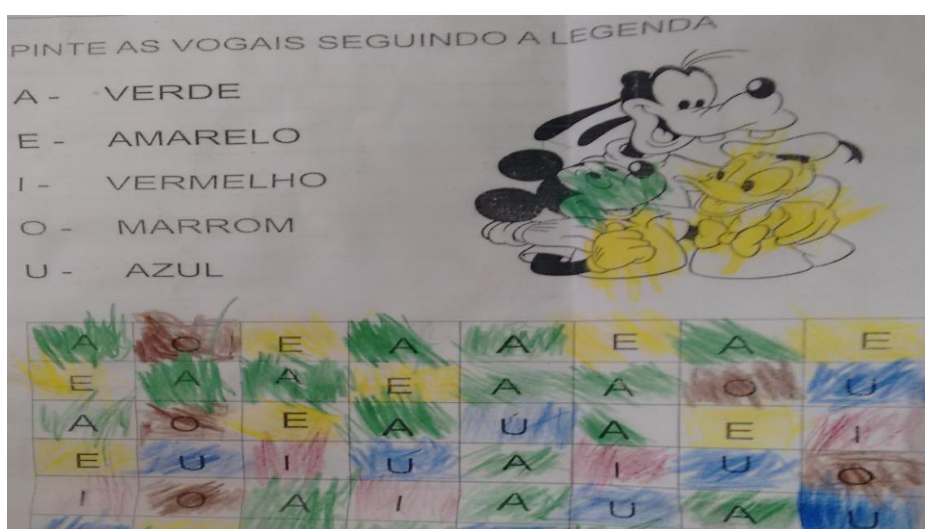
Figura 3: Tarefa pontilhada - Letra A desenvolvida pela aluna “C”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Verificamos, entre as tarefas oferecidas à aluna “C”, a predominância de atividades que não exigem sua ação mental e que possam efetivar o processo de ensino e aprendizagem. A cópia da palavra “abacaxi” pressupõe tratar-se de uma criança não alfabetizada, que desconhece o sistema de escrita, o que não está coerente com os resultados observados na avaliação diagnóstica.

Figura 4: Conhecendo as vogais por meio da pintura – Tarefa realizada em sala pela aluna “C”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Assim como ocorreu com a tarefa reproduzida na Figura 3, destacamos que a tarefa da Figura 4 não seria necessária, uma vez que a aluna “C” reconhece as cores e as letras do alfabeto.

A tarefa da Figura 5 apresenta-se de forma descontextualizada, com desenhos estilizados que não condizem com a realidade. Relaciona as vogais com formas de avião, elefante, igreja, ovelha e uva, mas não as relaciona com o sistema gráfico. Nessa mesma perspectiva está a Figura 6.

Figura 5: Tarefa de vogais com desenhos estilizados



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 6: Tarefa vogal E com bolinhas de papel



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na tarefa da Figura 6, proposta durante a observação, a aluna “C” cortou e amassou papel durante aproximadamente duas horas e colocou sobre a letra e pintou a figura do elefante²⁶. Segundo a professora, a aluna gosta de fazer tarefas dessa maneira, mas acreditamos que essas tarefas não auxiliam em seu desenvolvimento e provavelmente contribuem para que a deficiência se torne cada vez mais acentuada.

Com a finalidade de que esse tipo de trabalho, comum nas escolas, seja utilizado de forma adequada, propiciando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sugerimos, com base no documento de Educação Inclusiva que:

²⁶ A figura demonstrada neste trabalho foi realizada em folha tamanho A4.

Essa atividade pode ser explorada de duas maneiras, com objetivos distintos. Uma delas é desenvolvê-la de forma alienante, limitada, repetitiva, reduzindo-se a um mero exercício de coordenação motora fina, realizado durante horas e sem o menor sentido para o aluno. A mesma atividade pode explorar a inteligência desse aluno se fizer parte de um plano e for uma escolha do aluno para reproduzir o miolo de uma flor, por exemplo. A colagem seria, neste caso, uma estratégia que ele mesmo selecionou para demonstrar o seu conhecimento das partes de um vegetal e não unicamente para preencher o espaço de uma folha que lhe foi entregue (BRASIL, 2006, p. 22).

Para que a aluna "C" avance no processo de alfabetização, é necessário que se lhe ofereçam tarefas que a levem a pensar e a elaborar a leitura e a escrita de acordo com seu nível de desenvolvimento.

As tarefas apresentadas nas Figuras 3, 4, 5 e 6 apontam a despreocupação do professor com a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As atividades repetitivas, sem interação com outras pessoas, desenvolvidas com a aluna "C" sentada em um canto da sala de aula não configuram uma tarefa escolar e tampouco a inclusão. Esses dados vão de encontro às pesquisas de Boraschi (2013), para quem os professores das salas de ensino regular utilizam a repetição e a memorização no processo de apropriação da leitura e escrita e pouco têm explorado o ensino da matemática com esses alunos.

Indagamos à professora "N" da escola 1 sobre o caderno de matemática da aluna "C" e esta respondeu que a aluna não o levara e, portanto, não poderia ser disponibilizado para nossa análise.

5.2.2 Visita à sala 2 do município A Sujeito "B"

O sujeito "B", de 9 anos, apresenta laudo de deficiência intelectual e estuda no 2º ano do ensino regular, em uma sala com 28 alunos. A professora "P" mostra encantamento ao falar dos alunos, do processo de ensino e aprendizagem, e assevera que *"as salas de alfabetização propiciam um momento*

mágico para nós, professores. O aprendizado de cada letrinha e o crescimento individual deles é maravilhoso”.

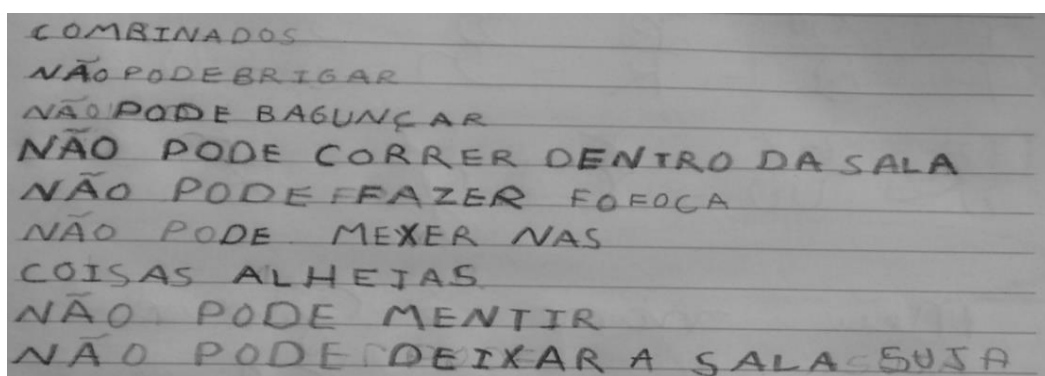
Entretanto, ao falar sobre o aluno “B”, mostra-se preocupada, pois ainda que esse aluno esteja avançando no processo de elaboração do conhecimento, demonstra pouco interesse em realizar as tarefas propostas. Durante a observação, enquanto os demais alunos estavam na aula de informática, a professora “P” retirou os alunos “B” e “D”, apresentados na sequência, para que pudéssemos conhecê-los. Nesse momento, já havíamos dialogado com a professora e tínhamos um breve histórico dos alunos relatado por ela. Ao questionar “B” sobre as tarefas que a professora “P” havia passado no dia anterior, se ele lera o livro de literatura porque teria prova no dia seguinte, “B” respondeu: “Não deu”. Sugerimos, então, que fizesse a leitura e ele se calou.

A professora “P” insistiu para que aluno “B” fizesse a leitura, em vão. Assim, começou a fazer relatos na presença das duas crianças de como o aluno “B” “é relaxado com o caderno”, “não tem se empenhado para fazer o que ela pede”, e de como “tem sido preguiçoso para estudar em casa”. Essa fala confirma os dados que registramos na avaliação psicoeducacional de que o aluno “B” tem comportamento diferente do esperado pela escola, o que provoca conflitos constantes com os colegas. No relatório de acompanhamento acerca da produção de textos oral, consta que o aluno “B” necessitou de ajuda para formar pequenas frases, não relatando sequência de ideias e apresentando dificuldade em compreender. Ao considerarem as tarefas acadêmicas produzidas pelo aluno “B” em seu processo de alfabetização, a equipe escolar, por meio do relatório de acompanhamento pedagógico, assinalou que ele se encontra no nível pré-silábico, escreve o nome em caixa alta e reconhece as vogais e junções. Nas tarefas com autoditado coloca letras aleatórias, não apresentando valor sonoro às palavras. Ainda de acordo com as informações desse relatório, no que tange aos conhecimentos matemáticos, o aluno “B” reconhece os números até 20, mas tem dificuldade em reconhecer o sucessor e o antecessor dos números estudados. Na escrita por extenso dos números, associa o número à escrita. Nas operações de adição, tem dificuldade em resolver, mesmo com o uso do material concreto, porém relaciona o número à quantidade.

Conforme esse relatório, os resultados quantitativos e qualitativos levantados do aluno "B" apresentam desempenho abaixo do esperado para sua idade e experiência, com defasagem e atenção, concentração, memorização para as tarefas de leitura, escrita e matemática. Na avaliação, consta a recomendação de que o aluno frequente a sala de recurso no contraturno. Entretanto, por conta do transporte a família se recusa a levá-lo.

Ao verificarmos o caderno de "B", observamos que ele já sabe escrever o alfabeto, uma vez que no início do ano já copiava, como mostra a atividade da Figura 7.

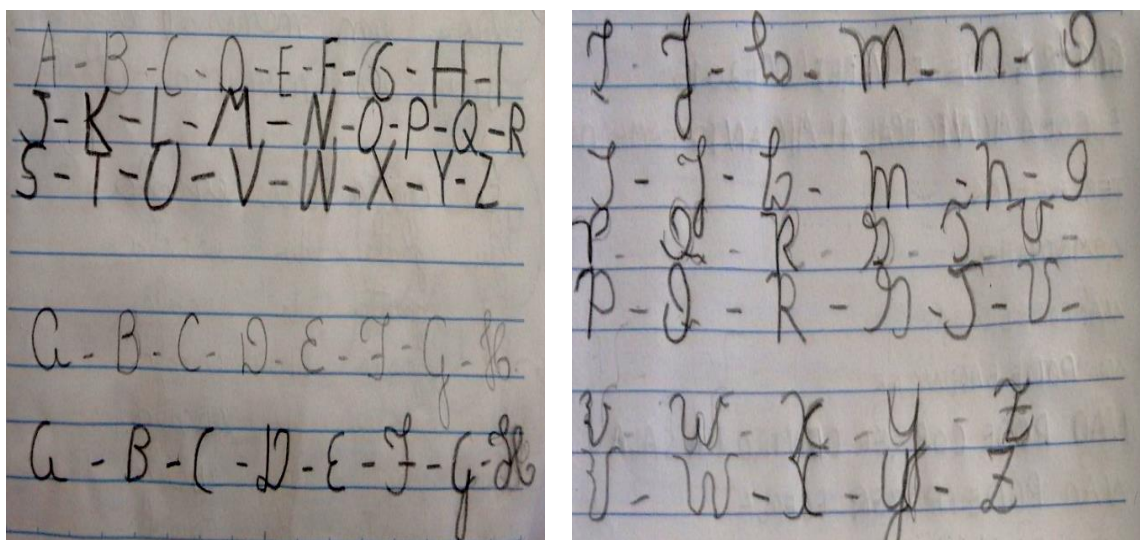
Figura 7: Regras da sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A escrita, apesar de ser uma cópia, mostra que o aluno "B" sabe grafar as letras, conhece a direção da escrita e ocupa corretamente o espaço do caderno. Apesar de já copiar (Figura 7), foi lhe solicitado que fizesse cópia do alfabeto (Figura 8).

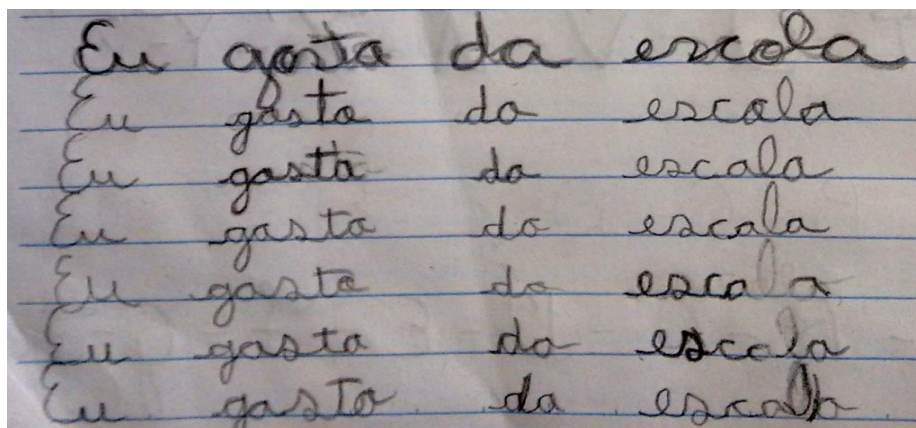
Figura 8: Cópia do Alfabeto em letra de forma e letra manuscrita



Fonte: Acervo da autora, 2015.

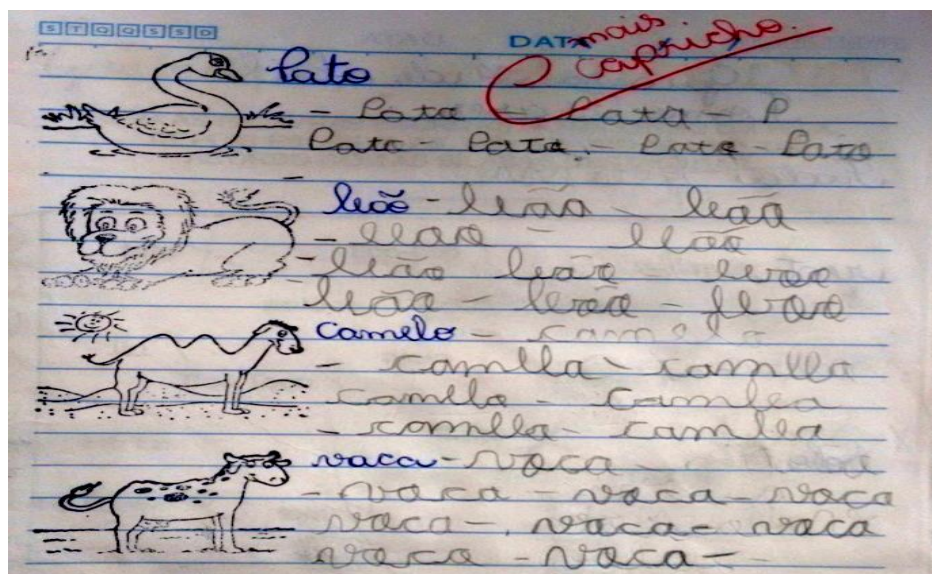
Observamos ainda tarefas com cópias de frases, por várias vezes, nas tarefas do aluno "B", como expomos nas figuras 9 e 10. Acreditamos que essas atividades acentuam sua deficiência e são oferecidas porque os professores não creem no potencial desse aluno. De acordo com Vigotski (1989), as capacidades não nascem com as pessoas e devem ser desenvolvidas; portanto, a escola precisa oferecer tarefas que desenvolvam as funções psicológicas superiores.

Figura 9: Tarefas em sala: Cópias de frases



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 10: Tarefas em sala: Cópias de palavras



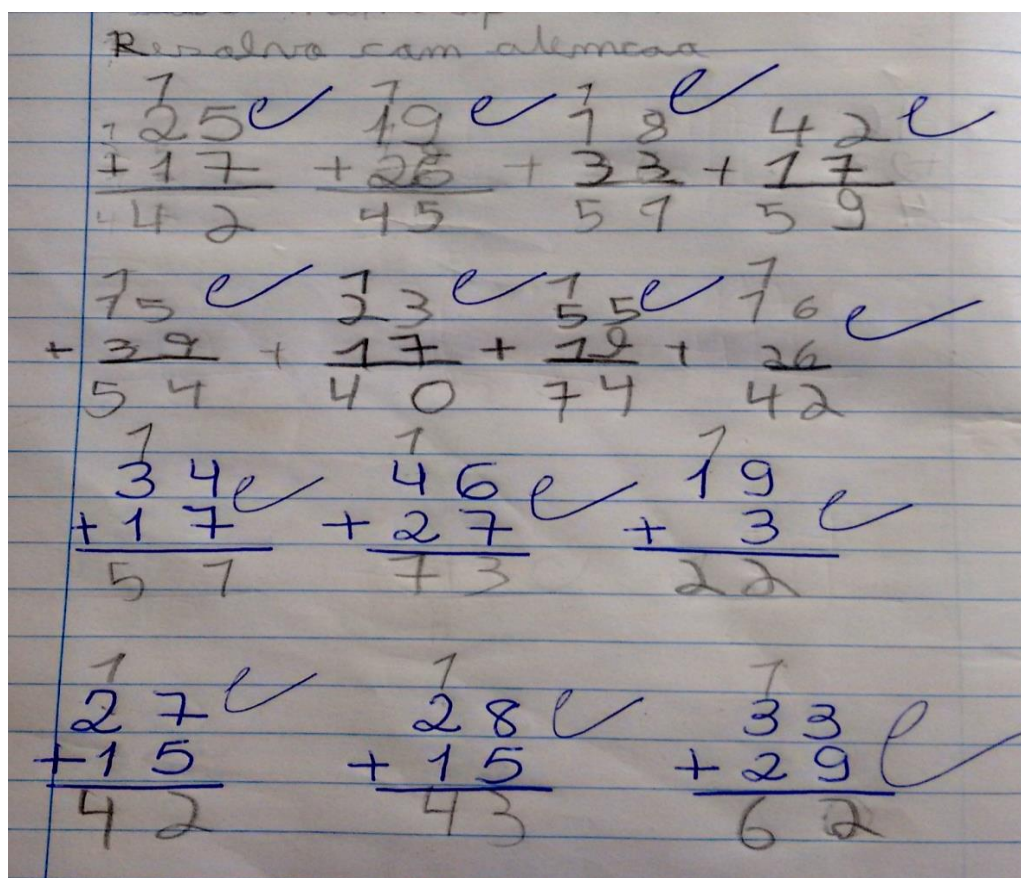
Fonte: Acervo da autora, 2015.

Nas salas 2 e 3 do município “A”, também verificamos que os alunos do ensino especial fazem cópia. Certamente isso se deve à preocupação com o aspecto material da linguagem (fonema e grafema) sobrepondo-se ao trabalho com sentido e significado. Esses dados corroboram a pesquisa de Guebert (2013), na qual os exercícios repetitivos e mecânicos da escrita são evidenciados, e que além de obsoletos, não contribuem com o letramento desses alunos. A solicitação de “mais capricho” é questionável, e a preocupação apenas com a estética em um momento histórico em que a linguagem “escrita” é substituída pela “digitada”.

Nas tarefas de matemáticas, observamos somente a resolução de operações de adição e subtração. Isso nos remete a Shimazaki e Pacheco (2010), que ao inquirirem aos alunos com deficiência intelectual o que era matemática, obtiveram como resposta que era “fazer continhas” e “copiar números”.

Depois de mais de 5 anos com o trabalho de formação continuada na área de matemática, percebemos que essa realidade não se alterou. As tarefas com operações de adição e subtração são constantes nos cadernos dos sujeitos “B” e “N”, representadas a seguir pela Figura 11.

Figura 11: Tarefas matemáticas: Operações de adição



Fonte: Acervo da autora, 2015.

As tarefas matemáticas estavam organizadas no caderno dos alunos de forma isolada e desvinculadas de qualquer contexto. D'Ambrósio (1993) acentua que a matemática ensinada na escola é dicotômica daquela do dia a dia. Esse fato também foi constatado por Carraher, Schliemann e Carraher (2013) na década de 1990, quando observaram que a criança que lida com a matemática no dia a dia, resolvendo problemas cotidianos que envolvem as quatro operações ou o uso do sistema monetário, fracassam na matemática da escola. Isso ocorre possivelmente porque a escola ainda acredita que matemática é “fazer continhas e copiar números”.

Sujeito “N”

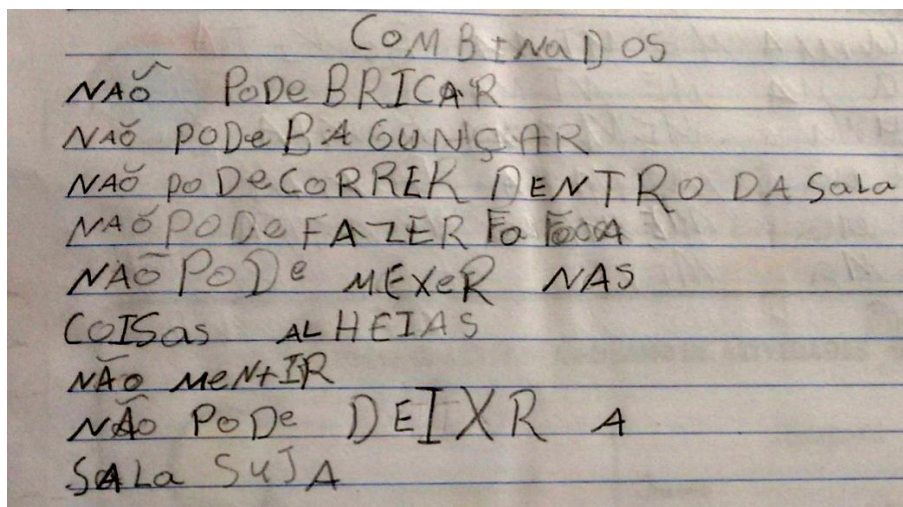
A aluna “N” tem 7 anos de idade, estuda no 2º ano, na mesma sala de “B”. Conforme a professora “P”, ela tem mostrado maior dificuldade na realização das tarefas solicitadas. Ao questioná-la sobre a leitura do livro sugerido pela professora para fazer a prova, a aluna disse que leu. Mostrou-se bastante tímida para falar e era induzida pela professora a responder.

O relatório de avaliação aluna “N”, datado de setembro de 2014, assinala que o motivo do encaminhamento é dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. A entrevista para elaboração desse documento foi realizada com a avó paterna da aluna “N”, atualmente responsável por ela, uma vez que a mãe faleceu há dois anos. De acordo com a avó, “N” é a quinta filha de uma gravidez conturbada, agitada, pois a mãe era usuária de drogas. A criança nasceu de parto normal, em casa, e recebeu poucos dias de alimentação materna.

A aluna “N” possui dificuldade no relacionamento interpessoal, é muito tímida, estabelece poucos vínculos afetivos, não tem amigas perto de casa, somente uma amiga na escola. Em casa, ajuda nos afazeres domésticos e no cuidado de um bebê, seu primo.

Na escola, a aluna “N” participou da educação infantil (fases I e II), frequentou o primeiro ano do Ensino Fundamental, e está no segundo. Nas tarefas propostas, apresenta dificuldade de aprendizagem em relação à leitura, escrita e raciocínio lógico, matemática; também apresenta dificuldade em registrar os conteúdos propostos em sala. A escrita de “N” aponta que no início do ano letivo de 2015 ela estava na transição da letra caixa alta para a cursiva (Figura 12).

Figura 12: Iniciando a letra cursiva - Aluna "N"

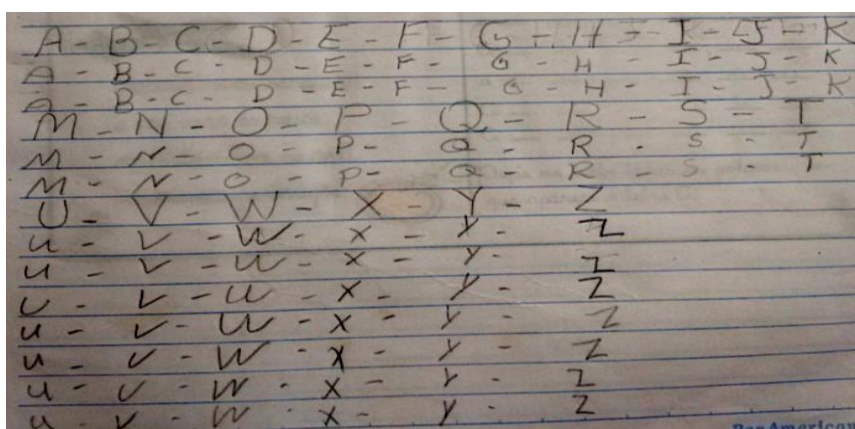


Fonte: Acervo da autora, 2015.

Assim como o aluno "B", apesar de cometer erros na escrita, a aluna "N" sabe copiar utilizando o espaço corretamente e de forma organizada.

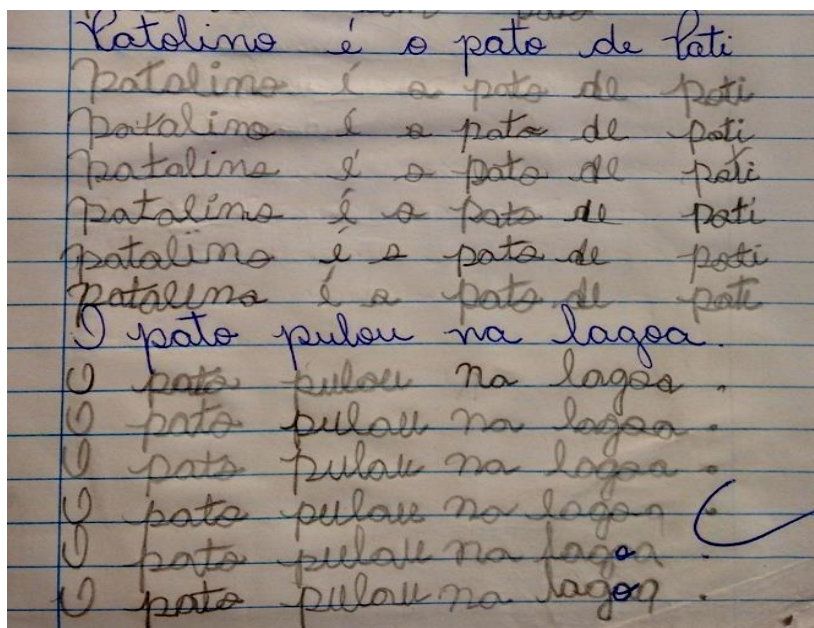
Mesmo estando em fase de transição da letra caixa alta para a manuscrita, a professora "P" solicitava cópia da letra caixa alta (Figura 13). Observamos que a aluna "N" também copia em letra cursiva, realizando tarefas repetitivas (Figura 14).

Figura 13: Alfabeto caixa alta - Aluna "N"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 14: Produção de frase manuscrita - Aluna "N"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

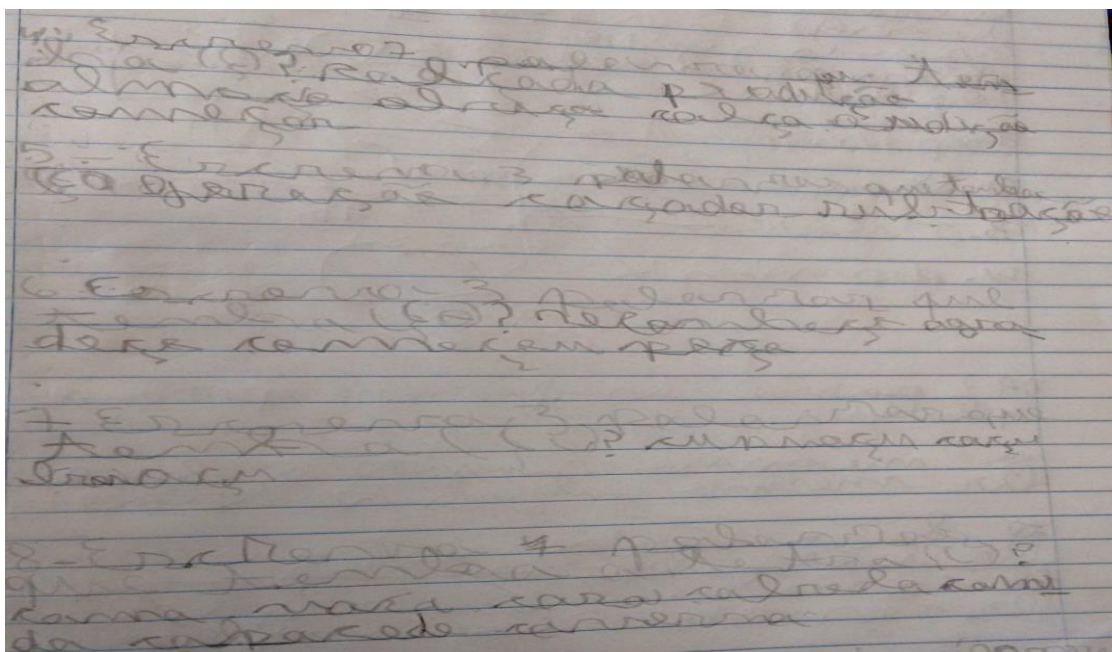
As tarefas da aluna "N" (Figuras 13 e 14) mostram uma excessiva preocupação da escola com a formação de habilidade para a formação do automatismo e reprodução em detrimento do trabalho com as dimensões significativas. Acreditamos que essas tarefas são desnecessárias, pois se tratam de uma repetição daquilo que a criança já sabe. A professora "P", foi a que respondeu que usava tanto o método tradicional de alfabetização quanto o "método construtivista". Nos métodos tradicionais, a preocupação maior é com o domínio do sistema alfabético e ortográfico, todavia podemos pontuar que essa forma de ensino é insuficiente para se efetivar esse objetivo, demonstrando que, nesse caso, não existe nem a prática tradicional de ensino. Terra (2014), em sua pesquisa, aborda a necessidade de rever a formação do professor que encontra fragilidade no que diz respeito às referências teóricas e à falta de definição dos conteúdos na intervenção pedagógica.

5.2.3 Visita à sala 3 do município "A"

Sujeito "D"

O aluno "D" tem 8 anos de idade e estuda com a professora "T" no 3º ano do Ensino Fundamental, cuja turma possui 24 alunos. Segundo diagnóstico, tem dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual. Suas tarefas não se referem somente à cópia, contudo, para fazê-las é auxiliado pela professora. Apesar de ter a letra quase ilegível, escreve tentando atender o solicitado. Demonstra, a partir da observação do desenho, organização de ideias para elaborar frases. Embora o aluno tenha dificuldades específicas de aprendizagem o desenho, apresentado de forma organizada, tal como a equipe cita no relatório de acompanhamento da criança, pode significar, conforme Vigotski, que o "[...] desenhar e brincar deveria ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança" (1989, p.68). Este autor afirma ainda que a aquisição da escrita, um sistema simbólico da representação da realidade, recebe a contribuição dos gestos, dos desenhos e dos brinquedos simbólicos.

Figura 15: Escrita de palavras - Aluno "D"



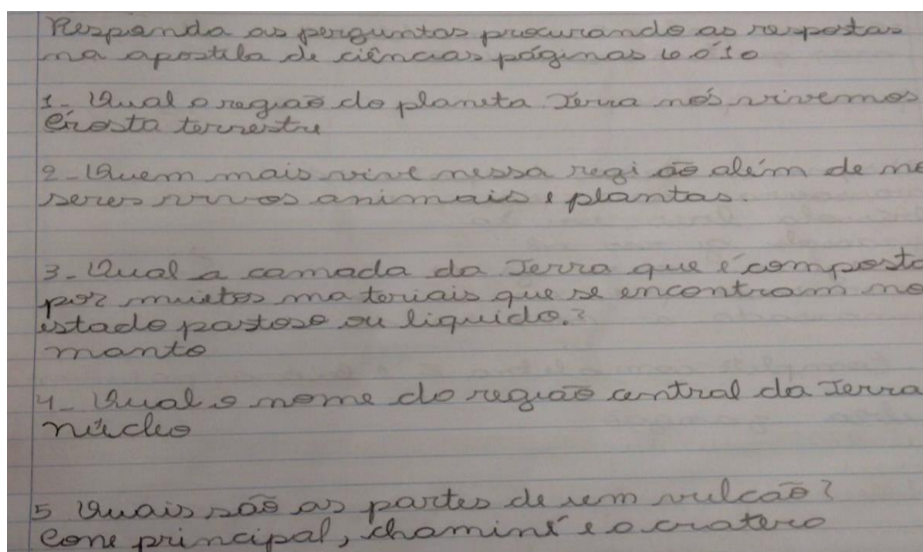
Fonte: Acervo da autora, 2015.

O aluno "D" demonstra conhecer o uso da letra ç, todavia há predominância de tarefas repetitivas, com palavras descontextualizadas. A professora "T" o ajudou a realizar a atividade, oferecendo apoio ao ditar as palavras, porém não trabalhou o seu significado. Contrariamente ao que afirma Vygotsky (1989), esta professora se preocupou apenas com a escrita da letra e não com a linguagem escrita.

Sujeito "Q"

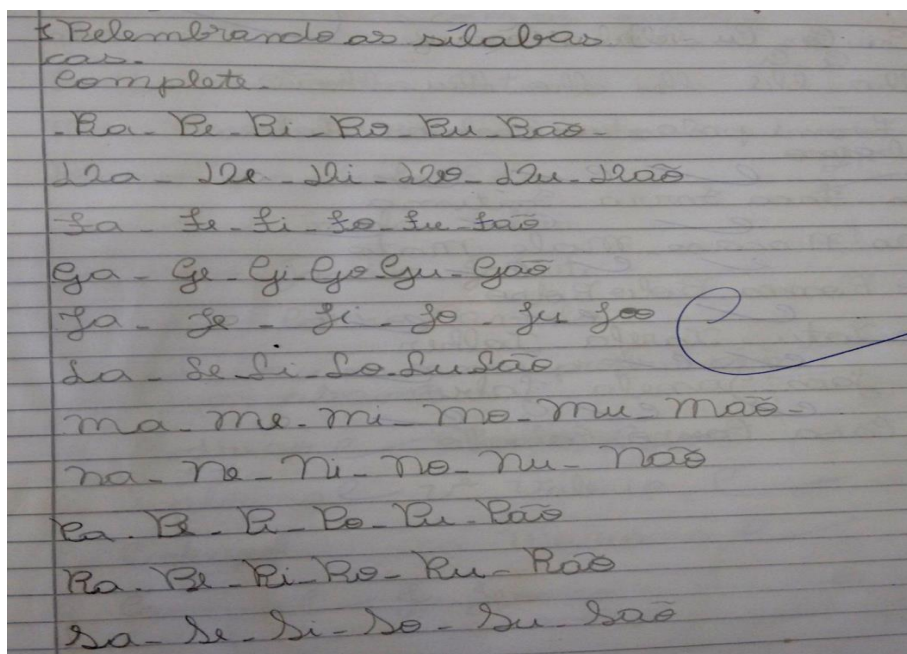
O aluno "Q" tem 10 anos de idade e também estuda com a professora "T". Conforme o diagnóstico, apresenta quadro de deficiência intelectual e TDHA e dificuldade de socialização, atenção e memorização. As tarefas são desenvolvidas com pouco empenho e motivação, de acordo com a professora. No entanto, evidenciamos que o aluno tem letra clara, possui noção de espaço e realizou a atividade de forma sucinta, mas integral (Figura 16). Por outro lado, podemos afirmar que as tarefas propostas não conseguem minimizar as dificuldades citadas.

Figura 16: Cópia da tarefa em sala: Conhecendo o Planeta Terra - Aluno "Q"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 17: Relembrando as sílabas - Aluno "Q"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

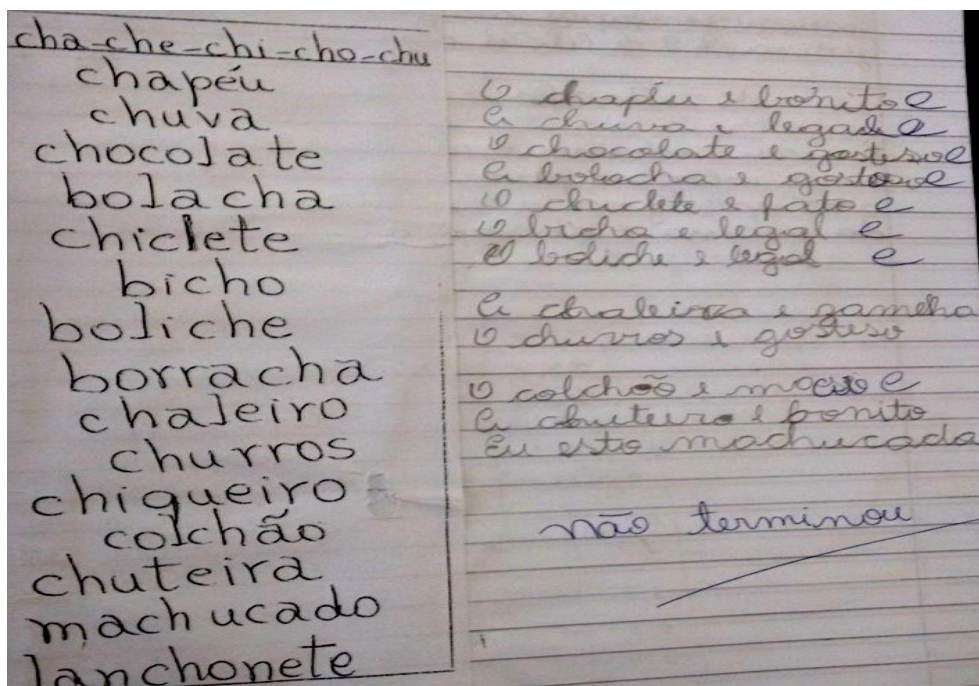
A atividade de ditado do aluno "Q" (Figura 18) demonstra que escreve ortograficamente palavras com sílabas não canônicas. Portanto, a atividade da Figura 17, escrita de sílabas, não o ajuda no desenvolvimento. Acreditamos que a professora "T" deveria trabalhar com a produção de pequenos textos, uma vez que esse aluno consegue responder os conteúdos mais específicos (Figura 16).

Morais (2015) sustenta que é necessário que a leitura e a escrita se tornem autônomas, cada vez mais eficientes em precisão e autonomia:

[...] com a ajuda das professoras, fazer o reconhecimento global de palavras mais familiares, estabelecer relações de decodificação, de conversão do escrito em oral que, embora não sejam suficientes à leitura como compreensão, são imprescindíveis ao alcance da leitura autônoma (MORAIS, 2015, p.100).

Entretanto, com procedimentos como o da Figura 17, esse processo se efetivará com maior tempo.

Figura 19: Produção de frases - Aluno "Q"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A professora "T" tenta iniciar o processo de produção de frases, porém não instrumentaliza o aluno "Q" com conhecimentos suficientes para sua elaboração (Figura 19). Dessa forma, as frases são escritas pelos alunos da sala 3 utilizando, na grande maioria, o verbo ser indicando adjetivos ao substantivo da palavra solicitada para formar as frases. Acreditamos que o objetivo de ensinar os grafemas era prioritário, em detrimento da produção.

Sujeito "S"

O aluno "S" tem 13 anos e é aluno da professora "T". De acordo com a professora, falta muito à aula, o que compromete seu desenvolvimento, uma vez que não é possível sequenciar os conteúdos. Na atividade disponibilizada, o aluno só realiza cópias e não consegue ler ou compreender o que está escrito.

Em consonância ao relatório de acompanhamento do aluno "S", ele apresenta oralidade, linguagem e vocabulário adequados para a idade. Sequencia

ideias e elabora pequenos textos oralmente. Contudo, ainda apresenta dificuldade de leitura e escrita de palavras, mesmo com sílabas simples.

Nos conhecimentos matemáticos, conforme dados desse relatório, apresentou progresso. O aluno “S” sequencia números, reconhece os sucessores e antecessores dos números estudados. Tem noções de adição (operações simples), mas não interpreta situações problemas. A Figura 20 mostra as tarefas de “S”.

Figura 20: Tarefas em sala – Aluno “S”

PASSARINHO NO NINHO

CIRILO É UM PASSARINHO
QUE PIA SOZINHO NO NINHO.
ELE ESTÁ COM MUITA FOME
E COM MUITO FRIO.

PIA, PIA O PASSARINHO,
QUE SENTE MEDO DE MONTÃO
DO GAVIÃO SABINÃO,
QUE O RODEIA DESDE ENTÃO.

O PASSARINHO SE ESCONDEU
BEM NO FUNDO DO NINHO.
SÓ DE NOITE PERCEBEU
QUE TUDO NÃO PASSAVA DE UM SONHO.

Regina Vilça

O poema fala de quem?
passarinho

Onde está o passarinho?
no ninho

Como ele está?
muito fome e frio

De quem ele tem medo?
montão

Onde o passarinho se escondeu?
no fundo do ninho

2- Forme Frases com as palavras: (0,2 – 0,6)

SOL

Fonte: Acervo da autora, 2015.

As questões que a professora “T” propõe para serem respondidas pelo aluno “S” são aquelas em que as respostas são encontradas no texto, mesmo que o texto não seja lido integralmente, portanto não contribuem para o processo de alfabetização e letramento. Shimazaki e Menegassi (2016) afirmam que é necessário que o estudo do texto leve o aluno a pensar, elaborar e discutir ideias; dessa forma, contribuirá para a elaboração das funções humanas. Observamos que as escolas começaram a utilizar o texto para o processo de apropriação da leitura, mas muitos deles são criados artificialmente, sem o devido cuidado, e

pouco contribuem para o processo de alfabetização e letramento. É necessário que haja uma preparação e organização adequada para que ao usar o texto o aluno saiba a sua finalidade, o tempo e o espaço, os personagens e faça o confronto com a realidade (AUADA, 2015).

As outras tarefas que a professora "T" propõe demonstram que o aluno "S" não se apropriou da leitura e escrita ou não entendeu o enunciado da tarefa.

5.2.4 Visita à sala 4 do município A Sujeito "G"

O aluno "G", de 7 anos, tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual e estuda na sala da professora "A", que possui 18 alunos (sala nova com pequena estrutura). "G" é acompanhado por uma professora de apoio, aluna do curso de Pedagogia, que junto à equipe da escola desenvolve seu trabalho com o aluno.

Embora o aluno "G" esteja na sala de 2º ano, os conteúdos trabalhados ainda não contemplam as tarefas propostas aos demais alunos da sala. Para que esse aluno se aproprie dos conceitos básicos, a professora regente, de apoio e a equipe elaboram materiais facilitadores, para que então sejam inseridos os conteúdos propostos no nível de escolarização em que se encontra.

Conforme a direção da escola, o aluno "G" progrediu bastante. Devido a sua agressividade, os professores de apoio desistiram do trabalho e qualquer avanço que tivesse era perdido. O trabalho integrado pelos profissionais da escola foi uma importante ferramenta para a permanência desse aluno. Nos cursos promovidos pela Secretaria e na troca com outros profissionais são pensadas metodologias de ensino. "É apenas um começo", relata a diretora, preocupada; afirma ainda que a escola não está preparada para receber alunos com esse grau de dificuldade, e teme que essa inclusão seja um processo de exclusão.

A esse respeito, Carmo (1998) adverte que a exclusão pode ser excludente se não forem oferecidas as condições necessárias para a sua efetivação. Shimazaki e Menegassi (2016) apontam três fases no processo de inclusão, sendo a primeira da busca de matrículas no ensino regular, a segunda a

permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares e na terceira fase, quando o acesso e a permanência estão assegurados, e a apropriação do conhecimento não tem se efetivado. Para que isso aconteça, a escola cria materiais como mostramos a seguir, para a inserção da matemática.

Segundo relatam os professores, o trabalho com copos coloridos e lego permitem que aluno “G” faça a seriação das cores, os agrupe de acordo com as categorias e quantifique, nomeie e os classifique, fazendo inserção de classes.

Figura 21: Material Pedagógico confeccionado pela equipe escolar para o Aluno “G”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

O aluno “G” não faz registros no caderno. A equipe planeja a confecção de portfólio para relato e registro de seus avanços diários.

No dia da observação, o aluno “G” apresentou certo grau de estresse, amenizado pelo professor de apoio deixando-o comer bolacha (trazida de casa) dentro da sala e fazer uso da chupeta.

Os demais alunos e a professora regente prosseguiram a aula sem dar atenção aos gritos do aluno “G”, que não tem comunicação clara, emite apenas sons.

Constatamos a preocupação para que o aluno “G” se aproprie do conhecimento. Como ele não escreve, há a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem por meio de materiais alternativos, como o exemplo de material confeccionado e exposto na Figura 21.

5.3 ANÁLISE DO MUNICÍPIO “B”

O currículo do município “B” foi elaborado pela Secretaria de Educação e contou com a participação dos estudantes, professores e familiares. Para iniciar a elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma interdisciplinar, foram consideradas as necessidades elencadas nas assembleias com pequenos grupos de moradores de diferentes bairros do município, denominados células comunitárias.

A gestão atual optou por articular os conteúdos do currículo com as tarefas da escola integral; dessa forma, os conteúdos são integrados e não se caracterizam como dois espaços distintos na educação da criança.

Os conteúdos curriculares são buscados nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, divididos por ano, por bimestres e encaminhados pela Autarquia de Educação às escolas. Segundo a professora “R”, junto à equipe pedagógica, os professores têm autonomia para selecionar os conteúdos de acordo com a necessidade de sua turma, desde que atendam os documentos anteriormente citados.

5.3.1 Visita à sala 1 do município “B” Sujeito “A”

Adotamos o mesmo protocolo nos dois municípios participantes desta pesquisa para iniciarmos as observações. Assim, após reunião com a Secretaria de Educação para estabelecer os dias, horários, escolas e sujeitos da pesquisa, bem como a formalização dos documentos que autorizam a coleta de dados, a coordenadora da formação continuada em serviço nos acompanhou à sala da professora “R”, do 3º ano, turma em que o aluno “A” estuda.

Ao final do 2º semestre do ano letivo de 2015, o caso do aluno “A” ainda se encontrava sob investigação médica para um diagnóstico pré-relatado de deficiência intelectual, com suspeita da Síndrome de Asperger²⁷. O aluno “A” tem 8 anos de idade, estuda em uma sala de ensino regular com 38 alunos atendidos por uma professora regente e uma professora de apoio especializado. Possui relatório de avaliação psicoeducacional realizado pelo Centro de Apoio Multiprofissional Escolar do município, que discorre sobre o processo de aprendizagem de “A”. Em relação aos aspectos cognitivo/intelectual, “A” obteve pontuação abaixo da média esperada para sua idade cronológica.

O relatório aponta que o aluno “A” possui momentos de insegurança, fantasia, agressividade e recusa. Tem dificuldades específicas nas relações interpessoais e com o ambiente. Na execução de jogos com a equipe pedagógica, mostra desatenção significativa, perde o foco, muda de assunto, e necessita de intervenção constante para melhoria da qualidade atenta.

Nos relatórios de avaliação realizados periodicamente pelas professoras da sala e coordenação pedagógica da escola, o aluno “A” oscila entre momentos de agressividade, e por isso desde o início a professora buscou integrá-lo aos demais alunos, até para que eles o respeitem nesses momentos.

Ao final do 1º semestre (2015), durante as observações, a professora “R” relatou-nos que a professora de apoio que o acompanhava estava realizando sua

²⁷ De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) (2014) indivíduos com um diagnóstico bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Transtorno do Espectro Autista (TEA) são déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

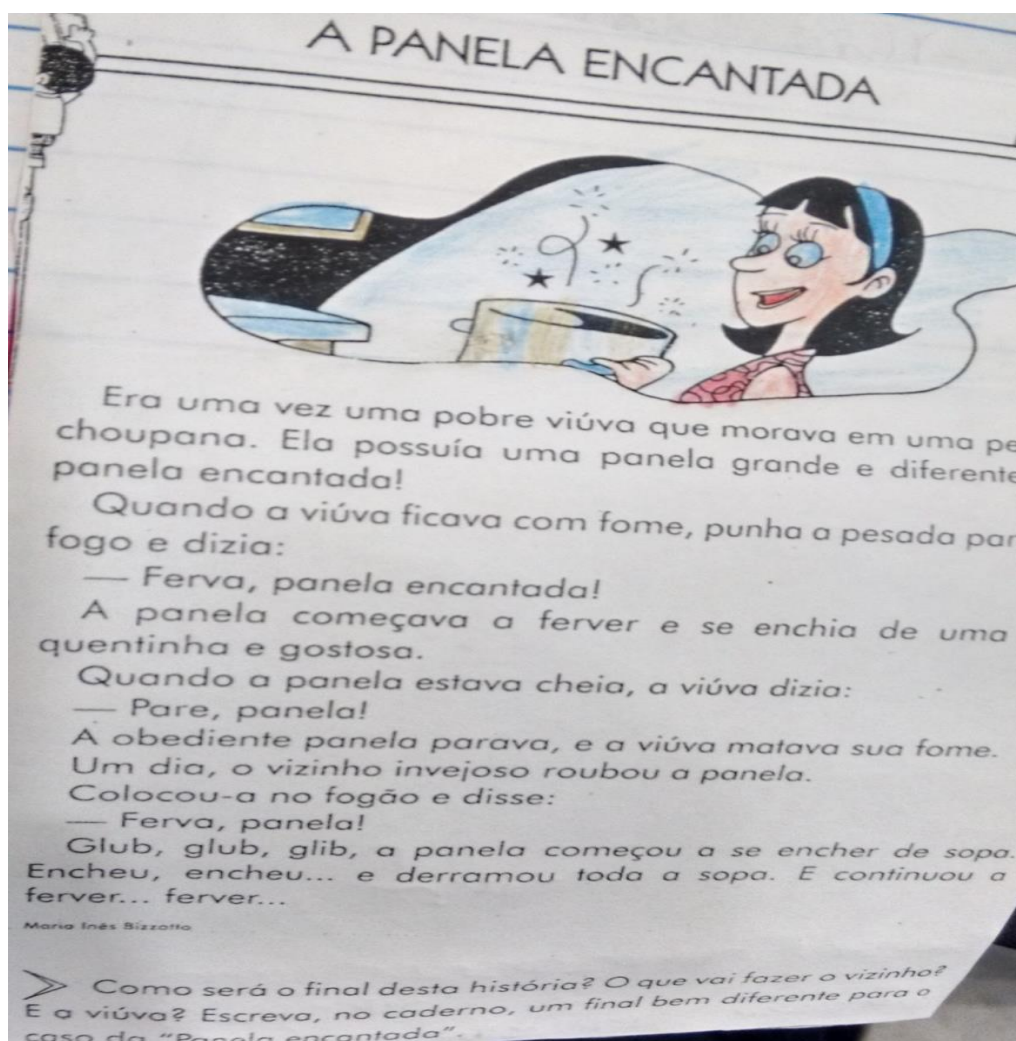
primeira intervenção com o aluno. Nesse dia, ele estava bastante agitado devido a essa mudança e saía da sala a todo o momento para ir à sala de recurso ver sua antiga professora. Essas atitudes demonstram que “A” estabeleceu relações afetivas com a professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

As professoras de apoio (anterior e atual) dessa escola possuem experiência em docência na educação especial, com concurso específico para atuar nas salas com alunos com algum tipo de deficiência, o que vai de encontro ao que afirma Mendes (2010, p.42):

Quanto aos professores, enfatiza-se a importância de incluir as necessidades educacionais especiais na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e de atuação muito distintas e isoladas do professor especializado em Educação Especial.

Durante o acompanhamento da atividade (Figura 22), observamos que a professora regente fez a leitura e a contextualização da história de forma coletiva e que a professora de apoio ajudou o aluno “A” a segui-la com o auxílio de uma régua. A contação e a sistematização oral da história permitiram a ampliação de ideias por meio das ações mediadas da professora, que contextualizou a história e a relacionou aos conhecimentos dos alunos e ainda provocou conflitos sobre as possíveis situações que os envolvem. Dessa maneira, todos os alunos puderam realizar a tarefa solicitada, a elaboração de um texto escrito, inspirado nas discussões, para dar um final à história (Figura 23).

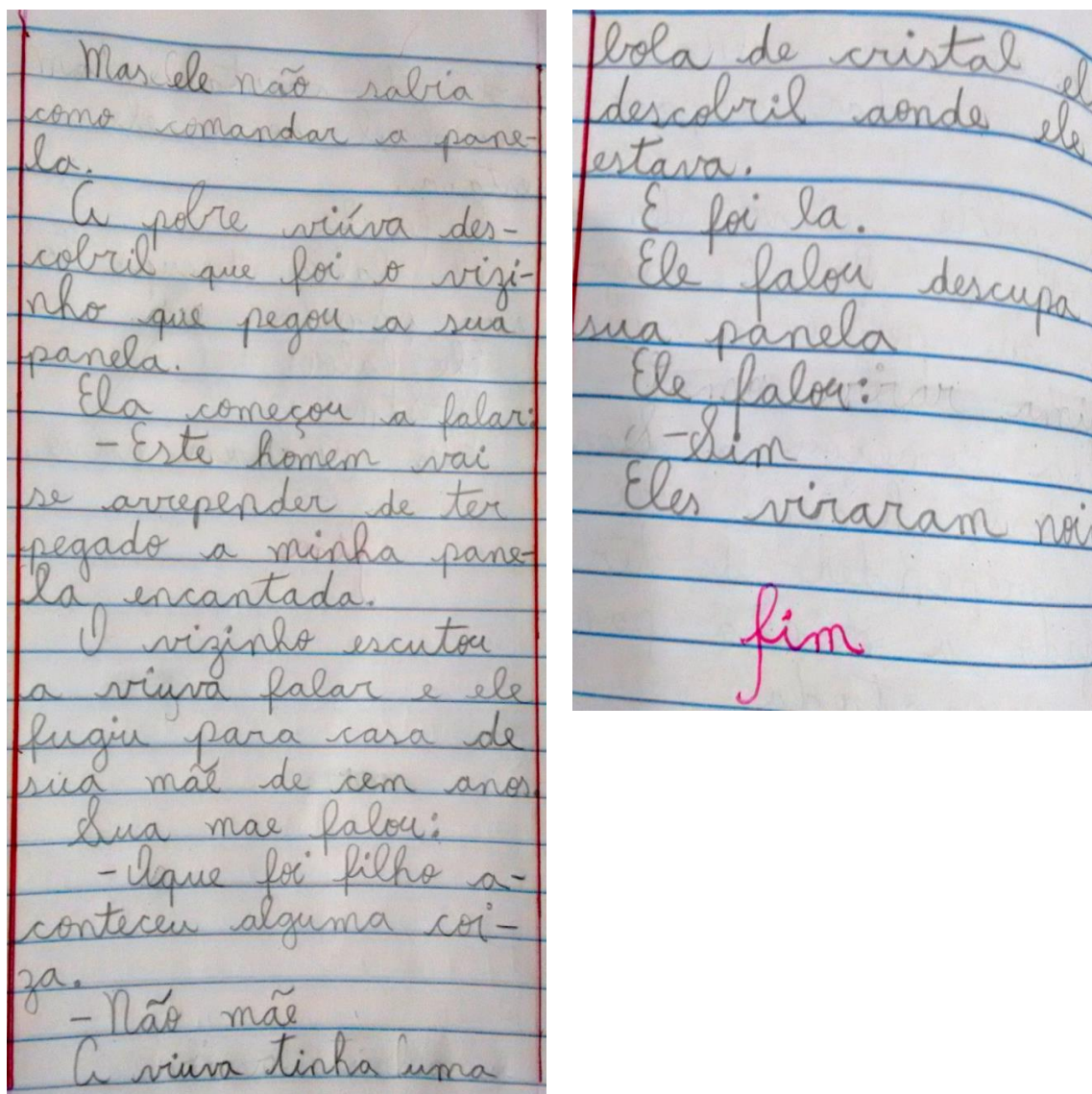
Figura 22: Contação de História: A Panela Encantada



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Para iniciar o trabalho, a professora “R” apresentou o título e a ilustração e solicitou aos alunos que “adivinhassem” o conteúdo do texto que ela iria ler. Falou sobre a personagem principal, a viúva, a atividade que ela estava fazendo e relatou o roubo pelo vizinho, incitando às crianças a tecerem comentários sobre o assunto e a refletirem coletivamente sobre um possível final feliz para a história. Após a contação, a professora solicitou que os alunos fizessem a escrita da história determinando um novo fim. O aluno “A” contou a história e a professora de apoio a escreveu. A seguir, reproduzimos o texto produzido oralmente pelo aluno “A” e escrito pela professora (Figura 23).

Figura 23: Texto do aluno "A" tendo a professora de apoio como escriba



Fonte: Acervo da autora.

As tarefas em sala são realizadas com o auxílio da professora de apoio, e segundo a professora "R", os conteúdos nos cadernos são limitados porque o aluno "A" não permanece muito tempo realizando uma única atividade. Algumas, como no caso da produção do texto (Figura 23), foram escritas pela professora, ditadas pelo aluno. A escrita da professora revela que os cursos de formação inicial e continuada precisam rever também o ensino da língua portuguesa. A professora troca "descobriu" por "descobril"; "viúva" por "viuva"; "desculpa" por "descupa"; "coisa" por "coiza". Rojo (1995) alerta que o professor, cuja tarefa é

letrar, muitas vezes tem um baixo nível de letramento, fato constatado também em nossa pesquisa.

Após a elaboração do texto para contar o final da história da “Panela Encantada”, a professora “R” prosseguiu com os conteúdos planejados para o dia. Realizou o estudo do vocabulário oralmente, definindo a palavra *choupana*, e realizou tarefas de encontros consonantais “CH” (Figura 24) e com rimas (Figura 25). É importante salientar que na explanação do conceito da palavra *choupana* a preocupação da professora de apoio era mais com a forma gráfica do que com o significado da palavra, isto é, com os aspectos formais da escrita em detrimento do letramento. Esse fato corrobora com a pesquisa de Guebert (2013), que constatou que os professores se preocupam mais com a forma mecânica da escrita e não aprimoram o uso da língua e isso faz com que o processo de letramento fique pouco evidenciado.

Figura 24: Tarefa realizada em sala pelo Aluno “A” do 3º ano - Complete a história

CHORÃO O CACHORRO MEDROSO

1) Complete a história com as palavras do quadro:

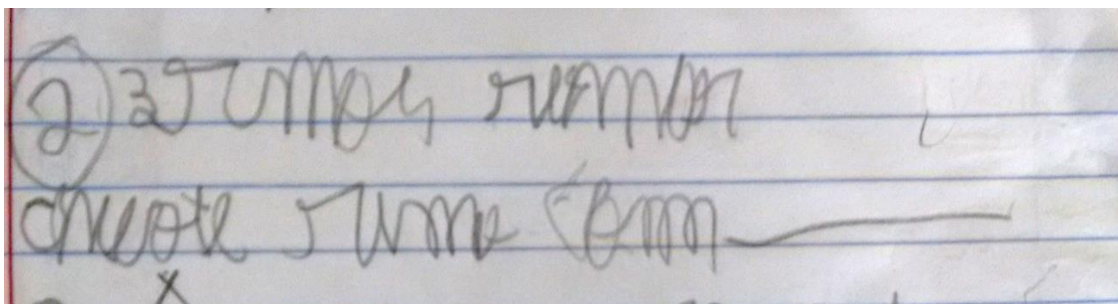
chácara	Chico X
chiqueiro X	sanduíche X
Chorão X	chora X
malcheiroso X	



CHORÃO é o nome do cachorro de CHICO.
 Ele CHORA muito porque tem medo de tudo.
 Tem medo do rato Chicote e da vaca malhada de CHACARA.
 Se Chico não dá um pedaço do SANDUICHE a Chorão,
 ele chora.
 Um dia Chorão caiu na lama do CHIQUEIRO.
 Chuvisco e Bolacha, seus amigos, riram muito de Chorão porque
 ele ficou MALCHEIROSO.
 Costado de CHACARA. Ele é mesmo muito chorão.

2) Qual é o nome do cachorro de Chico?
CHO O CACHORRO

Figura 25: Tarefa em sala envolvendo rimas



Fonte: Acervo da autora, 2015

O trabalho com a rotina textual (coleta de impressões, leitura, estudo do vocabulário, contextualização do autor, interpretação e compreensão do texto, caracterização do gênero, sistematização, consciência fonológica e tentativa de escrita) visa à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Mas assim como na atividade da Figura 24, a tarefa não contribuiu para a conclusão da rotina, que inclui outros aspectos importantes a serem trabalhados pelo professor, como assinalamos.

Outro aspecto observado é o número de alunos na sala de aula 1 do município “B” o que dificulta o trabalho pedagógico, pois além dos alunos que têm o diagnóstico de NEE, existem alunos com problemas de indisciplina, com dificuldades de aprendizagem e isso pode levá-los a não aprender conforme a proposta pedagógica.

Pontuamos que, em 2012, o Senado brasileiro aprovou o limite de turma do ensino público²⁸:

As turmas de pré-escola e do 1º e do 2º ano do ensino fundamental deverão ter no máximo 25 alunos. No caso das demais séries dessa etapa e do ensino médio, o limite é de 35 estudantes. A restrição está prevista em projeto de lei aprovado em caráter terminativo, pela Comissão de Educação do Senado. [...] o projeto de lei prevê um prazo de quatro anos, a contar da data de publicação da lei no Diário Oficial da União, para o cumprimento das regras voltadas a esse segmento estudantil (CNTE, 2012, p.1).

²⁸ Informação obtida por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: www.cnte.org.br. Acesso em: 06 mar. 2016.

Os municípios podem adaptar as legislações educacionais e de ensino nas disposições da LDB em relação ao número de alunos por turma. Consideramos que para uma boa prática pedagógica esse número não deve passar de 25 alunos. Outra falta que verificamos na sala 1 da professora “R” foi a sala exígua para o número de pessoas, cujo espaço é insuficiente e em desacordo com a legislação estabelecida na Resolução SESA Nº 0318/2002²⁹ da Vigilância Sanitária, a qual dispõe que em uma sala de aula o intervalo entre cada carteira seja de 1,2 metros quadrados (m²) e um espaço de ao menos 2 metros entre o quadro negro e a primeira fileira para o professor. Esse número considera outros fatores, como o tamanho da escola, a quantidade de alunos e a localização da instituição – se é rural ou urbana e também a modalidade de ensino. Para a educação infantil, a área por aluno é maior. Tendo em vista que esses números são estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), fica por conta de cada município seguir tais parâmetros, desde que atendam o mínimo exigido pela Vigilância Sanitária para definir, conforme sua estrutura, a disponibilização de vagas. Nos municípios observados, não encontramos documentos formais que dispusessem sobre esse número.

Devido aos problemas enfrentados na numerosa sala 1, a professora “R”, regente da sala, busca junto aos alunos formas de organizar a integração entre eles. O texto produzido e a palavra da rima foram lidos para os colegas com cada aluno se voltando ao amigo da carteira detrás e compartilhando suas produções. O aluno “A” também é integrado à atividade e faz sua leitura de forma pausada ao colega, e, após, o ouviu também.

Quanto às tarefas que envolvem jogos, a professora “R” as planeja somente quando parte dos alunos se encontram na aula informática, pois assim o número de alunos fica reduzido.

Segundo a professora “R”, ela tem alunos na sala que apresentam mais dificuldades em acompanhar os conteúdos e realizar a leitura que o aluno “A”, por isso não necessita planejar conteúdos específicos para ele.

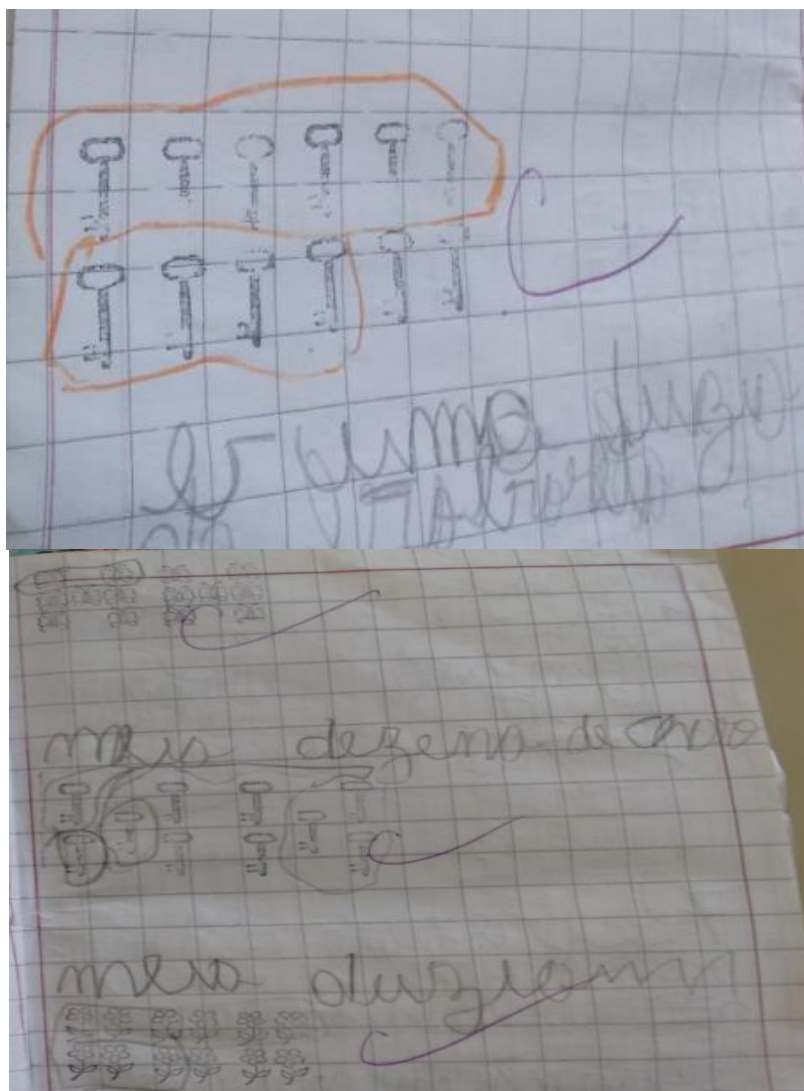
As tarefas que envolvem matemática não foram observadas, pois não estavam no planejamento da professora, no entanto “R” relata-nos que os

²⁹ As novas especificações da Vigilância Sanitária do Paraná para as instituições de ensino fundamental, médio, superior e de cursos livres (preparatórios para vestibular, profissionalizantes, de inglês, etc.), da resolução n.º 0318, aprovada em 2002.

conteúdos da Figura 26, a seguir, foram realizados pelo aluno com a ajuda da professora de apoio que, na maior parte das situações, utiliza material concreto ou manipulável. O material concreto é importante no processo da aprendizagem, todavia é necessário que durante o processo o conteúdo se consolide e o aluno abstraia os conceitos ensinados, como apontam Shimazaki e Pacheco (2010, p. 87):

Quando se trata de pessoa com deficiência intelectual, a educação, no caso a matemática, oferecida a essas pessoas, fundamenta-se somente no concreto e não possibilita abstração e generalização.

Figura 26: Tarefas Matemáticas – Aluno “A”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A formação continuada em serviço, por meio do Caderno 2 da Alfabetização Matemática “Quantificação, Registros e Agrupamentos”, instrumentaliza o professor para realizar tarefas descritas no título do caderno e o leva a refletir sobre as tarefas, tais como a elaborada na Figura 26.

Há diferentes possibilidades de práticas de contagem que auxiliam os alunos dos anos iniciais a ampliarem sua ideia de número e realizarem contagens significativas, como: contar os colegas presentes na aula, as carteiras da sala de aula, os dias da semana, os dias do mês, os livros da caixa de leitura, os lápis de seu estojo, entre outros objetos disponíveis na própria sala de aula. Pode-se, também, propor tarefas rotineiras, como solicitar a um aluno que entregue a cada um de seus colegas uma folha de sulfite. Para isso, eles devem contar o número de alunos presentes e o número de folhas necessárias e, então, fazer a distribuição. Pode-se, ainda, realizar contagens em diferentes agrupamentos, de 2 em 2, de 3 em 3 e assim por diante (MOCROSKY; PAULO; SILVA, 2014, p. 67).

Concordamos com a proposta do caderno elaborado para a formação continuada de professores, pois essas tarefas, por mais simples que pareçam, contribuem para a construção da ideia de agrupamentos que poderá facilitar a contagem e registro. É importante frisar que os professores das salas pesquisadas participam da formação continuada e tiveram contato com o Caderno em questão. Ainda nesse material, são encontradas tarefas sistematizadas de contagem, que envolvem todas as crianças, inclusive os alunos com deficiência intelectual inclusos nessas salas.

Nas tarefas analisadas em sala, não encontramos registros de tarefas escritas com coleta de impressões ou a problematização para o estudo a respeito desse conceito. Esse fato nos sugere que a matemática, nessa atividade, foi trabalhada como um ato de copiar e resolver (Figura 27).

Assim como no ensino da língua portuguesa, a matemática é ensinada de forma obsoleta e desvinculada da realidade dos alunos, além de serem efetivadas por meio de tarefas que não ajudarão os alunos a se apropriar dos conceitos matemáticos. Ressaltamos que é importante o uso de materiais concretos e manipuláveis, mas consideramos fundamental uma prática com encaminhamentos destinados aos alunos especiais para identificar que conhecimentos são necessários para que eles as resolvam. Concordamos com o

Figura 28: Tarefa de Matemática realizada em sala: Dias da Semana

1 Numa livraria, a venda de livros de uma semana foi a seguinte:

	DIAS DA SEMANA					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado
VENDA DE LIVROS	20 livros	10 livros a mais que na 2ª feira	O dobro dos da 2ª feira	A metade dos de 3ª feira	A soma dos vendidos na 2ª e na 5ª feira	5 livros a menos que na quarta
	20	30	40	15		35

2 Complete a tabela com os dados acima citados:

DIAS DA SEMANA	LIVROS VENDIDOS
2ª feira	20 ✓
3ª feira	30 ✓
4ª feira	40 ✓
5ª feira	15 ✓
6ª feira	35 ✓
Sábado	35 ✓

3 Em que dia da semana foram vendidos mais livros? E menos?
R: 4ª feira

4 Em quais dias o número de livros vendidos foi o mesmo?
R: 6ª e 7ª feira

5 Qual foi o número de livros vendidos de 2ª até 4ª feira?
R: 90

6 Em quais dias da semana foram vendidos mais de 30 livros?
R: 3ª e 4ª feira

7 Em que dia foram vendidos mais livros: na 2ª ou na 6ª? Quanto a mais?

Fonte: Acervo da autora.

A tarefa reproduzida na Figura 28 trata-se de uma atividade com quantidades maiores em que não foi utilizado o material concreto para resolvê-la. Observamos que no item 2, sem qualquer espaço para realizar as operações, os números foram colocados de forma correta, sem qualquer rasura. Essa atividade foi realizada coletivamente em sala e o aluno "A" apenas a copiou de forma mecânica, sem que pudesse abstrair e compreender o sentido das operações. Consideramos a atividade bem elaborada e um bom encaminhamento dado pela professora "R" e que ajuda no processo de aprendizagem e desenvolvimento, contudo o sujeito com deficiência não conseguiu participar e somente copiou com a ajuda da professora de apoio.

5.3.2 Visita a sala 2 do município “B” Sujeito “E”

A sala 2 do município “B” é uma turma de 2º ano, com 27 alunos, e cujos materiais didáticos, livros e caixas de jogos ficam dispostos na sala (Figura 29).

Em visita a essa sala da professora “B”, observamos o aluno “E”, de 8 anos de idade, encaminhado de uma escola especial para o ensino regular e em acompanhamento psiquiátrico para um diagnóstico mais preciso para verificar outras deficiências associadas à deficiência intelectual. Em seu relatório de desempenho escolar, realizado após sua entrada no ensino regular, consta que em relação à aprendizagem “E” “não adquiriu alguns conceitos, embora “tenha apresentado boa memória e domínio de leitura”. Foram registradas dificuldades de organização, pois “E” pegava todo e qualquer papel ou cartaz para desenhar, pintar ou amassar e jogar no lixo. Ainda não desenvolvera hábitos próprios de cuidado com seus pertences e não aceitava regras, o que dificultava o acompanhamento das tarefas propostas em sala.

O aluno “E” não possuía relatórios de acompanhamento pedagógico escolar para verificar o seu desempenho e conhecimento, bem como as sugestões de procedimentos, intervenções e encaminhamentos para um trabalho educacional mais efetivo no ano letivo de 2015. Esse aluno não tem professor de apoio, mas segundo a professora “B”, regente da sala, os encaminhamentos são dados de acordo com sua disposição “momentânea” em realizar as tarefas propostas.

Silva (2014), ao verificar o planejamento escolar, observou que a maioria dos professores não consegue flexibilizar ou adaptar as tarefas escolares para que os alunos com deficiência se apropriem do conhecimento. Entendemos, pautados na teoria histórico-cultural, que a educação é um processo deliberado e planejado que intervém no processo natural do crescimento do homem. Sendo assim, não é espontânea, e portanto as tarefas escolares não devem se pautar em “disposição momentânea”.

Durante nossa observação, a rotina da professora “B” não foi modificada; as tarefas envolvendo jogos e filme foram mantidas.

Figura 29: Jogos e Materiais Pedagógicos da Sala 2



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Em um primeiro momento, o aluno “E” não se integrou ao grupo para jogar. A professora o deixou livre para fazer as tarefas que mais gosta, como colorir imagens de dinossauros (Figura 30). Possivelmente, “E” prefere pintar o dinossauro já mimeografado porque essa atividade não exige que resolva problemas ou que pense. É uma atividade mecânica que pouco contribui no processo de apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita. Conforme a professora, muitas vezes essas tarefas são dadas ao aluno “E” para que depois ele prossiga acompanhando as tarefas propostas diariamente, o que justifica, em nossa avaliação, a ausência de registros no caderno do menino.

Figura 30: Tarefa para colorir em sala – Aluno “E”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Observamos também que as tarefas que envolvem jogos (Figura 31) não foram sistematizadas, ou seja, as discussões não foram ampliadas após o término. Os jogos são instrumentos mediadores que podem ser utilizados no processo escolar, entretanto o seu uso difere do uso cotidiano fora da escola porque no ambiente escolar é deliberado, sistematizado e deve ser utilizado com um objetivo pré-determinado.

Figura 31: Tarefas realizadas na Escola 1 do Município “B” envolvendo jogos



Fonte: Acervo da autora, 2015.

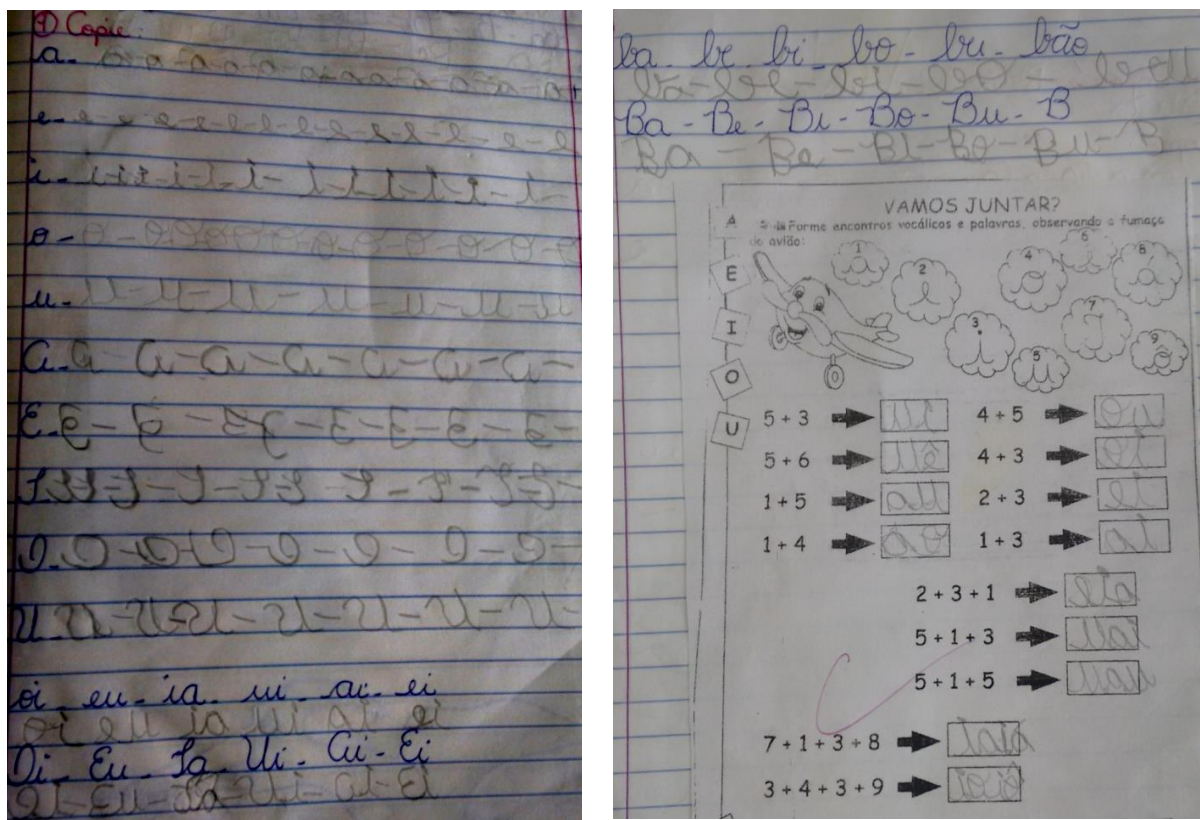
De acordo com o material de formação continuada do Pacto “Jogos da Alfabetização Matemática” (BRASIL, 2014), é importante proporcionar momentos de socialização das impressões e de reflexão sobre o que o aluno aprendeu, pois, assim pode-se permitir a apropriação de novos conhecimentos, o aprofundamento do que já se sabe, a revisão de conceitos já aprendidos, entre outras situações que envolvem a apropriação dos conceitos. Contudo, é preciso que o professor esteja atento para explorar de forma significativa, considerando que há uma série de possibilidades pedagógicas no uso dos jogos.

Após o jogo, além de identificar a quantidade de pontos que cada jogador fez. É possível estabelecer diversas relações entre as quantidades de pontos que cada um obteve, tais como: quantos pontos uma criança fez a mais que a outra? Qual a diferença de pontos entre uma criança e outra? Como podemos fazer para descobrir? Essa é uma oportunidade para explorar diferentes estratégias para resolver a situação posta, valorizando as formas particulares que cada criança utiliza (BRASIL, 2014, p.15).

Observamos nas tarefas do aluno “E” jogos sem objetivos, cópia repetitiva somente como um treino das mãos, sem sentido, com tarefas semelhantes às expostas na Figura 32, a seguir. Assim como nas outras turmas que visitamos, há um grande número de tarefas nesse formato, e também a insistência em copiar vogais, alfabeto e família silábica.

Shimazaki (2006), ao ler as fichas de relatório anual das tarefas que os professores efetivaram com seus alunos, verificou que o “ensino das vogais” aparece diversas vezes, e em muitos casos no relatório do mesmo aluno durante dois ou três anos letivos. Provavelmente essa prática ainda continue nas escolas, porque muitas vezes o professor acredita que os alunos com DI não aprendem. Destacamos a necessidade de que seja revisto o conceito de deficiência intelectual com os professores.

Figura 32: Estudo das vogais – Aluno “E”



Fonte: Acervo da autora.

As tarefas da Figura 33, a seguir, requerem do aluno raciocínio, atenção e interpretação da mensagem. Consideramos que tarefas elaboradas dessa forma podem contribuir para a apropriação do conceito pela criança.

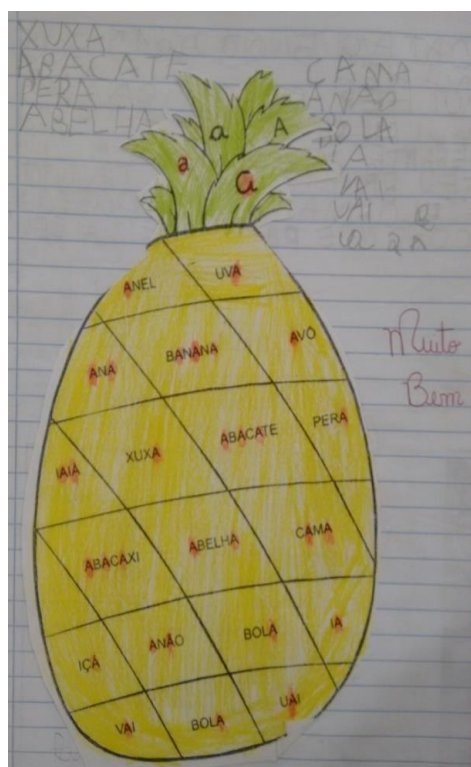
O gráfico foi elaborado coletivamente pela turma (Figura 33). A professora "B" questionava os alunos sobre o número de votos para cada opção de passeio e pintava no quadro fazendo a contagem. Após o preenchimento de cada passeio pela professora, com auxílio dos alunos, estes preenchiam em suas folhas individuais. A cada coluna preenchida a professora passava por toda a turma verificando o número preenchido e auxiliando os alunos que apresentavam dificuldades.

não tendo noção de maior ou menor. Consta no relatório que ele reconhece somente as unidades e aprendeu apenas de 1 a 10, não reconhecendo os numerais acima de 10.

Nas demais tarefas expostas no relatório, o aluno “O” apresentou dificuldades para diferenciar animais silvestres de animais domésticos e animais terrestres e também não soube responder ou escrever onde mora (endereço da sua casa e número).

Em todas as questões, necessitou que se fizesse a releitura e ainda assim não as entendeu. A Figura 34 ilustra uma atividade comum nas salas de 1º ano, porém nesse caso, a julgamos inapropriada, já que o aluno “O” faz cópias fiéis e encontra-se no nível silábico, conforme o documento de sua avaliação.

Figura 34: Tarefa realizada em sala para identificação da Vogal A pelo Aluno “O”



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A atividade oferecida ao aluno “O” também persiste na escrita de vogais de forma isolada, somente com treino de mãos, uma vez que não associa a

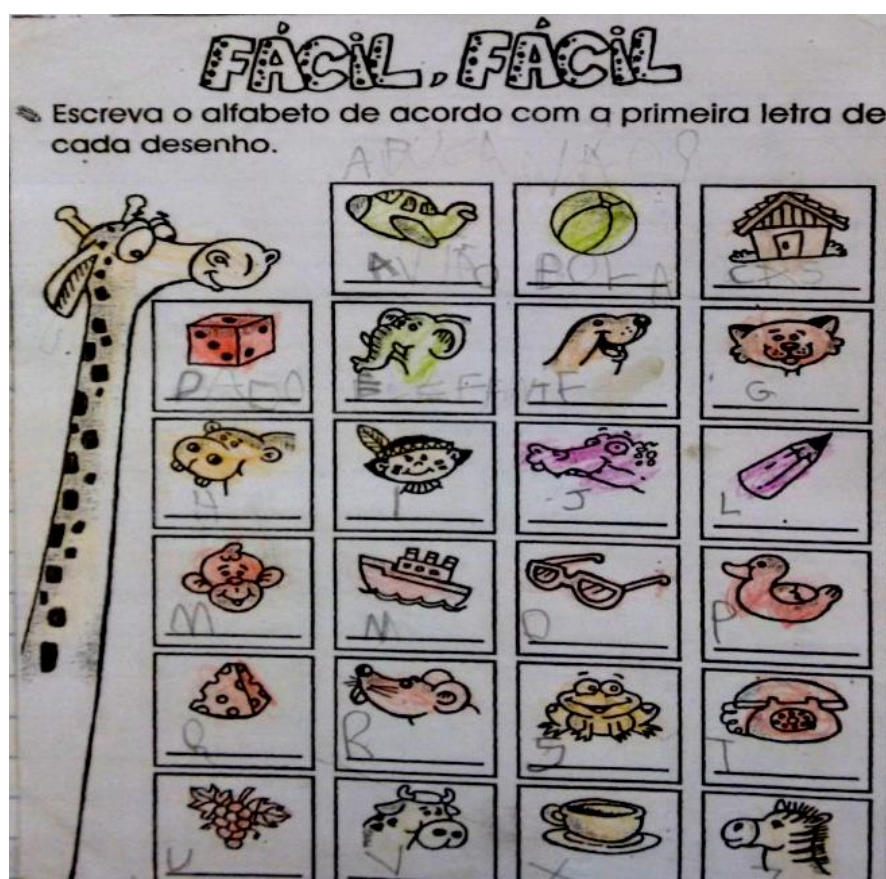
sua escrita a palavras presentes em sua vida e dessa forma não alfabetiza e letra.

O desenho também é uma atividade retirada da internet, cujo objetivo explicado pela professora consiste na reescrita de palavras e no reconhecimento das vogais.

A Figura 35, a seguir, refere-se a uma atividade também extraída da internet, cujo objetivo exposto no enunciado destaca a primeira letra do alfabeto usando como recurso a ilustração de figuras.

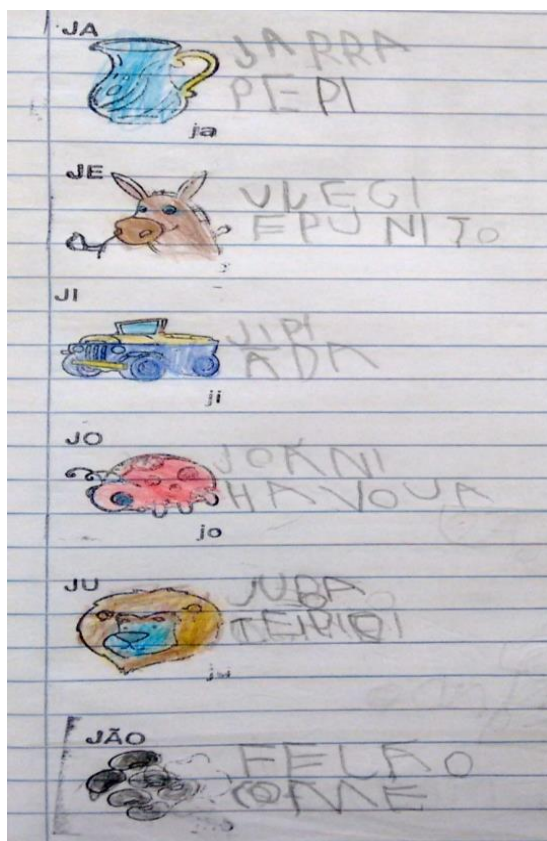
Nessa atividade, verificamos a tentativa de escrita pelo aluno "O" das palavras "avião", "bola", "casa", "dado" e "foca" e as demais figuras que completam o alfabeto foram registradas apenas a letra inicial.

Figura 35: Alfabeto ilustrado – Aluno "O"



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 36 – Tentativa de escrita – Aluno “O”

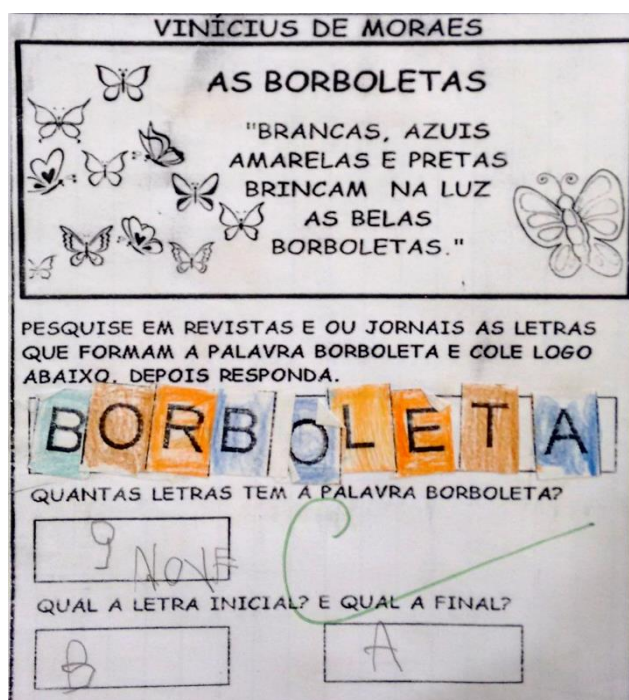


Fonte: Acervo da autora, 2015.

A Figura 36 mostra a tentativa de escrita do aluno "O". A intenção da professora "D" foi trabalhar a família silábica ja, je, ji, jo, ju. Apesar de os desenhos serem estereotipados, a professora solicita aos alunos que façam a tentativa trabalhando a consciência fonológica por meio da fala silabada e individual das palavras, pedindo que estes repitam "jarra e pensem na hora de escrever as letrinhas e as partes que ouve" e assim procedeu com todas as palavras, consequentemente. Lopes (2004, p. 1) apud Capovilla & Capovilla (2000b) define que:

[...] a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos, e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis.

Figura 37: Poema de Vinícius de Moraes - Tarefa realizada em sala



Fonte: Acervo da autora, 2015.

No gênero textual poema, exposto na tarefa proposta pela professora, poderia se inferir sobre o tema. Ao falar sobre as borboletas coloridas no poema de Vinícius de Moraes “As Borboletas”, pensamos que a professora poderia tratar da diversidade na escola, com exemplos e reflexões de que as pessoas são diferentes, tais como as borboletas do texto. A nosso ver, também poderia ter elaborado uma lista coletivamente trabalhando conceitos e ao mesmo tempo alfabetizando.

Em relação ao gênero poema, o Caderno 5, Ano 3 de Formação Continuada do PNAIC (2012, p. 40), propõe que se “contasse no poema quantos pedacinhos (estrofes) o texto estava dividido e quantas frases (versos) tinha cada pedacinho”. Isso demonstra que a atividade elaborada pela professora “D” na Figura 37 não contempla efetivamente o gênero textual e que o texto foi usado como pretexto para a tarefa com recorte de letras avulsas, ou para contagem do número de letras, em uma compreensão equivocada do professor que pensa desenvolver um trabalho interdisciplinar (português e matemática). Trata-se,

portanto, de um contexto artificial, pois há outras situações mais significativas que envolvem a contagem.

Na tarefa realizada em sala (Figura 38), propõe-se no enunciado a leitura do texto com atenção para responder, no entanto, a resposta curta, com cópia da frase encontrada no texto, tal como “O” realizou no item A, expressa que essa aluna produziu o correspondente à tarefa proposta. A ausência de respostas completas, ou mais elaboradas nos itens B, C e D, nos sugere que a tarefa foi realizada sem intervenção para o aprimoramento do texto. Isso nos leva a refletir sobre a falta de perspectiva do professor de “O” produzir mais que o fez.

Figura 38: Tarefa realizada em sala para interpretação do texto “O cãozinho Tede”

1) LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO E RESPONDA:

O CÃOZINHO TEDE

TEDE É O CÃO DA FAMÍLIA MATOS.
ELE É LOUCO POR SAULO, UM MENINO DE NOVE ANOS.
TEDE VÊ O MENINO E LOGO SACODE A CAUDA, LATE E PULA NELE.
SAULO DIZ:
— TEDE, VOCÊ É MEU AMIGÃO!



A) TÍTULO DO TEXTO.
O CÃOZINHO TEDE

B) QUEM É TEDE?
C D

C) QUAL É A IDADE DE SAULO?
9

D) O QUE TEDE FAZ?
OIA

Fonte: Acervo da autora.

Para atender alunos com deficiência intelectual inclusos nas salas de ensino regular, concordamos com Valentim (2011, p.86) que:

[...] o professor deve realizar adequações do conteúdo e das propostas de atividade da turma em geral. [...] se o aluno não consegue realizar a leitura de um texto sozinho, o professor pode pedir que outro aluno leia para ele; num momento de produção de texto, se o aluno não consegue ainda registrar suas ideias no papel, o professor pode pedir para ele uma construção oral, a qual pode ser gravada e transcrita depois, por outro aluno. Dessa forma, são oferecidas não atividades diferentes, mas diferenciadas, adaptadas de acordo com as propostas feitas por todos os alunos da sala.

No contexto da inclusão, observamos nas salas do ensino regular de ambos os municípios pesquisados, a incidência da reprodução, a ausência de tarefas com adequações e mediadas que atendam as especificidades dos alunos com DI e que desenvolvam as suas funções psicológicas superiores. O que ocorre, a nosso ver, é que as pessoas com deficiência intelectual são privadas de participarem das situações que envolvem os desafios em sala, ou de situações cotidianas que propiciam vivências necessárias para ampliar seu conhecimento de mundo e que é proporcionado na escola por meio das interações, o que dificulta, ainda mais, uma significativa aprendizagem dessas pesso

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolhermos as pessoas com deficiência intelectual como público-alvo desta pesquisa e considerarmos os desafios históricos da inserção dessas pessoas na sociedade, especificamente no contexto escolar, deparamo-nos com desafios que vão além de sua inserção na escola: a compreensão de leis, decretos, resoluções, pareceres e outros documentos que amparam essa inserção. Diante disso, defendemos a necessidade de se pensar na formação de sujeitos ativos, capazes de criar sua própria história na sociedade.

Nesse sentido, por meio deste estudo pudemos constatar a necessidade de mais pesquisas a respeito do tema da inclusão da pessoa com deficiência intelectual no contexto escolar para fundamentar o trabalho docente. Possivelmente, as pesquisas ajudariam a indicar as formas de trabalho pedagógico para que os alunos com deficiência intelectual se apropriem do conhecimento científico, no caso da leitura, escrita e matemática, e façam uso em suas práticas sociais.

Os autores que fundamentam esta pesquisa demonstram preocupação com as tarefas elaboradas pelos professores para que o ensino e a aprendizagem dessas pessoas se efetivem. Retomamos as reflexões de Vianna, Greca e Silva (2014, p.10): “[...] duas formas 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 [...]”; e essa assertiva pode ser verificada em nossa pesquisa.

Os municípios paranaenses “A” e “B” observados no estudo nos trazem elementos semelhantes de análise, porque as tarefas realizadas pelos alunos mostram-se descontextualizadas, obsoletas e pouco contribuem para que o processo de alfabetização e letramento se realize.

O município “A” (Figura 21) nos traz uma situação que se difere nesse contexto, pois os professores de apoio, que nesse caso subsidiam o trabalho do professor regente, não permanecem por não terem a experiência necessária e a

equipe escolar se mobiliza para desenvolver materiais capazes de fazer com que os alunos com deficiência se apropriem de alguns conceitos.

Outro aspecto relevante acontece no município “B”, com a inserção de jogo dentro da rotina escolar (Figura 31), mas que ocorre, nesse caso, sem a reflexão e exploração necessária para uma aprendizagem significativa, tendo em vista que há uma série de possibilidades pedagógicas no uso dessa ferramenta nas salas de aula para as pessoas com deficiência ou não.

Ao considerarmos que o professor assume papel importante no processo de inclusão e que as tarefas de ensino e aprendizagem, assim como a adequação curricular dependem das práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas para esse grupo específico de alunos, defendemos a necessidade de aprofundamento, com cursos de formação continuada, para os professores que atendem as pessoas com algum tipo de deficiência. As reflexões propiciadas por esta pesquisa apontam que os cursos de formação continuada que os professores participam e os discursos que ouvimos durante as observações interferem sobre a preocupação em atendê-las, porém na prática não são efetivados de fato, porque acreditamos que cópias, repetições e “continhas” não desenvolvem as funções psicológicas superiores dos alunos.

Constatamos ainda uma dificuldade dos professores do ensino regular em envolver os alunos DI nas dinâmicas em sala e fazer com que esses alunos especiais se apropriem do conhecimento escolar. Também verificamos pouca habilidade ou falta de conhecimentos específicos para adaptar o currículo pensando em suas particularidades. Quando se trata de alunos não deficientes, verificamos que pouco tem se pensado em sequências didáticas e tarefas que possibilitem o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Defendemos que a formação continuada e a função do professor do ensino regular devem ser revistas, pois provavelmente a concepção de deficiência tida pelos professores determina a sua forma de trabalho. Por outro lado, pontuamos a necessidade de também rever o ambiente de trabalho, os recursos de que dispõem o apoio especializado e técnico e o tipo de instituição do exercício docente.

Evidenciamos que as escolas enfrentam problemas estruturais, de relações humanas e pessoais para realizarem um trabalho coletivo, que há falta de apoio especializado, tal qual dispõem as leis para se efetivar a inserção e a inclusão da

pessoa com necessidades educativas especiais no contexto escolar. Desse modo, pactuamos com Vioto e Vitaliano (2013) sobre a necessidade de se pensar a inclusão partindo da reflexão de se pensar a escola como inclusiva, com gestores que direcionem o trabalho dos demais profissionais, que buscam formação em sua área e discutem aspectos concernentes à organização escolar para favorecer o processo de inclusão, além de viabilizar ações diretamente vinculadas aos professores, visando auxiliá-los na aplicação de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas e que favoreçam o processo educacional inclusivo.

Ao investigar as práticas de alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual inseridos no ensino regular, constatamos que os planejamentos ainda são realizados de forma isolada e sem reflexão. A forma de trabalho pedagógico possivelmente revela a concepção de que a pessoa com DI seja incapaz de aprender.

Para que a inclusão aconteça no contexto escolar, retomamos as reflexões de Freire (1996) de que “[...] é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento a tua fala seja tua prática”. Essa afirmativa vem ao encontro do paradigma de inclusão, quando a fala se torna nas palavras de quem a diz, um universo cheio de possibilidades distanciando-se da prática que se almeja. Assim, para que a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no contexto escolar se efetive é preciso rever os conceitos de inclusão, deficiência, alfabetização e letramento junto aos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala**. Marli André (Org.) – Série Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM IV**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM V**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5º Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUADA, Viviane Gislaine Caetano. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 171 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e Letramento em crianças com deficiência intelectual. Artigo. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde 2013**.

Disponível em:

<http://gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/view/593>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. **Brasil Acessível**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana. Implementação de Políticas Municipais de Acessibilidade. Ministério das Cidades. Brasília – DF, 2004. Disponível em:

<http://www.secid.ma.gov.br/files/2015/03/BrasilAcessivelCaderno04.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Regulamenta a Lei nº 7.853/99. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – ONU. Diário Oficial da união, Brasília, 2009^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 mar. 2016.

BRASIL. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Instrução nº 010/08-SUED/SEED.** Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso em: 04 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 04 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 30 jun. 2014.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2TM ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. 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, 2012.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Brasília: Mec: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Direitos Humanos. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, ministério da Justiça, UNIESCO, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE - Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Planejando a próxima década. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 24 abr. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial**. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 12 fev. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. **Resolução SESA nº 0318, de 31 de julho de 2002.** Aprova a Norma Técnica que estabelece exigências sanitárias para instituições de ensino fundamental, médio e superior, bem como cursos livres no Estado do Paraná. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/estudual_resolucao/02RPR318_ensinofundamental.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **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, 2012. 48 p.

CARMO, Apolônio Abadio do. Movimento, deficiência e educação. In: **Anais do 111 Seminário Paranaense de Educação Especial: Adaptações curriculares.** Curitiba: SEED/PR, 1998, 102 p., p.40-55.

CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Terezinha Nunes. Na Vida Dez na Escola Zero. **Revista Científica da FASETE.** Ano 7 n. 7 dezembro de 2013 seção 2. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/588.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CNTE. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Senado aprova limite de alunos por turmas do ensino público.** Publicado em Terça, 16 Out. 2012. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11067-senado-aprova-limite-de-alunos-por-turmas-do-ensino-publico.html>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

D'AMBRÓSIO, Ubiratã. Educação Matemática: Uma visão do Estado da Arte. In: **Revista Proposições São Paulo:** Cortez, v.4 n. 1(10), 1998, p. 7-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. A aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico cultural. In: SHIMAZAKI, ELSA MIDORI; PACHECO, Edilson Roberto. (organizadores). **Deficiência e inclusão escolar.** Maringá: Eduem, 2012.

GODOY, Shirley Alves. **O processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.** Mestrado em Educação. Londrina: 2015. p.38.

GOMES, Adriana L. Limaverde; FERNANDES, Ana Costa.; BATISTA, Cristina Abranches Mota.; SALUSTIANO, Dorival Alves.; MANTOAN, Maria Tereza Égler.; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Brasília – Df, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf>. Acesso em 24 abr. 2015.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 121 f. Tese (Doutrado em Educação: História, política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIDI, Janete Aparecida; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O IDEB e a influência na formação continuada dos docentes da escola pública. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2013, Maringá. **Anais** do seminário de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2013.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para a contribuição com uma sociedade inclusiva. – São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

INCLUSÃO JÁ. **Inclusão já! Em defesa do Direito à Educação Inclusiva**. Leis e documentos sobre as legislações que embasam a Política de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/legislacao>. Acesso em: 23 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (Org.) – Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LOPES, Flávia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização**. Psicol. Esc. Educ. vol.8 no.2. Campinas Dec. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000200015>. Acesso: 15 jan. 2016.

MARQUES, Aline Nathalia; DELPRETTO. Bárbara Martins de Lima. Letramento e o aluno com deficiência intelectual: confluências a partir de uma experiência pedagógica (Artigo) **Revista Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v. 13. N. 2. P. 313 – 336, jul. dez., 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Anotações sobre a escola pública**: Democrática e Inclusiva. Rev. Teoria e Prática da educação, v. 8, n. 3, p.365-371, set./dez. 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. 5º Ed. – São Paulo: Scipione, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre a educação para todos**. 1990. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 2001. Guatemala, UNESCO, 2001.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículo Inclusivo**. Secretaria de Estado da Educação, SEED, Curitiba, 2006.

PORTAL BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em 24 abr. 2015.

RIGOLDI, Jéssica Aparecida; SILVA, Ana Paula Brito da; OLIVEIRA, Daniele Monteiro da Silva; ALENCAR, Gisele Aparecida Ribeiro de. **Desvelando caminhos para alfabetização do deficiente intelectual**. Artigo. (VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial). Londrina, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como um outro modo de falar. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995, v. único, p. 65-90.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Escola Pública e Feminização Docente: da instrução à educação**. Rev. Teoria e Prática da educação, v. 8, n. 3, p.317-322, set./dez. 2005.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da apropriação de leitura e escrita em deficientes intelectuais**. UFSCR, p 1- dez. 2015.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. Infância e educação inclusiva como direitos de todos. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alfabetização de alunos com deficientes mentais: uma alternativa multidisciplinar. In: I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 1997, Londrina: EDUEL, 1997.
SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (organizadores). **Deficiência e inclusão escolar**. – Maringá: Eduem, 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. Matemática como instrumento para a inclusão de alunos com deficiência intelectual. In: BURAK, Dionísio; PACHECO, Edilson Roberto; KLUBER, Tiago Emanuel (organizadores). **Educação Matemática: reflexões e ações**. 1º Ed. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SHOGREN, K. A; SNELL, M.E.; SPREAT, S.; TASSÉ, J. M.; THOMPSON, J.R.; VERDUGO-ALONSO M.A.; WEHMEYER, M. L.; YAGER, M.H. **Intellectual Disability: definition, classification and systems of support**. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SILVA, Camila Barreto. **Ca, é um Q com A, é? A produção de textos por alunos com deficiência intelectual em um contexto de mediação na escola comum**. Artigo. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. JORNAL LETRA A. Qual deve ser o modelo para formação continuada de professores alfabetizadores? In: **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação UFMG. Belo Horizonte, março/abril de 2014, p. 2 a 14. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/125-caderno-especial-com-balanco-do-pacto> - Acesso em: 07 mai. 2015.

SILVA, Nadiege do Socorro Jardim. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas dos ciclos iniciais**: necessidades de formação de professores. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Universidade de Évora. Évora, 2014.

SOUZA, Sandra Regina Casari de. **Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia; UNESP/Campus de Presidente Prudente – 2014.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília – 2011.

VIANNA, Carlos Roberto. GRECA, Lizmari Crestiane Merlin; SILVA, Rosane Aparecida Favoreto. Quem são eles? Os alunos da minha sala? In: **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.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do nós**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1999. v. 1. 280 p.

VIERA, Alexandro Braga; VICENTE. Renata Barbosa. **Construção da educação inclusiva**: enfoque multidisciplinar/Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Maria Claudia Brito, Robinson Janes (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.v

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Contribuições da gestão pedagógica no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: LIMA, Angela Maria de Souza Lima...[et. al.]. – organizadoras. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE

APÊNDICE I



Universidade Estadual de Maringá
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Município de atuação:

Sexo: () F () M

Idade:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Superior () Sim () Não

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Local:

Modalidade: () Presencial () a distância

Outra graduação: () Sim () Não

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Local:

Modalidade: () Presencial () a distância

Especialização: () Sim () Não

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Local:

Modalidade: () Presencial () a distância

Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para atuar como professor alfabetizador?

() sim () não

Por quê?

.....

.....

.....

.....

Como professor alfabetizador, você adota algum métodos específicos de ensino? Quais?

.....

.....

.....

.....

A equipe pedagógica da escola participa do planejamento?

() sim () não

De que forma?

.....

.....

.....

.....

Você tem aluno com necessidades educacionais especiais inclusos em sua sala?

() sim () não

Qual o número de alunos e quais necessidades especiais esses alunos possuem:

Deficiência intelectual/mental:

Deficiência auditiva (surdez):.....

Deficiência visual:.....

Transtorno do espectro autista (TEA):

Psicose infantil:

Outros: Quais?.....

Para realizar o trabalho com crianças com algum tipo de deficiência em sala, você recebe auxílio no planejamento?

() sim () não

De quem?

() supervisor

() orientador

() professor auxiliar/apoio

() professor da sala de AEE

Cite uma situação em que o trabalho articulado com outro profissional contribuiu efetivamente para o aprendizado da criança em situação de inclusão.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Os conteúdos ministrados em sala são elaborados para cada série?

() sim () não

Quem define os conteúdos a serem trabalhados em cada série?

() o professor

() a escola

() a equipe escolar

() secretaria de educação

A escola que você atua utiliza livros didáticos?

() sim () não

Quais?

() Alfabetização e Linguagem

() Matemática

() Ciências

() Geografia

() História

() outros – Quais?.....

Os conteúdos abordados no PNAIC têm contribuído para a sua atuação como alfabetizadora?

() sim () não

Quais contribuições desses cursos?

.....

.....

.....

.....

Quais conteúdos, em sua opinião, poderiam ser abordados nos cursos de formação e que contribuiriam para sua prática pedagógica.

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE II

A acadêmica abaixo designada está credenciada pela direção da **Universidade Estadual de Maringá - UEM**, a solicitar da V. S.^a Secretária de Educação do Município de/Pr, senhor ... autorização para um período de observação, submetendo-se às normas de funcionamento do município.

A. Dados referentes ao Acadêmico Estagiário

1. Acadêmica: _____ CPF.: _____

2. Nº de matrícula: _____ Período: _____

3. Curso: **Mestrado em Educação**

3.1 Título do trabalho: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

4. Contatos: _____

B - Especificação das Condições de Observação

1. Escolas

1.1. Nome: _____

1.2. Endereço: _____

1.3. Aluno: _____

1.4. Nome do Diretor da Unidade Escolar: _____

1.5. Nome: _____

1.6. Endereço: _____

1.7. Aluno: _____

1.8. Nome do Diretor da Unidade Escolar: _____

1.9. Duração da observação

1.10. Data de início: ____/____/____ a ____/____/____ Horário: ____:____ às ____:____

_____, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE III

Ficha de Controle de presença - Observação

IES: Universidade Estadual de Maringá**Curso:** Mestrado em Educação**Ano Letivo:** 2015 **Semestre:** 2º semestre**Período:** 3º período**Nome da estagiária:** Fabiana Cristina de Azevedo **R.A:**47706**Nome da Escola:** _____**Município:**

Data	Horários			Disc.(s) / Série(s) Turmas	Ass. Autoridade Competente
	Entrada	Saída	Total h/a		

Assinatura da estagiária: _____**Assinatura e Carimbo do(a) Diretor(a) da Escola:**

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo³⁰ a participar da pesquisa intitulada **“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR”**, que faz parte do curso de Mestrado em Educação, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, orientado pela professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki.

O objetivo geral da pesquisa é “Investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas de ensino regular para a alfabetização e letramento das pessoas com deficiência intelectual”. Além desse, traçamos alguns objetivos específicos: a) Compreender os fundamentos da Educação Especial e da inclusão; b) Analisar o processo de alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual que estudam no ensino regular; c) Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI em escolas de dois municípios paranaenses a fim de verificar as formas de ensino utilizadas pelos professores para que esses alunos se apropriem do conhecimento necessário ao avanço no processo de alfabetização e letramento.

Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: As atividades serão desenvolvidas na escola, de educação básica, onde se encontram matriculados e durante o horário de aula. Assim, nos dias e horários especificados pela pesquisadora, e pela direção da escola e Secretaria de Educação, os sujeitos participantes da pesquisa serão observados nas atividades de escrita, de leitura, oralidade e matemática, as quais serão gravadas em vídeo e fotografadas. Essas filmagens e imagens serão

³⁰ **Do aluno menor de idade**, será exigida a assinatura dos pais e/ou responsáveis junto ao documento. **Do aluno maior de idade com diagnóstico de deficiência**, amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 13.146 de julho de 2015, que em seu art.12 prevê: “O consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa com deficiência é indispensável para a realização de tratamento, procedimento, hospitalização e pesquisa científica”, optamos pela anuência dos sujeitos participantes, por meio de assinatura ao documento. **Dos que possuem curador, será exigida também a autorização deste, por meio de assinatura ao documento.**

utilizadas para análise junto a documentação e questionário semiestruturado ao professor.

Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, consideramos que o aluno tem o direito de recusar-se a executá-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o sujeito participante não será obrigado(a) a desenvolver a atividade.

Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o aluno recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa ou ao seu filho e/ou curatelado. Em relação aos benefícios da pesquisa, esperamos que as análises e reflexões subsidiem as pesquisas posteriores acerca da inclusão no contexto escolar, a concepção de deficiência, função do professor, formação inicial e continuada, bem como o suporte e exercício docente em salas do ensino regular que incluem pessoas com deficiência intelectual.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, da pesquisadora e a outra será entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser

feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu,.....
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Elsa Midori Shimazaki.

_____ Data:.....
 Assinatura ou impressão datiloscópica do aluno

Eu,.....
 (nome por extenso do responsável legal/curador)
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo VOLUNTARIAMENTE com a participação do meu filho e/ou curatelado.

_____ Data:
 Assinatura do responsável legal

Eu, Fabiana Cristina de Azevedo, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
 Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Elsa Midori Shimazaki
emshimazaki@uem.br

Fabiana Cristina de Azevedo
fa.bi.cristina@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br