



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÔNIA ELINA SAMPAIO ENES

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

CURITIBA
2022



SÔNIA ELINA SAMPAIO ENES

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Tese de Doutorado apresentada à Banca de Defesa da Linha de Processos Psicológicos em Contextos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª Dra. Verônica Branco.

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Enes, Sônia Elina Sampaio.

O processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual :
interloquções teóricas e práticas / Sônia Elina Sampaio Enes –
Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Verônica Branco

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3.
Deficiência intelectual. 4. Alfabetização - Metodologia. 5.
Alfabetização – Estudo e ensino. I. Branco, Verônica. II. Universidade
Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação.
IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº508

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e sete de outubro de dois mil e vinte e dois às 07:00 horas, na sala 229, modalidade híbrida, 2º pavimento, Edifício Telxira Soares, Campus Rebouças da UFPR, Rua Rockefeller nº 57, Curitiba/Paraná, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **SÔNIA ELINA SAMPAIO ENES**, intitulada: **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**, sob orientação da Profa. Dra. **VERONICA BRANCO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **VERONICA BRANCO** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **CLEIDSON DE JESUS ROCHA** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE), **MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **VERONICA BRANCO**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca designada para a avaliação do trabalho aprovou-o por unanimidade e recomendou sua publicação, pela importância e ineditismo do tema tratado.

CURITIBA, 27 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

23/11/2022 12:39:27.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/11/2022 10:17:44.0

CLEIDSON DE JESUS ROCHA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

23/11/2022 20:59:04.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/11/2022 19:21:02.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2022 18:45:00.0

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de SÔNIA ELINA SAMPAIO ENES intitulada: **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

23/11/2022 12:39:27.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/11/2022 10:17:44.0

CLEIDSON DE JESUS ROCHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Assinatura Eletrônica

23/11/2022 20:59:04.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/11/2022 19:21:02.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/12/2022 18:45:00.0

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 235383

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 235383

Às maiores realizações da minha vida,
meus filhos/as, por terem me ensinado o
amor verdadeiro, **Pedro Gabriel, Tainá e
Diane.**

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que me ajudaram a trilhar esse percurso, pois, um trabalho dessa natureza só pode ser realizado com a ajuda de muitos.

Meu profundo e sincero agradecimento a Deus, por ter me concedido saúde, discernimento e demais condições que me permitiram concluir mais essa etapa em minha vida. Por nunca ter me abandonado e por ter sido meu alicerce em todos os momentos. Gratidão, DEUS, que sua misericórdia seja sempre meu amparo.

Gratidão à professora Dra. Verônica Branco, minha querida orientadora, a quem eu devo essa conquista, por ter me guiado, me mostrando o caminho para a finalização deste trabalho, com sua vasta experiência e competência como professora e pesquisadora. Agradeço imensamente pelo carinho, atenção, cuidado, os “puxões de orelha” e por me fazer crescer. Por não desistir de mim em nenhum momento, por não ter largado minha mão e por toda a paciência nos momentos em que as situações não estavam fáceis. MUITÍSSIMO grata, professora, não fosse pela senhora essa conquista não seria possível.

Meu agradecimento ao professor Dr. Cleidson Rocha, amigo querido, a sua generosidade, paciência, inteligência, sua visão atenciosa, aberta e sincera foram importantes na construção dessa obra. Muito grata.

Agradecimentos com muito amor ao meu esposo, Raimundo, meu amigo, companheiro, parceiro de todas as horas, meu porto seguro, meu amor. Sua calma, sua boa energia, seu olhar sempre afetuoso me deram paz e força para vencer todos os obstáculos que surgiam. Você me ajudou a tornar esse processo mais leve. Grata por tudo, grata por tanto. Amo-te.

Agradecimentos carinhosos ao meu filho Pedro Gabriel, a primeira grande realização da minha vida, meu primogênito. Você me fez entender o sentido do amor no mais puro sentimento, inclusive em todos os momentos que entendeu e me acompanhou em todo o meu processo de formação. Grata pelo cuidado comigo e com suas irmãs. Amo você, filho.

Gratidão carinhosa à minha filha Tainá, minha primeira princesa. Seu jeito leve de entender as coisas me faz crescer. O seu amor e paciência me norteiam. Obrigada por me acolher em seus abraços em todos os momentos,

inclusive na escrita desse texto e por sempre direcionar tanto amor ao seu irmão e sua irmãzinha. Te amo, filha.

Gratidão com carinho à minha pequena Diane, que chegou de surpresa no meio desse processo de formação, me trazendo mais uma vez a experiência de ser mãe. Você é luz, alegria, paz, seu sorriso me faz seguir firme nesse e em tantos outros propósitos. Grata por ter chegado em minha vida nesse momento. Te amamos, pequena.

Ao meu querido enteado e filho de coração, Pedro Eduardo, Pedrinho. Que chegou em minha vida e cativou com seu jeito tão carinhoso. Seu carinho traz conforto e alento nos momentos difíceis. Amo você.

À minha mãe, Jurandir, dona Jura, por seu amor e por sempre torcer por minhas conquistas. Te amo, minha mãe.

Profunda gratidão à minha irmã Inez, meu cunhado Valdenísio e minhas sobrinha/os Victória, Valéria e Herbert. Que permaneceram sempre ao meu lado. Vocês são tão importantes nesse processo, do início ao fim desta etapa. Gratidão por terem me acolhido todas as vezes que precisei. Gratidão por serem minha família, amo vocês. Lhes devo parte dessa conquista. Gratidão por tanto.

Ao meu irmão Djalma, minha cunhada Maria José, e meus sobrinhos Larissa, Lárison e Álison. Pelas palavras de encorajamento, por não me deixarem desistir, pelas conversas em chamadas de vídeo e por telefone quando batia o medo e as dúvidas. Pelas trocas durante o processo de escrita. Grata por tudo.

Gratidão à minha irmã Sandra, pelo amor que direciona a mim, pelas conversas e as risadas nos momentos de estresse. Pelo incentivo e por estar tão perto principalmente na conclusão desse trabalho. Te amo, irmã.

Ao meu irmão Pamir, Epaminondas, irmão querido, por sua ajuda em todos os momentos, desde que eu era criança, pelo seu amor e bom coração, grata.

Aos meus outros irmãos, Francisca, Madalena, Nazaré, Antenor, Francisco José (in memoriam), Cristian, agradeço pela torcida.

À Sônia Maria (in memoriam), por ser uma das melhores pessoas que a vida me deu a oportunidade de conhecer. Sua ausência dói, mas seu amor me conforta. Sei que está vibrando com as minhas conquistas. Irmã amada.

À minha querida cunhada Fran – Nena, uma querida que conquistou espaço em meu coração. Grata pelo amor que dedicou e dedica à minha bebê e ao seu irmão, meu marido amado. Você também foi importante nesse processo.

Aos meus sogros, Seu Pedro e dona Zuleide, pelo zelo e preocupação comigo e com minha família em todas as mudanças que esse momento exigiu. Grata.

À banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Sônia Haracemiv; Prof^a. Dr^a. Aldecy Lima; Prof^a. Dr^a. Mirian Pam e Prof^o. Dr. Cleidson Rocha, pela disponibilidade, pela atenção ao meu trabalho e pelas contribuições oferecidas. Muito obrigada.

À querida Morgana, anjinho bom que conheci nesse processo. Por sua paciência em me conduzir junto ao Comitê de Ética, pelas conversas e pela força, grata.

À Val e Emerson pela acolhida quando cheguei em Curitiba. Dos anjos que Deus coloca na vida da gente. Gratidão.

Aos professores do *Campus* Floresta, em especial os colegas que estiverem nesse programa comigo. Grata.

A amiga, sempre disponível Prof^a. Dr^a. Ademácia Costa, pela força e por dicas imprescindíveis na escrita desse trabalho. Obrigada.

À coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão, Meyrecler Padilha, que me ajudou com informações essenciais para essa pesquisa. Grata.

Aos participantes da pesquisa que aceitaram colaborar e dedicaram parte do seu tempo no sentido de adensar esse trabalho. Gratidão.

Aos professores do Programa de Doutorado, pelo conhecimento compartilhado durante as aulas aqui no Acre e em Curitiba. Grata a todos.

A todos que foram e ainda são meus alunos, que nos fazem buscar uma formação que nos faça crescer diante do processo de pesquisa, de ensino, de aprendizagem. Obrigada queridos.

Aos meus amigos(as), que estavam na torcida, com bons pensamentos e boas energias para que este sonho se concretizasse.

A todos que de forma direta ou indireta estiveram comigo durante essa jornada.

Obrigada.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi de analisar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, buscando identificar os desafios enfrentados e as possibilidades encontradas por estes docentes diante da construção das hipóteses de leitura e escrita daqueles alunos. Foi realizada em três escolas estaduais de ensino fundamental localizadas no município de Cruzeiro do Sul/Acre e contou com a participação de 09 professores, dos quais 06 atuam na sala de aula comum e 03 atuam na sala de recurso multifuncional. Partimos do princípio de que os déficits de leitura e escrita dos estudantes brasileiros é tema amplamente discutido no meio educativo, com destaque para as questões da alfabetização de alunos com deficiência, devido aos prejuízos que a complexidade do processo de alfabetizar pode causar na escolarização desses. Fundamentamos nossa pesquisa em autores da área da alfabetização como BRANCO (1993, 2006, 2009, 2014), CAGLIARI (1999, 2009); CARVALHO (2014); FERREIRO (1985;1996); KLEIMAN (2001); SOARES (2020); TEBEROSKY (2003); WEISZ (2002) dentre outros. E a respeito da educação especial, consultamos CARVALHO (1998; 2008); MANTOAN (1997; 2003), MITLER (2003); PLESCTH (2013). Em relação a parte metodológica foi empregada a pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas e observações do trabalho docente em sala de aula. Os dados coletados foram analisados com a Análise de Conteúdo segundo Laurence Bardin. A pesquisa revelou duas categorias, construídas a partir dos onze temas eleitos com base nas falas das participantes. Na primeira categoria, “Alfabetização de alunos com DI: recursos, métodos e estratégias metodológicas em construção”, os professores mencionaram os recursos, métodos e metodologias que utilizam no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual, revelando que não há um método específico para alfabetizar, mas escolhem estratégias, atividades e recursos que estimulam a aprendizagem dos alunos, que, no entanto, são as mesmas utilizadas com os alunos comuns. A segunda categoria, “Os desafios, dificuldades e resistência do ser professor”, revela algumas insatisfações dos professores referentes ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, justificada pela ausência de uma formação que os capacite para atuarem com esses alunos, além do registro do pouco envolvimento da família nesse processo. É possível afirmar que quando os professores da sala comum se aproximam de teorias sobre a temática da Educação Especial e sobre as possibilidades do aluno com deficiência intelectual, assumem novos discursos, porém não evidenciam reelaborações nas práticas pedagógicas e nas estratégias metodológicas direcionadas ao processo de alfabetização desses alunos. Evidenciamos que nenhuma das professoras participantes teve a oportunidade de realizar cursos de formação sobre alfabetização e tão pouco sobre a capacidade de aprender de alunos com deficiência intelectual, o que poderia levá-las a reconstruir saberes e fazeres, ao compartilhamento de experiências, descobertas e a construção de estratégias que pudessem superar as dificuldades encontradas na sala de aula.

Palavras-Chave: Alfabetização. Deficiência Intelectual. Educação Especial. Estratégias Metodológicas.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research, whose objective was to analyze the strategies and methodologies used by teachers in the literacy process of students with intellectual disabilities, seeking to identify the challenges faced and the possibilities found by these teachers in the face of the construction of hypotheses of reading and writing for those students. It was carried out in three state elementary schools located in the municipality of Cruzeiro do Sul/Acre and had the participation of 09 teachers, of which 06 work in the common classroom and 03 work in the multifunctional resource room. We start from the principle that the reading and writing deficits of Brazilian students is a widely discussed topic in the educational environment, with emphasis on literacy issues for students with disabilities, due to the damage that the complexity of the literacy process can cause in their schooling. We base our research on authors in the area of literacy such as BRANCO (1993, 2006, 2009, 2014), CAGLIARI (1999, 2009); CARVALHO (2014); FERREIRO (1985; 1996); KLEIMAN (2001); SOARES (2020); TEBEROSKY (2003); WEISZ (2002) among others. And regarding special education, we consulted CARVALHO (1998; 2008); MANTOAN (1997; 2003), MITLER (2003); PLESCTH (2013). Regarding the methodological part, field research was used with semi-structured interviews and observations of teaching work in the classroom. The collected data were analyzed using Content Analysis according to Laurence Bardin. The research revealed two categories, constructed from the eleven themes chosen based on the participants' speeches. In the first category, "Literacy of students with ID: resources, methods and methodological strategies under construction", the teachers mentioned the resources, methods and methodologies they use in the literacy process of students with intellectual disabilities, revealing that there is no specific method for literacy, but choose strategies, activities and resources that stimulate student learning, which, however, are the same used with ordinary students. The second category, "The challenges, difficulties and resistance of being a teacher", reveals some dissatisfactions of teachers regarding the literacy process of students with intellectual disabilities, justified by the lack of training that enables them to work with these students, in addition to the registration the little involvement of the family in this process. It is possible to state that when teachers in the common room approach theories on the theme of Special Education and on the possibilities of students with intellectual disabilities, they assume new discourses, but do not show evidence of re-elaborations in pedagogical practices and methodological strategies aimed at the literacy process of these students. We showed that none of the participating teachers had the opportunity to take training courses on literacy and neither on the ability to learn of students with intellectual disabilities, which could lead them to rebuild knowledge and practices, to share experiences, discoveries and to construction of strategies that could overcome the difficulties encountered in the classroom.

Keywords: Literacy. Intellectual Disability. Special education. Methodological Strategies.

LISTA DE SIGLAS

- AADID** - Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AC** – Análise de Conteúdo
- BDTD** - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DI** – Deficiência Intelectual
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- HIV/AIDS** - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- IASSID** - Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- NAPI** – Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
- OMS** – Organização Mundial de saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAEE** – Público Alvo da Educação Especial
- PSA** – Professor da Sala de Aula
- PSR (1,2,3)** – Professor da Sala de Recurso
- PNAIC** - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEEPI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- QI** – Quociente de Inteligência
- SRMs** – Sala de Recursos Multifuncionais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Produções selecionadas no período de 2013 a 2018.

QUADRO 02: Agrupamento das produções por problema de pesquisa.

QUADRO 03: Alfabetização e letramento de alunos com Deficiência Intelectual.

QUADRO 04: Prática dos professores diante do aluno com Deficiência Intelectual.

QUADRO 05: Concepções dos professores acerca da alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual.

QUADRO 06: Relação dos temas identificados na Análise de Conteúdo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Atividade de matemática e produção textual.

Figura 02: Atividade de matemática.

Figura 03: Atividade de alfabetização com intervenção.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 INTERFACE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E RELAÇÕES	34
2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	46
2.1.1 A busca pelas produções	48
2.1.2 Agrupando os objetivos e os problemas das pesquisas	51
2.1.3 Os achados das produções	53
2.2 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES	64
3 CONSTRUÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DI	73
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	87
4 PROCURANDO DIREÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO	104
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	105
4.2 A PESQUISA DE CAMPO	107
4.2.1 O lócus da pesquisa	109
4.2.2 Os participantes da pesquisa	110
4.3 AS TÉCNICAS ADOTADAS	111
4.3.1 A observação	111
4.3.2 A entrevista semiestruturada	114
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO	116
4.5 Construindo categorias: Conduzindo a análise de dados	119
5 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DI: RECURSOS, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS EM CONSTRUÇÃO	122
6 OS DESAFIOS, DIFICULDADES E RESISTÊNCIAS DO SER PROFESSOR	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos e sobre diferentes enfoques, diversos trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos sobre os temas mais distintos relacionados à educação. Muitos estudiosos se debruçaram sobre os temas do campo educacional, dentre eles, a alfabetização, na busca de soluções para os desafios, problemas e dificuldades encontradas, como: a desvalorização dos profissionais da educação, a formação docente, o currículo escolar, os projetos pedagógicos, a estrutura em geral precária das instituições escolares, a cultura dos sucessos e fracassos atribuídos aos alunos e professores e muitos outros fatores que dificultaram o desenvolvimento de uma educação de qualidade, com impacto sobre o aprendizado da leitura e da escrita.

Cagliari (1999) diz que a alfabetização é um tema bastante discutido pelos estudiosos e pesquisadores que se preocupam com a educação, já que há muito se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, especialmente a reprovação e a evasão escolar. Embora algumas políticas públicas tenham sido construídas para enfrentar os índices de analfabetismo e abandono escolar, não havia, ainda, resultados expressivos.

Ferreiro e Teberosky (1999) preocupadas em saber como a criança aprendia a ler e escrever realizaram uma pesquisa que deu origem a uma nova teoria para o campo da alfabetização, revolucionando as concepções até então vigentes, tornando-se um marco internacional que atingiu os países ocidentais, reposicionando as concepções no campo da alfabetização, a partir da década de 1980. Fundamentadas na teoria piagetiana, o construtivismo, as autoras pesquisaram sobre a origem dos processos de aprendizagem da leitura e escrita, para compreender como a criança relaciona o falado com o escrito e a visão delas sobre esses sistemas.

Ferreiro (1993) aponta ideias extremamente necessárias, ainda nos dias atuais, que é o repensar a prática escolar da alfabetização. Essas reflexões giram em torno de saber como se deve ensinar a ler e escrever. Rompendo os discursos acusatórios em busca de culpados, o eixo de suas investigações deixou de ser a busca de saber como se ensina, para compreender como se aprende.

Magda Soares (2020), linguista referência nacional brasileira autora de inúmeros artigos científicos e livros tratando do tema da alfabetização, apresenta as muitas possibilidades de articular teoria e empiria dos mais variados conhecimentos sobre a alfabetização, revivendo a realidade da sala de aula e as práticas de alfabetização,

fazendo valer as muitas facetas desse processo e compreendendo os argumentos em favor de um ou de outro método envolvendo a alfabetização e destacando o insucesso da aprendizagem da leitura e escrita no Brasil.

Na obra *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* de 2020, Magda Soares revisou suas produções sobre alfabetização constatando que ao longo de mais de quarenta anos, a partir de 1980, não houve grande avanço na alfabetização de crianças e jovens brasileiros. Muito pelo contrário, os estudantes não compreendem o que é a leitura e a escrita e continuam submetidos, nas escolas públicas, a uma concepção tradicional desses elementos, trabalhando ainda com conceitos ultrapassados como codificação para a escrita e decodificação para a leitura, passando longe da compreensão do que realmente representa a leitura e a escrita.

Com o ensino tradicional na alfabetização algumas crianças aprendiam a ler, mas, não se tornavam leitores porque a forma tortuosa a que eram submetidas para decorar sons e traçados de letras, não lhes permitiu apreciar os livros de literatura e tampouco dominar a leitura em seus variados usos na vida social e profissional.

A autora destaca que os estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema a partir de 1980, abandonou a questão dos métodos e passou a contar com conhecimentos que “vinham sendo construídos, em várias ciências sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o *objeto* dessa aprendizagem, gerando mudanças na concepção de alfabetização (SOARES, 2020, p.11)”.

As novas ciências que aportaram conhecimentos para a alfabetização foram a Linguística, e em especial a Fonética e a Fonologia, além das ciências da área da Psicologia, como a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Cognitiva que trouxeram evidências científicas sobre o objeto da aprendizagem da língua escrita e sobre como ocorre essa aprendizagem.

A alfabetização que até então era considerada como a aquisição de um código passou a ser considerada como a aprendizagem de um sistema de representação no qual os signos ou grafemas representam e não codificam, os fonemas ou sons da fala. Assim, aprender um sistema alfabético passou a ser muito mais complexo que aprender um código somente memorizando as relações entre letras, porque passou a ter que compreender o que a escrita representa e como é feita a notação com que, de forma arbitrária e convencional, os fonemas ou sons da fala são representados.

Em outra vertente, a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizada na área da Psicologia do Desenvolvimento revelou a Psicogênese da língua escrita ou o

processo pelo qual passam as crianças para compreender, progressivamente, o sistema de representação do sistema alfabético. Essas conquistas teóricas resultaram em maior compreensão sobre a complexidade do processo de alfabetização, pois toda essa construção necessária, não é mais suficiente para um amplo domínio da leitura e da escrita.

Weisz (2002) aborda conteúdos complexos e instigantes para ajudar a construir um olhar mais reflexivo sobre as mudanças no campo educacional, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem - segundo a psicogênese da língua escrita-, trazendo um novo olhar sobre a mudança na compreensão de como o aluno aprende a partir da ótica construtivista.

Branco e Lovatto (2014) esclarecem que a alfabetização sempre foi objeto de estudos, debates e pesquisas e que até os anos 1980 a Teoria do Déficit¹ explicava os altos índices de reprovação e evasão escolar. Segundo as autoras, a condição socioeconômica tinha uma relação direta com o fracasso escolar. Dessa forma, uma criança pobre, com uma linguagem insuficiente, teria prejuízo cognitivo. Só nas últimas décadas, com alguns avanços nas práticas de ensino, se alcançaram mudanças expressivas no desempenho da leitura e escrita dos alunos.

Essa nova compreensão nos faz notar que a aquisição da leitura e da escrita em uma sociedade letrada é imensurável, pois possibilita o acesso dos indivíduos ao pensamento das gerações passadas e constitui uma excelente ferramenta de comunicação e socialização.

A educação brasileira tem exigido das mais diversas áreas do conhecimento, reflexões e busca de solução para questões já tão bem conhecidas pela sociedade, dentre eles o analfabetismo e demais problemas relacionados com a alfabetização. Essas são temáticas noticiadas e debatidas cotidianamente e merecem espaço amplo no campo da pesquisa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), “O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas. Houve substancial queda da taxa de analfabetismo (...) (MEC/SEF, 1997, p. 27)”. Porém, em nosso país esse índice de analfabetismo ainda é um desafio a ser superado. Apesar de estarmos vivendo em um século em que tudo está se tornando

¹ A teoria do déficit, segundo Patto (2015), mencionada por Branco e Lovatto (2014), explica que esta teoria corresponde ao fato de que, ao longo dos tempos, embora mudem os termos e alguns conceitos, “as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (Patto, 2015, p. 159).

possível, não se conseguiu resolver o problema da alfabetização; muito ainda precisa ser feito para mudar essa realidade social. As escolas precisam se tornar mais eficazes, dando o apoio necessário aos professores, e o governo precisa fornecer subsídios necessários para que isso aconteça. O que ocorre é que muitas crianças chegam ao quinto ano em diante sem ler razoavelmente, principalmente em escolas de periferia. Como aborda Carvalho (2014):

Entre as condições sociais que implicam a persistência do analfabetismo no limiar do século XXI, podemos destacar: pobreza e desemprego, que impedem as famílias de mandarem seus filhos à escola, ou mantê-los ali; trabalho infantil (dentro e fora de casa); qualidade insatisfatória de alguns setores educacionais e escolas municipais e estaduais; confusão entre campanha (necessariamente emergencial e provisória) e política de alfabetização (que deve ser permanente) (CARVALHO, 2014, p. 66).

Muitos problemas sociais estão relacionados ao analfabetismo, e isso tem gerado discussões, inclusive sobre qual dos dois é mais influente, uma vez que o problema do analfabetismo também está relacionado aos problemas sociais e vice-versa. Qualquer debate sobre origem e causa das questões sociais e pedagógicas, não exclui o princípio de que o professor precisa acreditar que seu aluno é capaz de aprender, independente da classe social que ocupe. Essa maneira do professor olhar para seu aluno e a melhor formação dos alfabetizadores é que pode conduzir a uma educação de qualidade, abrindo condições iguais para todos, sem exclusão.

Se o campo científico, pedagógico e técnico ainda não navega com segurança sobre os processos de alfabetização de todas as pessoas, em relação a uma parte delas as discussões ainda precisam avançar com mais força. A temática da alfabetização das pessoas com deficiência está nesse campo de reflexões pendentes, que ainda não foram integralmente contempladas em nossa sociedade, principalmente na esfera educacional.

Pensar na educação de pessoas com deficiência nos reporta a antiguidade, às sociedades primitivas, quando não havia lugar para aqueles que não tinham condições de colaborar com a sobrevivência do grupo ou participar de atividades produtivas, sendo, portanto excluídos, e até mesmo eliminados.

No século XVIII, por exemplo, a deficiência estava ligada ao misticismo e ao ocultismo, e o homem era visto como imagem e semelhança de Deus, e esta concepção sustentou as desigualdades e preconceitos em relação as pessoas com deficiência, resultando em tratamentos desumanos e exclusões sociais e escolares.

Esses acontecimentos do passado hoje passam quase que despercebidos, como se não tivessem trazido consequências para o presente.

A inclusão escolar ainda é recente, e propôs transformações amplas e profundas nos sistemas educacionais, fazendo pensar que não estamos prontos, formados, e que sempre temos o que aprender. Além disso, nos remete a construção de um novo modelo de ensino que tem como uma das principais finalidades focar a aprendizagem de forma de reorganizar o modo de ensinar. Nesse sentido, ser um docente competente e capaz de atuar no seu meio de trabalho implica justamente em compreender que sempre é necessário aprender, e que a formação é contínua e necessária em toda a vida profissional.

Essa necessidade de busca por aprender ficou ainda mais clara em tempos da pandemia, que ocasionou a necessidade de isolamento social, quarentena e ensino remoto, em que a mudança para o ensino à distância realçou a falta de acessibilidade existente na educação brasileira, deixando ainda mais preocupante o ensino aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que muitos professores que já tinham alguma dificuldade em lidar com estes alunos passaram a ter um desafio maior ainda, na busca de uma alfabetização à distância.

O cenário pandêmico foi sendo noticiado pelos meios de comunicação a partir de fevereiro do ano de 2020, dando conta do quadro dramático do ponto de vista sanitário, social e econômico, onde vidas estavam sendo perdidas sem se desenhar horizonte alentador. O impacto do corona vírus não afetou apenas as questões de saúde, pelo contrário, trouxe à tona muitas dificuldades históricas que permeiam campos sociais, econômicos, políticos e educacionais. Segundo Lima, Rocha e Rocha “no meio desses contextos de incertezas, encontram-se às instituições de ensino, transformadas em caixa de ressonância das indefinições sobre o futuro. (LIMA; ROCHA, e ROCHA, 2021, p.613)”.

A desigualdade que já era muito presente no campo educacional cresceu consideravelmente durante a pandemia e com isso o processo de alfabetização sofreu profundas mudanças, reforçando ainda mais as lacunas que se fazem presentes nesse processo. Com a pandemia, todas as etapas de escolaridade passaram por modificações e adaptações. Contudo, o processo de alfabetização, que depende substancialmente da interação entre professor e aluno e que sem dúvida é um dos momentos mais importantes da formação escolar de um indivíduo, sofreu grande

impacto, no lastro do ensino remoto/à distância, uma vez que esta etapa não pode prescindir da presença e do acompanhamento físico/educacional.

Assim, os arranjos didáticos que sustentaram o ensino remoto desencadearam muitas outras defasagens no ensino da leitura e escrita, já que a alfabetização é o primeiro de muitos processos de aprendizagem.

E quando se trata de aluno com deficiência, o desafio para o professor se torna ainda maior, pois nem todos os alunos conseguiram acompanhar as aulas e as atividades propostas. Apesar da tentativa de pais e professores de preencherem as lacunas deixadas pelo distanciamento social, poucos alunos conseguiram se adaptar ao novo modelo de ensino, e, agregado a isso, ainda ocorreu a falta de acesso aos aparatos, como internet, computadores, notebooks, tablets ou celulares, TVs e rádios, que os ajudassem a acompanhar as aulas instituídas pelo ensino remoto.

Merece destaque que essa precariedade no sistema educacional não se deve exclusivamente à tragédia inaugurada pela pandemia, pois se arrasta há séculos e nos faz lembrar que o domínio da leitura e da escrita é uma das grandes fontes de poder na sociedade. Por isso, foi durante muito tempo, um privilégio das classes mais favorecidas, empenhadas em frear a igualdade de saberes, entendendo-a como perigosa, pois a equidade anularia o poder de quem manda e a subserviência de quem obedece.

Contudo, é preciso destacar que com pouco tempo de pandemia, já era notório as diferenças nas escolas do nosso país, em especial no Acre. A força da pandemia nas famílias mais pobres está sendo desastrosa, em todos os sentidos. E este cenário vai tornando a aprendizagem dos alunos com deficiência ainda mais difícil, já que não há adaptações necessárias de materiais para cada deficiência. Os recursos exigidos para as aulas *online* são limitados ou inexistentes e boa parte das famílias vivem em condições quase que impossíveis de transformar o ambiente doméstico em um espaço de produção escolar, como afirmam Lima, Rocha e Rocha (2021): “o ambiente interno da casa, passa a ser cultivado como espaço de convívio, interações e cuidados, mas também de trabalho, de produção da vida, através da realização de atividades e rotinas laborais (LIMA, ROCHA e ROCHA, 2021, p.622)”.

Essas situações remetem a fatos e vivências que, inertes na memória, nos fazem reviver nosso percurso trilhado na busca de algumas conquistas, dentre elas, a apropriação da educação e, em consequência, nosso itinerário como docente. Alguns

acontecimentos estão mais vivos que outros, mas o retorno a esse passado direciona as tomadas de decisões vividas nesse presente.

Nasci em 1983, oriunda de uma família com pouca escolarização e condição financeira precária, e em meio a 12 irmãos, fui a 12^a filha. À época a cidade tinha uma população de pouco mais de 50 mil habitantes e tinha como principal fonte de renda a produção agrícola – que pouco ajudava na subsistência familiar.

Nesse período o Acre vivenciou o momento de transição da cultura agrícola para a implantação da pecuária². Esse modelo de economia passou a conviver com o crescimento do comércio local e com os poucos serviços públicos que iam surgindo nos setores que o estado e a prefeitura ofereciam. Com isso, a busca por escolas foi crescendo, bem como a construção dessas instituições foram dando espaço ao sonho de seguir a profissão que dava brilho aos olhos de tantas crianças que assim como eu, viam nessa carreira, a saída da vida dura que as famílias podiam oferecer.

O caminho apresentado aos irmãos mais novos foi o da escola, muito embora alguns dos mais velhos já tivessem concluído o ensino fundamental, outros o ensino médio, iam em busca de ajudar a matriarca, única provedora do lar. Nessa empreitada lembro-me de sempre termos um paneiro³ de farinha, um dos principais alimentos de nossa terra e ossos de boi, trazidos do curre/curral⁴, local onde os irmãos mais velhos trabalhavam, que serviam para preparação de um caldo. Essa era uma das formas básicas de alimentação, em razão das dificuldades financeiras.

Mesmo com tantos desafios, minha mãe procurava ser a melhor possível, demonstrando afetos à sua maneira peculiar, orientando, cuidando e guiando, muitas vezes com palavras e ações duras, mas querendo ver o crescimento dos filhos.

Percebi pela primeira vez o amor da minha mãe pelos filhos, quando de forma dramática uma tragédia atravessou a vida de todos nós, e especialmente de dela,

² Na dissertação *Fontes históricas sobre o Vale do Juruá*, Ana Flávia Rocha (2021) apresenta resenha da obra *História do Acre: novos temas, novas abordagens*, onde, no capítulo 10, sob o título “A pecuarização no Acre”, o autor trata das atividades desenvolvidas em prol da pecuária, como efeito de políticas do governo federal. Órgãos federais como SUDAM, BASA, SUFRAMA, PROJETO RADAM, INCRA, PIN, PROTERRA, POLAMAZÔNIA atuaram na coordenação e financiamento de projetos agropecuários na Amazônia, somando-se aos esforços do governo estadual de Vanderlei Dantas, que tinha como foco estimular a pecuária, sob os lemas: “O Acre é o nordeste sem seca e o sul sem geadas” e “Produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo Pacífico”. Segundo o autor, mediante estas condições institucionais, o Acre “foi o paraíso dos fazendeiros” (SOUZA, 2002, p. 99), com a grilagem de terras, que passam para as mãos dos fazendeiros, que fazem dela uso desordenado, instituindo a cultura do gado, como “donos da geografia”, conforme denúncia matéria da Revista Veja, de 7 de abril de 1993.

³ Artefato de fibra sintética e/ou tecido, que serve para armazenar a produção agrícola, como grãos e farináceos.

⁴ Matadouro público de bovinos, de onde partia o abastecimento de carne para a cidade e região.

quando um acidente com arma de fogo tirou a vida de um dos meus irmãos. Ele tinha apenas 14 anos. Foi um momento doloroso. Lembro pouco daquele episódio, mas tenho retido o sofrimento da minha mãe, em sua dor visível e transparente. Porém com toda a força de uma mãe, ela foi sobrevivendo e zelando pelos outros 11 filhos, com o coração cheio de saudade pela perda do querido filho Francisco José.

Em meio as dificuldades de sobrevivência, foi aumentando em mim a vontade de crescer, não apenas em relação ao desenvolvimento humano, mas em todos os sentidos. Sair da situação de pobreza era umas das principais metas de vida e a solução para isso era a escola. Apesar de todos os problemas financeiros que passávamos, fui matriculada em uma das melhores escolas da cidade, e para ingressar nessa escola era necessário passar a madrugada em uma fila para garantir vaga. Mesmo precisando pagar a matrícula, a procura por parte dos pais para que os filhos estudassem naquela instituição de ensino, era grande. Estudando, fazia valer o esforço que minha mãe empregava para me manter naquela escola: procurava tirar notas boas e ser sempre “a boa aluna”.

Minha mãe era servente, fazia limpeza em uma escola distante de nossa residência, e fazia o percurso todos os dias, caminhando. Ela ficava o dia todo fora de casa, em busca do sustento da família e cada irmão buscava uma forma de estudar e aprender sozinho os conteúdos ensinados na escola. Nisso fui crescendo e me dando conta da importância de sempre estudar mais. Não ficava para provas finais, recuperação, ou a chamada ré da ré (recuperação da recuperação), estratégias de avaliação instituídas nas escolas para que os alunos não ficassem retidos.

Não faltava as aulas nem nos dias de chuva forte, quando as casas ficavam alagadas⁵ e muitas vezes não permitiam a saída dos moradores, ou quando as ruas, que não eram pavimentadas, ficavam cobertas de lama pelo barro vermelho chamado tabatinga⁶, que dificultava até o andar, pois era liso e pegajoso. Nesses dias, as sacolas plásticas serviam para ajudar na locomoção, eram calçadas sobre as sandálias para enfrentar as íngremes e lisas ladeiras da Cidade de Cruzeiro.

Gostava de estudar e pretendia ser professora e por isso não podia faltar aula. Além disso, já começava a cumprir com algumas obrigações nos afazeres domésticos,

⁵ As cidades amazônicas, como Cruzeiro do Sul, localizada à margem direito do Rio Juruá, em geral não suportam ao torrencial e duradouro inverno, que se dá entre os meses de dezembro a abril, alagando bairros inteiros e comunidades inteiras, cobrindo casas e palafitas, especialmente nas partes baixa da cidade.

⁶ Espécie de solo/barro argiloso, a moda de cimento molhado.

como lavar algumas peças de roupas, varrer a casa, lavar umas poucas louças, dentre outros, sem esquecer de ser criança e brincar, correr, me divertir. Os desafios eram tantos, mas a memória da infância desperta um dos melhores sorrisos, para lembrar-me do quanto fui feliz, enquanto criança.

Terminado o ensino infantil, veio o fundamental, com socializações nos grupos, os sonhos maiores, mas ainda o desejo de ser professora. Agarrava-me a todas as oportunidades que surgiam. Fui atleta, jogadora de vôlei e isso me proporcionou alguns benefícios, dentre eles viajar e conhecer uma parte do Brasil, vivenciar culturas, histórias, experiências diferentes e o querer estudar mais, para ganhar bolsa de estudo e morar em outro estado, fazer a tão sonhada “faculdade”.

Veio o ensino médio, a oportunidade de morar fora com bolsa de estudo, sendo atleta, mas, o sonho ainda era o de ser professora, então, permaneci em Cruzeiro do Sul. Ainda cursando essa etapa, fui convidada a substituir alguns professores da escola de ensino fundamental na qual estudei. Cobria férias, licenças e atestados, sem contratação direta ou provisória, apenas com negociação verbal.

O despertar de ser professora seguia firme, esse era meu propósito. Prestei vestibular e consegui ingressar no Ensino Superior, começando a cursar Pedagogia. Foi nesse momento que os olhos reluziram ainda mais pela docência. Pude vivenciar e experimentar sensações e momentos que me fizeram seguir essa profissão. As aulas práticas, os estágios, as andanças pelas escolas, sempre indicavam o anseio de ser professora.

Seguindo esse desejo, antes de concluir a graduação, preparei um currículo vitae e distribuí na secretaria estadual e municipal de educação e grande foi a alegria quando fui chamada pela professora Robéria Vieira Gomes⁷, para trabalhar com alunos com deficiência, no ano de 2006. Nessa experiência fazíamos trabalho de professor itinerante⁸, retirando os alunos com deficiência da sala de aula e realizando o atendimento em algum espaço que fosse minimamente viável, as vezes sob a sombra de árvores, corredores, escadas. Naquele tempo, atendia a 05 escolas, em cada dia da semana me dirigia a uma escola diferente.

⁷ A época a professora Robéria Gomes, hoje professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Ceará, respondia pela coordenação de educação especial junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

⁸ Assim denominado por fazer um itinerário diferente todos os dias da semana, atendendo a várias escolas diferentes, por não haver sala de recursos em nenhuma escola da rede regular de ensino.

Durante esse tempo em que comecei a atuar de fato com contratação direta pela Secretaria Estadual de Educação, recebi um dos piores baques que a vida poderia dar, pois perdi uma das melhores pessoas que já conheci. Minha irmã querida, Sônia Maria, faleceu em consequência do Lúpus, uma doença autoimune que a acometeu de forma fatal. Quanto sofrimento, que dor. Quanta falta ela fazia e ainda faz. Era talvez a pessoa que mais me apoiava e que torcia por mim, assim como por todos os nossos irmãos. Mais uma vez vi minha mãe em sofrimento profundo, diante da perda de mais um filho. A tristeza pela ausência da minha irmã me fez mergulhar nos estudos e me dedicar ainda mais à educação. Sabia que ela ficaria feliz em me ver crescer, onde quer que estivesse. Foquei em formações, capacitações, cursos e busquei ampliar os conhecimentos na área de educação das pessoas com deficiência.

No ano de 2009, um novo olhar voltado para o atendimento às pessoas com deficiência foi implantado em nossa cidade. Nessa época deixei de ser professora itinerante e passei a atuar como professora de Atendimento Educacional Especializado⁹ (AEE), antes de ingressar no Magistério Superior, o que me fez conviver com práticas pedagógicas que limitavam a capacidade intelectual dos alunos com deficiência, na medida em que ocorria um ensino mecanicista, em que leitura e escrita eram oferecidas como atividades descontextualizadas, sem adequação para atender a individualidade do aluno.

Naquele contexto, eram poucos os alunos com deficiência intelectual que adquiriam o domínio da leitura e da escrita, sendo que esses conhecimentos são os que mais podem beneficiar a inclusão dessas pessoas na sociedade, favorecendo o seu crescimento dentro e fora do contexto escolar.

Ainda no ano de 2009, fui convidada a ingressar na equipe Educar na Diversidade, da Secretaria Estadual de Educação, que trabalhava na formação de professores para atuar com alunos com deficiência, direcionando as formações para as áreas de deficiência física, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, onde fiquei por pouco mais de 01 (um) ano, sendo convidada à atuar em outra equipe de formação, a de Altas habilidades/Superdotação, em 2010. Neste mesmo ano fiz

⁹Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de Outubro de 2009 – Portal do MEC, define o AEE como um atendimento que tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao tratarmos do AEE, nos voltaremos a explicar que o mesmo é feito em classes regulares, dependendo da condição específica do aluno com deficiência.

concurso para ingressar no Magistério Superior na área de Fundamentos da Educação Especial/Inclusiva, sendo efetivada em 11 de novembro de 2011.

O trabalho que efetuei nessa área me trouxe vivências e experiências que despertaram o interesse por pesquisas como essa que ora apresento em busca de resultados que pudessem minimizar as práticas pedagógicas excludentes que limitam a capacidade de desenvolvimento de alunos com deficiência. Aliado a isso, quando se trata de ensino e aprendizagem, reprovação, fracasso escolar, má qualidade de ensino, todos ou boa parte dos apontamentos sugerem que a atuação dos professores deixa a desejar, muito embora o discurso de “culpabilização” dos docentes se torne uma cortina de fumaça para que o verdadeiro culpado não seja exposto. Com isso, a busca por investimento em educação, a falta de materiais, as escolas sucateadas, a falta de investimento na formação, baixa remuneração e desvalorização do professor as vezes passam despercebidos.

Frente essa situação, uma das grandes preocupações em relação ao ensino, deveria ser a sólida formação dos professores, que os munisse de ferramentas para que desempenhassem um trabalho eficaz frente ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica porque, se há a necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos em nossa sociedade, seja na família, na escola e em instituições públicas.

A sociedade tem sido a principal vítima desse processo, porque muitas pessoas não aceitam a condição particular dos indivíduos e acham que pessoas diferentes não têm oportunidades nos negócios, na vida, e que são incapacitadas de realizar quaisquer atividades. Essas pessoas, ainda que enfrentem diferentes dificuldades, são capazes de realizar tarefas do dia a dia e suas limitações não justificam a crueldade com que são tratadas, na forma física, mental, ou intelectual.

Quando falamos em educação escolar, é quase impossível não pensar em uma educação que seja inclusiva, pois é um assunto bastante presente nos dias de hoje. Isso nos leva a entender que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum passou a exigir mudanças significativas para que a aprendizagem realmente pudesse acontecer dentro das escolas.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seja na escola, na sociedade ou em qualquer esfera social, acontece a partir do momento em que há mudanças nas barreiras arquitetônicas

e principalmente nas barreiras atitudinais, garantindo a plena democracia e o respeito às diversidades e singularidades de cada ser. O princípio da igualdade não se limita à inclusão escolar, mas se expande a todo o meio social e econômico. Com isso, defende-se a importância de todos terem acesso à educação, independentemente de quais sejam suas dificuldades e necessidades, e, buscar formas de eliminar ou diminuir algumas práticas de exclusão que vêm se perpetuando diante de toda diversidade existente em nosso país. Pois de nada adianta boas intenções, se na prática continuamos estigmatizando e reduzindo o outro à incapacidade.

É inegável que a alfabetização é um dos pontos cruciais para que haja avanço na educação. Para os alunos com deficiência, este processo tem acontecido com muita lentidão, de forma que a prática pedagógica desenvolvida para este fim torna-se desigual. As dificuldades, limitações e as peculiaridades desses alunos, têm despertado manifestações preocupantes por parte dos professores, o que leva a crer que se faz necessário uma mudança no espaço escolar referente a políticas públicas de organização, currículo, formação de professores, buscando uma concepção de educação em que as diferenças dos alunos sejam respeitadas e sirvam para a construção do conhecimento.

Por isso, ao reconhecer as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alguns alunos, evidencia-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las, dando espaço à educação inclusiva, que busca reorganizar o sistema educacional implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas.

Além disso, há a questão da formação dos professores alfabetizadores, que precisa ser revista, tanto para os que estão atuando quanto aos futuros docentes. Uma formação que aprofunde os seus conhecimentos teóricos, tornando-os agentes transformadores, que reflitam sobre suas práticas, se auto avaliando, que facilitem a aquisição de conhecimento e que não busquem por receitas para alfabetizar a todos de uma única forma.

Outro argumento para justificar esta investigação é o de entender que os trabalhos realizados em torno desse tema ainda não são suficientes para explicar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolares regulares, tão pouco sobre a alfabetização desses alunos.

Assim, nos propusemos a realizar uma revisão sobre as produções e publicações acerca da alfabetização de alunos com deficiência intelectual, que será

detalhada no decorrer desta tese, mostrando, de fato, a necessidade de realização de pesquisas que desenvolvam esta temática, trazendo cada vez mais contribuições para quem deseja se aprofundar neste tema.

A presente pesquisa poderá proporcionar uma contribuição teórica e prática sobre a situação do problema investigado, sobre a metodologia dos professores em relação à alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, além de apontamentos que podem trazer uma reflexão sobre como melhorar ou modificar as estratégias referentes a alfabetização dos alunos. Pode ainda contribuir para a formação acadêmica propiciando uma reflexão sobre essa temática, permitindo apontar sugestões significativas e correspondentes tanto aos anseios dos professores quanto ao entendimento desse tema e de seu caráter de continuidade.

Assim, a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com deficiência, as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor no processo de alfabetização, e os desafios encontrados pelos docentes para a realização de atividades que reiterem o compromisso de garantir a todos os alunos uma aprendizagem de qualidade, foram essenciais para nortear a presente pesquisa.

Esse trabalho também poderá ser de grande relevância para o município de Cruzeiro do Sul e para todos aqueles que atuam e pesquisam essa temática, especialmente com o caráter de ineditismo que propomos que visa garantir possibilidades à problematização da questão da alfabetização na perspectiva inclusiva, como já exposto anteriormente.

Assim, o tema desta pesquisa é O processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: interlocuções teóricas e práticas.

Com o intuito de localizar geograficamente o lugar no qual se esboça o objeto de estudo dessa pesquisa, fizemos uma breve explanação deste local. A cidade de Cruzeiro do Sul, pertencente ao Estado do Acre é o município mais populoso da região do Vale do Juruá, com 86.725 habitantes¹⁰, acessível por via terrestre durante os meses do verão amazônico, que compreende o período de junho a agosto. Nos demais meses do ano, a população fica mercê das condições da BR 364, ainda em processo de conclusão, que vive sob o impacto do inverno amazônico, que castiga as condições de tráfego, ficando fechada por vezes, durante alguns períodos do ano. Essas condições impõe à população a dependência das cheias e vazantes dos rios ou de

¹⁰ Fonte: IBGE 2010

transporte aéreo para se locomover até a capital, Rio Branco (distante 648 km), assim como a outras cidades da região do Vale do Juruá ou de outros estados vizinhos.

O isolamento geográfico produz outros tipos de déficits, como por exemplo, distanciamento cultural e limitações econômicas. Nesse sentido, a produção de um clima acadêmico e cultural na região tem sido um desafio protagonizado por algumas instituições, como a Universidade Federal do Acre - UFAC, Instituto Federal do Acre – IFAC e outras da esfera privada - além das iniciativas individuais ou grupais-, traz a marca de um pioneirismo inovador. Instada no ano de 1989 em Cruzeiro do Sul, a Ufac tem contribuído com a formação de quadros e na produção de estudos e intervenções importantes para as mudanças que a sociedade espera e precisa, e tem buscado expandir-se com cursos perenes – hoje são 12 cursos de nível superior e 02 mestrados acadêmicos - além da realização de programas especiais de formação de professores para a educação básica, que têm ajudado a suprir a carência de professores qualificados nas redes de ensino.

Esses avanços no plano acadêmico têm claras repercussões no cenário educativo, contudo não extingue as marcadas e significativas ausências, especialmente quando se trata de políticas públicas que venham promover um maior desenvolvimento à cidade. Mesmo assim, a região levantou certa civilização, onde convivem ares de modernidade com práticas tradicionais de vida e cultura, preservadas à sombra das árvores e pelos humores das águas dos rios. Essas torrentes que correm como serpente, possuem afetos que as vezes permitem, e as vezes atravessam os planos de quem chega com ares exploratórios. Se a região ainda hoje é considerada um território da maior biodiversidade do planeta, deve ser em razão dos humores das águas, da fauna e da flora, que se erguem solenes, proibindo as entradas dos exploradores e as saídas eternas de seu povo. Sim, Cruzeiro do Sul, como na letra de seu hino, é terra que se ergue “no regaço da selva assombrosa onde outrora espumava o Tapi”.¹¹

O invólucro das cidades ribeirinhas do Acre são a floresta e o rio. O que mais se construiu, foi em razão da força do povo, que não sucumbiu às intempéries e buscou jeito de sobreviver, conviver e construir saídas para si e para a natureza. Uchoa (2104) em seu estudo de doutoramento aponta que os povos da floresta, na falta de saídas para suprir as demandas da vida cotidiana, construíram varadouros por entre a mata,

¹¹ Verso do hino de Cruzeiro do Sul, composto por Fran Pacheco.

como estratégia de circulação física de comunidade à comunidade e também como caminhos para fazer chegar, aos pontos mais remotos, e por meios mais rápidos, notícias, novidades, suprimentos e algumas realizações no âmbito da vida imediata e/ou das conquistas sociais.

Oliveira (2016) defende metaforicamente, que os varadouros construídos pelos ribeirinhos, são utilizados por estes, mas também pelo visitante que busca chegada ao interior da floresta. As políticas públicas, concebidas comumente de fora para dentro, pela esfera técnica de diferentes governos, aproximam-se das comunidades ribeirinhas levadas pela mão de lideranças comunitárias que fazem a conexão das bandeiras de luta com as autoridades. Oliveira especifica esta ideia por meio da implantação do Programa Asas da Florestania, que é um programa de correção de fluxo de ensino fundamental em funcionamento nas comunidades de difícil acesso do Estado do Acre, que chega às pessoas por meio dos varadouros traçados.

A floresta acreana é perpassada por entrecortes, feitos pelos próprios povos da floresta, para aproximar destinos e favorecer as idas e vindas. Esses varadouros encurtam distâncias, e pontuam a floresta de encruzilhadas, que sustentam o imaginário da região. Pelos caminhos fechados, abertos a terçados, transitam notícias, pessoas, cargas, animais e, principalmente, o jeito de viver do povo do Acre. Foi por um desses traçados, que o colonizador adentrou a farta e misteriosa floresta, encontrando-se com os sons, zumbidos e atrosos dos animais e das próprias árvores, que balbuciam quando retorcidas pelo vento. Os moradores mais antigos interpretam esses sons e denotam o sentido da direção do vento, da frequência de certos animais nos aceiros, da florada de uma árvore da mata, do coaxar dos bichos de pena e demais manifestações da natureza. Mas essas convenções, nunca mudam. São sinais de eternidade, de coisa perene, do que sempre se repete, num ciclo eterno de um destino imutável.

Lima (2009) discute que os ribeirinhos colaram letras nas paredes das casas e formaram um painel curioso de letras, imagens e números, a partir dos quais iniciaram o contato com o mundo letrado. O painel de sentidos aguçou o interesse pelas letras, pelas palavras, pelos sentidos ali escondidos. A construção deste painel, geralmente, se dá com os poucos meios de contato com material gráfico que dispõe: as folhas rabiscadas de livros didáticos sem uso, as páginas sedutoras dos catálogos de vendas por correspondência, páginas de revistas, folhas de jornais velhos – ou qualquer material que suba os rios, entre uma passagem ou outra dos visitantes da cidade. Esse

universo, para Lima, aponta a existência de um mundo além-floresta, que se organiza, em grande medida, com os auspícios do letramento. Da maneira que podem, os ribeirinhos desejam conhecer.

Esses exemplos comparecem aqui para registrar a força da região e de seu povo valente, destemido e batalhador, que valoriza o espaço, a terra que o alimenta e o torna singular. Distante das grandes cidades, o município apresenta quadros acentuados de desigualdade, que envereda por caminhos cerrados das comunidades entre si e destas para a cidade de Cruzeiro do Sul, e servem de estratégias para a circulação de pessoas, de produtos, de informação e de cultura.

As poucas oportunidades de emprego que se apresentam, tornam a população praticamente refém das raras oportunidades no serviço público ou de tarefas árduas da agricultura, com rotinas de trabalho agrícola que não deixa espaço para as atividades escolares. Mesmo diante dos regramentos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a infância ainda convive com as práticas de trabalho infantil, que distanciam as crianças das escolas, deixando-as refém das desigualdades de oportunidades e da dominação política de grupos que estrategicamente atuam para que parte da população fique à mercê de políticas assistencialistas.

Frente a esta realidade, se fez necessário e relevante uma pesquisa que assumiu como problema: Quais as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, seus desafios e possibilidades diante desse processo no contexto atual?

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208 menciona que o – Atendimento Educacional Especializado, (AEE) deva ocorrer preferencialmente nas turmas de ensino regular, porém foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que garantiu efetivamente a inclusão desses alunos nas classes de ensino regular.

A hipótese que norteou este estudo é a de que a inclusão tem ocorrido no cenário educacional e que os profissionais que atuam nas classes de alfabetização e no atendimento educacional especializado tem buscado aprimorar seu conhecimento nessa área, desempenhando os saberes que consideram necessários para trabalhar com as crianças com deficiência intelectual.

Com base nesse contexto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, identificando os desafios

enfrentados e as possibilidades apresentadas por estes docentes diante do processo de construção das hipóteses de leitura e escrita desses alunos.

E temos como objetivos específicos: Conhecer e descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos com Deficiência Intelectual (DI);

Identificar os desafios enfrentados e as possibilidades apresentadas pelos docentes frente ao processo de alfabetização de alunos com DI;

Conhecer a formação dos professores alfabetizadores buscando identificar estratégias e metodologias com ações inclusivas que desenvolvam a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com DI;

Avaliar se as atividades propostas pelos professores para construção das hipóteses de leitura e escrita dos estudantes com DI, segundo referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são eficazes.

Espera-se que estes objetivos sejam alcançados a partir das seguintes questões de estudo: Quais as metodologias utilizadas pelos professores no processo de aprendizagem da leitura escrita de alunos com DI? Quais os desafios enfrentados e as possibilidades apresentadas pelos docentes frente ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual? Os professores recebem uma formação para desenvolverem o trabalho de alfabetização com esses alunos? Como se avalia o uso das ferramentas utilizadas pelos docentes para a aprendizagem desses alunos?

Vale destacar que o panorama teórico que enfocamos tem respaldo a partir dos seguintes autores: BRANCO (1993, 2006, 2009, 2014), CAGLIARI (1999, 2009); CARVALHO (2014); CARVALHO (2008, 1998); FERREIRO (1996, 1985); KLEIMAN (2001); MITLER (2003); SOARES (2018, 2003b, 2009); TEBEROSKY (2000); WEISZ (2002); PLESCTH (2013).

E com o desejo de cercar nosso objeto de estudo dos cuidados técnico-científicos, utilizamos como aporte metodológico uma abordagem de natureza qualitativa, na modalidade de pesquisa de campo e como técnicas de coleta e construção de dados, adotamos a observação não participante e entrevista semiestruturada. Para análise de dados, fizemos uso da Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Laurence Bardin (2016). Como lócus de pesquisa, tivemos 03 (três) escolas estaduais de ensino fundamental e os participantes da pesquisa foram professores das classes de ensino regular cujas salas de aula receberam alunos com

deficiência intelectual e também professores de atendimento educacional especializado, das classes de ensino especial.

O itinerário, condições, desenvolvimento e perspectivas metodológicas comparecerão, nesta tese, em seção específica.

O trabalho ora apresentado encontra-se organizado em sete partes. Esta introdução, sendo a sessão inicial em que fazemos a explanação dessa pesquisa, trazendo problema, questões de estudo, objetivos e a estrutura dessa investigação.

O primeiro capítulo, **Interface alfabetização e educação especial: conceitos e relações** traz os conceitos da temática de alfabetização e de educação especial, mostrando as relações que ligam esses temas no sentido de construir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial.

Dando sequência, o segundo capítulo intitulado, **Construções e reflexões sobre a leitura e escrita de alunos com DI** explana sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, esclarecendo sobre as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes no processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, **Procurando direções: o caminho metodológico** traçamos o percurso trilhado para a coleta e construção dos dados que adensaram o resultado dessa investigação.

Seguindo, o capítulo quatro, **Alfabetização de alunos com DI: métodos, recursos e estratégias metodológicas em construção** apresenta a nossa primeira categoria, construída a partir das temáticas originadas das falas das nossas participantes. Aqui são expostos os métodos, recursos e metodologias utilizadas pelas professoras no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual.

O capítulo cinco, **Os desafios, dificuldades e resistências do ser professor** é a nossa segunda categoria e elucida os problemas e resistências que os docentes encontram frente a alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

E, finalmente as **Considerações finais** indicando as aproximações e constatações que nos foram possíveis realizar, bem como a retomada do percurso e os alcances propiciados pela pesquisa.

2 INTERFACE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E RELAÇÕES

A literatura comum sobre a educação escolar inclui a questão da educação inclusiva não apenas como conceito novo, mas como política importante e necessária no atendimento da diversidade presente no chão da escola, isso porque a inclusão dos alunos, público alvo da Educação Especial¹², na escola regular, passou a exigir mudanças significativas para que ela aconteça verdadeiramente.

Merece destaque que, independentemente de qualquer situação ou condição, todos os alunos devem e precisam aprender os objetivos comuns do processo de ensino e aprendizagem da escola, dentre eles, ler e escrever. Com isso, entra em pauta o debate sobre alfabetização, que é um dos fatores propulsores para a consciência de uma sociedade que queira se desenvolver e que se pense cidadã. Apesar disso, e de muitos debates em torno dessa temática, ainda tem sido difícil superar as dificuldades que surgem em torno desse processo.

Ferreiro (2002) diz que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito (FERREIRO, 2002, p. 38)”. Assim, alfabetizar não se resume ao simples ato de decifrar e codificar, mas tem um sentido, mais amplo, e inovador. Deve ser pensada e revista no sentido de que é preciso lidar tanto com a linguagem oral como com a escrita. Além disso, é necessário conhecer novos e diversos textos, aprender como se escreve, interpretar. É envolver-se com todos os aspectos da Linguística.

Cagliari (2009) afirma que “a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita e que é a atividade escolar mais antiga da humanidade”. (CAGLIARI, 2009, p. 10)”.

¹² Na perspectiva da educação inclusiva, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embora a escola trate os problemas de alfabetização como sendo de questões de fala, de escrita e de leitura, concordamos com o autor supracitado que a ausência de conhecimentos linguísticos pode ser uma das causas do fracasso tanto do aluno quanto do professor.

Lovatto e Branco (2014) ressaltam que “a alfabetização que coloca as atividades linguísticas na dependência de habilidades motoras, visuais e auditivas não condiz com uma educação de qualidade, que respeite os conhecimentos trazidos pelo aluno”. (LOVATO e BRANCO, 2014, p. 04).

Nesse formato, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, as capacidades linguísticas são completamente ignoradas, além de não permitirem uma reflexão do que foi ensinado, pois acontece apenas a repetição do que é dito.

Soares (2008) diz que “o processo de alfabetização é, essencialmente um processo de natureza linguística (SOARES, 2008, p. 21)”. Se de fato não houver esse envolvimento com os novos conhecimentos trazidos pela ciência da linguística, e se a escrita e a fala não forem trabalhadas adequadamente na alfabetização, as dificuldades com a leitura serão constantes, trazendo graves consequências e enormes dificuldades de permanência dos alunos na escola, já que a não formação de bons leitores, pode ocasionar a evasão escolar.

No contexto atual, um ponto importante em relação ao debate sobre a alfabetização, acaba sendo a evasão escolar. A pandemia causada pelo SARS-Cov-2, a Covid 19, trouxe pautas pertinentes à questão educacional, e uma delas é o processo de alfabetização, com a manifestação de muitas dúvidas sobre as melhores estratégias e recursos para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, já que as necessidades diante do formato do ensino remoto precisaram ser atendidas de forma específica, seja com uma estratégia diferenciada ou com materiais e recursos pedagógicos direcionados e mesmo com práticas docentes adequadas e procedimentos teóricos e metodológicos pertinentes. Na falta disso, a evasão escolar poderia ser o destino de muitos estudantes.

A disseminação da doença causada pelo vírus Covid-19, trouxe à tona as desigualdades que permeiam o nosso país, dentre elas as questões sociais, econômicas e educacionais. Com o início da pandemia, diversas atividades foram suspensas, inclusive as escolares. E com isso, as escolas tiveram que buscar formas de levar o conhecimento aos seus alunos. Essa busca fez muitos docentes se

reinventarem, contudo, a alfabetização que já é um processo complexo, tornou-se ainda mais desafiador.

Ferreiro (1993) afirma que:

[...] a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: “como se deve ensinar a ler e a escrever?” A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos. (FERREIRO, 1993, p. 03)”.

A questão colocada por Ferreiro tem muita pertinência no momento da crise por que passou o país em relação à Covid-19, em que a partir de março de 2020, as escolas tiveram que fechar, para atender o isolamento social, como principal recurso para conter a disseminação do vírus. Assim, a alternativa encontrada pelas escolas, para dar alguma continuidade ao processo de ensino foi lançar mão de aulas *online*.

O processo de alfabetização, por passar por várias etapas, que dependem de uma interação entre os alunos e a professora, não pode ser trabalhado de forma aligeirada ou descontextualizada. É necessário que o docente busque aproximar esse processo à realidade do aluno, levando em consideração a sua cultura, a carência, as desigualdades, as deficiências, o meio no qual a criança está inserida, pois somente dessa forma a aprendizagem poderá ser significativa.

Precisamos compreender que todo aluno deve ser preparado para a leitura de mundo, sendo este um dos pontos principais a ser desenvolvido na escola. Cagliari (1999) afirma isso quando diz que “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (CAGLIARI, 1999, p. 149)”.

Já em relação a escrita, Soares (2018) afirma que “a escrita é uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto (SOARES, 2018, p. 45)”, portanto, precisa ser ensinada.

A alfabetização é um dos processos mais importantes na formação de uma pessoa e assim como a leitura, a escrita dá acesso ao saber como fonte de poder, um poder que pode trazer modificações e melhores condições de vida para as pessoas.

Ferreiro (1993) em seu livro “Reflexões sobre alfabetização”, não traz novos métodos, testes ou mesmo receitas prontas. Oferece ideias para que possamos refletir sobre a prática escolar da alfabetização desenvolvida pelas escolas.

Neste percurso, quando um aluno representa a escrita, constrói sistemas interpretativos do que pensa, raciocina e inventa a partir do seu entendimento, buscando compreender e se apropriar desse objeto social que é a escrita, tal como ela existe em sociedade, dentro e fora do contexto escolar e para dar conta dessa construção é fundamental a presença do aluno na escola, para interagir com seus companheiros e ser acompanhado pela mediação da professora. Pois para que o aluno compreenda o sistema da escrita ele precisa compreender seu processo de construção e suas regras, e não conseguirá fazê-lo sozinho, é necessária a mediação da professora.

O processo de alfabetização não se resume a codificar e decodificar. É um processo de aprendizado contínuo no qual se aprende a ler e escrever através de várias etapas que vão ampliando a capacidade de interpretar, compreender, produzir, criar, ressignificar conhecimentos e ideias, tanto para a leitura quanto para a escrita, desenvolvendo assim novas formas de compreensão e uso da linguagem.

Para a aquisição desse conhecimento, alguns fatores precisam ser levados em conta e o professor precisa perceber as situações em que a criança se encontra, desde a questão emocional, sua interação e sua realidade linguística. A esse respeito, Soares (2018) destaca sobre o quanto as características pessoais e as diferenças individuais causam impacto entre os alunos, em relação aos processos de aprendizagem anteriores à alfabetização. Para a autora essas experiências interferem na alfabetização e devem ser consideradas.

Dessa forma, a aprendizagem da língua oral é muito importante pois é a partir dela que serão construídos os conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como afirma Cagliari(1999):

A criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela deveria fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 1999, p. 17).

O destaque do autor é de que a criança vai aprendendo à medida que tem contato com o mundo linguístico que a cerca. Não é um processo fácil, pelo contrário, há uma complexidade, certa demora, mas ela vai traçando seu caminho até que possa

apreender o conhecimento, empregando-o em novas situações ou experiências do dia a dia. As crianças não costumam se incomodar com o novo. Elas conseguem se adaptar e se acomodar às novas situações, aos novos desafios e não precisam ser treinadas para isso. E com a alfabetização não é diferente. O aluno que está sendo alfabetizado, pensa sobre a escrita, pois sabe que ela faz parte do seu contexto social e isso traz evolução para o seu processo, já que ele toma contato com a escrita através de situações e práticas sociais de vida e de leitura e escrita contextualizada.

As crianças precisam compreender a função social da leitura e da escrita e para isso, é importante que o alfabetizador desenvolva atividades que estimulem e desenvolvam a aprendizagem dos alunos fazendo com que esses objetos integrem realmente as experiências escolares.

Não há dúvida que a alfabetização é a base para que a criança cresça desenvolvendo o direito de participação social e na cidadania, com uma formação que permita esse exercício de forma plena. Sobre isso e a relevância da aprendizagem para o processo de desenvolvimento humano, Vygostky (2008) identifica dois níveis de desenvolvimento, um que se refere às conquistas já efetivadas e outro que diz respeito às capacidades em vias de serem construídas. Importante aqui não é a análise sobre o conhecimento já construído, e sim sobre o que o aluno tem a potencialidade de aprender. Esse direito não é válido apenas às pessoas ditas normais, mas vale também para os alunos com deficiência, seja ela qual for.

De acordo com Vygotsky (2008):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2008, p. 97).

Esse processo define as funções que ainda não amadureceram na criança, porém estão em maturação. É nesse momento que o professor deve mediar intervindo no que for necessário para que o aluno se desenvolva. Nesse sentido, o docente estará delineando o futuro da aprendizagem da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando assim, o acesso não apenas ao que já foi atingido, mas, aquilo que ainda é necessário alcançar.

Dessa forma, o educador disponibiliza a busca um redimensionamento de sua prática adotando posturas em que possa refletir sobre o seu trabalho, buscando uma maneira de ensinar que seja significativa para seus alunos. Vale ressaltar que para isso, cabe ainda ao professor entender que seus alunos trazem conhecimentos adquiridos no dia a dia e que são produzidos com base no meio social em que estão inseridos.

No entanto, no contexto da pandemia, a aprendizagem de leitura e escrita de modo satisfatório, tornou-se complexa e desafiadora tanto para os alunos quanto para os docentes e familiares. Segundo Patrícia Freire (2011) “O processo de alfabetização se faz de forma ampla e necessita do apoio contínuo da família para que ocorram os avanços e entendimento na relação da linguagem oral e escrita por meio de códigos utilizados na sociedade” (PATRICIA FREIRE, 2011, p.87).

Com os debates em torno do distanciamento social sugerido pelos especialistas e autoridades de saúde em relação à pandemia do Covid-19, as discussões sobre o ensino remoto também entraram em pauta. Primeiro se desenharam horizontes possíveis para a consecução dos objetivos educacionais, interrompidos bruscamente na forma convencional de aulas presenciais. Migrou-se então para o campo tecnológico, buscando enxergar alternativas viáveis e ferramentas adequadas para a realização de aulas e encontros formativos. Mas sobre estes, a maioria dos professores não se encontravam habilitados para o uso. Fez-se necessário formações, à toque de caixa, na busca de saídas para o prosseguimento das atividades escolares. Tateando as ferramentas tecnológicas, abriu-se um panorama de possibilidades, mas sobre estas, foram apontados diversos entraves para que os novos formatos de aulas remotas fossem aprovados.

No tocante a alfabetização, se já é um processo complexo no formato presencial, à distância foi praticamente inviável, já que a falta de recursos e serviços limitou o acesso dos estudantes ao novo modelo de ensino. Entretanto, a alfabetização não pode ser esquecida, pois os elementos que garantem o domínio da base alfabética estão nesse processo e, portanto, na compreensão do sistema de leitura e escrita.

O Construtivismo, teoria elaborada por Jean Piaget e tomada como referência por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) nas reflexões sobre como as crianças entendem o sistema da escrita alfabética, trouxe de fato bases teóricas que facilitaram o entendimento pelo qual a criança aprende a língua escrita.

Contudo, o referencial teórico que serviu de fundamento para as pesquisas das citadas autoras, o Construtivismo de Jean Piaget, que revolucionou a área da alfabetização e partir de meados dos anos 80 do século XX, ainda não foi suficientemente compreendido e deixa muitos professores frente a desafios que perpassam a condição de professor, que muitas vezes precisa ocupar boa parte do seu tempo lecionando em mais de uma escola, ou mais de uma turma e até mais de um turno.

Fundamentar-se naquela teoria requer estudos e reflexões, e um aprofundamento que, a maioria dos professores não deu conta de realizar. Isto porque, as concepções tradicionais de alfabetização, com o uso das cartilhas e dos variados métodos sintético, analítico, fônico, da palavração, etc. eram muito mais fáceis de serem executados. Bastava a professora dividir as páginas da cartilha pelos dias do calendário, “ler e explicar” a lição, passar a cópia para ser feita na sala, o que tomava um bom tempo da aula, e mandar estudar a leitura, em casa. Nisso se resumia o trabalho da professora, se as crianças não pudessem contar com a ajuda dos pais, muitos deles pouco letrados, e não aprendesse, reprovavam de ano.

No entanto, já a partir do início do século XXI, a questão da reprovação, nas turmas de alfabetização, passou a ser vista de uma nova forma: aumentar o tempo para a aprendizagem da leitura que poderia ser completada nos dois ou três anos seguintes. Essa medida não se revelou tão mágica e criativa: quem não aprendeu a ler na classe de alfabetização, não consegue dar conta das atividades de leitura e escrita que compõem os anos escolares seguintes.

O aumento das dificuldades, em alfabetizar os alunos que foram passando para os anos seguinte, sem dominar a leitura e a escrita, pode ter sido uma das razões que levou o Ministério da Educação a organizar alguns Programas de Formação de Professores Alfabetizadores.

Entre 2010 e 2012, o Ministério da Educação organizou o maior projeto de formação de professores alfabetizadores, em âmbito nacional, o “Alfabetização na idade certa”, tomando por referencial teórico as variadas experiências brasileiras desenvolvidas com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky e outros colaboradores, nacionais e estrangeiros.

No entanto, o programa do MEC apresentou sérios problemas: um deles: foi de se destinar somente a professores que estivessem na regência de classes de alfabetização. Não admitiu que os pedagogos das escolas também fizessem a

formação. Assim, os professores alfabetizadores não puderam contar com seus colegas da Supervisão Escolar para dirimir dúvidas e interpretar as novas ideias trazidas pelo material empregado no curso. Também não impôs algumas regras para que o professor cursistas permanecesse em atividade nas classes de alfabetização por um período após a realização do curso. Dessa forma, os professores que não se achavam muito satisfeitos com seu trabalho nas classes de alfabetização, no ano seguinte deixaram essas classes por turmas mais avançadas.

Além do que, passados já mais de dez anos dessa formação alguns dos professores que participaram do curso já se aposentaram. De tal forma que, entre os professores que participaram dessa pesquisa nenhum deles tiveram a oportunidade de frequentar algum curso de formação sobre alfabetização. Aliada à questão dos alunos que não aprendiam a ler e escrever merece destaque, por ser o grupo alvo dessa pesquisa, os alunos da Educação Especial.

Aliar o processo de alfabetização a uma proposta inclusiva, que seja voltada para a educação do Público Alvo da Educação Especial – PAEE, mais especificamente aos alunos com deficiência intelectual, significa reorganizar o espaço escolar e reestruturar a dinamicidade das práticas pedagógicas, bem como repensar a formação dos docentes, tendo em vista que a mesma impõe mudanças na concepção de ensino e de aprendizagem desses alunos, principalmente no tocante à alfabetização. Além de proporcionar ambientes que favoreçam a aprendizagem.

O tema do ensino e da inclusão de pessoas público alvo da Educação Especial sempre foi complexo, pois tentar problematizar, discutir ideias, pensar possibilidades, estratégias e enfrentar desafios para essa área é sempre complicado, embora bastante relevante, pois, sobre esse debate há premissas que são pano de fundo para se pensar sobre a institucionalização de políticas para esse campo. Nesta compreensão, ressaltamos que a educação especial na perspectiva inclusiva tem como referência o princípio de escola para todos e o respeito à diversidade cultural e às diferenças individuais, exigindo mudanças tanto na prática dos professores, quanto no ambiente escolar, na formação docente e na sociedade de um modo geral.

Sobre isso Costa (2014) ressalta que:

“A necessidade de mudanças de ordem pessoal, social, cultural e política proporcionada pela proposta da educação inclusiva, resulta em confusões de sentimentos, dúvidas e receios nessa reconfiguração de espaços ocupados por

aqueles que estão atrelados ao processo de instituição de uma escola plural, voltada para o atendimento da diversidade (COSTA, 2014, p. 120)".

A autora faz uma reflexão sobre as transformações que a implantação da educação especial exige nos âmbitos educacional e social. Essas modificações, resultado principalmente das políticas públicas, refletem na prática educacional e provocam reações diversas entre os educadores e sociedade.

As políticas públicas para a educação inclusiva veem proporcionando o acesso e participação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em diferentes meios e contextos sociais, a partir de aspectos legais que viabilizam a acessibilidade e asseguram o desenvolvimento intelectual, o aprendizado e a participação desses sujeitos.

Os pressupostos da educação inclusiva foram preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que institui a diferença como valor ao indicar que a liberdade, a justiça e a paz no mundo são o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, promulgada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 1948 (UNESCO, 1998). Podemos dizer que este foi o primeiro marco para o início das ações sistematizadas para a melhoria do atendimento às pessoas público alvo da educação especial. Após o surgimento dessa declaração, outros tantos documentos foram criados, influenciando na formulação de políticas públicas para a educação especial/inclusiva em nosso país.

A Constituição Federal (1988) que tem como fundamento a dignidade da Pessoa Humana (art. 1º, II e III), traz como um dos objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). A CF institui como garantia o direito à igualdade e o direito de todos à educação (art. 5º e 205) com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e, um dos princípios para o ensino é o de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I).

Além disso, especifica como dever do Estado a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V) e resguarda o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

A Declaração de Salamanca (1994) traz como diretriz que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em seu objetivo assegura a inclusão escolar de alunos desse público-alvo e orienta para a garantia de acesso ao ensino regular; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; promoção da acessibilidade; e implementação das políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 04, objetiva universalizar o acesso à educação, com garantia de sistema educacional inclusivo para a população de 4 a 17 anos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) surgiu como um cobertor legal para amparar o combate à segregação, ao capacitismo e a um passado histórico segregacionista e excludente com modelos padronizados, que não respeitavam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promoviam cenários de exclusão e fracasso escolar.

A resolução legal inova ao atribuir ao aluno da educação especial o direito a ter duas matrículas, no sistema público: uma no turno comum das classes, onde ele tem a oportunidade de interagir com seus colegas; e outra no contra turno, onde passa a receber atendimento especializado, podendo dessa forma dar continuidade ao seu desenvolvimento escolar.

De acordo com Carvalho (2014) a seletização da educação especial percebida historicamente, enxergava as pessoas com deficiência com características segregacionistas, sendo as mesmas percebidas como incompetentes e incapazes, e assim sendo, colocadas em uma posição de alteridade comprometida, segundo interesses econômicos da sociedade atual. Desta forma, pessoas com algum tipo de deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento eram e em muitas situações continuam sendo vistas como incapazes de desempenhar papel ativo em atividades sociais, educacionais, econômicas e também políticas.

A educação é uma necessidade social criada pela sociedade e para o desenvolvimento dos grupos sociais. Dessa forma está entrelaçada com todos os aspectos sociais e culturais pertencentes ao grupo para a qual esta foi planejada e desenvolvida. Dentre esses aspectos estão às desigualdades, quer sejam econômica, cultural ou social, ou qualquer que seja ela, de uma forma ou de outra afeta a educação.

A diferença, marca idiossincrásica de cada um, torna alguns indivíduos discriminados e muitas vezes ridicularizados, sendo expostos a uma desigualdade que há muito vem retratando a distribuição desigual de poder, refletindo o despreparo de pais, professores e alunos em lidar com essa temática.

É necessário pensar na construção do conhecimento de forma diferente da que ocorria anterior ao processo de integração, que visava simplesmente inserir o aluno com deficiência na classe regular. A inclusão leva em consideração a pluralidade, beneficiando a todos os alunos excluídos da rede regular de ensino. Dessa forma proporciona, além da interação social, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1991) “A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações.” (VYGOTSKY, 1991, p.86).

Assim, alfabetizar, para o autor, e naquela época 1930, seria a aquisição de uma técnica, a técnica do ler e escrever, em que a transformação dos grafemas em fonemas acontece quando o aluno lê, realizando, portanto, a decodificação. E a transformação de fonemas em grafemas quando ele escreve, codifica. O autor já reconhecia que aprender a ler e escrever era um aprendizado bastante complexo, pois exigia raciocínio, abstração e memorização.

Ferreiro (1985) destaca que no tempo citado por Vygotsky e até a realização de suas pesquisas que:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO, 1985, p. 14)”.

A aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além de implantar novos métodos ou recursos. Ela precisa modificar as práticas docentes, um campo em que muitos se julgam despreparados para atuar com as deficiências, pois diante de um aluno que demonstra dificuldade de aprendizagem, que foge ao modelo instituído, muitos professores não sabem como lidar e muitas vezes geram exclusões por conta de processos que estão arraigados em nossa sociedade, como a ideia de a escrita ser mais importante que a fala, ou sobre a valorização indevida que dão a escrita.

Cagliari (1999) afirma que:

“Ao contrário do que muita gente pensa, as pessoas se entendem muito mais falando do que escrevendo e lendo. Nem a língua escrita é mais sutil do que a fala, nem desperta mais emoções do que ela. Tudo isso depende da maneira como as coisas são ditas, não do fato de serem faladas ou escritas. (CAGLIARI, 1999, p. 37)”.

Devemos ensinar as crianças a gostarem de ler e de escrever e para isso, é necessário selecionar os textos para leitura e as atividades de escrita para que o aluno saiba que não precisa ler e escrever tudo. O gosto pela leitura e escrita deve acontecer à medida que mostramos às nossas crianças que essa prática pode ser uma diversão e não imposição.

Não há dúvida que a alfabetização é a base para que a criança cresça desenvolvendo o direito de participação social e na cidadania, com uma formação que permita esse exercício de forma plena. Sobre isso e ao considerar a relevância da aprendizagem para o processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (2008) identifica dois níveis de desenvolvimento, um que se refere às conquistas já efetivadas e outro que diz respeito às capacidades em vias de serem construídas. Importante aqui não é a análise sobre o conhecimento já construído, e sim sobre o que o aluno tem a potencialidade de aprender. Esse direito não é válido apenas às pessoas ditas normais, mas vale também para os alunos com deficiência, seja ela qual for.

De acordo com Vygotsky (2008):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2008, p. 97).

Esse processo define as funções que ainda não amadureceram na criança, porém estão em maturação. É nesse momento que o professor deve mediar intervindo no que for necessário para que o aluno se desenvolva. Nesse sentido, o docente estará delineando o futuro da aprendizagem da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando assim, o acesso não apenas ao que já foi atingido, mas, aquilo que ainda é necessário alcançar. Cremos que dessa forma, o educador disponibiliza a buscar uma direção, um redimensionamento de sua prática adotando posturas em que possa refletir sobre o seu trabalho, buscando uma maneira de ensinar que seja significativa para seus alunos. Vale ressaltar que para isso, cabe ainda ao professor entender que seus alunos trazem conhecimentos adquiridos no dia a dia e que são produzidos com base no meio social em que estão inseridos.

Com base nisso, organizamos uma revisão sistemática com base nas produções acadêmicas realizadas em torno do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

2.1 A produção acadêmica sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual

A educação especial vem se consolidando nas últimas décadas como ponto importante para a compreensão da estruturação do Estado e das políticas de administração pública educacionais vigentes em nosso país. Falar de ensino e inclusão, problematizar, discutir ideias, pensar possibilidades e estratégias nessa temática é complexo e desafiador. Algumas premissas precisam ser levadas em conta, dentre elas a própria institucionalização da educação especial em nosso país. Não se pode analisá-la descontextualizada das disputas políticas, econômicas e sociais, pois, historicamente a escolarização dessas pessoas foi pauta de debates e de disputa entre a educação pública e a privada. Compreender isso nos ajuda a entender os desafios enfrentados e o caminho para garantir a participação dos estudantes, público alvo da educação especial, na sociedade.

No cenário educacional, ensinar ou alfabetizar alunos com deficiência gera inúmeros questionamentos para os profissionais sobre o que fazer e como fazer. Isso faz com que o educador se questione sobre os saberes que são necessários para trabalhar com essas crianças, percebendo, algumas vezes, que não dispõe de formação para tal atuação. Antes de pensar a formação, é pertinente compreender o

fenômeno da deficiência à luz dos direitos humanos e não mais na perspectiva de um modelo assistencialista e clínico, já que o foco na deficiência tem sido a partir das impossibilidades e não nas possibilidades dos estudantes. Não se pode pensar na deficiência de maneira isolada, mas sim compreendê-la à luz dos fenômenos sociais, a partir das classes de conceitos, como classe social, de raça e gênero. Perceber como são, entender que boa parte dos estudantes com deficiência, são mulheres, pretos, pobres, e estão em situação de vulnerabilidade. É primordial, principalmente para entender os parâmetros reais da vida dessas pessoas.

Além disso, pensar o processo educacional de alunos público alvo da educação especial mais especificamente a alfabetização desses estudantes é um aspecto central, que deve ser vinculado aos direitos humanos. É urgente que a educação e os direitos educacionais das pessoas com deficiência seja compreendida à luz dos direitos humanos, considerando sua pluralidade cultural ou cognitiva. Outro aspecto importante gira em torno da acessibilidade, em suas mais diversas formas de expressão, seja curricular, metodológica, comunicacional, linguística ou arquitetônica. Dito isto parte-se para a compreensão das diferentes dificuldades e desafios visando garantir a acessibilidade pedagógica ou curricular quanto ao processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

No ambiente escolar, o aluno com deficiência intelectual tem o seu jeito próprio de lidar com o saber. Assim como os demais, possui seu ritmo de aprendizagem, necessidades e dificuldades educacionais específicas. As instituições de ensino acabam por excluir, ainda mais, este aluno, por este não se encaixar em seu sistema de ensino, pois o aluno com DI tem como principal característica a limitação na área da cognição, o que pode influenciar no aprendizado da leitura e escrita, dependendo de como se encare o ensino dessas habilidades: de forma tradicional ou de forma construtivista. Além disso, não é fácil adquirir conceitos mais elaborados, assim como a capacidade de raciocínio, planejamento e resoluções de problemas, pois todos eles, quando acontecem, são de maneira mais lenta, em comparação com os demais colegas.

De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a língua escrita e suas variações. Isso não se resume apenas a aquisição de habilidades mecânicas do ato de ler ou escrever no sentido de codificação e decodificação, mas na capacidade de interpretar e compreender. Segundo Carvalho (2014) o processo de alfabetização é contínuo e não acontece

rapidamente, “[...]. O domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por muitos anos (CARVALHO, 2014, p. 53)”.

Nesse sentido e entendendo que a base para uma pesquisa mais aprofundada são os pressupostos teóricos metodológicos, realizamos uma revisão sistemática no intento de averiguar, analisar e sistematizar os materiais publicados em relação à temática da alfabetização para alunos com deficiência intelectual.

Sob a perspectiva do “estado da arte”, realizamos um mapeamento da produção científica realizada entre os anos de 2013 a 2018, sobre a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, por meio de uma análise descritiva das publicações existentes. O recorte temporal aconteceu nesse período devido a realização do trabalho de uma das disciplinas obrigatórias cursadas no processo de doutoramento ainda em 2018. Segundo Brandão et al. (1986) o “Estado da Arte” visa “realizar levantamento do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área (BRANDÃO, 1986, p.7)”.

Complementando, Ferreira (2002) afirma que o “Estado da Arte” vai além de mapear as produções científicas. Essa metodologia descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p.258)”.

Para a construção desse trabalho, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: Quais são os trabalhos, os respectivos autores e locais de produção que abordam a temática da alfabetização de alunos com deficiência intelectual nos últimos cinco anos? Quais foram os problemas de cada pesquisa? Quais os objetivos de estudo dessas pesquisas? E por fim, quais foram os achados? As respostas a estas perguntas estão organizadas no decorrer do trabalho, em tópicos específicos.

2.1.1 A busca pelas produções

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para selecionar as produções acadêmicas analisadas neste trabalho. Para levantarmos os dados, utilizamos, com base em nossa temática, dois descritores de busca: alfabetização e deficiência intelectual. A princípio, a busca foi por teses e dissertações que investigaram o processo de alfabetização de alunos com DI e para isso, fizemos pesquisas na BDTD - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

(<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) e no Banco de Teses da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>).

Encontramos um grande quantitativo de trabalhos a partir dos descritores sendo necessário um refinamento para atender aos propósitos desse trabalho. Assim, elegemos alguns critérios para selecionarmos as produções, dentre eles: pesquisas realizadas no período entre 2013 e 2018 e serem trabalhos desenvolvidos na área da educação. Dessa forma encontramos 05 trabalhos da BDTD e 07 do banco de Teses da Capes. Após breve leitura do resumo destes, identificamos que apenas 02 trabalhos de cada base discutem de forma direta o tema que nos interessa, sendo 03 dissertações e 01 (uma) tese.

Acreditando que apenas essas bases não dariam o suporte necessário para desenvolvermos de forma satisfatória a nossa investigação, decidimos analisar artigos publicados em formato digital. Buscamos, com os mesmos descritores citados acima pesquisas nos Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e no Banco de Dados Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>), encontrando também um grande número de pesquisas que diziam respeito a nossa temática, nos obrigando a fazer um recorte que permitisse elaborar uma revisão adequada. Utilizamos os mesmos critérios em relação à seleção das teses e dissertações que foram: pesquisas realizadas no período entre 2013 e 2018 e serem trabalhos desenvolvidos na área da educação, restaram 08 artigos.

Para a seleção das produções encontradas, adotaram-se os seguintes critérios: mencionar no título, resumo ou palavras-chave a alfabetização de alunos com deficiência intelectual ou, ainda, contextos relacionados a esta temática.

Depois de aplicados tais critérios e excluídas as repetições de resultados, foram selecionados um total de 12 trabalhos, apresentados no quadro abaixo por tipo de publicação e por base/plataforma de pesquisa.

Quadro 1- Produções selecionadas no período de 2013 a 2018

Autor(a)	Título	Tipo de Publicação	Instituição/Região	Ano
AZEVEDO, Fabiana Cristina de	Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Banco de teses/Capes Dissertação	Universidade Estadual de Maringá – UEM (Paraná)	2016
ROSA, Neiva	Processo de alfabetização de	Banco de	Universidade	

Terezinha da	alunos com deficiência intelectual	teses/ Capes Dissertação	Estadual de Maringá – UEM (Paraná)	2017
MESQUITA, Guida	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	BDTD Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (Espírito Santo)	2015
PEREIRA, Rose Mary Fraga	Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	BDTD Tese	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (Espírito Santo)	2018
MENDES, Jacira Amadeu SCHMIDT, Leonete Luzia	Alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Periódicos Capes Artigo	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (Santa Catarina)	2016
BORASCHI, Marilene Bortolotti	Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual	Periódicos Capes Artigo	UNESP (São Paulo)	2016
OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de	Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo	Periódicos Capes Artigo	UNESP (São Paulo)	2015
LEONE, Waléria Henrique dos Santos LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro	Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vigotskiana	SciELO Artigo	Universidade Estadual de Maringá – UEM (Paraná)	2014
ROSSATO, Solange M. CONSTANTINO, Elizabeth P. MELLO, Suely A.	O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual	SciELO Artigo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo)	2013
SANTOS, Teresa			Universidade	

Cristina Coelho dos MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular	Scielo Artigo	Federal do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte)	2015
CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia C.	Estratégias Pedagógicas Empregadas por Professores de Educação Especial aos seus Alunos com Deficiência Intelectual Severa: um Estudo Descritivo da Prática Docente	Scielo Artigo	UNESP (São Paulo)	2015
FANTACINI, Renata Andrea Fernandes DIAS, Tércia Regina da Silveira	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	Scielo Artigo	Universidade de São Paulo (São Paulo)	2015

Fonte: Elaboração própria

Quanto à localização das produções selecionadas, constata-se que, há produções em três regiões do país, mas, o maior número de pesquisas foi produzido nas regiões Sul e Sudeste, concentrando-se nessas regiões mais da metade das produções selecionadas, o que reforça ainda mais o ineditismo da investigação que nos propomos realizar.

2.1.2 Agrupando os objetivos e os problemas das pesquisas

Dos doze trabalhos selecionados para esta revisão, sete realizaram pesquisas com problemas semelhantes, assim como apresentaram objetivos voltados para a temática da alfabetização de alunos com deficiência. Rosa (2017) buscou analisar o processo de apropriação de leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual e Azevedo (2016) apresentou como objetivo investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do ensino regular para a alfabetização das pessoas com deficiência intelectual detalhando as situações vivenciadas pelos professores quando incluíam alunos com DI em suas turmas. Já Mesquita (2015) objetivou analisar como

acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental, observando o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização e como acontecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.

Ainda neste grupo, Mendes e Schmidt (2016) buscaram apresentar práticas de alfabetização possibilitadas às crianças com deficiência matriculadas em escolas da rede regular de ensino e sua implicação para a apropriação da leitura e da escrita; Boraschi (2013) visou refletir sobre a ocorrência dos processos de alfabetização e de letramento em crianças com deficiência intelectual, enquanto Oliveira (2015) procurou apresentar resultado de investigação sobre o desempenho na fase inicial de alfabetização de alunos com deficiência. Por fim, Rossato, Constantino e Mello (2013) com base na Teoria Histórico-Cultural, objetivaram fazer uma reflexão teórica a respeito do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e sobre a importância e necessidade da intervenção intencional do educador no processo de aprendizagem da linguagem escrita para o seu desenvolvimento e seu processo de humanização.

Um segundo grupo de trabalhos dedicou-se à realização de pesquisas sobre a prática dos professores em relação ao atendimento do aluno com deficiência intelectual. Dentre esses, Fantacini e Dias (2015) apresentaram como objetivo conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, buscando conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns. Já Santos e Martins (2015) investigaram práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental. E Caramori e Dall'acqua (2015) buscaram descrever e analisar a implementação do processo educacional de alunos com deficiência intelectual severa, enfocando as estratégias pedagógicas de professoras de Educação Especial na cidade de Araraquara.

Outro grupo tratou da concepção de professores a respeito da alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Pereira (2018) a partir da abordagem histórico-cultural e tendo Vigotsky e colaboradores como principais interlocutores, objetivou analisar os conhecimentos e as concepções de professores sobre o processo de

alfabetização da criança com Deficiência Intelectual (DI), enquanto Leonel e Leonardo (2014) identificaram concepções de professores que atuam na educação especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, buscando averiguar como estes compreendem esse processo, bem como suas percepções sobre o papel da mediação na aprendizagem.

Dessa forma, tendo em vista as problemáticas identificadas, os objetivos que nortearam os trabalhos selecionados foram classificados em três grupos, conforme se apresenta a seguir:

Quadro 2- Agrupamento das produções por problemas de pesquisa

Grupo	Problema de pesquisa	Trabalhos
1	Alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual	(AZEVEDO, 2016), (ROSA, 2017), (MESQUITA, 2015), (MENDES e SCHMIDT 2016), (BORASCHI, 2013), (OLIVEIRA, 2015), (ROSSATO, CONSTANTINO e MELLO, 2013).
2	Prática dos professores diante do aluno com deficiência intelectual	(FANTACINI e DIAS, 2015); (SANTOS e MARTINS, 2015); CARAMORI e DALL'ACQUA, 2015).
3	Concepção dos professores acerca da alfabetização de alunos com DI	(PEREIRA, 2018); (LEONEL e LEONARDO, 2014)

Fonte: Elaboração própria

No tópico a seguir serão apresentados os resultados das pesquisas, seguindo a ordem dos grupos apresentados no Quadro 2, conforme os problemas de pesquisa.

2.1.3 Os achados das produções

Com base na leitura dos resumos iniciamos as nossas revisões e quando não encontrávamos subsídios suficientes para fundamentar nosso trabalho, líamos também os resultados, facilitando assim o entendimento sobre cada uma das produções. A partir das leituras, classificamos os resultados das teses, dissertações e artigos, de acordo com os títulos, problemas de pesquisa e objetivos referentes ao que indica em nossa temática.

Com os trabalhos organizados por agrupamento, selecionados com base na aproximação dos problemas de pesquisa e dos objetivos realizamos a análise dos resultados das produções, com enfoque nos apontamentos e propostas que

contribuíram para as pesquisas.

Quadro 03: Alfabetização e letramento de alunos com DI

Autor	Título	Publicação	Resultados
AZEVEDO, Fabiana Cristina de	Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Banco de teses/ Capes <u>Dissertação</u> 2016 Universidade Estadual de Maringá	Os resultados 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.
ROSA, Neiva Terezinha da	Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Banco de teses/Capes <u>Dissertação</u> 2017 Universidade Estadual de Maringá	Os resultados revelam que os alunos com DI desenvolvem-se e aprendem de forma diferenciada dos que não apresentam DI, e apresentam um potencial de apropriação do conhecimento que precisa ser valorizado e respeitado, e dessa forma seja superada a visão de incapacidade em relação ao aprendizado.
MESQUITA, Guida	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	BDTD <u>Dissertação</u> 2015 Universidade Federal do Espírito Santo	Os resultados indicam que existia um elo de comunicação entre profissionais de sala comum e de Sala de Recursos Multifuncionais SRMs, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no Atendimento Educacional Especializado, mas de forma diferente, utilizando outros materiais.
MENDES, Jacira Amadeu SCHMIDT, Leonete Luzia	Alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Periódicos Capes <u>Artigo</u> 2016 Universidade do Sul de Santa Catarina	Os resultados evidenciam que a proposta de atividade é a mesma para as crianças com deficiência e para as demais, não tendo, na maioria das vezes, a adaptação de material às necessidades específicas de cada deficiência. A falta de uso dos recursos e materiais

			especializados durante as aulas dificulta o processo de ensino aprendizagem e fomenta a segregação. A criança com deficiência precisa sentir-se segura, acolhida e capaz de aprender, e de se expressar.
BORASCHI, Marilene Bortolotti	Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual	Periódicos Capes <u>Artigo 2013</u> UNESP	Os resultados mostraram como esses processos podem se dar por meio de práticas pedagógicas em salas de aula comum do ensino regular, contribuindo com a apropriação do mundo letrado e a inserção ativa dessa criança na sociedade. Foi possível perceber, pelos estudos empreendidos, que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, levando em conta as diferenças individuais presentes no contexto escolar e suas peculiaridades, de forma a favorecer não só o aluno com deficiência intelectual, mas todas as crianças com ou sem deficiência.
OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de	Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo	Periódicos Capes <u>Artigo 2013</u> UNESP	Os resultados apontam possibilidades de aprendizagem como também as dificuldades na área da leitura e escrita destes estudantes. Pudemos observar que as dificuldades ainda são significativas – talvez seja também para os estudantes não deficientes -, mas que há possibilidades e que estas devem ser consideradas pelos professores e impulsionadas, na busca de compensar as fragilidades impostas pela deficiência intelectual.
ROSSATO, Solange M.;	O ensino da escrita e o	Scielo <u>Artigo 2013</u> Universidade	Os resultados indicam que será necessário criar meios auxiliares para

CONSTANTINO Elizabeth P.; MELLO Suely A.	desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual	Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	as pessoas com deficiência intelectual aprenderem a utilizar a escrita como meio de formar e desenvolver as suas funções psíquicas.
--	--	---	--

Fonte: **Elaboração própria**

De acordo com os resultados da dissertação de Azevedo (2016), as atividades propostas não indicaram um planejamento prévio por parte do professor, pois as tarefas eram descontextualizadas. A autora aponta ainda que havia pouca habilidade ou mesmo falta de conhecimento por parte do professor, para que pudesse trabalhar as particularidades do aluno, já que as sequências didáticas e as tarefas propostas não possibilitavam o desenvolvimento de funções superiores das crianças. Ainda segundo a autora, os planejamentos para as práticas de alfabetização e letramento dos alunos com deficiência intelectual aconteciam de forma isolada e sem reflexão, mostrando que não acreditavam na capacidade de aprender do aluno. Ainda para a autora:

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. (AZEVEDO, 2016, p. 09)

Considerando que o professor assume importante papel no ensino aprendizagem do aluno, assim como as adequações curriculares dependem de práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas, a autora defende a necessidade de formação continuada para os professores que atendem os alunos público alvo da educação especial. Além disso, ressalta a dificuldade dos professores do ensino regular em envolver os alunos com DI nas dinâmicas e atividades em sala de aula, dificultando a apropriação do conhecimento escolar e o aprendizado da leitura e escrita.

Já na dissertação de Rosa (2017) pode-se verificar que os alunos com deficiência intelectual tem a capacidade de se desenvolver e aprender, mesmo que de maneira diferenciada. Para a autora o potencial de aprendizado do aluno precisa ser respeitado, já que seu nível de desenvolvimento difere dos demais alunos. Dessa forma, há que se considerar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI,

de maneira diferenciada, salientando as condições de apropriação da leitura e escrita por parte de cada aluno e que este processo deve iniciar o quanto antes, contribuindo para o melhor rendimento dos alunos com deficiência intelectual.

Rosa (2017) destaca ainda “(...) como favorável o número reduzido de alunos por turma, possibilitando uma atenção maior a cada aluno e a preocupação da professora regente para que os alunos sejam alfabetizados (ROSA, 2017, p. 159)”.

Para Mesquita (2015) os resultados mostram que a participação do outro no processo de ensino e aprendizagem é de extrema importância, contribuindo para a apropriação da leitura e da escrita, bem como para o desenvolvimento intelectual da criança em todas as atividades, além da interação com os colegas e o relacionamento com as demais pessoas. Segundo a autora, havia uma mediação de qualidade, com objetivos e propostas planejadas, além de práticas de alfabetização que transformaram a forma de ensinar. Ressalta ainda que a inclusão e alfabetização de alunos com deficiência intelectual só é possível se acreditarmos na capacidade desse aluno, como sujeito que aprende.

Segundo Mesquita (2015):

A mediação com qualidade, planejamento e objetivos propostos são aspectos que podem contribuir para a educação das crianças público-alvo da educação especial e das crianças que não aprendem na escola. As escolhas metodológicas são determinadas pelas nossas concepções de sujeito, de linguagem, de formação, organização escolar e gestão. (...) A inclusão da criança com deficiência intelectual é um desafio que somente será vencido a partir do momento em que acreditarmos nas suas habilidades, como um sujeito que aprende. (MESQUITA, 2015, p. 141)

Ainda para a autora, é importante tornar visível que a criança com deficiência intelectual é capaz de aprender, de se apropriar dos conhecimentos de leitura e de escrita, de ser alfabetizada.

Quanto aos resultados do artigo de Mendes e Schmidt (2013) indicam que as atividades feitas pelos professores são as mesmas utilizadas por todos os alunos, com ou sem deficiência. E muitas vezes, essas atividades não são adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. As autoras salientam que a falta de materiais e recursos especializados durante as aulas dificultam aprendizagem dos estudantes.

Para Mendes e Schmidt (2013):

Nesse contexto, fica inviável a apropriação da leitura e da escrita por uma criança com deficiência. As propostas desenvolvidas em sala de aula estão centradas em atividades repetitivas e, em sua maioria, individuais, dificultando os momentos de socialização entre as crianças e destas com as professoras (MENDES E SCHMIDT, 2013, p. 501).

Assim, com as práticas pedagógicas tradicionais empregadas com crianças com deficiência, dificilmente estas se apropriarão da leitura e da escrita.

Já o artigo de Boraschi (2013) expõe que os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender, mas que precisam de adaptações desde o currículo para terem um melhor êxito. Além disso, ressalta que o processo de alfabetização deve acontecer de forma simultânea ao letramento e que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, levando em conta as diferenças individuais, de forma a favorecer, não apenas os alunos com deficiência, mas a todos que estão em sala de aula. Ainda de acordo com Boraschi (2013) “uma perspectiva de atuação educativa significativa em crianças com ou sem deficiência, exige acolhê-las como sujeitos ativos e capazes de aprender, onde possam se apropriar da cultura letrada, lendo e escrevendo (BORASCHI, 2013, p. 622)”.

Oliveira (2013) traz como resultados que o desempenho do aluno, com ou sem deficiência, depende de ações pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno. Acrescenta ainda, que existe muita dificuldade no contexto escolar para uma prática que se julgue inclusiva e impulse a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Há, segundo defende, necessidade de ações efetivas, que vão desde providências do âmbito político ao administrativo, como a construção de materiais, referenciais específicos e formação continuada, garantindo a qualificação de todos os estudantes.

Rossato, Constantino e Melo (2014) apontam como resultados que se os alunos com deficiência intelectual têm dificuldades em desenvolverem suas funções superiores na hora de aprender, estas dificuldades precisam ser sanadas com a criação de meios que venham atender as suas necessidades. Afirmam com isso, que se esses alunos estiverem alicerçados e instrumentalizados, com condições adequadas, terão condições de se apropriarem da leitura e da escrita. Os autores ressaltam que:

Alicerçados teoricamente, instrumentalizados e apoiados por políticas educacionais que lhes deem condições adequadas para a realização de seu trabalho, os professores podem contribuir para o processo de apropriação da

linguagem escrita e da riqueza da cultura constituída historicamente. (ROSSATO, CONSTANTINO e MELO, 2014, p. 747).

Percebemos com isso, que os alunos com deficiência têm a capacidade de aprender, desde que tenham recurso, materiais e toda a condição necessária para desenvolverem com êxito em seu processo de ensino e aprendizagem.

O próximo quadro traz o resultado das pesquisas que focam na prática dos professores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Quadro 04: Prática dos professores diante do aluno com DI

Autor	Título	Publicação	Resultados
FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	SciELO <u>Artigo</u> 2015 Universidade de São Paulo	Os resultados apresentados indicam que é preciso conhecer como estão ocorrendo às práticas inclusivas. Conclui-se que este estudo é uma amostra de uma experiência que está caminhando e espera-se que possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com deficiência intelectual.
SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular	SciELO <u>Artigo</u> 2015 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Os resultados apontam práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitem avanços na aprendizagem desses alunos.
CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia C.	Estratégias Pedagógicas Empregadas por Professores de Educação Especial aos seus Alunos com Deficiência Intelectual Severa: um Estudo Descritivo da Prática Docente	SciELO <u>Artigo</u> 2015 UNESP	Os resultados apresentam uma descrição do trabalho das quatro professoras participantes, evidenciando suas opiniões sobre suas práticas, além de arrolar as estratégias pedagógicas utilizadas.

Fonte: Elaboração própria

Para Fantacini e Dias (2015) há necessidade de compreender a educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir de conceitos, de formação continuada, de novas práticas, com foco nas adaptações curriculares e apoio colaborativo, a fim de efetivar as práticas inclusivas. Para as autoras, mais importante que conhecer as práticas pedagógicas, se faz mister o conhecimento voltado à formação docente, situando o professor em relação a política de inclusão para que haja a equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos. Para as autoras, “essas ações, podem gerar orientações que poderiam ser acompanhadas, avaliadas e orientadas em conjunto, aperfeiçoando a qualidade das práticas inclusivas e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (FANTACINI e DIAS, 2015, p. 70)”.

Santos e Martins (2015) mostram práticas docentes pautadas em um fazer pedagógico tradicional, que dificultam a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência. Apontam também a necessidade de formação adequada para que os professores estejam aptos a lidar com alunos com DI, pois constataram práticas de cunho tradicional, apenas com transmissão de ensino, sem adaptações de qualquer natureza. Ressaltam a necessidade de um novo fazer pedagógico, que seja mais atraente e inovador, adequado às necessidades e especificidades de cada aluno.

As autoras tecem ainda que

Há uma necessidade premente de formação continuada para os professores e demais educadores que lidam, na escola, com a diversidade do alunado, incluindo neste contexto também os alunos com deficiência, uma vez que a formação sempre vai permear a prática pedagógica. Isso porque não basta somente a formação inicial, adquirida em cursos de licenciatura, uma vez que, além do aluno, há outro ser sempre aprendiz na escola, que é o próprio professor (SANTOS e MARTINS 2015, p. 405).

O artigo de Caramori e Dall’acqua (2015) ressalta a importância de uma aprendizagem mediada e que a maneira como acontece a interação entre o mediador e a pessoa que precisa de mediação, é de fundamental importância. Ressaltam que:

A maneira como se dá a interação entre estas pessoas influencia demasiadamente a trajetória acadêmica do aluno e, até mesmo de vida. Direcionando o pensamento nesse sentido, há o estabelecimento do conceito de aprendizagem mediada dentro da sala de aula, fortalecendo as ações docentes e, também, as possibilidades de ganhos efetivos dos alunos em relação ao seu desenvolvimento cognitivo (CARAMORI e DALL’ACQUA, 2015, p. 377).

Ainda para as autoras, os resultados indicam que a maioria dos professores pesquisados não utiliza de métodos eficazes para mediar o ensino aprendizagem dos alunos com DI, principalmente no tocante a apropriação da leitura e da escrita.

Neste grupo, entendemos a necessidade de uma formação que sirva como base para que os professores estejam preparados para lidar com alunos com DI, pensando assim as suas ações e percebendo que têm muito a contribuir para a aprendizagem de seus alunos. No tocante ao (re) pensar suas práticas pedagógicas, os professores precisam também, entender teoricamente o processo de alfabetização.

A partir disso, seguimos com nosso próximo tópico, entendendo ser de suma importância a concepção dos professores para que este processo seja desenvolvido mediante a aprendizagem dos alunos. Segue nosso último quadro.

Quadro 05: Concepção dos professores acerca da alfabetização de alunos com DI

Autor	Título	Publicação	Resultados
PEREIRA, Rose Mary Fraga	Conhecimentos e concepções de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual	BDTD <u>Tese</u> 2018 Universidade Federal do Espírito Santo	Os resultados produzidos evidenciam, em relação aos conhecimentos, que a maioria das professoras participantes da pesquisa demonstram distanciamento dos estudos teóricos da época em que fizeram a graduação, privilegiando os conhecimentos práticos referentes à alfabetização.
LEONE, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro	Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria Vigotskiana	Scielo <u>Artigo</u> 2014 Universidade Estadual de Maringá	Os principais resultados permitiram compreender que para as participantes da pesquisa a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre de forma lenta, justificada pela limitação deste, e que a mediação docente não é vista como de fundamental importância para o aprendizado e desenvolvimento do mesmo.

Fonte: Elaboração própria

A tese de Pereira (2018) nos indica que muitos professores não têm concepção alguma a respeito da alfabetização, ou mostram um grande distanciamento em relação

ao tema. E que há argumentos frágeis e inconsistentes quando se trata da alfabetização de alunos com ou sem deficiência. Para a autora:

A questão que se dispõe, frente a essa condição, é a fragilidade do conhecimento teórico fundamental para atuação do profissional. O professor tem como atribuição essencial mediar o processo educacional da criança. Espera-se que ele possua os conhecimentos importantes para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem, atuando com os demais profissionais com suporte e orientações, contudo a base para essas orientações com os demais profissionais e a atuação com as crianças torna-se frágil à proporção que não conseguem apoiar-se em estudos teóricos produzidos para a alfabetização (PEREIRA, 2018, p. 213).

A inclusão de alunos público alvo da educação especial precisa ser discutida, a começar pela formação dos docentes, com cursos de formação continuada, para que a política de educação inclusiva seja de fato, efetivada.

O artigo de Leone e Leonardo (2014) mostra que o aluno com deficiência intelectual apresenta uma aprendizagem lenta, sendo o seu ritmo o responsável pela aprendizagem. Revela, ainda, que o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual restringe-se ao desenvolvimento de funções psicológicas elementares. E que para que este processo de aprendizagem aconteça é necessário que o professor assuma o seu papel de mediador do conhecimento, buscando formações que propiciem uma concepção teórica acerca da temática. Tecem ainda que, “é essencial uma formação que capacite o profissional para atuar de forma a superar suas defasagens, pois estas repercutem no processo-ensino aprendizagem (p. 552)”.

A partir do exposto, percebemos que urge a necessidade de formações que tenham fundamentos teóricos metodológicos que possam sustentar a prática de nossos professores, pois a formação inicial não garante uma base sólida para que estes atuem frente ao processo de alfabetização de alunos com deficiência. É necessária a compreensão de que o professor tem como atribuição essencial mediar o processo educacional da criança. Espera-se que ele possua os conhecimentos importantes para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem, atuando com os demais profissionais com suporte e orientações.

As pesquisas analisadas neste trabalho trazem importantes contribuições para a compreensão do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, seja no tocante a formulação e implementação do processo em si, quanto em relação às

práticas dos professores e suas concepções sobre este processo. Entre os fundamentos apresentados, destacou-se que, apesar de a inclusão de alunos com deficiência ser tão divulgada nos meios de comunicação e com tantas leis que servem como cobertor para essas pessoas, o trabalho de construir habilidades é um grande desafio a ser conquistado, já que a inclusão se concretiza quando cumpre a tarefa de envolver metodologias e reflexões que possam garantir ao aluno o direito a uma educação de qualidade, que possa atender as especificidades de cada um, quando recebe e garante o desenvolvimento daqueles que um dia foram excluídos do sistema educacional.

E quando se trata de deficiência intelectual, o desafio de cumprir essa tarefa é ainda maior, tendo em vista que as estratégias tradicionais de aprendizagem não são suficientes para que a inclusão desses alunos realmente aconteça nas instituições escolares.

Entre as análises, notou-se que, não se consegue estabelecer uma concepção acerca da deficiência intelectual e de um processo de alfabetização que garanta ao aluno com essa deficiência o seu jeito próprio de lidar com o saber, já que este possui seu ritmo de aprendizagem, necessidades e dificuldades educacionais específicas. Dessa forma, observa-se que os reflexos das ações dos docentes resvalam no ambiente escolar, que, na tentativa de cumprir as leis, assegurando que todos tenham direito a educação, começaram a procurar alternativas, algumas vezes sem fundamento, para atender os alunos com deficiência e, conseqüentemente, a deficiência intelectual, se posicionando de maneira descontextualizada, levando atividades pouco significativas para a apropriação do saber por parte dos estudantes.

Apesar disso, algumas análises revelaram a importância de práticas pedagógicas inclusivas, mostrando que o docente que tenha o mínimo de conhecimento sobre as políticas para a educação especial e de como se dá aprendizagem da leitura e escrita em referencial não tradicional, contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual, pois não vincula o aprendizado unicamente a organização em adaptação de currículos, mas emprega novas metodologias e produz novas possibilidades de ensinar. Entendendo isso, percebemos a extrema necessidade de valorizar as competências de cada aluno, para que o ensino seja visto de forma igualitária, tanto pelos gestores quanto pelos professores.

Com base nesta visão, a educação inclusiva, não se esgota para alunos com DI, muito pelo contrário ela visa atender a todos, sem distinção, assim como também os alunos que não tem deficiência. Precisamos saber que as mudanças devem acontecer tanto na estrutura da escola quanto na forma de abordar o conteúdo, deixando para trás o método tradicional da transmissão dos conhecimentos onde o professor era o detentor de todo o saber e o aluno um mero receptor. Com isso o aluno com DI gozará das mesmas possibilidades e conhecimentos como os demais. Dessa forma o ensino compreende incluir o aluno na escola e não apenas colocar dentro da sala de aula, além disso, apresentar vários elementos de ações que devem ser apropriados para que se efetive, portanto, a educação como direito de todos.

2.2 O aluno com deficiência intelectual: concepção, limites e possibilidades

A educação especial tem sido um dos grandes desafios impostos à escola comum, já que requer um movimento no qual a escola deve se adaptar às necessidades do aluno com deficiência, aceitando e entendendo as diferenças. Desse modo, o professor que atua nessa área deve fazê-lo de forma ética, oferecendo a estes os serviços específicos as suas necessidades, fazendo com que sejam superadas suas limitações e ajudando-o a interagir com o meio.

Mantoan (1998), afirma que:

Na inclusão, buscar-se-á a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa, ou seja, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização. (MANTOAN, 1998, p. 32).

A inclusão deve ser feita de maneira que procure incluir o aluno com deficiência na sala de aula. Esse processo nem sempre é fácil de entender, pois muitas vezes os professores aceitam esses alunos, mas, na maioria dos casos, não os integram com os demais, com as atividades, com a rotina diária da escola.

Esse processo implica em uma grande e radical reforma nos currículos, avaliação e metodologias de ensino, provocando uma crise na escola. É importante lembrar que as diferenças que cercam a educação vão além da sobreposição de saberes e das práticas pedagógicas.

Nesse cenário de distanciamento social, a situação do aluno com deficiência intelectual sofreu um grande impacto, pois não foi pensada ou planejada uma proposta pedagógica que respondesse às suas demandas. Os estudantes passaram a ser atendidos no formato *online*, vídeo aulas e outras ferramentas que minimizassem os efeitos da pandemia e do isolamento. Esse modelo de aula à distância é utilizado principalmente por cursos superiores, mas não faz parte do aparato de recursos e métodos utilizados pelos professores da educação básica, que tiveram de se adaptar as novas ferramentas impostas pelo sistema, trazendo mais um desafio à profissão docente.

É importante diversificar as aulas, as formas de realizar as atividades, os recursos, serviços e metodologias. É importante integrar ao currículo as novas tecnologias, atraindo a atenção dos alunos para atividades mais dinamizadas e estimulantes, já que hoje essa tem sido a ferramenta que mais chama a atenção de nossos alunos.

A inclusão de alunos com deficiência vem ganhando espaço nas políticas educacionais de nosso país, que vivencia constantemente avanços significativos nessa área. E a cada dia surgem reflexões que buscam construir caminhos para que essa inclusão se efetive. Dentre esses vemos os usos das novas tecnologias, que interagem intimamente com a educação como ciência, trazendo evoluções e transformações em todos os campos do saber, facilitando os processos de decisão, de aprendizagem e de ensino, permitindo o seu uso como instrumento de progresso e desenvolvimento.

É notável que as escolas devam se organizar para atender a todos os alunos da melhor maneira possível, não apenas adaptar currículo ou elaborar atividades diferenciadas, mas procurar galgar caminhos novos usando métodos, estratégias, criando novas alternativas de ensino e valorizando as habilidades de cada um. Dessa forma a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na classe comum seria vista de maneira mais aceitável por gestores, docentes e sociedade de um modo geral.

Sobre isso Falconi e Silva (2002) enfatizam:

A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilita um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo (FALCONI e SILVA, 2002, p. 4).

Assim, uma escola se constitui inclusiva quando se torna um espaço de todos, onde os alunos participam das atividades propostas, os docentes se propõem a reconstruir suas práticas pedagógicas buscando alternativas para ensinar a todos, respeitando cada um em sua individualidade. Uma escola inclusiva vê na inclusão dos alunos com DI uma oportunidade de ser uma escola das diferenças e não dos diferentes. Deve, portanto, construir o sentido da inclusão, negando o discurso simplista de que isso só acontece na teoria, tornando esse processo vazio. É nesse ponto de vista que estratégias diferenciadas podem ser instrumentos essenciais na luta contra a exclusão na escola, transformando e emancipando a inclusão.

Para melhor situar a nossa pesquisa, precisamos compreender as especificidades do grupo com o qual trabalharemos. Para isso, definiremos os conceitos sobre a deficiência intelectual, esclarecendo algumas características, bem como os limites e possibilidades que cerceiam essa deficiência.

A Deficiência Intelectual é caracterizada pelas limitações tanto nas habilidades mentais gerais quanto no comportamento relativo às capacidades de raciocinar, socializar e de realizar atividades práticas da vida diária. Segundo o Instituto Neurosaber de Ensino, essa deficiência atinge entre 3% a 4% das crianças e pode ser identificada por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI) e avaliações realizadas por outros profissionais especialistas na área (médicos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, etc.).

Ao falarmos sobre essa deficiência, nos deparamos com um impasse, que é a forma correta de como devemos nos referir a mesma. De acordo com Pletsch (2013), o termo pelo qual nos referimos atualmente - Deficiência Intelectual (DI) – pode ser considerado bem recente e veio em substituição do termo deficiência mental:

O termo deficiência mental – relativamente recente, criado em 1939, durante o Congresso de Genebra – vem sendo substituído por deficiência intelectual, disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do termo deficiência intelectual também vem sendo recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID) - Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais e, desde 2010, pela *Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento* (AADID 2010).” (PLETSCH, 2013, p. 244).

Entretanto, a autora citada destaca que “[...] apesar de o termo deficiência intelectual ser o mais indicado teoricamente na atualidade, na legislação brasileira o termo deficiência mental continua sendo usado predominantemente (PLETSCH, 2013, p. 245)”.

Desse modo, percebemos que no decorrer do percurso de inclusão de pessoas com deficiência no meio social e escolar, a nomenclatura para referir-se às pessoas com deficiência intelectual passou por diversas alterações/mudanças, recebendo um novo nome à medida que o utilizado anteriormente não se adequava mais às exigências ou necessidades de cada época.

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento - AAIDD, essa deficiência caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média, associada a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, adaptação social, autocuidado, saúde, etc.). Tendo origem antes dos 18 anos de idade, deve ser uma das diferenças atendidas pelo processo de inclusão. Isso significa dizer que a pessoa com DI poderá ter dificuldade em aprender e a realizar atividades do dia a dia.

Na Organização Mundial de Saúde - OMS, o déficit intelectual é classificado em quatro níveis: o profundo, que engloba as crianças em um quociente de inteligência (QI) menor que 20; o severo, categoria que reúne os sujeitos com QI entre 20 e 35; o moderado, com o índice de QI delimitado entre 36 a 51, e, por último, a categoria leve, onde estão situadas as crianças com QI mais elevado, entre 52 e 67. Nesse último grupo a deficiência seria resultado da ausência de estimulação cognitiva. Por isso deve-se levar em conta as características do meio social no qual a criança está inserida.

Ainda de acordo com a OMS, as causas da DI podem estar ligadas a fatores como o socioeconômico, ambiental e problemas genéticos, associadas a três períodos: pré-natal (antes do nascimento), perinatal (durante o processo do nascimento) e o período pós-natal (depois do nascimento).

Para Smith (2008) os principais fatores de risco no período pré-natal, incluem a genética e hereditariedade, uso de substâncias tóxicas, álcool, tabaco e drogas, doenças e infecções como HIV/AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida). Já os riscos perinatais estão ligados à má assistência no parto, provocando traumas obstétricos e trauma na cabeça, falta de oxigenação cerebral e baixo peso. Por fim, no período pós-natal o ambiente é o principal fator de risco, envolvendo a desnutrição,

abuso infantil, abandono, infecção, falta de estimulação e intoxicações exógenas (envenenamento).

A deficiência intelectual pode ser prevenida se forem eliminados ou minimizados alguns fatores de risco como os acima mencionados. Uma orientação adequada dos profissionais de saúde pode contribuir na prevenção desta deficiência, bem como o acompanhamento pré-natal, alimentação saudável, exercícios físicos, estar atento para as vacinas na idade correta e estímulos cognitivos de acordo com as fases da criança.

No entanto, a pessoa diagnosticada com deficiência intelectual apresenta um nível de funcionamento cognitivo considerado significativamente inferior à média geral, tendo dificuldades para aprender, se adequar a um ambiente, realizar atividades comuns, se relacionar e manter conversações com outras pessoas, afetando consideravelmente a sua socialização e comunicação, dificultando sua convivência em sociedade.

Neste sentido, no que se refere à manifestação de funcionamento intelectual abaixo da média, complementamos com a fala de Carvalho (2013) quando diz que: [...]. “São vários os modos de manifestação de um funcionamento intelectual avaliado como abaixo da média, assim como dos limites constitutivos da capacidade de responder às demandas da sociedade, conforme o esperado numa determinada etapa de desenvolvimento (CARVALHO, 2013, p. 209)”.

O aluno com DI tem o seu jeito e tempo próprios de lidar com o saber, o que, na maioria das vezes, não corresponde aquilo que a escola espera. Da mesma maneira como os demais alunos, possui seu ritmo de aprendizagem, necessidades, especificidades e dificuldades educacionais, seja na aprendizagem, na interação, comunicação ou na socialização. Na realidade, não atender o desejado pela escola pode acontecer com qualquer aluno, mas diante da deficiência intelectual a escola assume sua fragilidade em atingir os objetivos de levar o aluno a compreender o conteúdo curricular e construir seu conhecimento.

Sobre essa questão Batista e Mantoan (2007) ressaltam:

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sistemas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 16).

De acordo com as autoras as instituições de ensino, por possuírem suas “regras”, acabam por excluir ainda mais o aluno com deficiência intelectual, pois este não se encaixa no perfil desejável pelo sistema de ensino. O aluno com DI tem como característica a limitação na área da cognição, o que influencia no aprendizado da leitura e escrita e também na assimilação mais lenta dos conteúdos se estes forem repassados de forma genérica. Além disso, a aquisição de conceitos mais elaborados também é um aprendizado difícil, assim como a capacidade de raciocínio e planejamento e resoluções de problemas. Tudo acontece de maneira mais lenta em relação aos demais colegas.

No ambiente escolar em que vigore uma gestão inflexível também se configura como sendo um obstáculo a mais aos alunos com DI, de maneira que o professor, nessa situação, não tem a liberdade para inovar usando metodologias que atendam as especificidades desses alunos. Assim os professores são “forçados” a seguir a linha de instrução da escola.

Os alunos com DI, no geral possuem dificuldades no que diz respeito ao relacionamento com professores e colegas, não conseguindo estabelecer uma afetividade. Isso tudo associado ao fato de não se adaptarem aos conteúdos e “não terem”, segundo a escola, um rendimento curricular satisfatório, pois, se não há uma relação de confiança entre os envolvidos no processo de aprendizagem, o ensino será afetado. As instituições escolares, na tentativa de cumprir as leis, assegurando que todos tenham direito a educação, começaram a procurar alternativas para atender os alunos com deficiência e conseqüentemente, para aqueles com deficiência intelectual.

Considerar as dificuldades que os alunos com deficiência intelectual apresentam e a necessidade do desenvolvimento de metodologias de aprendizagem elaboradas, que visam atender e facilitar as especificidades de todos os alunos é necessário, assim como é imprescindível que o professor tenha o conhecimento de qual prática está utilizando para atender as diferenças, propiciando de fato o avanço dos conhecimentos e da interação dos alunos.

Contudo, não existe uma metodologia única para as atividades dos alunos e principalmente para os alunos com deficiência intelectual. Deve haver uma reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a prática e as oportunidades de interação do aluno com o objetivo de conhecimento, pois dessa

forma, pode-se avaliar as metodologias trabalhadas, propondo adaptações ou alterações que se julguem necessárias.

Dentro de sala de aula, o aluno com DI geralmente é desatento, e uma das possibilidades de conseguir a atenção da criança pode ser a utilização do lúdico na prática pedagógica. Toda criança gosta e precisa brincar, pois é nesse momento de brincadeira que ela desenvolve o senso de cooperação, amizade, coordenação motora, regras, entre outros, e não é diferente quando falamos na criança com deficiência intelectual, que mesmo apresentando atrasos cognitivos e motor também precisam brincar e através das brincadeiras essa criança poderá desenvolver sua imaginação, confiança, autocontrole e autoestima.

Sobre a ludicidade na aprendizagem do aluno com DI Mafra (2008) diz que “educar através do lúdico contribui e influencia na formação da criança e do adolescente com deficiência intelectual, favorecendo um crescimento sadio, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento, promovendo ainda, a integração e a inclusão social (MAFRA, 2008, p. 15)”. Ou seja, o uso do lúdico estará contribuindo para que esse aluno se relacione mais e melhor com a sociedade, além de favorecer a convivência entre professor/aluno e aluno/aluno.

Assim, utilizando os jogos como recurso didático a possibilidade de aprendizagem da leitura e escrita para o aluno com DI se amplia, pois ao jogar, ele vivencia as várias situações de aprendizagem e permite aprender de acordo com seu ritmo e sua capacidade. Desse modo, o professor estaria favorecendo a criança com deficiência intelectual na aquisição do conhecimento de maneira significativa e prazerosa.

Devemos sempre lembrar que toda atividade deve ter um propósito, um objetivo a ser alcançado. Por isso a ação do professor durante uma atividade com jogos exigirá planejamento, e escolha das atividades mais adequadas a cada situação. É importante enfatizar que o professor não vai encontrar uma fórmula pronta para ensinar o aluno com DI a ler e a escrever, de maneira que precisa de uma organização e, para isso, é preciso que ele conheça seu aluno, o conteúdo e seus usos em contextos reais.

Para Cagliari (1999):

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos,

detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender. (CAGLIARI, 1999, p. 70).

Isso implica em penetrar não apenas na realidade familiar do aluno, mas em seu meio social, nos gostos pessoais, apurando o que ele já sabe e os pontos positivos e negativos, bem como as dificuldades individuais. Caso tenha mais de um aluno com DI não significa dizer que agirá da mesma maneira, pois cada um aprende individualmente, podendo ter problemas de aprendizagem distintos. Portanto a valorização das diferenças é um item de suma importância no momento do planejamento.

Enfim, diversificando e adequando os métodos de ensino às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos, as barreiras de aprendizagem poderão ser anuladas ou reduzidas juntamente com as barreiras físicas e atitudinais.

Segundo Carvalho (1998),

Deslocar o eixo das reflexões das necessidades educacionais especiais para a remoção de barreiras à aprendizagem parece uma proposta mais fadada ao êxito, na prática, pois na ideia de remoção de barreiras, todos os atores e autores do e no processo ensino-aprendizagem são considerados como copartícipes. Melhorar as escolas e os processos que nela têm lugar, identificando e removendo barreiras, tanto diz respeito àqueles educadores que estão comprometidos com as ideias de educação para todos, como os que trabalham com o conceito de necessidades educacionais especiais e com os que defendem os movimentos de inclusão, em sua concepção mais abrangente (CARVALHO, 1998, p. 50-51).

Para a autora, reflexões geradas em torno da quebra de barreiras para aprendizagem são uma saída para a proposta da educação inclusiva, mas, apesar disso, a grande maioria das escolas, ao tentar incluir, acaba que por integrar, pois não valoriza as diferenças, habilidades, e o conhecimento de mundo pertencente às vivências de cada aluno, em especial os que são público alvo da educação especial, que são submetidos, em alguns casos, a estudarem com professores sem formação, que usam apenas o livro didático, com exemplos de difícil compreensão, não adaptados à realidade dos alunos. Isso contribui com a defasagem e exclusão desses alunos. Esses são alguns exemplos de exclusão, praticadas pelo poder público, e por escolas que, em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, dizem ser inclusivas.

Podemos dizer que as práticas educacionais precisam ser revistas, começando com um Projeto Político Pedagógico (PPP) que deve configurar-se como flexível e dinâmico, atendendo aos interesses dos alunos, pois como já foi mencionado é preciso

respeitar o tempo de aprendizagem do aluno com DI e isso faz com que a escola, além de querer garantir a lei, demonstre interesse em receber o aluno sem compará-lo com as demais crianças. Assim, através de uma ação pedagógica apropriada, a inclusão escolar será possível, proporcionando ao aluno com deficiência intelectual transcender os desafios que a deficiência lhe impõe.

A utilização de recursos e métodos de ensino diferenciados proporcionarão às pessoas com deficiência intelectual maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades e possibilitando sua integração e participação mais ativa na vida social. Portanto, todo corpo escolar deve estar preparado para receber e aceitar este aluno, dando carinho, afeto e atenção, motivando e estimulando suas habilidades e desenvolvendo sua capacidade de pensamento.

3 CONSTRUÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS COM DI

Ao longo das últimas décadas, com o avanço das tecnologias e da globalização da economia, mudanças significativas ocorreram e com tais transformações, surge a necessidade de mudanças nas esferas da vida social, política e educacional. Para acompanharmos tais mudanças precisamos necessariamente de um espaço para nossa formação, um novo formato que possa estabelecer formas de organizar o trabalho na escola e potencializar discussões que atendam aos objetivos de contribuir positivamente com o aprimoramento de nossa prática educativa.

Diante dos problemas de alfabetização que já ocorrem com os alunos considerados comuns, tentaremos discutir quais são as dificuldades que a educação inclusiva traz para que os alunos público alvo da Educação Especial, mais especificamente os com Deficiência Intelectual - DI estejam participando desse contexto e sendo alfabetizados como os demais alunos. É fundamental que compreendamos que o processo de alfabetização na vida e na realidade de qualquer aluno é essencial, mesmo diante de suas limitações. Essa aprendizagem pode significar um avanço em sua relação humana e social.

A alfabetização em seu sentido possui um significado amplo como aborda Carvalho (2014):

Uso da palavra alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons. Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos (CARVALHO, 2014, p. 65).

A autora defende o desenvolvimento de outras aprendizagens no processo de alfabetização que vão além de ler e escrever, que trabalhem com habilidades de interpretações de textos, produções que façam com que o aluno trabalhe com os diversos usos sociais através da leitura e a escrita, que não se resumam ao domínio do código alfabético. O processo de alfabetização é indispensável para qualquer aluno com deficiência intelectual, pois quando um aluno está em contato com esse processo rompe com as barreiras de suas limitações, que muitas vezes lhe são impostas pela família, comunidade escolar e a sociedade em geral.

A alfabetização consiste em um processo contínuo, como argumenta Carvalho (2014): “[...] o domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por muitos anos (CARVALHO, 2014, p. 53)”. Assim, buscar entender o tempo para a aprendizagem de cada aluno, entender as suas necessidades e conhecer as habilidades, pode favorecer uma prática mais eficaz, fazendo com o que professor vença o desafio de enfrentar a primeira barreira na hora de receber o aluno visto como normal e também o aluno com DI, que é a barreira atitudinal. Vencendo esta, as demais barreiras tendem a tornarem-se menos complexas.

A alfabetização de alunos com DI, no cenário educacional traz muitos questionamentos para os profissionais sobre o que fazer e como fazer. Isso faz com que o educador se questione sobre quais os saberes necessários para trabalhar com essas crianças, percebendo, algumas vezes, que não dispõe de formação para tal atuação, fazendo com que fiquem receosos no seu modo de ensinar. Entretanto, durante todo o processo de busca de alfabetizar nossos alunos com DI, deve-se ter em mente, segundo Pletsch (2013) que:

[...] esses alunos geralmente têm dificuldades em maior ou menor grau, dependendo das interações sociais vividas, quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens simples (Fontes *et al.* 2007). Podem ainda ter maior dificuldade para se expressar e controlar suas emoções. Seu ritmo de aprendizagem é mais lento em relação aos níveis de complexidade apresentados por crianças de sua faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar as tarefas e ou de estratégias pedagógicas diferenciadas das usadas com seus colegas de aula. Em decorrência, conforme Ferreira (2003), *o sujeito com deficiência mental tem dificuldades para aprender a aprender*, aspecto este relacionado aos processos de metacognição. (PLETSCH, 2013, p. 253).

Entendendo estes aspectos do processo de aprendizado do aluno com DI, devemos também nos tornar conscientes, assim como Pletsch (2013), de que:

Esses sujeitos também podem ter problemas para se adaptar a novas situações. Sua capacidade de abstração e generalização mostra-se mais lenta, o que, [...] não deve ser entendido pelo professor como um quadro inalterável, pois o processo escolar de ensino-aprendizagem pode “modificar” os processos cognitivos de desenvolvimento desses sujeitos. (PLETSCH, 2013, p. 253).

Quem alfabetiza deve ter posse dos conhecimentos psicológicos e linguísticos para ter seu fazer realizado de maneira eficaz. Notoriamente deve ter entendimento de que nossa língua envolve não apenas a fonética, mas também a escrita, percebendo assim, o sentido e o som das palavras, além de entender as reflexões na área de

linguística, ampliar a compreensão sobre as práticas de leitura e escrita, bem como entender a definição dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o processo de alfabetização na escola.

O principal instrumento de trabalho do docente é o conhecimento teórico e prático de sua própria área. Cagliari (2009) explicita que “a aprendizagem é um ato muito individual, mas, sem dúvida, depende também das habilidades de quem ensina (CAGLIARI, 2009, p. 10)”. No caso dos professores das séries iniciais, seu instrumento é, acima de qualquer outro, o conhecimento linguístico. Porém nem sempre o profissional tem posse de ferramentas imprescindíveis para seu trabalho, e, com o professor não é diferente.

De acordo com Klein (2006):

A maioria dos alfabetizadores, com certeza sentem necessidade de mudanças, mas tornam-se resistentes à elas, por não estarem preparados para ensinarem uma língua, ou seja, o objeto em estudo: a linguagem, a língua e seus signos (gráficos e fônicos), utilizados na comunicação e expressão da mensagem e com os quais se quer que o aluno se comunique e se expresse. (KLEIN, 2006, p. 4).

Não se pode exigir que o professor alfabetizador seja munido de inovações, aulas excepcionais e do uso de diversos materiais, recursos e meios, se ele não consegue ver um porquê nisso. A alfabetização precisa ser trabalhada desde as primeiras representações de escrita do aluno, levando em consideração o que ele supõe sobre a escrita, a partir do que já sabe para, então, o professor iniciar as intervenções, levando-o a entender as regras da escrita, para que venha iniciar a leitura.

É importante iniciar a observação do aluno desde seus primeiros rabiscos e desenhos. Tudo isso é o princípio para uma alfabetização plena. O professor não deve considerar os desenhos ou rabiscos feitos pelos alunos como meros rabiscos, pois ali está sendo construído seu processo de aquisição do ato de escrita. Como aborda Ferreiro (2010):

Minha função como investigadora tem sido mostrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-la. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel.

Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2010, p. 36).

As hipóteses de escrita são essenciais para o processo de alfabetização, e o que as crianças pensam sobre elas, parte para uma concepção educativa bem importante, pois as crianças são capazes de serem os sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Nesse sentido, todas as crianças com deficiência intelectual podem e devem ser alfabetizadas mesmo com suas limitações. Porém, em nosso país o grande índice de analfabetismo ainda é um problema a ser superado. Apesar de estarmos vivendo em um século em que tudo está se tornando possível, não se conseguiu resolver o problema da alfabetização; muitos trabalhos precisam ser feitos para mudar essa realidade social. As escolas precisam se tornar mais eficazes, dando o apoio necessário aos professores, e o governo precisa dar subsídios necessários para que isso aconteça.

Como aborda Carvalho (2014):

Entre as condições sociais que implicam a persistência do analfabetismo no limiar do século XXI, podemos destacar: pobreza e desemprego, que impedem as famílias de mandarem seus filhos à escola, ou mantê-los ali; trabalho infantil (dentro e fora de casa); qualidade insatisfatória de alguns educacionais e escolas municipais e estaduais; confusão entre campanha (necessariamente emergencial e provisória) e política de alfabetização (que deve ser permanente) (CARVALHO, 2014, p. 66).

Em consequência disso, percebemos o aluno fadado ao insucesso, assim como o processo de alfabetização, já que há pouca ou quase nenhuma preocupação em relação à promoção de políticas públicas que direcione a nossa sociedade para a construção de novos conhecimentos, que possibilite autonomia, pensamento crítico e competência para que nossos alunos sejam capazes de atuar em meio à sociedade, especialmente àqueles que apresentam deficiência intelectual.

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade na experiência de vida das pessoas com deficiência intelectual são muito mais comprometedores no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que as limitações que a pessoa apresenta. Em outras palavras, a deficiência intelectual por si só não gera dificuldades cognitivas ou

de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sócio cultural e as relações do indivíduo com o meio.

Considerando todos estes contextos, os avanços no espaço escolar também são de extrema importância para o ensino aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, observamos certa aversão por parte de alguns educadores diante das novas tecnologias, às novas formas de trabalhar em sala de aula. Isso acontece em decorrência das marcas deixadas pelas práticas educacionais tradicionais, e, portanto, ao medo de aventurar-se e adotar novas práticas e caminhos até então desconhecidos, resultando na persistência de práticas pedagógicas pouco eficazes.

A pandemia do COVID 19 foi um dos agravantes para as transformações em todos os campos da sociedade, especialmente na educação. Tem sido mudanças marcantes, já que poucos professores estavam preparados para o formato do sistema educacional que se impôs no contexto atual. Se a formação docente já era um dos focos essenciais em relação ao sistema educacional, o cenário em que estamos vivendo a torna ainda mais importante.

Carvalho (2014) em seu diálogo entre teoria e prática no processo de alfabetizar e letrar, diz que ainda são muitas as condições inadequadas de ensino e que ainda estão longe de serem superadas, inclusive nas cidades mais desenvolvidas, pois o professor se depara com turma com grande número de alunos; como também a falta de preparo do educador em sala de aula.

Tardif (2002) nos diz que aprender é adquirir conhecimentos, construir saberes que são ferramentas para desenvolver seu trabalho. O professor vai aprendendo a ensinar enfrentando cotidianamente diversas situações que lhe possibilitam construir tais ferramentas. Aprender é uma das maiores características dos professores, que se adequam, se reinventam, se reconstróem e mudam vidas. Em tempos de pandemia, observamos com clareza que o aprender dos professores aconteceu cotidianamente.

A escola por muito tempo não esteve preparada para atender as diferenças existentes dentro do contexto escolar, e metodologias inclusivas também não eram trabalhadas. Nos dias atuais ainda encontramos dificuldades em relação não somente à alfabetização, mas às problemáticas decorrentes de nossa educação brasileira. Segundo Ferreiro (2002):

Portanto, nem sempre o reconhecimento das diferenças esteve ligado à justiça social, nem sua negação esteve determinada pela negação dessa mesma justiça social. O que quero enfatizar é que, desde sua fundação como

instituição, a escola pública das novas nações teve dificuldade de trabalhar com a diversidade. Apesar dos esforços da instituição escolar, as diferenças subsistiam. As primeiras diferenças claramente reconhecidas foram as individuais em termos de rendimento escolar. Mas não estou tratando aqui de diferenças individuais, senão daqueles que afetam grupos sociais, ou então crianças individuais pertencentes a esses grupos sociais (FERREIRO, 2002, p. 80).

As dificuldades encontradas e os frequentes fracassos de alunos nessa fase escolar exigem muitas mudanças de atitude, o que gera a busca de outros caminhos e de metodologias para alfabetizar. A escola precisa ser dinâmica em sua atuação, e os professores precisam acreditar em sua capacidade, e estar cada vez se capacitando, indo à busca de novas maneiras de ensinar, para entender a nova realidade educacional, pois o aluno precisa ser levado a descobrir seu verdadeiro papel no processo ensino-aprendizagem.

Para muitos alunos, o problema de atraso ou insucesso na sua alfabetização logo se transforma em uma grande dificuldade que o conduz à repetência, desestimulando seu percurso escolar. Ou, como acontecia em muitos casos, vivenciados durante minha atuação enquanto docente do atendimento educacional especializado, os professores ao se depararem com alunos com deficiência intelectual, acabavam autorizando o processo de progressão do aluno, para não terem o trabalho de ensiná-lo, e nem ao menos tentar.

Carvalho (2014) diz que há outro problema em relação ao insucesso, que é o dos alunos que conseguem vencer a barreira da alfabetização inicial, mas permanecem sem contato suficiente com a escrita para se tornarem letrados, não se tornando fluentes e não gostando de ler. A autora coloca que as crianças acabam lendo e não compreendem o que leem, e não conseguem avançar na leitura por não ter quem os ajude.

Segundo Ferreiro (2002) “Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores (FERREIRO, 2002, p. 25)”. O processo de alfabetização, então, torna-se contínuo, participativo, onde todos desempenham um papel fundamental na vida e na construção desse conhecimento para alunos com deficiência.

Segundo Patrícia Freire (2011):

A alfabetização é um processo contínuo de construção, onde o indivíduo constrói o seu conhecimento a partir das experiências e aprendizagens diárias construídas cotidianamente. É considerado o momento mais importante no processo de aprendizagem para a formação escolar do aluno que garante seu novo espaço na sociedade (PATRÍCIA FREIRE, 2011, p. 52).

Infelizmente, a realidade da leitura e escrita não está presente na vida da maioria das famílias de alunos e a escola, por sua vez, como já discutido, não está preparada para atender todas as diversidades existentes, pois sempre padronizou o ensino de forma igual para todos.

Assim, todo aprendizado do aluno com deficiência intelectual está condicionado à forma como a escola acolhe a chegada do aluno ao ambiente escolar, trabalhando com atividades que levem todos a se envolverem, para que não haja discriminação ou distinção. E todas estas ações partem para uma metodologia inclusiva que contribuem para a alfabetização dos alunos.

O sistema de escrita segue vários meios culturais, e segue várias situações educativas pois alfabetizar um aluno com DI é uma realidade, e esta deve estar baseada na consciência da responsabilidade de alguém que precisa investir no seu próprio trabalho, por que a aprendizagem de todos os alunos precisa ter a mesma preocupação e atenção direcionada àquele que tem deficiência.

O processo de alfabetização vai muito além de apenas ensinar a ler e escrever. É um processo que depende em muito do professor, na linguagem utilizada, na sua própria compreensão do que é alfabetização, na atuação prática e cotidiana em sala de aula, incluindo materiais, alunos, formas de ensino, entre outros fatores. Neste sentido, o professor precisa entender que a alfabetização é um processo que está para além de apenas aprender a decodificar e codificar letras.

Para se chegar ao objetivo principal da alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, são necessárias muitas discussões, debates e estudos, com o apoio de todas as instâncias que permeiam a aprendizagem desses alunos. Assim, todas as metodologias inclusivas são aceitas como inclusivas quando levam em consideração a aprendizagem dos alunos com deficiência dentro do mesmo ambiente que os alunos ditos comuns, sem nenhuma distinção ou discriminação; ou seja, todos fazendo valer seus direitos em comum.

A individualidade é uma característica marcante na vida de cada pessoa e na personalidade de cada indivíduo. Com os alunos não é diferente. É comum encontrarmos entre os grupos de crianças aquelas que não desenvolvem a escrita e a

leitura, apesar de orientações e apelo dos professores. E é sempre comum também, que, quando o aprendizado acontece de forma satisfatória, o sucesso é atribuído ao professor e ao método por ele utilizado, mas, no entanto, em caso de insucesso, o culpado pelo fracasso é o aluno. Para Cagliari (2009) um dos principais motivos para o fracasso ainda é o autoritarismo presente nas escolas, já que o funcionamento desta instituição é melhor quando os alunos obedecem e seguem as normas e regras sem questionar.

Muitos são os motivos de exclusão de pessoas na sociedade. A deficiência é um desses motivos e incluir esses alunos na rede regular vem sendo uma grande conquista da educação, pois estes desafiam a escola em seu objetivo de ensinar a leitura e escrita e quando se trata de deficiência intelectual, o desafio é maior ainda, tendo em vista que as estratégias tradicionais de aprendizagem não são suficientes para que a inclusão desses alunos realmente aconteça nas instituições escolares.

Assim, é importante que o professor leve em consideração a maneira individual de cada aluno lidar com o saber, independentemente de ter ou não deficiência. Contudo o docente deve estar sensível às necessidades de aprendizagem de cada um para poder agir, e em se tratando do aluno com DI terá que reconhecer suas habilidades e dificuldades cognitivas. Fazendo isso o professor poderá traçar um planejamento elaborando um trabalho pedagógico condizente com as peculiaridades de seu aluno.

Toda aprendizagem desenvolvida pelo aluno com deficiência intelectual, está relacionada ao apoio de todos que estão vivendo de perto as necessidades decorrentes de suas limitações. Assim, esse aluno precisa estar próximo às atividades ligadas as suas capacidades, que devem ser pensadas de forma significativa e que façam parte do contexto, do meio em que a criança está inserida. Pois todos precisam compreender como se desenvolve suas capacidades de aprendizagem para que inicie sua alfabetização, por que assim a família, escola, professores, todos serão capazes de garantir uma aprendizagem de qualidade para alunos com deficiência.

O que acontece com as crianças na sala de aula é extremamente importante, pois determinará o seguimento em relação ao seu aprendizado e principalmente indicará se esta fará parte do grupo de alfabetizados. As crianças que chegam à escola sendo consideradas como aqueles que já sabem ler e escrever tem mais oportunidades de se envolverem nas atividades, enquanto que aos que têm dificuldade, restará talvez, apenas a repetição de exercícios de coordenação motora,

cópias e atividades descontextualizadas. Segundo Cagliari (2009) “A insensibilidade dos professores, da escola e dos órgãos públicos com relação ao processo de aprendizagem é patente e geralmente catastrófica para o ensino.” (CAGLIARI, 2009, p. 40)”.

As salas de aula devem ser o espaço que oportuniza a todos um ambiente onde ocorram atividades significativas de leitura e de escrita, garantindo que essa aprendizagem faça sentido e que nenhuma criança seja excluída, tenha ela deficiência ou não.

Para Cagliari (2009):

A escola precisa saber dosar todos esses conhecimentos para poder atuar de maneira correta. Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão comprometidos. (CAGLIARI, 2009, p. 36).

Se ensinar é um ato coletivo, inferimos que o professor em sala de aula trabalhará o mesmo conteúdo a todos, fazendo com que adquiram o conhecimento, lembrando que dentro da proposta inclusiva o professor não utiliza atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, mas trabalha com atividades diversificadas que atendam as necessidades dos alunos.

A leitura para o aluno com DI é muito importante e pode levá-lo a ter novos estímulos e motivações que elevem suas compreensões, além de estimulá-los a tomar gosto pela leitura. Mas para que isso aconteça, segundo Carvalho (2014) “[...] É preciso professoras experientes, com bons cursos narrativos, para darem vida às histórias didáticas, em que os sons são ora associados a formas das letras, ora os nomes dos personagens, ora a um “barulhinho” produzido por eles (CARVALHO, 2014, p. 06)”. Fazendo uma associação da forma das letras a um personagem, a determinados sons. Esse trabalho feito por professores alfabetizadores é muito importante, principalmente quando se trabalha com alunos com deficiência intelectual, que muitas vezes são estigmatizados e tratados como desiguais por pertencerem a grupos diferentes, por terem culturas diferentes, ou mesmo por terem um impedimento intelectual.

A adaptação de currículo, as atividades diversificadas e até mesmo a avaliação, estão fazendo com que haja mais exclusão, sem a valorização das conquistas pessoais dos educandos, o que vai à contramão da proposta inclusiva que Segundo

Batista e Mantoan (2007) diz que “a adaptação ao conteúdo escolar é realizado pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual” (BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 17), ou seja, a aprendizagem é resultado de como o aluno assimila o conteúdo e como o processa, transformando-o em conhecimento. Batista e Mantoan (2007) explicam:

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. (...) Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento (BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 17).

Para que o professor possa trabalhar de maneira inclusiva é necessário haver suporte da direção escolar, uma vez que muitos professores procuram criar novos meios de atender seus alunos, mas não tem apoio da gestão ou dos demais professores, isso porque estão habituados a uma mesma prática onde não há lugar para inovações, deixando com que o conservadorismo permaneça nas práticas escolares.

Cagliari (2009) ressalta que:

Enquanto a alfabetização escolar ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros, que tinham todo o processo preparado de antemão, constatou-se que muitos alunos que não trabalhavam segundo as expectativas dos mestres, métodos e livros eram considerados incapazes e acabavam de fato não conseguindo se alfabetizar. Por outro lado, as propostas de alfabetização que começaram valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realizasse (CAGLIARI, 2009, p. 34).

O fato de existirem professores que procuram se adequar à educação inclusiva faz com que se abra um novo caminho de opções e alternativas para o ensino, que devem ser seguidas. Isso não significa dizer que o professor, ao querer inovar suas práticas, não tenha que planejar-se. Ao contrário, terá que estabelecer objetivos a serem alcançados, pois com isso o trabalho, além de ser intencional ao aluno, o deixará a par do porque está estudando determinado conteúdo.

O desenvolvimento de cada pessoa depende de suas experiências e mediações, acontecendo de forma gradativa, de acordo com a especificidade de cada um, e o desenvolvimento da escrita nas crianças necessita ser investigado desde as primeiras formas de grafismo, descrevendo os estágios através dos quais as crianças

passam para se apropriar efetivamente da escrita simbólica. O caminho para a compreensão dos mecanismos que envolvem o desenvolvimento da escrita está em descrever os estágios que iniciam em um rabisco-indiferenciado e culminam na escrita simbólica, e entender os fatores que colaboram para que uma criança passe de um estágio para outro.

Em relação à leitura e a escrita do aluno com deficiência intelectual, alguns autores mostram que esse processo cognitivo ocorre da mesma maneira para todos os alunos, porém com mais lentidão, tendo em vista que alunos com DI exigem flexibilidade em relação ao tempo de realização das atividades para o acesso a esta aprendizagem. É necessário ainda, que o professor reconheça em que nível de leitura e escrita ele se encontra e estabeleça meios para estimular o desenvolvimento, procurando recursos interessantes ao aluno, respeitando os ritmos individuais e adequando os procedimentos às necessidades de cada criança.

Sobre isso Figueiredo e Gomes (2007) ressaltam:

Nas atividades de leitura e escrita se observa forte motivação quando o aluno se envolve espontaneamente. Nestas ocasiões eles demonstram prazer e entusiasmo pela tarefa. Entretanto, alguns alunos não apresentam essa motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com a atividade (FIGUEIREDO E GOMES, 2007, p. 48).

Com isso o professor cumpre o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, onde através da ação pedagógica poderá intervir junto ao aluno encorajando-o nas atividades quando esse demonstrar dificuldades, além do que as atitudes de apoio e expectativas positivas também colaboram para a construção do conhecimento do aluno com DI. Não há a necessidade de descartar atividades que antes eram trabalhadas. Pode-se continuar os treinos com a escrita, solicitar cópias, treino motor e ditados, mas, ao passo que oferece esse tipo de atividade, deve-se introduzir procedimentos que sejam mais apropriados às especificidades dos alunos, como jogos, quebra-cabeça, material de sucata, brincadeiras, contação de histórias, dramatizações, dentre outros.

Podemos dizer então que a criança com deficiência intelectual possui sim capacidade de aprender, ainda que de maneira mais lenta. Dessa forma, o professor desempenha papel fundamental na aprendizagem do aluno com DI, uma vez que através de suas ações, sensibilidade e compreendendo, a evolução de seu aluno, este poderá se desenvolver cognitivamente. Além disso, assim como as crianças que não

tem deficiência, as crianças com DI também constroem os seus conhecimentos a partir das reflexões que vivenciam, da interação com o meio em um contexto real e significativo.

Com intervenções diferenciadas a alfabetização poderá acontecer de forma significativa, em um contexto real. Dessa forma, a construção do conhecimento e a interação da vida social do aluno poderão acontecer de forma igualitária.

Segundo Weisz (2002),

[...] em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimento sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita (WEISZ, 2002, p. 20).

Nesse processo, novas mudanças devem ser definidas para a prática docente, exigindo uma ressignificação de posturas, de olhares, de propostas pedagógicas e metodologias diferenciadas, para que realmente aconteça o processo de alfabetização dos alunos com deficiência. Para muitos, o processo de alfabetização não passa de uma forma tradicional de aprendizagem, em que o professor apenas transmite seus conhecimentos aos alunos, sempre utilizando como práticas a junção de sílabas, memorização de sons e cópias em que a criança passa a ser um mero espectador, não participando do processo de conhecimento.

E sobre a deficiência intelectual, não há receita pronta ou métodos específicos para alfabetizar esses alunos. É necessário que toda criança possa aprender, desenvolvendo essa aprendizagem em diversas situações.

As pesquisas mais recentes realizadas com crianças com deficiência como: Mesquita (2015); Azevedo (2016); Mendes e Schmidt (2016) e Rosa (2017) comprovam que assim como toda criança, aquela com deficiência intelectual aprende a ler e escrever, embora precise de um pouco mais de tempo e de empenho por parte dos profissionais que lidam com este aluno. O professor precisa criar atividades que possam envolvê-los, ou mesmo adequar as que já estão criadas. Lembrando sempre que toda pessoa tem seu tempo e sua forma de aprendizagem, além de modos únicos de pensar, de raciocinar.

Por isso, o maior fundamento para o desenvolvimento desse trabalho, por mais complexa que seja a assimilação do conhecimento por parte dessas crianças, é

verificar como são traçadas estratégias, metodologias e procedimentos para que o processo de alfabetização desses alunos seja bem sucedido, de modo que eles possam conquistar autonomia em toda e qualquer situação social.

Para isso, é necessário que o educador tenha conhecimentos do que poderiam se configurar como sendo metodologias inclusivas, e, uma das primeiras ações seria a de orientar a criança a desenvolver uma participação ativa em seu processo de ensino e aprendizagem, sempre de acordo com suas possibilidades, valorizando a capacidade reflexiva e de conquista. Além disso, identificar os níveis de conhecimentos de seus alunos, procurando reconhecer o que ele consegue fazer sozinho e o que ele faz com mediação; desenvolver atividades práticas com manuseio de materiais, sucatas, recursos confeccionados; diversificar atividades e aulas a partir do desenvolvimento dos processos de aprendizagens das crianças; sugerir atividades individuais e grupais a fim de estreitar laços afetivos, de cooperação e de aprendizagem; propor questões e situações desafiadoras no sentido de provocar as hipóteses já formadas; relacionar as atividades sugeridas com as situações do dia a dia da criança, dentre outras.

A esse respeito, a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 elaborada pelo MEC (Brasil, 2015) que trata da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas brasileiras afirma:

[...] esperamos que o trabalho realizado pela professora em sua sala de aula possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar (MEC, 2015, p. 25).

Neste sentido, para que o professor de fato possibilite a autonomia aos seus alunos, precisa participar, com interesse e comprometimento na formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino, garantindo a aquisição dos conteúdos teóricos e práticos necessários que o habilitem a promover os princípios explicitados nas formações ofertadas. Nesse viés, a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, promovida pelo Ministério da Educação, entre 2010 e 2012, em âmbito nacional, trouxe sugestões metodológicas, materiais e estratégias para o professor atender as demandas e necessidades de sua turma, bem como às particularidades de seus alunos. Essa formação visou manter o diálogo permanente de forma a garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes do

ensino público. Além disso, que procurou compreender que outras metodologias de ensino precisam ser utilizadas para alfabetizar todas as crianças, inclusive aquelas que têm deficiência, se organizando para atender a todos os alunos indistintamente, minimizando as desigualdades em todos os sentidos, o que é crucial para o desenvolvimento dos educandos.

No entanto, nenhum dos professores participantes da pesquisa participou dessa formação ou teve acesso aos materiais elaborados sobre as novas metodologias o que dificultou bastante a atuação dos professores com os alunos comuns e muito mais com deficiência intelectual.

Assim, independentemente de ter participado da formação promovida pelo MEC é importante que o professor leve em consideração a maneira individual de cada aluno lidar com o saber, independentemente de ser ou não deficiente. Contudo o docente deve estar sensível às necessidades de aprendizagem de cada um para poder agir e, em se tratando do aluno com DI, reconhecer suas habilidades e dificuldades cognitivas. Fazendo isso o professor poderá traçar um planejamento elaborando um trabalho pedagógico condizente com as peculiaridades de seu aluno.

Na medida em que a orientação inclusiva implica no ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. Destacamos que não havia nada voltado para o formato de aulas remotas, com esse público alvo, deixando o docente em uma difícil situação diante desse atual cenário apresentado pelo isolamento social devido a Covid - 19.

O trabalho com alunos com deficiência deve ser um processo contínuo e o educador deve refletir e transformar sua prática educacional, para que compreenda suas crenças e deveres em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido tanto em sala de aula, adaptando-se as diferenças e necessidades educativas de seus alunos, quanto com o ensino remoto que vem sendo considerado o novo formato de aula.

Ensinar a criança com deficiência intelectual deve ser um envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Os docentes apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas e o processo de alfabetização dessas crianças, aconteça. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de

estudos, visando à melhoria do sistema educacional, principalmente quando surgem adversidades que destoam daquilo que costuma ser o trabalho do educador.

A educação inclusiva necessita de profissionais dispostos a enfrentar desafios diários, pois a demanda pela sensibilidade dos envolvidos é muito maior. Mas é necessário, acima de tudo, pensar na reconstrução educacional no contexto atual, levando-se em consideração o período pandêmico e pensar que ele requereu mudanças drásticas. Urge a necessidade de se pensar nas perdas pedagógicas, avaliando o que está sendo possível fazer, o que ainda pode ser feito e traçar um novo plano para seguir com novas estratégias.

3.1 A prática pedagógica do professor na alfabetização de alunos com deficiência intelectual

No Brasil, debates sobre o preparo de professores surgem após a independência. E é a partir daí que se discute a prática pedagógica visando transformações que foram e ainda vem acontecendo na sociedade brasileira no decorrer do tempo.

De acordo com o Ministério da Educação o marco político-institucional desse processo de formação de professores no Brasil foi a LDBEN (1996). Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB - 9394/96, na qual a formação de professores é defendida no Art. 67 – que estabelece, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação com aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Segundo Nóvoa (1999) a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo. Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. E afirma que é preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

O mesmo autor, na mesma obra, pouco mais adiante, diz que necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até,

como professor reformado. Essas experiências devem ser levadas em conta, principal e especialmente, com o professor alfabetizador, no sentido de considerar a vivência, a cultura e o contexto social de cada criança, e ainda mais, da criança com deficiência, que tem especificidades a serem atendidas.

Para Tardif (2002) os saberes profissionais dos docentes não são mera função de transmissão de conhecimentos. Para ele a prática docente se constitui de diferentes saberes e de diferentes relações que se estabelecem entre eles. O autor explica o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36)".

Muitos educadores não sabem ao certo o que aplicar ao aluno que precisa ser alfabetizado, a outros falta apoio em todos os meios para melhor aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Mas todas estas dificuldades não explicam porque o aluno não se alfabetiza. Tais condições também podem derivar do seu contexto familiar, que decorre da ausência de uma estrutura, ausência de livros e outros meios dentro de seus lares, pais que são analfabetos e que não acreditam no poder da educação na vida de seus filhos, principalmente quando o filho possui alguma deficiência.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) descreve as exigências para o docente desempenhar o seu papel de acordo com as novas concepções de educação:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (MEC, 2000, p. 05).

O atual desafio para a formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar, de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A proposta de Diretrizes para melhorar a formação docente sugere que é necessário instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não

bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação de professores, principalmente para o professor alfabetizador. Vale lembrar que a formação não deve estar restrita a cursos, mas o educador deve estar sempre renovando e atualizando seus conhecimentos, a fim de não se tornar retrógrado com seus procedimentos, técnicas e com conhecimentos ultrapassados.

Vimos que a formação de professores é permanente, se faz de diversas formas e em diferentes lugares, tendo assim um sentido mais amplo. A aprendizagem, assim como a formação é um processo que se estende por toda vida, fazendo com que o professor modifique a sua metodologia e a sua atuação, buscando melhores resultados para a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, a docência implica aprendizagem permanente, na qual o professor vai estruturando seus saberes e alicerçando sua carreira. Os professores alfabetizadores, no exercício de sua prática e de suas funções, desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, bem como nas vivências de seus alunos. E, para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem.

A metodologia de alfabetização utilizada pelo professor precisará de muito apoio pedagógico e conhecimentos específicos, no início do seu trabalho. É necessário que compreenda a importância da alfabetização na vida desses alunos, por que, para o aluno dito comum, sua aprendizagem ou sua alfabetização habilita-o a viver melhor socialmente, o que não ocorre com aquele que não consegue aprender.

Esta concepção precisa estar presente também na vida de alunos com deficiência intelectual, como aborda Ferreiro (2002):

“Isso implica em reconhecer que a alfabetização escolar, por um lado, e a alfabetização necessária para a vida cidadã, para o trabalho progressivamente automatizado e para o uso do tempo livre, por outro, são coisas independentes. E isso é grave: se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho, para que e para quem alfabetiza?”. (FERREIRO, 2002, p. 17).

O reconhecimento da importância dos conhecimentos práticos do professor significa possibilitar ao futuro profissional enfrentar as situações do cotidiano. Para isso, não bastam mudanças pouco sólidas. Segundo a Proposta de Diretrizes (2000),

faz-se necessário uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

Ainda de acordo com o que diz a Proposta de Diretrizes (2000), é preciso que haja uma revisão no processo de formação de professores de modo a superar os problemas identificados na formação inicial, como o desenvolvimento das ações pedagógicas, o uso inadequado dos conteúdos na prática pedagógica, a falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural, a preocupação somente com a sala de aula, a falta de estímulo para relacionar teoria e prática, a ausência do uso das tecnologias.

A formação do professor alfabetizador tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A educação, de modo geral, sendo um elemento transformador, precisa estar provocando a participação e a interação entre escola, professores e alunos, atendendo a nova concepção de educação para todos e o novo formato de ensino proposto atualmente.

O professor que trabalhar com um aluno com deficiência intelectual deve entender que a criança é capaz de construir, produzir, e que ela pode aprender como os demais colegas. Porém, estes alunos possuem necessidades específicas que o professor deve tomar conhecimento. Pois qualquer deficiência, embora cause impedimentos ou limitações aos alunos, não o impedem de aprender. O que leva esses alunos a serem alfabetizados são metodologias inclusivas que começam desde a sua chegada ao ambiente escolar.

Para Ferreiro (1993):

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da

perspectiva do adulto, mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (FERREIRO, 1993, p. 30).

Frente aos vários métodos o professor alfabetizador precisa compreender que essas concepções estão ultrapassadas e que é preciso trabalhar com as habilidades que o aluno possui e no caso da alfabetização, com base naquilo que a criança já compreende sobre o sistema da leitura e escrita, pois segundo a autora assim é possível começar as intervenções necessárias. O professor alfabetizador precisa aceitar que os métodos oferecem sugestões, incitações e também práticas repetitivas e ultrapassadas que podem ser descartadas pois não existe um único método certo e correto, como forma de receita, pois os mesmos são apenas uma ponte para se chegar à aprendizagem, que não pode deixar de lado o que o aluno sabe sobre seu próprio conhecimento.

Segundo Ferreiro (1993):

[...] Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto [...] (FERREIRO, 1993, p. 17).

A autora aborda as concepções sobre o sistema de escrita do aluno como primeira aprendizagem, destacando que muitos professores alfabetizadores do modo tradicional se preocupam mais com as noções de espaço (aspectos gráficos) e formas, ou seja, a organização das letras e a escrita, esquecendo de focar seu trabalho no que é essencial para a alfabetização, que são os aspectos construtivos.

Ferreiro (1993), afirma que:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (invenções, rotações, etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (FERREIRO, 1993, p. 18).

O aluno, por sua vez, é capaz de aprender tudo o que está em sua volta, e o aluno com DI não é diferente. É preciso que lhe ensinem muito mais que o alfabeto, também a escrita das palavras e dos textos. É preciso que tenham a compreensão do que eles leem, do que produzem, e também, é preciso que aprendam a importância dessas habilidades no seu uso social. Dessa forma, os professores alfabetizadores precisam ampliar o debate sobre a alfabetização, garantindo um melhor aprendizado e desenvolvimento por parte dos alunos.

A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas, haja vista que poderá se deparar com diversas culturas, vivências e estilos de aprendizagem que exigirão constantes desafios.

A LDBEN 9394/96 trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional e no tocante a formação de professores para a educação especial, ressalta que, “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (LDB 9394/96, p. 25).

Sobre a formação de professores para a educação básica a LDB 9394/96 estabelece ainda várias possibilidades que variam de acordo com o nível de atuação desse profissional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9394/96, p. 26).

Vê-se que há necessidade de formar professores em suas áreas de atuação para que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional.

Hoje, a formação desejada é a que torna o professor um agente crítico e reflexivo, capaz de resolver situações-problemas em todos os níveis de dificuldades. E para que possamos ter profissionais capacitados a este nível é preciso que as instituições de ensino, bem como os professores, estejam com os objetivos interligados, para assim, juntos poderem transformar a educação. No que trata a formação do professor alfabetizador, os programas de educação continuada devem ser pensados e voltados para a diversidade em todos os sentidos. Pensar estratégias que visem atender as especificidades dos educandos, facilitando a aprendizagem da leitura e escrita, garantindo o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes.

No Brasil, o “aperfeiçoamento profissional continuado” está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu artigo 67, e as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica, e a formação do professor alfabetizador está contemplada nesse programa.

Devemos pensar que qualquer formação ou curso de aperfeiçoamento deve buscar modificar a situação de ensino-aprendizagem nas escolas, nas salas de aula e na sociedade de um modo geral, e por isso deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos. A busca dessa modificação precisa ser pensada no contexto da diversidade, lembrando de todos que já foram ou que ainda são excluídos do sistema educacional e aqui se encaixam os alunos com deficiência intelectual. Além disso, há que se ter uma iniciativa que parta dos próprios professores e que seja, igualmente, levada a cabo por eles mesmos ou por pessoas que atuem no espaço escolar, lembrando que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual e paulatina.

Já Nóvoa (1991) considera que os três aspectos fundamentais para o papel renovador da formação é: o pessoal, o profissional e o organizacional, pois são fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar, acrescenta:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25)".

A formação, direcionada a qualquer temática, deve ter como objetivo de estudo e transformação, as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que surgem no cotidiano da vida escolar.

Para modificar as práticas pedagógicas construídas historicamente, Imbert (2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores. Isto acontecerá quando o educador assumir o papel de investigador e transformador de sua própria realidade.

São esses movimentos que nos levam a concordar com Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para que a formação ocorra seguindo os objetivos propostos, é preciso que o educador saiba reconhecer em sua prática a necessidade de inovação e não deixe que o conformismo ocupe o lugar da emancipação profissional. Deve levar o educador a refletir, analisando seus impactos e limites na prática docente, e com isto devem examinar a partir da vivência de diferentes situações formativas, seja ela em processos de formação ou no cotidiano da sala de aula.

No processo de alfabetização, ser um docente competente e capaz de atuar no seu meio de trabalho corresponde justamente a compreender que é necessário estar constantemente ampliando e atualizando sua prática e conhecimentos, compreendendo seu aluno e refletindo acerca do que é melhor para o mesmo, afinal como afirma Carvalho (2014): “[...] cabe ao professor tomar decisões, lembrando-se de que, embora todos os métodos de ensino de leitura possam ter algum sucesso com

algumas crianças, infelizmente nenhum deles tem sucesso com todas (CARVALHO, 2014, p. 45)”.

Como professores e alfabetizadores, é necessário fazer-se constante a reflexão e análise do próprio trabalho, avaliando as metodologias e estratégias de ensino empregadas na tarefa de alfabetização, afinal, como aponta Carvalho (2014), “Refletir sobre o próprio trabalho é condição de sobrevivência na profissão (CARVALHO, 2014, p. 11)”.

A formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. Não quero aqui direcionar a minha tese para a questão da formação de professores, que embora seja uma temática de suma importância, não está pautada como objeto de minha pesquisa, mas precisa ser apresentada para que fique entendida a necessidade de um melhor direcionamento em relação a prática pedagógica dos docentes que enfrentam desafios e possibilidades presentes no processo de alfabetização. A ausência de uma formação adequada vem sendo um dos maiores obstáculos para uma prática pedagógica aceitável, com uma aprendizagem minimamente satisfatória.

O distanciamento social, ocasionado pela pandemia de Covid 19, fez crescer o abismo que já existia frente ao processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita pois a introdução das crianças no mundo das letras é tarefa árdua e requer orientações pedagógicas que ajudem a fluir a aprendizagem desse processo. A proposta de ensino no modelo online trouxe consigo desafios que a princípio limitou imensamente os professores em relação ao acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos. Pensar de fato uma proposta que viesse a atender a demanda de todos os alunos foi quase impossível. Se já tínhamos entraves diante de situações cotidianas e presenciais, à distância, as barreiras foram ainda maiores.

Se já existiam dúvidas em relação ao processo de alfabetização no formato presencial, as aulas online abriram uma gama de questionamentos, especialmente no tocante a alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Encontrar crianças que não desenvolveram a escrita e a leitura, apesar das orientações educativas, já era comum, com o ensino à distância, as dificuldades foram ainda maiores.

Pensar um formato de aula à distância, sem antes rever todo o sistema de ensino, é uma questão séria e preocupante. Apesar de o professor se reinventar frente a diversas situações, buscando acessar formações que o direcionasse a atuar em

diferentes formatos, a pensar nas adaptações curriculares e na adaptação de materiais, que boa parte dos docentes desconhece, gerou conflitos e dificuldades na assertiva de metodologias, estratégias e recursos que fossem satisfatórios para a aprendizagem das crianças com deficiência. Tivemos ainda acrescido a dificuldade de acesso à tecnologia, entre as outras ações que inviabilizara a participação dos alunos nas aulas remotas.

A preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com deficiência começa por volta da década de 1979. Conforme dados do MEC, foram realizados cursos de Educação Especial, sendo esses, de atualização, especialização, aperfeiçoamento, estudos adicionais, extensão universitária, licenciatura e de mestrado, que foram executados pelas Secretarias de Educação e/ou pelas universidades, propiciando a preparação de diversos profissionais, voltados para diversas áreas de atendimento educacional. (BRASIL, 1985 apud. MIRANDA e GALVÃO, 2012).

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com deficiência devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças. Várias ações foram programadas nessa área considerada prioritária, voltadas para a preparação e atualização de docentes e técnicos atuantes na Educação Especial, mas mesmo com toda preparação, com os cursos de formação bem como formação em nível superior, o professorado deverá atuar em sua prática educacional visando à diversidade, respeitando assim, através de sua metodologia, as dificuldades diferenciadas encontradas no cotidiano da sala de aula.

Além disso, pensar o docente com todas as suas dificuldades e desafios também é crucial, pois este vem investindo em sua formação, reinventando suas práticas pedagógicas, repensando seus planejamentos, reorganizando seus modelos de ensinar e procurando se adaptar a necessidade do momento. A que se pensar também, que o ambiente escolar, que antes era a escola com suas salas de aula e demais aparatos, se transformou em cômodos as vezes nada confortáveis tanto para os alunos quanto para os professores, que apesar de usarem os seus lares como novos espaços de salas de aula, não têm recursos, materiais e adaptações

necessárias para desenvolverem meios para uma aprendizagem minimamente satisfatória.

Uma das maiores barreiras para que haja o direito de todos à educação é a grande lacuna que se interpõe entre os discursos, os fatos e as ações. Não há uma educação para todos sem um comprometimento real dos envolvidos. E isso se conquista com a prática diária de todos os agentes. A educação escolar, hoje, enfrenta um momento difícil, em que a qualidade do ensino parece passar uma expressão vazia, sem sentido.

É provável que por trás dos problemas relacionados à aprendizagem, apresentados por alguns alunos, tenham relações com família, emoção, condição social, etc., e por isso devemos ter consciência de que é possível que o aluno não seja o único responsável por tais dificuldades de aprendizagem e/ou fracasso escolar. Por vezes, o despreparo ou falta de atenção do professor podem contribuir para tais entraves, de modo que, em meio a tantas condições adversas, seja difícil para o aluno de fato aprender e compreender o que está sendo ensinado, ou ainda, a importância que isso terá em sua vida.

Apesar disso, os docentes procuram desenvolver práticas de ensino que abranjam a todos os estudantes, buscando novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas, novas reconstruções para que os alunos com deficiência não fiquem anulados diante da classe, e nem os outros alunos sintam-se prejudicados com os métodos e técnicas adotadas pelo educador.

Os docentes estão sempre inovando, já que não possuem somente saberes adquiridos na academia ou nos cursos de formação. Os profissionais da educação são detentores de competências que não se limitam apenas aos conteúdos a serem ensinados.

Outro aspecto importante do processo de alfabetização está relacionado à escolha do método de ensino. Os métodos utilizados são essenciais neste processo e os procedimentos escolhidos podem facilitar o alcance dos objetivos propostos no processo de aprendizagem. De acordo com Soares (2016) "Se entende por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita". (SOARES, 2016, p. 16). Assim, compreende-se que as ações e métodos escolhidos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário que se tenha base teórica para que o mesmo traga resultados positivos.

Existem diversos métodos e muitos deles podem vir a ser eficazes ou não. O professor deve ter cuidado ao escolher o método que aplicará levando em consideração, como destacado por Carvalho (2014) que: “As premissas do método são: “respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra e tornar o aluno sujeito do processo, cabendo sempre a ele a iniciativa e a descoberta.” (CARVALHO, 2014, p. 38)

Compreende-se a importância do processo de alfabetização significativo, porém, entendemos ainda que a efetivação do mesmo não seja tarefa fácil. É necessário estudo e preparo por parte do educador, a utilização de métodos adequados à turma e ao aluno, levando em consideração suas individualidades e necessidades pessoais. Assim, Carvalho (2014) pontua que:

Para colher bons resultados na alfabetização, [...] é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação. [...] embora a professora tenha em mente ensinar as letras ou as palavras-chave numa determinada ordem, se estiver atenta à realidade à sua volta, descobrirá assuntos ou acontecimentos importantes que despertem a curiosidade infantil e podem ser traduzidos em palavras e frases. [...]. Por outro lado, quase sempre ela encontrará crianças que espontaneamente querem aprender letras e palavras não previstas. (CARVALHO, 2014, p. 45).

O professor que trabalha com a alfabetização não deve ser apenas um mediador, mas deve ter consciência da necessidade de estabelecer relações e conexões entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido, possibilitando a apropriação do significado da escrita e leitura pelo aluno, se tornando competente para assumir a função de alfabetizar. McLeary (2005, p. 55) define competência como a presença de características ou a ausência de incapacidade que fazem de uma pessoa a adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir uma função definida.

As competências podem contribuir para a transformação da realidade social, como nos mostra Nomeriano (2005):

A noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a a condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então, reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela. (NOMERIANO, 2005, p. 88)

O conceito de competência ressurgiu no campo educacional nos anos 90, sendo relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral. É uma forma de repensar a escola e o papel dos indivíduos que dela fazem parte, administrando as situações complexas da aprendizagem. O professor deve ser capaz de refletir suas práticas, buscar a resolução dos problemas, escolhendo e elaborando as melhores estratégias educativas. Dessa forma ele está colocando em prática seu aprendizado na formação, bem como suas competências profissionais. Não haveria, neste momento, uma palavra que pudesse definir com tanta clareza as proezas que os professores vêm realizando diante do cenário atual da educação.

Perrenoud (2000) propõe várias competências que tem como objetivo delinear a prática pedagógica docente. Essas competências, porém são variáveis, ou seja, elas mudam com o passar do tempo, pois vivemos em um mundo globalizado, onde diariamente surgem conceitos novos, teorias novas, e assim é necessário que as competências profissionais sejam adaptadas de acordo com a nova realidade, que hoje se apresenta em forma de distanciamento social, fazendo as escolas aderirem à aulas remotas e obrigando os professores a escancararem suas competências, que tem se mostrado amplas.

Ainda para Perrenoud (2000), a competência é, então, “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19). No contexto de ensino-aprendizagem Perrenoud (2000) citou 10 principais competências dos docentes que são imprescindíveis para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. Todas essas competências são essenciais ao processo de alfabetização de todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiência intelectual.

Essas competências citadas por Perrenoud são bases para o desenvolvimento de muitas outras adquiridas no decorrer da profissão. Com isso, podemos dizer que passamos por uma situação emergencial, de crise, por conta da Covid-19, e o cenário

dificultou os ofícios da profissão professor, que lecionavam com aula presencial, entraram no ensino remoto e retornaram ao presencial, mas como sempre, mostraram a capacidade de aquisição e desenvolvimento de novas competências e aprenderam a lidar com o novo formato de ensino que ora se apresentava. O ensino remoto transformou os docentes e alunos, em blogueiros, digitais influencers, youTubers, técnicos em informática, programadores, desenvolvedores de programas e até engenheiros de softwares, mesmo sem que esses novos conhecimentos e práticas não tenham sido reconhecidas integralmente pela sociedade e pelo poder público.

Dessa forma é necessário proceder a uma transposição didática a partir das práticas reais, reequilibrando a formação dos professores e articulando as competências identificadas no decorrer do exercício docente. Quando o professor se preocupa com as competências que devem ser adquiridas, atualizadas e repassadas por eles, os mesmos estão colocando em prática sua formação profissional baseada na realidade das práticas pedagógicas.

Como destacam Guhur e Goulart (2003):

[...], é preciso lembrar que por si só a ação de mediar não tem impacto nenhum nem o poder de transformar ou reorganizar processos e estruturas mentais, pois as ferramentas “podem ter um impacto somente quando os indivíduos as usam.” (Wertsch et al., 1998:28). Ou seja, é preciso que o próprio sujeito mediado se aproprie das ferramentas/artefatos culturais a ele disponibilizados, para que se concretize a ponte entre suas ações e o mundo. [...], a capacidade do indivíduo compreender e significar o mundo só se objetiva no compartilhamento de ideias, comportamentos, valores, experiências e atitudes, construídas socialmente. São estes sistemas que, sob diferentes formas, permitem significar o outro e o eu no mundo. (GUHUR e GOULART, 2003, p. 149).

O professor alfabetizador deve ser observador, estar constantemente incentivando o aluno a expressar-se e a participar das aulas, sem impor o que é correto ou errado. Como nos diz Carvalho (2014), “[...] o objetivo do ensino é que o aluno aprenda e reproduza cada vez mais e melhor, não que faça lições sem erros ou que tenha um caderno perfeito (CARVALHO, 2014, p. 92)”.

Buscando não separar os alunos normais dos alunos com deficiência intelectual, o professor deve ser acolhedor, adaptando suas práticas educacionais a todos os alunos que estão na sala de aula e favorecendo o desenvolvimento consciente de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres, onde o respeito à diferença prevaleça e conduza as atividades em sala de aula. A educação especial o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a

diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Prado e Freire (2001), afirmam que:

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO e FREIRE, 2001, p.5).

No percurso da educação especial os professores devem ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. E isso se dará através das formações, onde se considera a formação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, suas dificuldades, suas singularidades e os demais fatores que conduzem para uma prática pedagógica acolhedora.

No cotidiano escolar os professores são os que estão mais envolvidos com as crianças em processo de inclusão. Dessa forma cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção da criança no contexto socioeducativo. O professor deve compreender que seus conhecimentos adquiridos não são suficientes para alcançar a compreensão dos processos de aprendizagem. Vygotsky (1997) dedicou esforço especial para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência.

Quando estudou o desenvolvimento humano, em especial o das crianças com defeito, afirmou que este processo segue regras únicas para todos os indivíduos, uma vez que ele está diretamente relacionado com a história de vida e o contexto cultural no qual a criança está inserida. Desse modo, o que diferencia a criança normal daquela com deficiência é a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica (VYGOTSKY, 1997).

Assim, para Vygotsky (1997) durante o seu desenvolvimento, cada sujeito imprime um caráter único a esse processo, independente da existência ou não de um defeito, a partir de suas condições históricas e culturais. Dessa forma não importa o “defeito” da criança, mas como ela se desenvolve a partir da sua situação biológica ou mental. Assim, deve o professor estimular o diálogo entre o aluno e o conhecimento, compartilhando e buscando novos métodos e modelos que ajudem a melhorar sua prática, promovendo uma ação conjunta em busca da construção do conhecimento, apresentando o significado do que está ensinando, de forma que o conteúdo e trabalho desenvolvido venham a fazer sentido para o aluno, e o mesmo o veja como necessário

em sua vida, descobrindo por si só a importância do mesmo. Segundo Santos-Lima (2008):

Em outras palavras, enquanto na criança normal os planos biológico e cultural se fundem em um todo único, na criança deficiente o traço fundamental é a divergência entre esses dois planos, que não se fundem, mas se desenvolvem em paralelo. Nessa perspectiva, a criança deficiente não possui um desenvolvimento quantitativamente inferior ao da criança normal, ela, na verdade, desenvolveu-se qualitativamente diferente (SANTOS-LIMA, 2008, p. 71).

Acreditar e incentivar a capacidade individual de cada aluno é importante para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Valorizar as características individuais estimulando as habilidades e competências dos alunos facilita no desenvolvimento de uma prática pedagógica satisfatória. O professor alfabetizador não aprende a realizar um bom trabalho da noite para o dia. Isso exige tempo, estudo e determinação. Assim a troca de experiências com colegas alfabetizadores pode ter muito a oferecer a ambos, como explica Carvalho (2014):

[...]. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham. [...]. Mesmo depois de possuir experiência, uma boa prática é unir-se a um ou mais colegas que estejam alfabetizando para fazer um trabalho coletivo de reflexão e crítica. (CARVALHO, 2014, p. 46).

O professor inclusivo deve se aperfeiçoar, buscando conhecer teorias pedagógicas e didáticas variadas, com o objetivo de organizar um conjunto de recursos mais ricos, trabalhando as singularidades da turma com a metodologia mais adequada, fazendo com que a aprendizagem aconteça.

É necessário um pouco de conhecimento das teorias sobre os aspectos relacionados ao funcionamento psíquico do ser humano. O docente deve saber qual deficiência o seu aluno possui, buscando conhecer sobre a mesma, procurando formas para ajuda-lo. Além disso, Vygotsky (1991) nos diz que é importante a dinâmica familiar e a rede social a qual o aluno pertence, influenciando e determinando comportamentos. Com isto, o professor poderá perceber que as famílias também precisam ser acolhidas e orientadas e as conversas com os pais passarão a ter um caráter mais construtivo.

Dessa forma a instituição escolar terá mais professores dispostos a ouvir, entender e desenvolver as informações trazidas pelos alunos e trabalhar em cima

delas, seja o aluno dito normal, como também o aluno com deficiência intelectual. De acordo com Maturana (1995):

E, para que se possa trabalhar com inclusão, pensamos que, mais do que tudo isto, é preciso desenvolver um tipo de operatividade mental que trabalhe em rede, que funcione de forma sistêmica. O professor deve pensar em cada um dos seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material: pequena e grande família, amigos e conhecidos, primeiras experiências escolares, assim como todo o contato com recursos diversos e a tecnologia. Só assim é que as observações, os conhecimentos e as experiências no exercício docente poderão ser articulados, compostos, arrançados de formas variadas e criativas e atender às demandas decorrentes das muitas singularidades. (MATURANA, 1995, p. 86)

Assim percebemos que o professor realmente deve ser um “eterno aprendiz”. Conforme Fabrício (2007) o profissional deve estar disposto a trabalhar atendendo a diversidade humana e conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas. Ser um generalista, além de ser um especialista. Devemos nos lembrar de que a inclusão implica muito mais que práticas pedagógicas; implica na atitude do educador, que acima de tudo deve ter em mente o respeito e a aceitação com o próximo, assim como compreender as suas limitações.

Ressaltamos ainda que as dificuldades são resultado de um processo de ensino falho, que se constrói ao longo de toda a trajetória escolar do aluno, deixando lacunas que seguirão o sujeito por toda a vida. A saída estaria no esforço por um ensino preocupado com a boa aprendizagem do aluno, o que exigiria necessariamente investimentos na formação de professores, estruturação das escolas, materiais, recursos e serviços, currículos adaptados, dentre outros.

O educador, nesse processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual se faz um agente fundamental, pois ele situa-se como um sujeito do processo pedagógico. Consequentemente, a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual é um desafio a ser superado e o professor que se encontra atuante nesse processo crescerá ainda mais em sua formação. Alfabetizar não é uma tarefa fácil, nem para os professores, nem para os alunos. No entanto, é necessária uma mudança profunda e real. Mas esta mudança depende do Estado, sociedade, escola e família, cada um assumindo suas responsabilidades, enfrentando os obstáculos e desafios, encarando novas possibilidades de ensino e aprendizagem, buscando meios que facilitem o desenvolvimento de acordo com a realidade de cada aluno.

4 PROCURANDO DIREÇÕES: O CAMINHO METODOLÓGICO

Entendendo que em uma pesquisa, tão importante quanto a definição do objeto é a escolha da metodologia, pensamos em procedimentos metodológicos que possam trazer com clareza os resultados que queremos alcançar.

Assim destacamos a definição de Marconi e Lakatos (1990), para as quais a pesquisa acontece por meio de etapas formais, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico. A busca por resultados satisfatórios é sempre um desafio, já que para entender a complexidade do fenômeno que queremos estudar, é necessário pensar em condições e instrumentos que sejam viáveis à investigação.

Gil (2010) ressalta que a pesquisa é realizada mediante conhecimentos acessíveis com a utilização de métodos e técnicas de investigação, envolvendo diversas etapas.

E Minayo (1994) destaca que a pesquisa requer que o pesquisador tenha:

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois desenvolve uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta 'uma carga histórica' e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p. 23).

Diversas situações podem surgir e modificar o que havíamos planejado, e assim nossa intenção é esclarecer os rumos que a pesquisa seguiu.

A primeira ideia da investigação era realizar uma pesquisa de campo, com entrevistas e observações, no formato comumente utilizado, o presencial. Opção se tornou inviável, já que as escolas tiveram as aulas canceladas devido o surgimento do Sars-Cov-2, mais conhecido como Covid-19, que fez com que a OMS (Organização Mundial de Saúde) sugerisse medidas drásticas como um isolamento social, para não disseminar ainda mais o vírus que já estava instalado em todas as regiões do país e do mundo.

No estado do Acre, em 16 de fevereiro de 2020, o Governo do Estado editou um Decreto dispondo sobre medidas temporárias a serem adotada para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, prescrevendo medidas como: i) isolamento; ii) quarentena; iii) determinação de realização compulsória de: a) exames médicos; b) testes laboratoriais; c) coleta de amostras clínicas; d) vacinação e outras medidas profiláticas; e) tratamentos médicos específicos; iv) estudo ou

investigação epidemiológica; v) exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver; vi) concessão de férias, licença prêmio e licença especial a servidores que compõem o grupo de maior risco de mortalidade ou, subsidiariamente, trabalho remoto, quando possível; vii) restrição de atendimento presencial ao público nos órgãos públicos estaduais; viii) suspensão de férias, licença prêmio e licença especial a servidores das áreas de saúde e segurança pública; ix) requisição de bens, serviços e produtos de pessoas naturais e jurídicas e x) outras medidas necessárias à persecução do objeto do Decreto. (Decreto, 5.465, de 16 de março de 2020).

Diante deste quadro, precisamos introduzir mudanças na metodologia planejada, na busca de êxito quanto a coleta, construção e análise dos dados. Essas mudanças, segundo Mattar (1999), são comuns quando se apresentam por força de necessidades. Para o autor, as modificações no roteiro metodológico, não podem eliminar os cinco passos de uma pesquisa científica, assim definidos: determinação do tipo de pesquisa; métodos e técnicas de coletas de dados; processos de amostragem; planejamento previsão e análise de dados.

Precisamos aguardar por algum tempo que a situação se amenizasse para que então iniciássemos a pesquisa. Com o retorno das aulas presenciais, a dificuldade foi a permissão para observar as aulas, além da falta de tempo dos professores para a realização das entrevistas.

Ainda assim conseguimos observar as aulas de 06 (seis) professores da sala comum e de 03 (três) professores da sala de recurso. As entrevistas puderam ser realizadas, só que também adaptadas às condições, ocorreram através do *whatsapp*, que era uma das opções registradas em nosso Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.1 Abordagem da pesquisa

Na busca por clareza e consistência da produção acadêmica e pela necessidade de compreender melhor as referências teóricas relativas à nossa temática, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, que pudesse proporcionar um conhecimento maior sobre as práticas metodológicas utilizadas no tratamento de objetos de estudo que resultam em uma convivência *in loco* com o campo da investigação e com os sujeitos participantes. Essa abordagem é comumente utilizada no campo da educação, como afirma Michel (2009):

[...] o ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas (MICHEL, 2009, p. 36).

Esse tipo de pesquisa não se preocupa com dados numéricos, mas busca observar a realidade, e, empregando o referencial teórico selecionado, buscou confrontar teoria e prática, chegando a resultados sobre o grupo pesquisado. Enveredar pelo caminho da pesquisa qualitativa, fez com que nos aprofundássemos mais na compreensão dos fenômenos investigados.

Para além disso, Minayo (1994) ressalta que “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21)”.

Como dito anteriormente o estudo que pensamos realizar no momento da entrevista seria a partir da interação com os sujeito, na busca por informações, dados, comportamentos, sensações, vivências, experiências e outros aspectos. Apesar da mudança em nossa metodologia, estivemos no caminho e percebemos as relações e fenômenos que trouxeram veracidade à pesquisa, a partir das observações.

Acerca da abordagem qualitativa, Godoy (1995) afirma que:

[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Além disso, a pesquisa qualitativa requer do pesquisador a capacidade de captar a perspectiva dos participantes, sem a necessidade de partir de um modelo pré-estabelecido.

Segundo Gil (2010) “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais” (GIL, 2010, p.94). E esse foi precisamente o objetivo dessa pesquisa: Analisar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, identificando os

desafios enfrentados e as possibilidades apresentadas pelos docentes diante do processo de construção das hipóteses de leitura e escrita desses alunos.

Ainda segundo Chizzotti (1995),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Neste estudo o pesquisador e os sujeitos pesquisados têm uma relação direta, dinâmica e um possível vínculo de cordialidade entre ambos. Sendo assim, as investigações incidem no mesmo contexto em que estão envolvidos os sujeitos, em que suas ações provêm de sua prática cotidiana, Denzin e Lincoln (2005) apud FLICK, 2009) destacam que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2009. p. 16).

Esta abordagem de pesquisa, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Dessa forma, a escolha por essa abordagem de pesquisa foi a mais adequada, que aliada à modalidade, o emprego de técnicas e instrumentos apropriados, resultaram em dados mais significativos.

4.2 A Pesquisa de Campo

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que, para Severino (2007), tem a seguinte natureza: “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os

fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007, p. 123)”.

Para além da abordagem qualitativa, a fim de estabelecer uma relação entre a abordagem escolhida, e na busca por resultados mais consistentes quanto a nossa temática, segue a perspectiva de modalidade de Pesquisa de Campo, que segundo Gonsalves (2001):

[...] é o tipo de investigação que pretende buscar a informação diretamente com a população observada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o investigador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Mediante isto, a finalidade dessa pesquisa foi conseguir informações e conhecimentos acerca do problema proposto, para o qual se procurava uma resposta e desse modo, seguimos procedimentos metodológicos que foram condizentes com a forma de investigação que nos propusemos realizar: “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.69)”.

Este tipo de pesquisa se caracteriza por investigações que podem ser somadas ou agregadas a outros procedimentos, visando, de forma mais completa, coletar dados junto a pessoas ou grupos de pessoas, observando fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade. Segundo Marconi e Lakatos (2011) “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta.” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 69). Neste mesmo viés, Gil (2010) afirma que esse tipo de pesquisa “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. (GIL, 2010, p. 57)

Ainda sobre esse tipo de pesquisa (GIL, 2008) diz que esta busca aprofundar a realidade a partir de observações e entrevistas com os participantes a fim de coletar informações daquele contexto.

4.2.1 O *locus* da pesquisa

Nossa investigação aconteceu em três escolas da Rede Estadual do Acre, mais especificamente na cidade de Cruzeiro do Sul, e para a seleção dessas escolas elegemos alguns critérios: o fato de serem escolas públicas de fácil acesso, tanto pela localização quanto pela receptividade, por atenderem os acadêmicos de forma amistosa para as atividades de práticas e pesquisa de TCC, artigos ou monografias, além de terem um número considerável de alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas diversas turmas e mais especificamente um quantitativo significativo de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais.

O Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão – NAPI¹³ forneceu as informações necessárias sobre a quantidade de alunos com deficiência matriculados nos estabelecimentos de ensino públicos. Sendo que as escolas atendem alunos com deficiência intelectual matriculados em todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental e uma vez que estes alunos estão matriculados nos dois períodos, a pesquisa foi desenvolvida nos dois turnos em que a escola funciona, matutino e vespertino.

De início, realizamos uma conversa com a equipe gestora das escolas para apresentar o objetivo e razões do trabalho a ser realizado, o projeto e a proposta que nos propusemos alcançar.

Apresentamos o roteiro de toda a proposta estabelecendo os momentos de realização da investigação, esclarecendo que a presente pesquisa poderia contribuir de forma significativa, uma vez que pretende refletir sobre a temática de alfabetização para alunos com DI. Além disso, poderia possibilitar o enriquecimento da prática pedagógica na escola, para favorecer o acesso, permanência e sucesso na aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência.

Apresentamos ainda os termos de co-participação de parceria assinado pela responsável da Secretaria Estadual de Educação, nos resguardando no sentido de

¹³ O Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI) Said Almeida Filho de Cruzeiro do Sul, Acre, é um setor da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. O NAPI iniciou os trabalhos na área da Educação Especial no ano de 2006 e continua até os dias atuais contribuindo com a melhoria da educação especial em 49 (quarenta e nove) escolas estaduais, orientando e formando pedagogicamente mais de 250 (duzentos e cinquenta) servidores de apoio a Educação Especial, dentre estes, Professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, Professores Mediadores, Assistentes Educacionais, professores de LIBRAS, Intérpretes, tradutores, Professores Brailista e professores de Atendimentos Domiciliares.

mostrar que estávamos amparadas e também autorizadas por aquela Secretaria e pelo Comitê de Ética que deu parecer favorável para que a pesquisa acontecesse.

Com o consentimento e assinatura da gestora, fomos a busca dos participantes da investigação.

4.2.2 Participantes da pesquisa

A escolha e seleção dos participantes de nossa pesquisa seguiram alguns critérios. Os professores foram selecionados a partir da matrícula de alunos com deficiência intelectual em suas turmas. Fizemos a verificação junto aos gestores e coordenadores, a partir das matrículas em cada série/ano, para darmos início aos primeiros contatos com os participantes.

Como critérios de exclusão estavam os docentes que não tivessem esses alunos matriculados em suas salas de aula.

Os participantes da pesquisa, todos adultos, foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de atendimento educacional especializado, abrangendo aproximadamente seis professores da classe comum (dois por escola), e três professores de atendimento educacional especializado (um por escola), que estivessem atendendo em suas salas, alunos com deficiência intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram um total de nove professores, residindo todos na cidade de Cruzeiro do Sul-Acre.

Apesar desta pesquisa envolver seres humanos, especificamente adultos, a investigação poderia oferecer alguns riscos, como desconforto, talvez ocasionado por algum retraimento durante as entrevistas aos professores e observação das aulas. Como forma de minimizar esse impacto, salientamos que as entrevistas e observação das aulas poderiam acontecer quando da disposição dos docentes que poderiam dar opiniões e agir de acordo com o tempo que achassem conveniente. Porém se o pesquisador percebesse qualquer constrangimento a execução da pesquisa seria interrompida, o que não ocorreu.

Os envolvidos na pesquisa foram convidados a ler o projeto e entender o objetivo da investigação, entendendo a relevância da pesquisa para o contexto educacional no qual está inserido. Após o aceite em participar, apresentamos as atividades realizadas no decorrer da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, por uma questão de ética, não identificamos as participantes,

nossa preferência foi por usar codinomes que representassem cada uma delas. Dessa forma, para as professoras da sala de aula, utilizamos PSA – 1, 2, 3, 4, 5 e 6; para as professoras da sala de recurso, PSR – 1, 2 e 3.

Cientes do que aconteceria durante a pesquisa, as participantes assinaram o Termo de Consentimento e foram agendadas as primeiras observações.

4.3 As técnicas adotadas

Em meio a quase dois anos de pandemia, muitas pesquisas sofreram mudanças e ajustes para que houvesse uma readaptação ao que estava sendo considerado como o novo normal, o ensino remoto. Com esta investigação não foi diferente. Reajustamos algumas vezes as etapas da pesquisa, no intuito de verificar como aconteciam as práticas pedagógicas dos docentes em relação ao processo de alfabetização com os alunos com deficiência.

O objetivo foi de conhecer as estratégias que os professores empregavam com os alunos com DI na aprendizagem da leitura e escrita. Com o novo cenário que se apresentava, fomos obrigadas a pensar novas maneiras de fazer investigação e partimos para o campo digital, pelo menos no tocante à entrevista semiestruturada.

Quanto à coleta de dados, fizemos uso da observação não participante, optando ainda pela entrevista semiestruturada, e para a análise dos dados coletados, optamos pela Análise de Conteúdo, todas explicitadas a seguir.

4.3.1 A Observação

Atendendo a natureza de nosso estudo, utilizamos a observação, que, conforme Severino (2007) “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. (SEVERINO, 2007, p. 125). Foram observados aspectos referentes às metodologias e estratégias utilizadas pelos professores da sala comum e na sala de recursos, na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças com deficiência intelectual.

Segundo Gil (2010) a observação é um dos elementos fundamentais para a pesquisa e tem papel fundamental no momento da coleta de dados. Sua principal vantagem é que os acontecimentos são percebidos diretamente, sem intervenção.

E ainda, de acordo com Ludke e André (2012):

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como um principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. “Ver para crer” diz o ditado popular. (LUDKE e ANDRÉ, 2012, p. 30).

Nesse sentido, a observação possibilitou um melhor entendimento da realidade do tema da pesquisa em questão. Buscamos registrar os fatos de forma verídica, observando as salas de aula comum e as salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), as metodologias e estratégias utilizadas pelos profissionais que atendiam esses alunos, com o intuito de analisar os dados e ter resultados satisfatórios diante do que queríamos pesquisar.

E conforme Marconi e Lakatos (2011), constatamos que “na observação não participante: o pesquisador está em contato com o grupo pesquisado, mas, não se envolve nas situações observadas (MARCONI E LAKATOS 2011, p. 78)”.

A observação respeitou três momentos: 1- **pré-observação**, onde fizemos a análise prévia das aulas dos participantes; 2- **a observação**, quando aplicamos o planejamento por nós elaborado no roteiro, analisando as estratégias e metodologias por eles adotadas e conhecendo os desafios e possibilidades do processo; e por fim a 3 - **pós-observação**, que tratou da análise das observações realizadas.

Feitas as primeiras conversas e expostos os objetivos da pesquisa, as professoras regentes analisaram, dentro da organização e rotina da sala de aula, os momentos propícios para as observações, o que possibilitou, conforme Almeida e Silvino (2010) “[...] coletar informações de forma observacional, formal ou informalmente, de um indivíduo ou grupo em um determinado ambiente sobre um determinado fato ou situação”. (ALMEIDA E SILVINO, 2010, p. 5).

Assim sendo, solicitamos que a observação acontecesse no decorrer das aulas, que já estavam ocorrendo no formato presencial, a fim de identificar as práticas utilizadas pelos professores frente ao processo de alfabetização de todos os alunos e em especial dos alunos com DI. Todas as atividades foram registradas através de fotos e registros de anotações do que acontecia no decorrer das aulas, com autorização dos participantes.

Verificamos que as estratégias pensadas para os alunos que têm deficiência eram planejadas a partir do déficit apresentado pelo aluno. De forma mais específica havia o atendimento educacional especializado para atender prioritariamente o público alvo da educação especial. Esse atendimento acontecia no contraturno ao horário escolar das aulas regulares. As professoras de AEE também apresentaram os horários de atendimento de cada aluno com DI, para que fizéssemos as observações.

Com os planos de ensino dos professores, realizamos as observações para conhecer as estratégias e metodologias utilizadas em sala, verificando se estas ajudavam na construção do nível de desenvolvimento de cada criança com DI, de acordo com o referencial teórico de Ferreiro e Teberosky descritos na Psicogênese, como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. E, além disso, verificamos os desafios e as possibilidades dos professores nesse processo.

O período de realização foi de aproximadamente três meses, de maio a julho do ano de 2022. O tempo de observação das aulas foi de duas a três horas por dia na sala de aula, com o mesmo tempo na sala de recurso, que acontecia no contraturno da sala de aula comum.

Dessa forma, nos fizemos presentes na sala de aula para averiguar as metodologias utilizadas pelos professores ao trabalharem o aprendizado da leitura e escrita dos alunos. A observação não consistiu apenas em ver ou ouvir, mas descrever de maneira precisa as metodologias utilizadas por esses docentes, bem como na anotação precisa de tudo que estava ocorrendo. Assim a observação nos ajudou a identificar os dados que estávamos investigando para a posterior análise.

Para Marconi e Lakatos (2011), “observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 76.)”. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Dessa forma, registrar todas as atividades ajudou no momento de analisar os dados.

Apegamo-nos aos objetivos da pesquisa e organizamos um guia, roteiro, para verificar e registrar tudo o que interessasse para a investigação. O roteiro foi elaborado para conduzir anotações de dados de campo, durante as aulas. Nesse sentido, a ideia era de estarmos presentes a princípio, em no mínimo 10 aulas de cada participante, para fazermos um juízo mais seguro daquilo que pretendíamos analisar, o que não foi possível devido a quantidade de participantes.

Para realizar esse procedimento, foi necessário criar e manter uma relação agradável com os participantes da pesquisa, além da confiança que deveria haver entre observador e observados. As informações obtidas através das observações foram feitas por meio de anotações escritas e registro fotográfico das atividades.

Em posse de alguns dados da observação, seguimos com a pesquisa dando início as entrevistas que ocorreram conforme a disposição das participantes.

4.3.2 A Entrevista semiestruturada

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa e melhor compreensão do objeto de estudo, optamos por algumas técnicas de pesquisa que facilitaram a nossa investigação. A mais viável foi a entrevista semiestruturada, que se constitui de um roteiro de questões elaborado previamente, mas de certa forma flexível para, a partir das respostas, inserirmos novas indagações, buscando, dessa forma, aprofundar a reflexão dos participantes e suas considerações acerca do tema abordado.

Ludke e André (2012) comentam sobre essa questão ao dizer que:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p. 39).

Dessa maneira, todos os assuntos questionados foram levantados da maneira o mais natural possível através de uma entrevista não padronizada, visando uma maior fluidez nas respostas dos participantes.

Para isso, fizemos conversas pelo *whatsapp* com cada participante, pois foi a opção que escolheram para responder as entrevistas, para que tivessem maior liberdade no momento das respostas. Combinamos os horários e tempos de disposição, deixando-as mais à vontade durante a entrevista. A entrevista foi de acordo com a disponibilidade de cada participante e, não ultrapassando meia hora de conversa, para evitar cansaço e indisposição. Mesmo com todas as conversas e combinados, alguns participantes apenas mandaram áudios com as respostas e outros responderam de forma manuscrita. Houve ainda os que não deram retorno, mesmo

após diversas tentativas de contato. Contudo, tivemos aqueles que colaboraram de forma exitosa, fazendo valer os resultados de nossa investigação.

Como afirmam Bauer e Gaskell (2005), a entrevista é:

[...] essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista. O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas; ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. [...] a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER E GASKELL 2005, p. 64-65).

A entrevista, na pesquisa qualitativa, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana, que se torna acessível através dos discursos. Esta técnica de pesquisa, ao mesmo tempo em que valoriza o investigador, também dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Neste tipo de entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2011) "as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal." (MARCONI E LAKATOS 2011, p. 82).

As entrevistas foram realizadas no formato *online*, com as datas marcadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Todas as entrevistas aconteceram através do *WhatsApp*, que mesmo não sendo um veículo oficial de comunicação, apresentou facilidade de acesso e atualmente todos os docentes têm o aplicativo no celular como ferramenta indispensável para a comunicação e até mesmo para o trabalho.

Segundo Marconi e Lakatos (2011) "A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional." (MARCONI E LAKATOS 2011, p. 80). Assim no início da entrevista explicamos o nosso trabalho de forma mais minuciosa, deixando claro que todos os dados pessoais seriam mantidos em total sigilo e que apenas as respostas relevantes ao conteúdo pesquisado seriam divulgadas. Iniciamos as entrevistas coletando os dados de identificação e em seguida solicitamos que as respostas fossem gravadas por áudio, pois haveria a necessidade de transcrição das falas para análise dos dados.

Sugerimos algumas opções nos quais seriam obtidos os dados e informações através de conversações por plataformas *online*, como *google meet*, *whatsapp* e *google forms* com os participantes da pesquisa. Todas optaram apenas pelo *whatsapp*. Além disso, os termos de consentimento livre e esclarecido e de participação no projeto de pesquisa foram preenchidos e assinados pelos professores da classe comum e professores da sala de recurso, para uso de suas informações coletadas durante a pesquisa.

Por fim, após todas as atividades propostas, realizamos a análise da coleta de dados. Sobre isso Ludke e André (2012) ressaltam:

Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p. 53).

A fim de facilitar o entendimento dos resultados, organizamos a análise dos dados através da Análise de Conteúdo.

4.4 A Análise de Conteúdo

Nesta seção, após realizarmos a coleta de dados decidimos pela Análise de Conteúdo como o mecanismo que poderia ajudar a elucidar os dados pesquisados. Esse tipo de análise nos permitiu ir além da mensagem, nos fazendo verificar hipóteses, buscando entender o que podia haver por trás de cada conteúdo, pois como afirma Franco (2007):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois os diferentes modos pelos quais os sujeitos se inscrevem no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (FRANCO 2007, p. 13).

Dessa forma, qualquer mensagem, seja expressa do modo que for, nos fez entender o que propusemos na escolha de nossa temática, pois para a Análise de

conteúdo, tudo o que é comunicação pode ser suscetível de análise. Ainda em se tratando de Análise de Conteúdo, Bardin (2016) a define como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2016, p. 37).

A Análise de Conteúdo surge como um conjunto de técnicas que visa analisar as comunicações e para isso, usa alguns procedimentos para compreender o conteúdo das mensagens. Não sendo suficiente para entendermos a complexidade dessa proposta, vale ainda ressaltar, que a AC tem diferentes fases, que se organizaram em três pólos cronológicos.

Essas fases se estabelecem como: a pré-análise; - exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. A pré-análise foi o momento de organização, quando sistematizamos as principais ideias, estruturamos o material no qual fizemos a análise, organizando as ideias e descrevendo-as.

Esse momento também seguiu uma ordem cronológica, a começar: a) leitura flutuante, quando estabelecemos contato com os dados coletados, momento de conhecer o texto; b) a escolha dos documentos, quando demarcamos o que seria analisado dentre um universo de documentos que pudessem fornecer informações, formando um *corpus*, que é o conjunto de documentos que foram submetidos a análise; c) formulação dos objetivos, das hipóteses, uma suposição provisória que fizemos na verificação; d) e elaboramos os indicadores para a interpretação final (BARDIN, 2016).

Concluído o primeiro momento, partimos para a segunda fase, a categorização, que, apesar de não ser uma etapa obrigatória, boa parte dos procedimentos de análise se organizam em torno da categorização. Nessa fase, definimos as categorias, quando classificamos os elementos reagrupando-os de acordo com o que cada um tivesse em comum com os outros. Identificamos as unidades de registro, da menor parte do conteúdo, à parte mais ampla, fornecendo a princípio a informação dos dados ainda brutos.

Por fim, chegamos a terceira fase que foi a do tratamento dos dados, de interpretação e inferência. Nesta fase comparamos os dados obtidos mediante os discursos de diferentes concepções, produzindo as inferências com base naquilo que

foi manifesto. A inferência é considerada a etapa intermediária da Análise de Conteúdo, nos permitindo passar pela etapa primária, da descrição, e a etapa final, a da interpretação. Para Franco (2007) é a “Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.” (FRANCO, 2007, p. 31).

Através de uma relação entre teoria e empiria alcançamos os objetivos dessa pesquisa, e esse é o objetivo da Análise do Conteúdo: analisar conteúdos, expressões e mensagens. Assim, para analisarmos os dados, adotamos como procedimento a análise categorial, que é o método no qual classificamos os elementos das mensagens. Respeitando a singularidade do grupo pesquisado, criamos categorias a partir daquilo que foi observado e dos resultados das entrevistas que foram realizadas. De acordo com Franco (2007):

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2007, p. 62).

Como afirma a autora, à medida que surgem as respostas surgem também as categorias, revelando os sentidos, a compreensão dos pesquisados sobre o objeto de estudo. Dentre a variedade de critérios disponíveis para construir esse processo, optamos pelo semântico, já que fizemos análise temática.

Além disso, esse critério teve a função de investigar os sentidos da comunicação, da mensagem, com base na observação do tema. A frequência com que os mesmos sentidos se fizeram presentes, em torno de um mesmo tópico, nos fez escolher e nomear as categorias de nossa investigação.

Após o recolhimento dos dados, que foram registrados por áudios e escritos, procuramos desvelar os temas neles representados. Tivemos, então, o primeiro contato com o que analisamos. Esse contato inicial denomina-se leitura flutuante, que segundo Bardin (2016) é “a primeira atividade para estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126).

Assim, iniciamos nosso processo obedecendo algumas regras que segundo Bardin (2016) devem ser:

- homogêneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- Adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (BARDIN, 2016, p. 42).

Com base no que foi observado nas aulas de nossos colaboradores, e depois de realizadas a coleta de dados a partir das entrevistas, os nossos elementos foram agrupados por afinidade e a partir dos dados de nossa pesquisa, constatamos a existência das categorias. Estabelecidos os temas e as categorias, partimos para a última etapa da Análise do Conteúdo, que é o tratamento dos dados, a interpretação das mensagens obtidas através do contato com os colaboradores.

4.5 Construindo categorias: conduzindo a análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, como dito anteriormente, optamos por nos apoiar na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que segundo a autora, trata-se de “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.” (BARDIN, 2016, p. 36). Nesse sentido, com essa perspectiva de análise das mensagens presentes nas respostas dos(as) docentes, organizamos a criação de categorias para facilitar nossa compreensão sobre as questões e temas aqui propostos, considerando o que Franco (2007) recomenda:[...] na análise de conteúdo devemos considerar a mensagem organizada e estruturada através da linguagem, não apenas sua semântica, mas, principalmente, a interpretação de sentidos que a pessoa atribui às mensagens (FRANCO, 2007).

Assim, o objetivo da Análise do Conteúdo é de analisar conteúdo, expressões e mensagens, respeitando a singularidade do grupo pesquisado a partir das falas (mensagens) dos participantes, buscando elucidar os discursos produzidos, facilitando o entendimento do objeto de pesquisa.

Ao se referir à análise categorial, (BARDIN, 2016) a define como aquela que:

Pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando através de números e porcentagem, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o

método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É, portanto, um método taxionômico bem concebido para [...] introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 2016, p. 37).

Após as mensagens estarem organizadas em categorias, já conseguimos visualizar os itens que precisavam ser lapidados a partir de nossas inferências. Assim, ao categorizarmos, diferenciamos os elementos pertencentes a um conjunto e os reagrupamos por afinidade em categorias.

Para a realização dessa análise, alguns caminhos se fizeram necessários, como as buscas, recortes, construções e, sobretudo, sistematizações de elementos que a definem. O primeiro momento foi o recorte de conteúdo, fazendo a recomposição das falas para que tivéssemos melhor significação.

Cumprindo os procedimentos que exigem esse tipo de análise, mergulhamos nos discursos dos participantes de nossa pesquisa buscando as unidades de registro para verificarmos as semelhanças existentes no conjunto das falas. Após isso, definimos os temas e por conseguinte as categorias.

Com base nas falas dos participantes, os nossos elementos foram agrupados por afinidade e a partir dos dados da pesquisa, constatamos a existência de 11 (onze) temas e, a partir destes, a criação de 02 (duas) categorias, que são apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes. Contudo, achamos pertinente apresentar a organização destes, expostos no quadro a seguir.

Quadro 06 – Relação dos temas identificados na Análise de Conteúdo.

1. Concepção docente sobre educação especial e deficiência intelectual
2. Formação Docente Inclusiva
3. Desafios e dificuldades no fazer docente inclusivo
4. Resistência e lentidão do aluno com DI para aprender a ler e escrever
5. Papel da família na aprendizagem do aluno com DI
6. Função da escola no ato de planejar
7. O uso do lúdico como metodologia
8. Reflexões sobre o processo de alfabetização de alunos com DI
9. Recursos e métodos para alfabetizar
10. Estratégias metodológicas na aprendizagem da leitura e escrita
11. Família e escola como base para a aprendizagem do aluno com DI

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, ao categorizarmos os 11 temas, identificamos duas categorias de análise. A primeira aborda a **Alfabetização do aluno com DI: recursos, métodos e**

estratégias metodológicas em construção, envolvendo os temas resistência e lentidão do aluno com DI para aprender a ler e escrever, O uso do lúdico como metodologia, Reflexões sobre o processo de alfabetização de alunos com DI, Recursos e métodos para alfabetizar, Estratégias metodológicas na aprendizagem da leitura e escrita; a segunda, engloba a **Os desafios, dificuldades e resistências do ser professor**, envolvendo os temas: Concepção docente sobre educação especial e deficiência intelectual, Formação Docente Inclusiva, Desafios e dificuldades no fazer docente inclusivo, Papel da família na aprendizagem do aluno com DI, Função da escola no ato de planejar, Família e escola como base para a aprendizagem do aluno com DI.

Uma vez concluída essa construção e estabelecidas as categorias, a etapa seguinte consistiu exatamente na análise de conteúdo, no tratamento dos resultados, e nas inferências.

Passamos a focar em nossas constatações específicas e nos dados que configuram os capítulos que se seguem. Desse modo, primeiramente apresentamos a primeira categoria no capítulo 5 – em seguida apresentamos os resultados advindos da segunda categoria, capítulo 6.

5 ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DI: MÉTODOS, RECURSOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS EM CONSTRUÇÃO

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas com deficiência são muito mais comprometedoras no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a própria deficiência. Quando a pessoa é vista apenas pelo viés do modelo clínico que visa apenas a deficiência, deixa de ter suas especificidades e necessidades atendidas, porque não é reconhecida como pessoa pelo modelo social, que visa as habilidades e as competências que podem ser desenvolvidas.

Em outras palavras, a deficiência por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sócio cultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração, assimilação e de desenvolvimento de conceitos podem decorrer da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso aos significados.

O professor é um dos principais responsáveis para que os alunos com deficiência sejam participantes e atuantes não somente dentro da estrutura escolar e na realização das atividades propostas dentro da sala de aula, e que o leve a ser alfabetizado; ele é responsável também pela participação e atuação dessas crianças na sociedade. Muitos profissionais da educação também têm se preocupado com o aprendizado de alunos com deficiência, mas são poucos os que já conseguem encontrar o melhor caminho para iniciar esse processo.

A escola como um espaço de inclusão, deve visar fundamentalmente o apoio aos professores, possibilitando-lhes o reconhecimento e a importância dos alunos com deficiência no contexto escolar, pois, sabemos que estes alunos requerem uma atenção maior. Hoje a escola tem um compromisso de assumir um papel inclusivo, com novas concepções sobre suas práticas pedagógicas recriando alternativas para superar as limitações dos alunos com deficiência, assumindo não só um papel inclusivo, mas, também político, com um ensino de qualidade para todos. E mesmo com as dificuldades de cada aluno em seu processo de aprendizagem, a alfabetização será um degrau a ser alcançado, e isso acontecerá com a ida do professor em busca de estudos que lhe ajude nesse processo. Muitos educadores encontram dificuldades

em alfabetizar crianças consideradas comuns, outros professores conseguem trabalhar com seus alunos comuns e com deficiência.

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Ao tratarmos do tema alfabetização no contexto da inclusão, os alunos com deficiência intelectual encontram-se em sala de aula convivendo e fazendo parte do processo de ensino/aprendizagem, dessa maneira, surgem algumas questões que merecem nossa atenção, e, entender como vem ocorrendo esse processo de alfabetização é uma delas.

Para Carvalho (2014):

Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos (CARVALHO, 2014, p. 65).

Para a autora há outras aprendizagens da alfabetização que vão além de ler e escrever, que trabalha com habilidades de interpretações de textos, produções que faz com que o aluno trabalhe com os diversos usos sociais através da leitura e a escrita, que não se resume no código alfabético.

A alfabetização precisa ser trabalhada desde as primeiras representações de escrita do aluno, levando em consideração o que supõe sobre a escrita, a partir do que ele já sabe para então, o professor iniciar as intervenções, para que ele entenda as regras da escrita, e para que venha iniciar a leitura. É importante iniciar a observação do aluno desde seus primeiros rabiscos, desenhos, tudo isso é o princípio para uma alfabetização plena. Como aborda Ferreiro (2010):

[...] as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-la. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). [...] Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua escrita, todas as escritas (FERREIRO, 2010, p.36).

Quando ingressa na escola a criança leva hipóteses construídas a partir de seus hábitos, costumes, da cultura, do grupo social a qual pertence. A hipótese é uma forma natural de como o aluno pensa, acha ou supõe que seja a leitura e escrita de determinada palavra, frase, figura ou texto.

Para FERREIRO e TEBEROSKY (1986) é imprescindível utilizar-se do diagnóstico para ter claro em que estágio a criança está e que atividades podem ser trabalhadas para conseguir avanços das hipóteses, ou mesmo buscar estratégias metodológicas que possam ser utilizadas para o nível que a criança se encontra. As hipóteses de escrita são formas de representações da escrita muito importante para o processo de alfabetização, e o que as crianças pensam sobre elas, partem para uma concepção educativa atual que concebe que as crianças são capazes de ser os sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Desta forma, cabe ao professor aproveitar todas as experiências trazidas pelas mesmas.

Para Kleiman, (1996):

[...] mesmo as crianças que ainda não sabem ler (no sentido convencional do termo) tem ideias bastante precisas em relação ao que pode ser encontrado em um texto escrito [...] a aquisição de conhecimentos sobre o sistema escrito é um processo cognitivo [...] o processo de aquisição é considerado como ocorrendo de “dentro para fora” e não de “fora para dentro”. (KLEIMAN, 1996, p. 92-93).

A autora ratifica a ideia de se acompanhar os conhecimentos prévios dos educandos adquiridos no meio social, com isso é possível fazer com que as crianças se tornem aptas a desenvolverem as habilidades de ler e escrever de forma que compreendam o que estão fazendo.

A alfabetização é um direito que vai além da idade, ou seja, em qualquer idade essa aprendizagem pode acontecer, por que o ser humano é capaz como nenhum outro ser, de conhecer e aprender outras línguas, não importa as características que essas línguas tenham e nem como se fala, o importante é que a escrita e a leitura pode possibilitar o reconhecimento de uma cultura de um povo, de um grupo. A alfabetização de uma pessoa pode lhe abrir os olhos para o mundo.

Não encontramos receitas prontas e acabadas para alfabetizar este ou aquele aluno. O professor alfabetizador tem de reconhecer no seu aluno as possibilidades de aprendizagens que tem diante de si e sobre o qual recai sua atenção pedagógica. O

trabalho solitário de muitos professores pode está causando alguns problemas pedagógicos, pois, a escola que não é inclusiva deixam seus professores sozinhos com os alunos em salas superlotadas e tudo isso dificulta o trabalho do educador que não recebe nenhuma formação específica e adequada para trabalhar com alunos com deficiência intelectual.

A escola que recebe alunos com deficiência, pode até disponibilizar uma diversidade de recursos, ter um repertório vasto de materiais, jogos, ferramentas e instrumentos que possam viabilizar a aprendizagem dos alunos, desde que sejam utilizados de forma significativa, não apenas como forma de entreter e distrair o aluno.

Quando questionadas sobre que os recursos utilizados no processo de alfabetização dos alunos com DI, recebemos as seguintes respostas das participantes:

Na verdade a escola disponibiliza sim alguns materiais e recursos, só que não é suficiente né, para que esse aprendizado de leitura e escrita ocorra de maneira mais abrangente e eficiente, mas disponibiliza sim. Geralmente utilizo textos impressos, materiais didáticos pedagógicos, alfabeto móvel, figuras, imagens. (PSA4)

A equipe da inclusão da nossa escola que trabalha diretamente na sala de recursos, são muito esforçados e tudo que a gente precisa em material diferente, um jogo que a gente solicita, eles procuram realizar e é com materiais produzidos por elas que eu trabalho. Sempre utilizo muita coisa que possa chamar atenção e como tem o assistente educacional, fica mais fácil para que a criança se desenvolva, porque a atenção a ele fica maior. No momento de alfabetizar uso principalmente alfabeto móvel, pranchas com figuras e palavras e procuro usar jogos de memorização e sequência também, sinto que tem ajudado muito. (PSA5)

A escola disponibiliza material para elaboração de recursos pedagógicos e atividades lúdicas, e além dos materiais que a escola fornece, que já tem lá na nossa sala, que são materiais que a gente compra, que a escola compra, a gente também elabora jogos e atividades diferenciadas para complementar esse processo de alfabetização que já é iniciado na sala de aula comum, então a gente tem sim os recursos pedagógicos pra auxiliar nessas atividades e a gente também confecciona recursos, né, no caso seriam os jogos. (PSR1).

Nota-se que nas respostas registradas acima e também nas próximas, que uma das estratégias metodológicas usadas no processo de alfabetização dos alunos com DI, são os jogos, estes que mais de uma vez são citados nas entrevistas como uma opção metodológica. É importante fazer a criança imergir nas culturas infantis e contemporâneas, além de trazer culturas locais, favorecendo um aprendizado com desenvolvimento do lúdico. Contudo, vale ressaltar que, as relações entre as crianças e os brinquedos, jogos e demais objetos envolvidos, devem sempre vir de forma a assimilar, mobilizar regras e produzir conhecimento, sempre de maneira regrada. A

utilização da ludicidade não deve servir como via de regra, no sentido apenas de entreter, mas de estimular o raciocínio e aprendizagem da criança.

Apesar do consenso sobre a disponibilização de recursos, mesmo que exista na escola uma sala de recursos e profissionais voltados para o trabalho com crianças com deficiência e levando em consideração que os alunos com DI apresentam dificuldades relacionadas a assimilação de conteúdos abstratos, vale lembrar que não é só o ambiente que alfabetiza, portanto, de nada adianta cartazes escritos nas paredes das salas de aula pensando na produção de um efeito alfabetizador, ações como essa apenas propiciam interações com a língua escrita, sem efeitos de aprendizagem. É necessário que se utilize, em sala de aula ou sala de recursos, material pedagógico que seja interessante a este aluno e ainda, utilização de estratégias metodológicas práticas para desenvolvimento das habilidades cognitivas deste aluno e, assim, com a utilização destes recursos, o professor consiga facilitar a construção do conhecimento.

A análise não deve ser um crivo de certo ou errado, ou uma prescrição de atitudes, mas após uma somatória de evidências empíricas com reflexões teóricas, podemos fazer considerações sobre os encaminhamentos sugeridos, no sentido de alertar para que os docentes percebam quando os recursos utilizados não estão surtindo efeito, especialmente por percebermos que a utilização dos recursos lúdicos era sempre a porta de saída na busca de estratégias eficazes, sem uma reflexão crítica sobre as orientações pedagógicas que pudessem ser significativas à aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

Tal como se vê por exemplo na fala da PSA3: “Eu uso jogos, livros, diversos tipos de materiais impressos, pedagógicos, e outros para produção de novos, tipo papéis, cola, etc.” e na fala da PSR3:

A gente tem muito apoio da equipe gestora e esses recursos, no caso dos jogos, a gente tem bastante né, a gente tem bastante mesmo. A gente tem bastante livro, temos um acervo muito grande de livros, de material.. A gente tem na nossa sala que é oferecido: a gente tem lápis de cor, tem lápis de escrever, a gente tem pincel, a gente tem giz de cera. Todos os recursos que a gente precisa ter numa sala eles são disponibilizados para gente, tá na nossa sala de recurso, a gente graças a Deus tem muitos recursos e os que não temos a gente vai confeccionando de acordo com as necessidades dos nossos alunos. Em relação a leitura e escrita, nesse processo de complementar a alfabetização dos alunos com DI, eu geralmente uso pranchas com letras e sílabas, e material concreto mesmo. Além de sequências de histórias, memorização. Faço lista com eles, tipo vendo nomes dos irmãos, dos pais, lista do que gostam de comer, de vestir, procuro fazer as coisas do dia a dia deles. Até explico para a professora da sala de aula comum que é isso que ajuda eles. (PSR3).

Os recursos e metodologias mais citados são o uso de livros e jogos, tanto na sala de aula comum quanto na sala de recursos. As práticas docentes tiveram que se adaptar quando a pandemia do Covid-19 assolou nossos país, nossos docentes passaram a usar mais as tecnologias através das videoaulas e foram deixando os recursos mais usuais de lado, já que não havia possibilidade de utilização dos mesmos. Vemos isso nas respostas das participantes:

Quando iniciamos a volta da aula presencial, senti muita dificuldade até em manipular os materiais concretos. Estava no ritmo da era tecnológica e os alunos também, reclamavam para usar os telefones celulares e diziam que havia jogos que ajudam a estudar. Posso dizer que estamos todos nos readaptando ao formato presencial. Com os alunos com DI vou usando muitos jogos: jogos de memória, jogos da letra inicial, jogos da sílaba inicial, contagem de sílabas, de letras, é utilizado bastantes joguinhos, com imagens e palavras para as crianças irem tendo uma noção das palavras e também da junção das sílabas trabalhando bastante jogos com eles. (PSA1)

Nas aulas remotas eram utilizados apenas recursos audiovisuais, vídeos, atividades, algumas dessas atividades as crianças imprimiam em casa para realizar no caderno, outras eram copiadas no caderno mesmo. Não conseguia fazer nenhum outro tipo de adaptação. A volta das aulas presenciais faz a gente ter outra postura para atuar com esses alunos, porque sempre gostei de ir testando o limite deles, de ir utilizando jogos que tinham objetivos deles aprenderem nem que fosse a letra inicial do nome. Os materiais concretos ajudam muito nisso. (PSA2).

Torna-se evidente as escolas nunca mais serão as mesmas que eram antes da pandemia, nem os professores e alunos que tiveram que se adaptar rapidamente às tecnologias de ensino, essas que deixaram de ser coadjuvantes, e se tornaram indispensáveis no ensino à distância. É um momento que exigiu e ainda exige adaptações de todos, inclusive dos alunos com DI se levamos em consideração a fala da PSC6, que diz: “foram mudanças significativas na vida do aluno com DI, ele teve que sair da aula presencial para aula a distância e novamente voltar para o presencial. Tudo isso é confuso pra eles”.

É evidente ainda que uma das principais estratégias de ensino utilizadas para trabalhar com o aluno DI tanto na sala comum quanto na sala de recursos é a utilização de jogos pedagógicos, utilizados de maneira lúdica. Quanto a ludicidade e o uso de jogos e atividades diversificadas, reconhecemos a importância do preparo destas atividades e o desenvolvimento de forma interessante e atrativa aos olhos do aluno, a fim de mantê-lo envolvido na atividade em aula por um tempo maior e para

uma aprendizagem mais eficaz, de forma que, concordamos com Dohme (2003) quando afirma que:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes (DOHME, 2003, p. 113).

Concordamos com o autor que, as atividades lúdicas de fato fazem os alunos conhecerem suas habilidades e limitações, mas isso é mais fácil de acontecer quando há objetivos específicos para aquelas atividades.

Sobre isso, o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (2015), afirma que a importância dos jogos de faz de conta que estimulem o imaginário, as oportunidades de movimentação ampla, exploração dos diferentes espaços, e acesso aos mecanismos tecnológicos e atuais, podem favorecer a aprendizagem dos alunos, inclusive o processo de alfabetização. Contudo, esse mesmo documento faz uma ressalva no sentido de que esses jogos devem ser elaborados e ressignificados pela própria criança, experimentando a atividade proposta de forma efetiva e integral, como propriedade sua e não como mera utilização por parte do educador.

No caso do público alvo da nossa pesquisa, os alunos com DI no que diz respeito à adaptação dos recursos e metodologias como contribuição para a alfabetização, as participantes concordam que existem avanços significativos para o aluno com DI.

A partir do momento em que ele é inserido na sala regular e também na sala de recursos fica como se fosse um complemento uma da outra, então, a partir do momento que ele tá inserido nessas duas modalidades de ensino, o cognitivo dele, quanto a aprendizagem se desenvolve bastante porque ali ele tem... Na sala comum ele tem acesso aos livros, ao professor explicando aquele conteúdo, ele tem acesso a toda aquela dinâmica da sala comum e quando ele vai pra sala de recurso ele tem um complemento de tudo isso que vai ser trabalhado de uma maneira diferente, vai... mas que também vai surtir um efeito muito bom porque às vezes o aluno não aprende com os livros, ele não aprende ali escrevendo todo tempo, mas a partir do momento que tu pega um jogo que seja direcionado para a escrita ou para a leitura ou até mesmo na matemática ele vai aprender ainda muito melhor do que se ele tivesse lá na sala escrevendo, né. Ali ele vai ter que mexer com o cognitivo dele, com o pensamento dele, ele vai ter que pensar em uma estratégia para conseguir montar aquela palavra, entendeu? Pra ele conseguir montar aquela frase, então é tudo isso. Tem que ser inserido e as adaptações das atividades para alfabetizar, que acontecem no ensino comum ajuda bastante nesse processo de ensino e aprendizagem e acontece também muitos avanços. (PSR1).

Como explicitado acima, o trabalho dos profissionais da educação deve complementar um ao outro. É muito importante para o progresso do aluno que exista essa parceria na escola. Por outro lado, no atendimento de AEE, o aluno DI pode desenvolver atividades que contribuem e constroem sua aprendizagem, sendo ainda propostas situações-problemas que trabalham e estimulam seu raciocínio, promovendo o aprendizado de maneira singular e individualizada.

Por este motivo, para que haja um aprendizado significativo para este aluno, é necessário que exista uma relação de parceria com o atendimento educacional especializado - AEE, a fim de encontrar as melhores estratégias para o desenvolvimento e aprendizado da leitura e escrita deste aluno tanto em salas de aula comum, quanto em sala de recursos. No entanto, o que se percebe é uma defesa do atendimento individual do aluno, quando a interação de crianças em duplas, podem ser muito mais proveitosas e desafiadoras, haja vista que agrupar os estudantes para que aconteça a interação e o processo de mediação, pode ser uma das soluções para a melhoria na aprendizagem da leitura e escrita.

Continuando a discussão, PSR2 acrescenta que, a reação do aluno e seus tempos de aprendizagem são, não apenas um desafio, mas algo que precisa ser respeitado e entendido, acrescentando que:

A gente sabe muito bem que tem alunos que mesmo sendo estimulados, sendo incentivados, tendo aquelas conversas com eles, eles têm um tempo diferenciado, né. Eles aprendem de forma diferente, em um tempo diferente, então acho que a gente tem que respeitar, mesmo que a gente como professor, a gente ache difícil isso, mas é uma realidade, a gente tem que aceitar que o nosso aluno não vai aprender da mesma forma que o outro que está na mesma série, com a mesma idade. Esse tempo de aprendizado tem que ser respeitado, de toda forma a gente tem que tá ali incentivando, mas sempre a gente sabe que caminhamos um passo pra frente, dois pra trás, mas que com o tempo ele vai sim desenvolver a aprendizagem dele, a passos lentos mais vai. Então a gente tem que lidar pensando assim, sabendo que todos vão ter uma aprendizagem diferente um do outro né, alguns aprendem e pegam as coisas mais rápido, outros não, outros demoram mais um pouco, então, a forma como eu vejo isso é esperar. Esperar a evolução de cada um. (PSR2).

A partir dessa fala, percebemos que o aprendizado tem natureza social também vinculada ao desenvolvimento pessoal do aluno, seu modo de vida e motivações e interações diárias, com família, amigos, professores e colegas, tendo em vista suas competências de posicionamento crítico e consciente no meio social e também escolar.

Isso é importante justamente porque também diz respeito ao processo de alfabetização.

O tempo para ser alfabetizado é de acordo com cada aluno, tenha ele deficiência ou não. Sobre este tema, destacamos a necessidade de adequação do ensino, aprendizagem, processos de interação e de intervenção. Para Ferreiro (1999) no decorrer do processo de construção da escrita a criança passa por algumas fases nas quais avança na apropriação e domínio do sistema linguístico. E esse tempo pode variar bastante de uma criança para outra.

No entanto, se observa que a maior preocupação de boa parte dos professores é em cumprir o cronograma escolar e curricular, tratando de atuar em sala, praticamente da mesma forma, sem se preocupar com os problemas apresentados pelas crianças, sem dar mais tempo para que elas executem as atividades e sem fazer a adequação do ensino, com o tempo da aprendizagem.

Dessa forma, e com base na fala das participantes, reconhecemos que os professores, da classe comum (regentes) ou de AEE são responsáveis pelo desenvolvimento não apenas de metodologias diferenciadas para lidar com os alunos DI, para além disso, precisam motivar, conversar e levar o aluno a compreender a importância e ver o sentido naquilo que lhe é proposto, pois, nem sempre este aluno estará motivado para aprender, para ir à escola ou desenvolver as atividades propostas, seja na classe comum em interação com os colegas ou na sala de recursos. Muito embora, em todas as turmas que observamos foi comum encontrar crianças que ainda não dominavam a leitura e a escrita, apesar das atividades lúdicas desenvolvidas em nas salas de aula.

O processo de alfabetização do aluno DI não acontece da noite para o dia, é necessário considerar o tempo e especificidade desses alunos, como diz PSC6: “É um processo gradativo, então ele é feito aos poucos, normalmente uma criança com deficiência intelectual, não vai conseguir ser alfabetizado em apenas um ano, então ao longo do tempo ele vai aprendendo aos poucos”. Dessa forma, o processo de alfabetização e ensino-aprendizagem deste aluno, deve ocorrer de maneira organizada e sistematizada, respeitando seu tempo de aprendizagem mas também, seguindo as etapas propostas previamente de forma lúdica, divertida e que permita ao aluno usufruir deste processo, reunindo experiências que favoreçam o seu aprendizado.

Pudemos observar que, diante do fracasso de algumas crianças e sucesso de outras, a ideia era sempre de buscar novas metodologias e essa preocupação reflete a

maneira como os docentes tentam encontrar uma melhor forma de ensinar, mesmo que para isso a criança seja deixada a margem do processo. E, sendo dessa forma, o sucesso será atribuído ao professor e o fracasso sempre da criança.

De acordo com o exposto, reconhecemos então, os professores de alfabetização como agentes responsáveis pelo desenvolvimento de metodologias e estratégias metodológicas diferenciadas para trabalhar com o aluno DI a fim de garantir que o seu processo de alfabetização ocorra de maneira efetiva, isto é possível diante da interação e do trabalho conjunto entre professores da classe comum que atendem o aluno referido, professores da classe de AEE, e ainda, com os mediadores, assistentes educacionais, pais e responsáveis.

No que se refere às instituições, as mesmas devem pensar um currículo que atenda às necessidades e especificidades deste aluno, e ainda, ser responsáveis por disponibilizar os recursos necessários para possibilitar o trabalho dos profissionais acima, auxiliando-os em sua prática e fazer pedagógico, estimular o desenvolvimento de projetos voltados para a alfabetização deste aluno e ainda, garantir as condições adequadas de permanência e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

O processo de alfabetização pode ocorrer mesmo com as limitações, na vida da criança com DI. Ela é capaz de interagir, dançar, cantar e participar plenamente das situações e dos movimentos próprios da infância, apesar de não possuir as mesmas potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Por isso precisa de mais tempo e de mais atenção.

Segundo a participante PSA4, os melhores recursos para que inicie a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual são “[...] alfabeto móvel, textos com figuras, atividades lúdicas, brincadeiras com objetivos e textos reais e contextualizados”. São poucas as desvantagens de aprendizagem desses alunos, o que diferencia segundo Domingues (2010) é “a escassez de material acessível que acentua significativamente esta desvantagem”.

A melhor metodologia para que esse processo de aprendizagem aconteça é sem dúvida o conhecimento do professor sobre essa deficiência, facilitará com certeza seu trabalho inclusivo, e contribuirá para sua formação.

Segundo a professora PSC5 “A metodologia pode ser a mesma utilizada com os alunos ditos normais, o que vai diferenciar são os recursos a serem inseridos nas metodologias que podem ser especialmente o material concreto”.

O professor deve ser conhecedor das diferentes formas de aprendizagem do aluno com DI, para que ele possa expor suas ideias, seus conhecimentos, como os demais alunos. Para isto, devem-se diferenciar as várias formas de comunicação existente para interação social, rever procedimentos, adotando atitudes e posturas de um professor inclusivo; considerando as peculiaridades decorrentes da deficiência. Devem ser construídos novos conhecimentos para organizar atividades pedagógicas de acordo com as necessidades, os interesses e diferentes modos de aprender dos alunos, pois, não é somente ter um aluno com deficiência na sala de aula, também precisa dar subsídios a elas para que sua aprendizagem aconteça.

Diante disso, perguntamos às participantes, Quais os domínios fundamentais ou requisitos devem possuir as crianças com DI para o processo de alfabetização?

Foram dadas as seguintes respostas:

Acredito que não haja uma fórmula e nem um requisito pronto pra alfabetização de crianças e tão pouco crianças com deficiência intelectual. Mas desde cedo a criança tem que ter estimulação, ou seja, o brincar é importantíssimo para um início de alfabetização. Assim ela vai desenvolvendo a autonomia e a coordenação motora também. (PSR1)

Para a alfabetização o manuseio com os recursos concreto facilita a coordenação motora do aluno é de fundamental importâncias para a criança com DI. Como também o interesse, a concentração e acima de tudo o aluno tem que querer e gostar do que está sendo direcionado a ele. (PSA1)

Os alunos devem estar bem concentrados e ter muito interesse por parte deles, e também eles têm que gostar das atividades que fazemos com eles. Atividades com sequências e memorização, brincar e interagir. (PSA2).

Percebemos que, a principal questão para o início da alfabetização é de fato de natureza conceitual, que os docentes precisam compreender que nenhuma criança entra na escola sem saber nada sobre leitura e escrita e que esse processo de alfabetização é longo e que para o início da alfabetização dos alunos com DI é necessário trabalhar com o interesse desses alunos, através de estimulações e brincadeiras com recursos concretos trabalhando com a coordenação através de atividades que o leve a sua aprendizagem. O aluno com deficiência intelectual precisa desenvolver principalmente a concentração, memorização e sequência. E o professor por sua vez deve estimular o gosto pela escrita e a leitura com materiais que cheguem o mais próximo dessas competências, desenvolvendo suas habilidades.

Segundo Mosquera (2010):

“Para atender o aluno especial, a escola inclusiva precisa de algo mais do que apenas fornecer conteúdos, ou seja, necessita, além de transmitir conhecimentos, encaminhar propostas criativas e interessantes que diversifiquem as formas de aprendizagem” (MOSQUERA, 2010, p. 86).

Todo professor inclusivo precisa saber da importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na aprendizagem dos alunos com deficiência. Outra pergunta que direcionou nossa pesquisa aos professores foi sobre o método de alfabetização utilizado ao lidar com alunos com DI?

Segundo as participantes:

Não há método específico. A maneira mais eficaz para a alfabetização na minha concepção sempre será o concreto, como também textos reais e contextualizados. Mas o que é realmente importante não é o método e sim, se o objetivo for alcançado. (PSA4)

Não tenho um método único não, eu vou usando recursos concretos inicialmente, também utilizo letras em EVA, para eles trabalharem. Utilizo o dia-a-dia deles depois que eles codificavam as letras do alfabeto. Sempre também com a memorização das letras. (PSA2).

A alfabetização dos alunos com DI está de fato mais condicionada aos recursos e adaptações utilizadas pelo professor, do que aos métodos, como podemos perceber nas respostas de participantes, muito embora, para atrair a atenção das crianças, havia a necessidade de um grande malabarismo, em que os professores preparavam cartazes, vários jogos diferentes, brincadeiras, cantorias, dentre outras ações que acabavam apenas por ensinar a criança a brincar e a obedecer.

Segundo Domingues (2010):

O educador precisa oportunizar a seus alunos as condições para conhecer, refletir, analisar e reformular suas hipóteses sobre a escrita. Para isso, faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios, o contexto social, as experiências, suas peculiaridades e como a criança atribui sentido e significado ao que vivencia do que é apreendido (DOMINGUES 2010, p. 51).

Percebe-se que sempre está em pauta a importância de se levar em consideração o que a criança já conhece ou o que ela vivencia, levar para o chão da sala de aula, aquilo que é advindo de sua convivência, do que a rodeia, facilitando assim, o processo de alfabetização. Alguns professores da sala comum, não se preocupam em trabalhar com alunos com deficiência e acabam deixando toda responsabilidade para as professoras de AEE, como comprovamos na fala da PSC3:

Sinceramente não busco utilizar nenhum método, se já tem assistente educacional, se tem professor de AEE, não vou ficar nessa luta de procurar método para os alunos com deficiência. Acho que é papel delas da inclusão mesmo. Além disso, a gente já tem uma sala cheia de alunos, quando chega um com deficiência intelectual eu já procuro alguém da inclusão pra me ajudar. (PSC3).

Ressaltamos que, pode haver professores que não acreditam na capacidade de aprendizagem e de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, o que muitas das vezes acaba dificultando seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Ainda percebemos no seio dos educadores, aqueles que resistem ao processo de inclusão, que não buscam atualizar os conhecimentos e fazer uma avaliação de seu papel enquanto professor. Isso gera atraso no desenvolvimento não apenas da criança com DI, mas da educação e da sociedade de uma forma geral. Devido essa situação, muito tem se discutido sobre a importância de o professor estar sempre em processo de formação continuada, para que ele conheça como trabalhar com os alunos com deficiência, e como iniciar o processo de alfabetização, o professor deve estar em busca de novos conhecimentos.

O que queremos discutir é que o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual pode acontecer dentro do ensino comum, com apoio da família, gestores, professores, alunos etc. Como também, bons recursos, estratégias metodológicas e conhecimento sobre a deficiência para que a aprendizagem do aluno seja satisfatória.

Mosquera (2010) diz:

Os alunos com necessidades especiais devem, sim, sujeitar-se a interdisciplinaridade para o reaproveitamento das suas limitações. Isso mostra que qualquer aluno não pode aprender por meio da análise, mas sim dentro de um contexto maior. Isso justifica a teoria sistêmica na escola inclusiva: a necessidade de compreender o aluno como um “todo” e não apenas pela deficiência (MOSQUERA 2010, p. 87).

Todo aluno com deficiência intelectual tem direito a todo aprendizado como os alunos ditos comuns, participando e interagindo. Pois, sabemos que são muitos os desafios que ainda devem ser enfrentados para a verdadeira efetivação na sociedade, de escolas cada vez mais inclusivas, que saibam ensinar a leitura e a escrita sem ter que prender a atenção das crianças, com grandes malabarismo, cartazes, vários jogos

diferentes, brincadeiras, cantorias, dentre outras ações que acabavam apenas por ensinar a criança a brincar e a obedecer.

Outra pergunta direcionada às participantes foi se havia diferença nos processos de construção de aprendizagem da leitura e da escrita, em comparação às crianças ditas comuns. Suas repostas foram:

Não é diferente. Só é necessário que se utilizem metodologias diferenciadas. Pois, como sabemos as crianças com DI aprendem através de adaptações, material concreto e outros recursos e metodologias que são essenciais para a sua alfabetização. (PSA1)

É diferente porque os recursos; alguns recursos são diferentes. Por exemplo, a gente pra mostrar, quando diz uma palavra, vamos dizer um copo, aí gente mostra o copo pra criança, assim pra ele saber do que estamos falando, aí depois vai mostrando as letras em EVA, também da pra trabalhar com os outros alunos mas para quem tem DI tem que especificar bem e mostrar o objeto pra ele conhecer mesmo. (PSA2).

É diferente por que pra eles tem que falar mais devagar, repetir mais vezes, deixar que assimilem no tempo deles, e dar mais atenção, e bastante recursos pra eles mexerem porque o material e os recursos tem que ser diferentes, mas só isso. Tem que adaptar mesmo. (PSA4)

Eles aprendem, mas quando eles não querem ficam desestimulados, aí nós temos que trazer bem muitas atividades lúdicas e que eles possam se divertir, que eles gostam, como por exemplo: objetos, brinquedos, é disso que eles gostam. (PSA5).

Diante disso, são poucas as diferenciações entre a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual e alunos ditos normais. Pois, a aprendizagem como verificamos, partem principalmente do concreto com recursos reais que leve o aluno a trabalhar com suas habilidades.

Com as observações pudemos constatar que na sala de aula de algumas das participantes, além de trabalhar com atividades lúdicas, elas faziam atividades de matemática e trabalhavam com produções textuais. Todos os trabalhos realizados para a alfabetização eram guardados, desde as primeiras atividades, cada aluno com deficiência que é atendido, recebia atividades diferenciadas, de acordo com suas dificuldades em sala de aula.

Algumas das crianças não conseguiam ler ou escrever qualquer palavra, mesmo as que haviam sido trabalhadas e apesar de conseguirem contar, não faziam nenhum cálculo ou resolviam problema algum. Apesar disso, narravam histórias orais do dia a dia, dos filmes que haviam assistido, das listas de compras feitas pelos pais, e, pouco disso era aproveitado pelos docentes.



Figura 1 – Atividades de matemática e produção textual

Embora estejamos tratando da alfabetização em linguagem e não em matemática, é muito claro que qualquer das áreas de conhecimento que seja objeto de aprendizagem precisa partir da ação inteligente do aprendiz e não da simples memorização. Assim, cabe destacar que o material da tabuada proposto é totalmente inadequado para a etapa em que provavelmente a criança se encontra, por tratar-se de uma apresentação abstrata, com a finalidade de ser decorada e não construída. Até porque a operação de multiplicação não é matéria do primeiro ano do ensino fundamental.

Já no material apresentado a seguir, também de matemática, a proposta de exercício da esquerda está adequada porque permite a criança contar as unidades e colocar a resposta. Já a proposta da direita é equivocada porque abstrata. Assim, o que se percebe é a boa vontade da professora em produzir um material, que ela julga, mais atraente para a criança, que poderia ser mais simples e concreto como o uso de palitos para a criança contar.

Esta escola por ser considerada uma escola inclusiva sempre atendeu alunos com DI, assim, observamos materiais produzidos pelos professores de AEE em parceria com os professores da sala comum, embora a boa vontade em produzir materiais não possa dispensar o rigor de sua adequação teórica.

De acordo com cada atividade produzida pela criança, a professora fazia as devidas intervenções.



Figura 2 – Atividades de matemática

Sempre é importante destacar a importância dos recursos pedagógicos para que sejam trabalhados com alunos com DI, pois, mesmo com suas limitações elas são capazes de se alfabetizar dentro do ensino regular, contando com as intervenções feitas pelos professores.

Os recursos observados nas escolas para alfabetizar esses alunos foram: alfabeto móvel, textos reais, jogos pedagógicos, textos em áudio, atividades com barbante entre outros como podemos observar nas imagens a seguir:



Figura 3 – Atividades de alfabetização com intervenção

Sobre as propostas de atividades de escrita cabe esclarecer que nem sempre elas são adequadas como é o caso do exercício de escrita de palavras que está equivocada, pois solicita que a criança forme palavras com as letras das palavras já formadas, que inclusive apresenta três palavras com a letra J.

Os alunos da escola também participavam de outras atividades realizadas na escola, como pudemos perceber no decorrer das observações, por exemplo: teatros e projetos nas instituições de ensino. Todas estas participações também fazem parte do processo de alfabetização desses alunos, pois, tudo que rompe com as barreiras que lhes são impostas dentro e fora do ambiente escolar, contribuem de alguma maneira para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Segundo Ropoli (2010):

A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter o apoio dos alunos e propõem trabalhos

diversificados e em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula (ROPOLI, 2010, p.15).

É comum que alunos com DI tenham dificuldade em interagir ou de se comunicar, por isso é preciso criar mecanismos que facilitem a comunicação entre eles, em atividades coletivas, em duplas ou trios, que podem ajudar no desenvolvimento da oralidade e também com a proposição de dramatizações de histórias, agrupamentos para troca de experiências do dia a dia e de histórias ouvidas, tornando o processo mais prazeroso.

As dificuldades motoras também são muito comuns em crianças com DI, e geralmente se manifestam no posicionamento da mão para pegar o lápis, e realizar outras atividades que exijam movimentos finos, o que dificulta o processo da escrita e de outras atividades escolares e extraescolares.

Para atender essa necessidade é essencial que o professor utilize alguns recursos alternativos para estimular o desenvolvimento psicomotor e sensorial, no qual materiais concretos são de grande valia. De acordo com Cunha (2020), “existem procedimentos pedagógicos que podem ser utilizados nesses casos: cartões com imagens ou figuras, música, contatos sensoriais poderão ser de grande valia (CUNHA, 2020, p. 61)”.

O mesmo autor sugere ainda outras atividades para o desenvolvimento motor do aluno: “exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música, e de vida prática (CUNHA, 2020, p.89)”.

O importante é que o ensino parta do aluno, e que o professor se coloque no lugar da criança “aprendente”. O professor deve explorar os afetos do aluno no trabalho escolar fazendo com que ele sinta prazer em interagir com os colegas, em estudar e em ler e escrever. Quanto maior for interesse do aluno, maior será o tempo dedicado às atividades.

Quando perguntamos que tipos de estratégias metodológicas as participantes utilizam para a aprendizagem da leitura escrita dos alunos, PSA1 disse que utiliza “leitura em classe, ditado, leitura de cartazes, formação de palavras, brincadeiras com escrita”. PSA2 revela: “eu trabalho com música todos os dias, atividades com formação de palavras, cartazes, brincadeiras”.

As professoras da sala comum utilizam várias metodologias para a aprendizagem da escrita, como ditado, cartazes, música, e formação de palavras. Concordamos e acreditamos na importância de utilizar metodologias diferenciadas para esses alunos, pois sabemos que este aprende, porém precisa de recursos que possam chamar a atenção, materiais concretos, e atividades diferenciadas vinculadas ao seu dia a dia, que permita desenvolver várias habilidades cognitivas e motoras. De acordo com Ferreiro (1999), as metodologias não criam conhecimento, mas podem facilitar o processo de construção feito pelo “sujeito cognoscente”. As atividades devem estar vinculadas a realidade do aluno, permitindo a interação com a cultura escrita, através de jornais, revistas, livros, listas de compras, bilhetinhos, etc.

Dentre essas metodologias mencionadas pelos professores, destacamos as brincadeiras, que também são usados com muita frequência pelos professores de AEE. Na educação especial, os jogos e brincadeiras têm um papel muito importante, pois favorecem o desenvolvimento de várias habilidades do aluno, e alguns mecanismos importantes para a aprendizagem da leitura e escrita, como a atenção, memória, motricidade etc.

De acordo com Cunha (2020), o brinquedo e a instrução escolar criam, por meios da interação, o desenvolvimento de funções sociais ainda não amadurecidas, e que estão em processos de maturação, podendo ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor precisa conhecer o aluno para propor metodologias adequadas às suas necessidades. Assim como nos diz PSC5:

A metodologia que ele mais gosta é quando tem brincadeiras, se tiver brincadeira, sorteio e competição, ele gosta. De modo geral, ele não rejeita atividades. Claro que primeiramente tem que ter uma conversa, insistir. Tem dias que ele não quer fazer nada, mas com uma conversa, ou chamar a atenção, ele faz. (PSC5).

Acordamos com a fala de PSC5, pois os jogos e brincadeiras são ferramentas pedagógicas muito importantes no ensino do aluno com DI, por ajudar a canalizar as emoções, e amenizar a impulsividade da criança. Além disso, o professor pode utilizar recursos visuais, que além de acalmar o aluno, trazem diversos benefícios para a aprendizagem. O professor e os demais alunos da sala de aula precisam desenvolver um trabalho colaborativo a fim de proporcionar um ambiente confortável para todos.

É normal a criança ou o adolescente com DI se sentirem desconfortáveis e intimidados em um ambiente novo, como o da escola. “É normal buscar apoio nas coisas ou nos movimentos que lhe trazem conforto emocional. É normal a reação diante da contrariedade. São normais o medo e a raiva ganharem proporções significativas.” (CUNHA, 2020, p.65).

O aluno sempre aprende, mesmo que de maneira lenta, ele avança nas hipóteses, sobre o objeto de conhecimento e assim desenvolve esquemas de assimilação, pensa, constrói e reconstrói o conhecimento. O aluno com deficiência intelectual encontra muitos desafios no seu processo de escolarização e de alfabetização, pois são inúmeras as dificuldades características da deficiência, desde a dificuldade de interação, dificuldade motora, distúrbios da linguagem e déficit de atenção.

De acordo com Ferreiro (1999), mesmo que a criança não apresente avanços na oralidade e na correspondência fonema-grafema, ela pode avançar no processo de conceptualização, à medida que pensa como funciona o sistema de escrita. A escola desconsidera o conhecimento que os alunos já possuem, e impõe um jeito de aprender que parte da lógica do adulto já alfabetizado ao definir o que o aluno deve aprender e como deve aprender, partindo do simples para o complexo, iniciando pela menor unidade da escrita, as letras. Quando na verdade, as letras é que são complexas por serem signos que representam os sons e só se tornam concretas quando agrupadas, reunidas por um significado, representando uma palavra, aí sim elas podem ser concretas.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver uma prática pedagógica que estimule o aluno, usando materiais lúdicos e concretos, que estimulem as funções cognitivas, como a memória, a atenção, a linguagem, e funções motoras, como a “pega” do lápis e outros movimentos motores finos que pode ser refinada a partir de materiais como o giz de cera, para fazer desenhos e pinturas. A aprendizagem é característica do ser humano. Enquanto professores, é preciso entender o ensino e a aprendizagem como dois movimentos que se interligam na construção do conhecimento, como expressão da humanidade, da qual o estudante com deficiência também faz parte.

Faz-se notório a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. Concordamos com o que foi dito por PAEE1, “os jogos são instrumentos pedagógicos que tendem a facilitar aprendizagem do aluno, além de causar uma dinamicidade nos

procedimentos metodológicos de ensino da leitura e escrita.” O uso do lúdico favorece as metodologias do professor, tornando sua aula mais atrativa, e criando possibilidades para a produção e construção do conhecimento.

De acordo com Abrantes (2010),

É por meio das atividades lúdicas, que o aluno com deficiência passa a interagir com os aspectos mais íntimos da sua personalidade, explorando objetos que o cercam, experimentando seus sentidos, melhorando sua agilidade, desenvolvendo seus pensamentos, trabalhando sua autoestima - algumas vezes sozinho, outras conhecendo a si mesmo, podendo até se auto avaliar, e, em outras vezes, aprendendo a conviver em grupo e a socializar suas ideias (ABRANTES, 2010, p. 02)”.

Nesse sentido, ensinar por meio de jogos e brincadeiras, além de desenvolver a aprendizagem do aluno, favorece o processo de inclusão do mesmo, pois o brincar possibilita a comunicação, interação e relações interpessoais. O momento lúdico torna o ensino prazeroso, faz com que o aluno haja com espontaneidade, expressando seus sentimentos e conhecimentos, permitindo que desenvolva aspectos da linguagem, memória, raciocínio lógico, oralidade, leitura e escrita.

Ao perguntarmos quais os tipos de aprendizagem envolvidas nas atividades complementares, as professoras responderam:

Eu trabalho leitura e escrita dentro do brincar. Trabalho a memória, o raciocínio lógico. Trabalho as cores, e aproveito para explorar o nome delas, as letras e sílabas. Então eu uso o jogo sobre algo do interesse do aluno, e depois exploro as palavras. Então sempre começo com jogos, e depois vem leitura e escrita. (PSR1)

Mais a linguagem mesmo. Mas a escrita e leitura, eu uso mais imagens, mais fotografias, mais visual, porque tem autista que odeia pegar no lápis, mas se tu deres um alfabeto móvel para ele, ele monta o nome dele, monta frase. Mas, para escrever, fica mais difícil. (PSR2).

De acordo com a fala das duas professoras, as atividades complementares envolvem a leitura e a escrita como foco da aprendizagem. Porém, a partir das observações realizadas, podemos relatar que estas professoras, trabalham a leitura e escrita sem a utilização de textos, mas, utilizam vídeos de música e recursos visuais (imagem de animais e livros ilustrados sem texto escrito). Observamos ainda, que na atividade de leitura e escrita, a professora solicitou que o aluno identificasse as primeiras letras do nome de animais através do alfabeto móvel em fichinhas.

A professora procedeu falando o nome de animais, como: “touro”, “galinha”, “cachorro”, “macaco”, “sapo”, “pinto” e “ovelha”, quando seria mais adequado e interessante ter aproveitado o conhecimento do aluno para identificar os animais. Posteriormente, solicitou que o aluno identificasse a primeira letra de cada palavra de acordo com o som correspondente, muito embora, a partir das observações feitas a estes alunos, percebemos que, esta atividade não estava ao alcance do aluno, já que este não possuía habilidades de compreensão e diferenciação de fonemas e grafemas.

Nesse sentido, mais uma vez vem à tona a importância de uma formação continuada aos professores alfabetizadores, para que possam dispor do conhecimento de todo o processo de alfabetização e atuar de forma a desenvolver de maneira satisfatória a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes.

A partir desses dados, percebemos que os professores se preocupam em realizar atividades mais concretas com os alunos, utilizando materiais lúdicos, dentre eles, jogos, imagens, fotografias, alfabeto móvel. No entanto, observamos que as metodologias utilizadas pelos professores, não levam o aluno a pensar, é um ensino mecânico, que trata a leitura e escrita como mera decodificação. Isso se deve a pouca ou quase nenhuma formação que os docentes têm em relação ao aluno com deficiência, levando-os a acreditar que as atividades concretas e lúdicas são metodologias eficazes para o processo de aprendizagem dos alunos com DI.

Segundo Ferreiro (1999),

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* a aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO, 1999, p.31).

Por meio dessa visão da autora, compreendemos que no processo de ensino aprendizagem, o aprendiz não precisa do método para aprender, pois o método não produz conhecimento. A criança já construiu e reconstruiu vários conhecimentos antes de ser exposto ao conhecimento sistemático escolar, a partir de seus “esquemas de assimilação”.

De acordo com o pensamento de Emília Ferreiro, o mais correto seria se interrogar, “através de que tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita, e como se apresenta esse objeto no contexto escolar”. O mais importante não é o

método utilizado pelo professor, mas os processos pelo qual o aluno aprende, pois como sujeito “cognoscente”, ele “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza” (FERREIRO, 1999, p. 32).

Ainda sobre os tipos de atividades de complementação que eram utilizados pelos professores, obtivemos as seguintes respostas:

As atividades incluem somente 4 palavras, no máximo, porque se fizer muitas, o aluno se estressa. Eu trabalho com computador, quadro, jogos, para chamar a atenção do aluno, e depois eu faço atividade de leitura e escrita. Geralmente eu peço para ele identificar as palavras do vídeo ou música, e depois a gente forma as palavras com alfabeto móvel e escreve no quadro. (PSR3).

Durante a observação do atendimento realizado pela PSR3 na sala de AEE, foi possível observar que ela utiliza o método analítico-sintético, pois propõe atividade de decorar a letra inicial de determinada palavra, pedindo para o aluno identificar a mesma letra em outras palavras. Havia palavras fáceis, como “bolo”, “rato”, em que o aluno deveria identificar a letra inicial e final das palavras e depois contar a quantidade de letras de cada palavra, o que de acordo com Ferreiro (1999), não deveria ser feito pois “trabalhando com ‘uma letra por vez’, impede-se o sujeito de encontrar as distinções pertinentes entre as letras”.

Segundo Emília Ferreiro (1999), esse método inicia com palavras fáceis, “o professor apresenta orações simples nas quais estão inseridas as ditas palavras. O método respeita os princípios [...] de apresentar uma palavra de cada vez, sem passar a outra nova antes que a mesma seja aprendida” (FERREIRO, 1999, p.39). Além disso, segundo a autora, este método insiste no “decifrado do escrito” seguindo os passos tradicionais da “leitura mecânica”.

Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessária a presença de modelos - enquanto ocasião de desenvolvimento dos conhecimentos - a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. (FERREIRO, 1999, p. 37)

De acordo com o pensamento da autora, a escrita tem uma função social, que deve ser estimulada na escola, através de metodologias que utilizem livros, jornais,

histórias, revistas, ou seja, textos que circulam no meio social, e que as crianças têm contato antes mesmo de entrar na escola.

Ferreiro defende a concepção da língua escrita como “objeto social”, então as práticas pedagógicas devem oportunizar a interação das crianças com a escrita em diversos momentos, em contextos de uso, para que a criança construa suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Além disso, Ferreiro (1999) sugere que a escola permita que a criança produza textos, demonstrando os conhecimentos que já possui, de acordo com a hipótese que já formulou sobre a escrita. Essa forma de atuar, implica na necessidade de desenvolver metodologias que valorizem a produção escrita do aluno, que reconheça os sistemas interpretativos que ela construiu através do contato com os variados textos que circulam socialmente.

Analisando a fala das participantes e os dados coletados a partir da observação realizada na sala de recurso, foi possível notar que os jogos realizados pelas professoras sempre envolvem poucas palavras, no máximo 04 (quatro) palavras aleatórias, sem qualquer relação entre elas, do tipo: pato, rato, mato, sapo.

A PSR2 realizou um “jogo dos bichos”, em que o aluno jogava a peteca dentro de um círculo, e balançava o círculo para que a bola de gude caísse em uma das covas dos bichos, e posteriormente, o aluno identificava o animal através da imagem e do nome. Realizou assim uma atividade aleatória pois o jogo dependia da habilidade motora do aluno, que em geral tem dificuldade motora, em balançar o círculo para encaixar a bola, e não da sua atenção. Depois do jogo, a professora propôs como atividade, escrever o nome dos bichos no quadro branco, usando o pincel. O professor fez ditado, falando as palavras sílaba por sílaba, para que o aluno escrevesse as palavras de acordo com o som das sílabas.

De acordo com Ferreiro (1999), a correspondência fonema-grafema, parte do pressuposto de que “todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia (Ferreiro, 1999, p.291)”. Segundo a autora, a metodologia tradicional coloca o aluno em uma posição passiva diante do objeto de conhecimento: o sistema da língua escrita.

Diante do que foi exposto, concordamos com Ferreiro (1999) que apesar das professoras utilizarem jogos nos procedimentos metodológicos no ensino da leitura e

escrita, o fazem de forma mecânica, pois da maneira como conduzem o ensino, o aluno não é levado a pensar, mas sim a desenvolver a “destreza mecânica da cópia gráfica e o decifrado (FERREIRO, 1999, p. 293)”.

Assim a leitura e a escrita são ensinadas como um objeto estranho à criança, de forma mecânica, em lugar de pensar que pode se constituir em um objeto de seu interesse, do qual ela pode se aproximar de formar inteligente.

O processo de escolha de metodologias é muito importante, pois nesta etapa o professor deve levar em conta vários aspectos: a natureza do próprio objeto de conhecimento que é a escrita, o nível de conhecimento do aluno, os objetivos da aula, as necessidades do aluno, e, sobretudo, os processos pelo qual o aluno aprende. Nesse sentido, as metodologias devem ser desenvolvidas a partir do interesse do aluno e de seus próprios processos de aprendizagem. De acordo com Cunha (2020),

Para que as práticas docentes cheguem a bom termo, dentre outras coisas, é preponderante que as atividades tragam a gênese do interesse do estudante, para que ele, ainda que por meio de pequenos passos, possa, de forma gradual e constante, seguir adiante descobrindo novas experiências de aprendizagem (CUNHA, 2020, p.118).

De acordo com o autor, o aluno não é incapaz de aprender “mas possui uma maneira singular de responder aos estímulos. Dessa forma, não há dois alunos iguais; o que funciona para um poderá não funcionar para outro” (Cunha 2020, p.113). Assim o professor precisa estar sempre buscando conhecer seu aluno, para descobrir o seu foco de interesse dele, visando atendê-lo na sua especificidade.

Ainda de acordo com o autor, quando o aluno tem dificuldade de manter o foco de atenção, as atividades propostas pelo professor não poderão ser muito longas, mas deve-se estabelecer um tempo maior dentro das possibilidades do aluno, para estimular e ampliar a capacidade de concentração, pois “Quando conseguimos atrair a sua atenção, ela cria oportunidades e ganhos no seu aprendizado. A atenção é extremamente relevante na aprendizagem escolar (Cunha, 2020, p. 57)”.

Para o autor a concentração evita a desordem das informações e os pensamentos aleatórios, auxiliando a memória do aluno. Para o aluno com DI, por exemplo, textos longos possivelmente não lhe permitiria um aprendizado tão eficaz, não prenderia a sua atenção por muito tempo, tornando as metodologias desenvolvidas, possivelmente ineficazes.

Dessa forma, percebemos que as vozes das participantes da sala de recurso, as professoras de AEE, trazem algumas atividades que ajudam na complementação das aprendizagens dos alunos. Apesar das dificuldades e dos desafios que cercam esse processo, há algumas possibilidades que podem ajudar no desenvolvimento de habilidades, de ensino e aprendizagem dos estudantes, público alvo da educação especial, em específico neste trabalho, os alunos com DI.

Apesar dos obstáculos impostos pela deficiência, como já vimos nesse estudo, os alunos com DI podem sim aprender e para que isso ocorra, depende da maneira como é estimulado no saber, dos meios utilizados para transmitir os conteúdos e da forma de incluí-los com as demais crianças, por isso é importante que os alunos com DI sejam participativos e atuantes no processo educacional.

O atraso cognitivo sofrido pelas crianças com DI ocasiona dificuldades de abstração, e um dos meios de auxiliá-los são os jogos, com os quais podem aprender brincando, como destaca Mafra (2008):

O professor poderá possibilitar a criança com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento através da vivência, da troca, da experiência, propiciando uma educação mais lúdica e significativa. Aprender pode e deve ser extremamente agradável e motivante para a criança. [...] o jogo constitui um dos recursos mais eficientes de ensino para que a criança adquira conhecimentos sobre a realidade. Durante o jogo a criança estimula o pensamento através da ordenação do tempo, espaço e movimento, como também o respeito pelas regras. Trabalha com o cognitivo, o emocional e o motor, construindo através dessa interação o seu conhecimento (MAFRA, 2008, p. 16).

O texto da autora revela a importância do jogo que pode se constituir como um recurso primordial para o aprendizado do aluno com DI, pois por meio dele, o professor pode trabalhar diversos conteúdos, de diferentes disciplinas, sem contar que ele propicia a oportunidade de aprender a conviver em grupo, saber lidar com as regras, respeitar as diferenças e conhecer sua realidade, tudo de maneira prazerosa.

Nas observações na sala da PSA6, foi constatado que a mesma não utilizava nenhum jogo para explicar ou fazer com que os alunos com DI compreendessem o conteúdo, realizava sempre as mesmas atividades, porém dava bastante atenção a eles, com isso vemos que ela consciente ou não, procurava cumprir um dos propósitos da educação inclusiva, que diz que o professor nessa perspectiva não precisa ministrar uma aula diversificada para alguns, mas preparar atividades diferentes para toda a turma, de acordo com as necessidades educativas. No momento das explicações,

sempre envolvia as duas alunas com DI, pedindo que citassem exemplos, o que contribuía para que elas se sentissem envolvidas na aula.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a criança constitui desde cedo as hipóteses em relação à escrita, inicialmente achando que podem ler desenhos, até perceberem que a letras existem para esse fim, e, por último compreendem como usá-las. As autoras expuseram os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever, levando muitos educadores a reavaliarem seus métodos utilizados em sala de aula. Apesar de não apresentarem nenhum método específico, as autoras revelam os processos de aprendizagem das crianças, muito embora as professoras entrevistadas não usem dos artifícios mencionados.

Durante a realização das atividades, a docente dedicava mais atenção às duas crianças, já que as mesmas apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, explicando individualmente, o que precisava ser feito. A justificativa dada pela professora para não utilizar jogos com as crianças com DI, foi que as dificuldades delas estavam mais para se concentrar e não em compreender os exercícios, o que de fato pudemos comprovar, pois na hora das explicações, a falta de atenção das duas alunas era grande, o que se explica por ser essa uma das características da deficiência intelectual.

Outra metodologia utilizada pela professora é dar apoio pedagógico atendendo duas vezes por semana, as duas alunas com DI. Esse apoio não é dado só para as duas alunas com DI, mas com todos os alunos que apresentam atraso na aprendizagem. Ela usava a estratégia de formar grupos de acordo com as hipóteses de escrita das crianças utilizando o mesmo conteúdo, porém com atividades diversificadas. Explicava bem, a cada grupo, o que precisavam fazer, lembrando que as alunas com deficiência intelectual não ficavam sozinhas, mas juntas com os demais. Nos momentos direcionados a leitura, a metodologia adotada pela professora era o relato ou perguntas sobre a história lida e quando uma aluna exclamava dizendo que não tinha entendido, a professora respondia no coletivo.

Empregando essa metodologia, além de fazer as crianças compreenderem as histórias, viajavam no mundo da leitura, fazendo a criança com DI perceber que também é capaz de construir um pensamento em ordem, dando a sequência lógica dos fatos, por essa razão a professora deve sempre propor atividades desafiadoras aos alunos, como nos explicam Figueiredo e Gomes (2007):

“A aprendizagem da leitura ocorre de forma progressiva, mas não linear. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos”. (FIGUEIREDO e GOMES, 2007, p. 46).

As autoras esclarecem que o processo de aprender a ler acontece paulatinamente, e que apesar de ser lento não significa que seja simples, pois os conflitos cognitivos é que vão favorecer a construção do pensamento, para o qual a docente pode desenvolver um papel importante, planejando e selecionando atividades que provoquem a aquisição do conhecimento.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) o processo de aprendizagem da língua escrita não começa na escola. Em sociedades letradas como a nossa, as crianças desenvolvem desde muito cedo conhecimentos e conceitos sobre a escrita. Nos outdoors, nos panfletos, nas embalagens dos produtos, nas fachadas dos supermercados, a escrita está por toda parte e as crianças são precocemente mergulhadas nesse mundo letrado. Todavia este contato com a escrita é sobretudo logográfico, isto é, elas ainda não percebem as letras, ainda não entendem o que elas representam e ainda não compreendem que as letras representam os sons da fala. Esse primeiro contato com a escrita é icônico, o que elas veem são figuras, nesse nível de leitura as crianças observam as palavras como desenhos.

Naturalmente, num determinado momento a criança começa a tentar escrever, por ver os outros escrevendo, por ver letras em todos os lugares. No início a criança acredita que escrever é desenhar, se pedirmos para ela que escreva a palavra “bola”, provavelmente ela irá desenhar uma bola. Aos poucos a criança percebe que desenhar e escrever são coisas diferentes, passa a se interessar pela escrita e começa a tentar escrever as letras ao seu modo, assim nascem as garatujas. Apesar da possibilidade desse desenvolvimento acontecer fora do ambiente escolar, a partir de certo ponto é a escola que passará a orientar o processo de alfabetização e letramento da criança, de forma metódica, sistemática e planejada.

Em relação à PSA5, sua metodologia difere um pouco da primeira docente, tendo em vista que os dois alunos com deficiência intelectual apresentavam também, baixa visão. Acrescidos do fato de um deles apresentar dificuldades na fala, na locomoção e movimentos das mãos. Já o outro tinha problemas de comunicação, não falava com os colegas, apenas com a professora, depois de muita insistência.

No decorrer de todo o período de observação nesta sala, observamos que a professora utilizou atividades diferentes para os dois alunos, segundo ela, devido ao fato deles não saberem ler nem escrever, procurava trabalhar com bastante jogos. Sobre as leituras das crianças ela distribuía os livros aos alunos de acordo com sua facilidade de leitura, para os alunos com DI entregava livros com figuras grandes devido ao problema de visão, após lerem os textos pedia para que alguns recontassem inclusive os dois alunos. Quando os livros se repetiam e as crianças não demonstravam mais atenção pela leitura, por já terem lido várias vezes o mesmo texto, a professora levava para as aulas histórias impressas com figuras ampliadas como forma de inovar os momentos de leitura.

Para as atividades de interpretação de texto usava jogos com o alfabeto móvel, jogos com sílabas e bingo de letras, onde escolhia alguns personagens das histórias lidas e formavam o nome com o alfabeto móvel, depois utilizava o jogo de sílaba para formarem frases contendo o nome formado com o alfabeto móvel. Após a construção das frases a docente os incentivava a ler.

Nesse viés, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem uma alfabetização que se baseia em questionamentos, de modo que, os alunos sejam questionados pela professora sobre a forma de escrever determinada palavra, ou até mesmo quando grafarem empregando letras inadequadas ou faltando letras, que o docente indague ao aluno se a forma está correta, sem fornecer a resposta, mas devolver questionamentos fazendo-o refletir sobre o que está tentando escrever.

Os desafios encontrados por essa professora são maiores por tratar com crianças que apresentam dupla condição, a DI e a baixa visão, apesar disso constatamos que ela procurava sempre atendê-los da melhor maneira possível. A professora apontou que sua dificuldade maior é ensinar geografia, história e ciências, pois não há muitos jogos que contemplem essas disciplinas, então nos falou que pesquisa na internet exercícios que possam lhe ajudar prender a atenção dos alunos. A professora também confecciona cartazes com bastante figuras e usa música para ensinar alguns conteúdos de ciências.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2015) explica que a dimensão lúdica, especificamente ouvir, contar, ler histórias com e para as crianças favorece seu processo de alfabetização, pois o coloca em contato direto com as linguagens oral e escrita.

Como um dos alunos tinha problemas na coordenação motora, principalmente a fina, trazia atividades para estimulá-lo, como colagem, pintura de desenhos e recorte. E como forma de melhorar a dicção, pedia que ele repetisse as sílabas das palavras várias vezes.

Já para o outro aluno com problemas de comunicação, pedia que contasse como tinha sido sua tarde anterior, o que tinha feito a noite, e envolvia assuntos relacionados ao seu cotidiano, solicitando aos demais alunos que prestassem atenção, para que ele percebesse que sua participação também era importante. Utilizava assim práticas usuais que existe no meio social daquela criança e através da qual ela tivesse contato com a leitura e escrita utilizando a própria experiência e participação.

Dessa forma, percebemos que a participante não agia de maneira passiva frente aos alunos com deficiência intelectual, pelo contrário, procurava alternativas para que aqueles alunos também se apropriassem do conhecimento. Seu compromisso ia além disso, pois não se preocupava apenas em ensinar os conteúdos, mas também com o aspecto social, e a sua independência, tendo em vista que as atividades realizadas visavam fazê-los capazes de agir sobre coisas simples do dia a dia. Assim, os jogos utilizados pela professora com os alunos DI eram essenciais para que essas crianças tivessem a mesma chance de aprendizagem que os demais.

Batista e Mantoan (2007) esclarecem:

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua “concretude” não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer (BATISTA e MANTOAN, 2007, p. 25).

As autoras colocam que os jogos são importantes para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, porém elas destacam que também é preciso fazer esses alunos enxergarem que podem pensar, formar um pensamento coerente, que assim acontecendo poderão solucionar problemas agindo sobre eles. Todavia esse processo deve partir do aluno, que fará suas escolhas sobre como irá atuar.

Outra participante, PSA4 sua metodologia não difere muito das anteriores, sendo que um dos seus alunos também tinha baixa visão e outro com problemas de comunicação, bastante retraído e desatento. Observamos que ela utilizava atividades diferenciadas para os dois alunos com DI, pois segundo ela, as atividades dos demais

alunos eram mais complexas e os dois não sabiam ler nem escrever, então não conseguiriam resolver os exercícios. Usando o método sintético a professora ia “estabelecendo a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21) Assim, para que eles tomassem contato com os conteúdos e o compreendessem, usava jogos e estratégias de agrupamentos com os demais colegas com a intenção de não só promover a socialização dentro de sala, mas favorecer a aprendizagem.

Sobre isso, Mantoan (2006, p. 48) nos diz “experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, uma vez que exercitam a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas e a divisão e o compartilhamento das responsabilidades (MANTOAN, 2006, p.48)”.

Dessa forma, concordando com a autora, os espaços educativos que privilegiam trabalhos em grupo são importantes para que o aluno com DI sinta-se participante das aulas, porém o que ainda vemos na maioria das vezes, são alunos trabalhando sozinhos cada um com sua atividade.

Nas atividades de leitura ela realizava acompanhamento individual, em que os dois alunos iam observando as imagens e contando o que estava acontecendo, em seguida ela lia a história e depois fazia perguntas direcionadas sobre o texto. Como a dificuldade dos dois alunos estava mais na leitura e interpretação procurava chamar a atenção deles levando para as aulas filmes e cartazes com as figuras dos personagens das histórias, e para que interpretassem o material visual, perguntava sobre o texto lido, o nome dos personagens, onde moravam e o que faziam, enfatizando a oralidade dos mesmos, em virtude de não saberem ler nem escrever.

Nesse sentido, o PNAIC (2015) ressalta a importância de criar oportunidades prazerosas em torno das propostas de narração e leitura de histórias para desenvolver o prazer pela leitura, pela sonoridade expressiva da língua, ampliando o uso e a compreensão da linguagem oral, imagética e escrita, bem como a percepção e o conhecimento de mundo, estimulando ainda, a imaginação e a fantasia.

Já nas atividades de escrita usava jogos de sílabas para que formassem palavras relacionadas aos textos lidos, a medida que as crianças escolhiam as palavras, a professora pronunciava pausadamente as sílabas pedindo que ficassem atentas a entonação, após pedia que procurassem as sílabas e assim iam formando não só palavras, mas também frases.

Utilizando aqui o método fonético a docente parte do oral, usando como unidade mínima o som da fala, o fonema. Esse método consiste em iniciar pelo fonema e associar à sua representação gráfica. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que para ser capaz de realizar esse tipo de atividade, a criança teria que já ter maior conhecimento do sistema da escrita pois “É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Notou-se que quando a professora aplicava alguma atividade que não era atrativa aos dois alunos, eles não demonstravam nenhum interesse pelo conteúdo, ficando inquietos nas carteiras, demonstrando que o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual depende também do interesse pelo objeto estudado, se este fizer parte de sua realidade e for estimulado a conhecê-lo, este aluno poderá assimilar os conteúdos propostos.

Para FERREIRO e TEBEROSKY (1999):

[...] são muitos os aspectos em discrepância entre ambos os métodos; porém, os desacordos referem-se, sobretudo, ao tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros. [...] Porém, inevitavelmente, ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem. Por essa razão, o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos “mistos” que participariam das benevolências de um e de outro. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Sobre os métodos usados pela participante PSC3, foram observadas poucas estratégias de ensino utilizadas com os dois alunos com DI que os fizessem avançar no conhecimento da escrita. Assim como as demais crianças, não sabiam ler e escrever, copiavam do quadro ou do livro com muita dificuldade, porém a professora mesmo sabendo dos obstáculos vivenciados pelos dois garotos não empregava nenhum recurso para envolvê-los na aprendizagem.

Logo no primeiro dia da observação em classe, quando indagamos à professora o número de alunos na turma, a resposta foi: “tenho 25 alunos e 2 deficientes”. Esta frase acabou por dizer muita coisa sobre o modo como esta professora concebia a inclusão escolar.

O trabalho pedagógico da professora refletia seu modo de pensar sobre a inclusão de crianças com DI: os dois alunos eram totalmente excluídos do aprendizado e da turma, pois ela os colocava sentados na lateral da sala, onde não podia conversar com os demais colegas e não participavam das atividades desenvolvidas em sala.

Observamos que os dois garotos apesar de estarem em sala comum não faziam parte verdadeiramente da turma, uma vez que não estavam incluídos.

Recorrendo a explicação da autora Mantoan (2006) encontramos:

O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2006, p. 18-19).

A autora nos mostra que o processo de inclusão visa atender a todos os alunos e que esses estejam dentro de sala participando ativamente das atividades desenvolvidas, independente da deficiência. Outro ponto que a inclusão almeja é o atendimento adequado a todos os alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem. Na inclusão a escola muda como um todo, e não só alguns aspectos, como avaliação ou atividades diferenciadas.

No decorrer das atividades de matemática relacionadas à adição e a multiplicação aplicava o mesmo exercício a todos e entregava palitos de picolé para que realizassem as contas, porém não aplicava um atendimento individualizado aos dois alunos explicando como fazer, com isso eles passavam o tempo inteiro rabiscando o caderno e não resolviam o exercício proposto.

No momento da correção, a metodologia adotada era a resolução no quadro com a ajuda de todos, e foi notado que ela em nenhum momento verificou se os alunos com DI tinham feito ou nem ao menos pediam para que corrigissem, apenas dava continuidade à aula normalmente, apesar dela saber as dificuldades dos alunos, não demonstrava nenhum compromisso com a aprendizagem dos mesmos.

Já nas aulas de língua portuguesa a estratégia utilizada em uma das aulas foi pedir aos alunos que lessem a história ficando atentos aos acontecimentos porque posteriormente iriam fazer a interpretação, já para os alunos com DI entregou os livros, mas foi logo dizendo que não sabiam ler nada e que por isso não fariam a interpretação. Pela forma da professora tratar os alunos com DI, constata-se então que a resposta dessa professora pouco se aplica a sua prática, pois simplesmente não consegue criar metodologias necessárias para que seus alunos tenham um aprendizado significativo.

São muitos os desafios, no entanto o professor que realmente cumpre o papel social de educar busca meios para ensinar as crianças com DI e oferecer as mesmas condições de aprendizagem para todos.

Neste contexto, sobre os desafios enfrentados para que os alunos com deficiência intelectual aprendam, as respostas foram:

O desafio maior é o lidar com a personalidade da criança, pois é muito difícil, em alguns momentos não obedecem, só fazem o que querem e quando querem. Muitas vezes mesmo pedindo com carinho e de forma mais atenciosa não fazem o que é proposto, o que dificulta o ensino-aprendizagem das mesmas. Para se trabalhar com esses alunos com deficiência intelectual acredito que facilitaria uma formação na área da inclusão, ou melhor, um curso específico para essa deficiência, pois vemos muitos cursos, de baixa visão e cegueira, altas habilidades, libras, mas não vemos um sobre a deficiência intelectual. Esses cursos possibilitam conhecimentos essenciais para a prática pedagógica facilitando a aprendizagem. (PSA1)

Os desafios são muitos, desde a forma de planejar métodos diversificados de ensinar, atividades que contemple o nosso aluno, mas o grande desafio está em assegurar condições reais de inclusão e objetivar aprendizagem a todos. Uma forma de nos ajudar a lidar melhor com essa deficiência seria uma preparação para se trabalhar com essa e outras deficiências, cursos de informática, orientações para apoio pedagógico, critério de avaliação. (PSA2)

Os desafios são vários, pois é algo que faz com que saíamos da nossa rotina, por isso é desafiador, mas um dos desafios é saber como agir pedagogicamente, pois não sei sobre a deficiência, suas características, compreender que dificuldade de aprendizado possui, o que causa essa dificuldade. Para se melhorar o atendimento em sala de aula com esses alunos seria preciso uma formação específica na área da deficiência intelectual. (PSA4)

O desafio maior é quando em um ano letivo tem mais de um aluno especial em sala. Seria preciso todas as formações que envolvem as deficiências, tudo que ajudasse o professor a entender sobre a deficiência e a trabalhar com esse aluno, pois muitas vezes esse aluno possui mais de uma deficiência o que torna tudo mais difícil ainda. Os cursos de formação continuada seriam importantes para realizarmos um bom trabalho junto ao aluno com deficiência intelectual. (PSA3).

Com essas respostas podemos destacar alguns itens importantes sobre as dificuldades em ensinar um aluno com deficiência intelectual como, por exemplo, a falta de conhecimento do professor sobre a deficiência, como se planejar para dar uma boa aula a eles e como avaliá-los, pode-se ver também que elas acreditam que, se tivessem formações na área da deficiência intelectual poderiam desenvolver um bom trabalho. Apesar das dificuldades, as professoras conseguiam utilizar estratégias de ensino para os alunos, mas de acordo com as respostas acima ainda há muitos desafios a serem superados.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) faz referência à inclusão e a formação de professores, dizendo que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos à educação desses alunos (BRASIL, 2013).

O documento ressalta a importância de o professor adquirir conhecimentos necessários para atender os alunos com deficiência na sala comum de maneira inclusiva. O processo de inclusão aumenta a cada dia nas instituições escolares, por isso o docente precisa ser capaz de atuar de maneira responsável junto aos alunos incluídos, sendo que sua formação para trabalhar com esses alunos deve ser contínua, ou seja, as capacitações e cursos específicos a cada deficiência são importantes, mas nem sempre o que foi visto na teoria vai funcionar na prática em sala de aula, sendo necessária uma revisão das práticas educativas, onde o professor possa refletir sobre suas ações e mudá-las, colocando o aluno em primeiro lugar, e para que o docente possa agir de acordo com as situações vividas em sala, não basta esperar as formações, mas que busque resolvê-las.

Buscar informações para permanecer atualizado e ter um conhecimento bem elaborado em sua área de atuação, é essencial, porém nem tudo pode ser eficaz para uma dada realidade e é nesse processo de buscar o conhecimento que o docente além de ensinar, também pode aprender cotidianamente e lhe possibilitará respeitar as diferenças que cada aluno tem para aprender. Nessa busca pessoal para encontrar a solução para os problemas enfrentados o professor pode chegar a achar que não será capaz de ensinar os alunos com deficiência intelectual por não conhecer os problemas de aprendizagem, para isso uma pesquisa sobre as causas e consequências da deficiência pode ser uma forma de compreender melhor seu aluno e poder ajudá-lo.

Para trabalhar com o aluno com DI, é necessário analisar cada aluno individualmente, considerando os conhecimentos adquiridos até o momento e aqueles que precisam ou se pretende que sejam alcançados, envolvendo assim, este aluno em um estudo sistematizado, com um trabalho organizado e pensado para o mesmo.

Os alunos com deficiência intelectual apresentam diferentes tempos em relação a realização de atividades e condições de aprendizagem, dessa forma, é preciso

considerar os diferentes fatores, já apresentados, no que se refere ao seu aprendizado e desenvolvimento escolar, entretanto, cabe destacar que os mesmos não apresentam incompetência generalizada, pois, possuem diversas capacidades e habilidades que possibilitam o seu desenvolvimento. A deficiência, devido a sua quantidade e variedade de abordagens, constitui-se muitas vezes como um impasse e desafio para a escola comum e para o atendimento educacional especializado.

Sabemos que a Deficiência Intelectual desafia a escola, a cumprir os objetivos de ensino e a aprendizagem do aluno no que diz respeito ao conhecimento curricular, no processo de construção do saber. E isso acontece pois, de acordo com o que relatamos e observamos até aqui, o aluno com DI tem sua própria maneira de aprender, levando um tempo diferente dos demais e exigindo ainda a adaptação de abordagens, de tempo e de estratégias de aprendizagem.

Assim, faz-se necessário que o professor esteja constantemente se reinventando, buscando estar pronto para trabalhar com este aluno utilizando uma variedade de abordagens, tendo paciência e entendendo que é necessário buscar estratégias que sejam interessantes a este aluno. Neste sentido, a docência exige criatividade e reflexões acerca da prática e ainda, dinamismo frente ao aluno e as habilidades que precisam ser desenvolvidas.

No entanto, a principal constatação da pesquisa foi que a formação continuada, que é um direito do professor e uma obrigação das instituições escolares realizarem, não se efetivou, porque todos os participantes, embora reconhecessem a necessidade de realizar estudos sobre a deficiência intelectual dos alunos, para poderem melhor atendê-los, afirmaram que não participaram de qualquer formação continuada que abordasse a aprendizagem de alunos com a deficiência intelectual.

E esse fato revela um descuido das instituições públicas em relação ao cumprimento da oferta de formação específica aos professores e principalmente a negação do direito dos alunos com deficiência intelectual em terem um melhor atendimento nas escolas.

Não basta a boa vontade de algumas professoras em propiciar atividades interessantes e divertidas aos alunos com deficiência intelectual. É preciso que as atividades de aprendizagem sejam adequadas às necessidades deles, o que não se pode garantir, uma vez que as afirmações de que fizeram uso de jogos, que “os alunos gostam muito”, é muito vaga.

Principalmente quando ficou demonstrado que o domínio do referencial teórico construtivista, presente na literatura e nas escolas públicas nacionais, desde o final dos anos 90 do século XX, quando o Ministério da Educação elaborou e distribuiu fartamente às escolas públicas, o material dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como suporte à ação das professoras, não foi evidenciado.

Apesar de as professoras revelarem o emprego de métodos de alfabetização tradicionais e antigos, como o fônico e o sintético, no trabalho com as letras e sílabas isoladas e que não ajudam a criança a compreender os usos e funções da escrita, buscavam estratégias que à elas se apresentavam como as mais eficazes. Talvez pela falta de domínio de referencial teórico, talvez pela falta de formação continuada na área ou ainda pelo pouco domínio em relação a alfabetização de alunos com DI.

Também ficou patente que algumas professoras não se acharam comprometidas com a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, isolando-os, ou deixando-os à própria sorte, na sala de aula, negando-lhes o direito legal de inclusão e a devida atenção ao compromisso de sua formação profissional.

6 OS DESAFIOS, DIFICULDADES E RESISTÊNCIAS DO SER PROFESSOR

Incluir o aluno com deficiência intelectual na sala de aula é um grande desafio, tendo em vista às políticas públicas que atendam às especificidades desses sujeitos.

A formação de profissionais qualificados, a garantia de acessibilidades para que os alunos possam ter não apenas o acesso nas instituições de ensino como também a permanência e a aprendizagem, são alguns dos elementos básicos para uma educação minimamente satisfatória. De acordo com a nossa investigação, nenhuma das professoras da escola receberam capacitação, formação ou curso básico de como trabalhar com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), principalmente com alunos DI.

A escola é o espaço para a promoção de discussões que buscam sanar demandas advindas da sociedade como, por exemplo, a de incluir, e é nas discussões nesse “locus” que se pode traçar estratégias para um atendimento escolar que inclua a diversidade, como afirma Cunha (2016):

Atenção as diferenças ganham centralidade nas discussões. A igualdade e o direito, muitas vezes preterido no ensino das pessoas com deficiência ou com transtornos comportamentais, entram na pauta eminente da educação, pela necessidade da preparação dos espaços escolares e dos profissionais docentes, para um ensino que contempla a diversidade. São esforços que tem no seu molde os desafios impostos pelas questões que medem da família, da sociedade, da cultura e das minorias no contexto dos direitos do indivíduo (CUNHA, 2016, p. 16).

É preciso falar sobre incluir, é preciso falar sobre assegurar direitos por meio de estratégias educacionais, por meio de políticas públicas e principalmente por meio da colaboração entre a sociedade e as instituições públicas, pois a inclusão exige um movimento mais flexível e um olhar mais amplo quando desenvolvida em espaço educacionais.

Logo se entende que a pessoa com deficiência intelectual dentro do campo escolar demanda um movimento diferente do que acontece habitualmente na escola, para que efetive seu desenvolvimento cognitivo, social e escolar de modo adequado e satisfatório. É preciso ponderar sobre os termos integrar e incluir, para se ter uma compreensão ampla da proposta escolar à qual nos referimos, de uma escola que realmente abrace, trabalhe e corrobore no processo de aprendizagem qualitativa dos alunos com deficiência.

Há certa confusão quando se fala em integrar e incluir, e é preciso salientar as semelhanças e significados, no entanto quando se refere à expressão de inserção destoam-se completamente, como afirma Mantoan (2003) “[...] conquanto tenham significados semelhantes, [...] se fundamentam em posicionamentos teóricos - metodológicos divergentes.” Portanto cabe a nós inferir sobre essa diferenciação.

O termo integrar direciona-se a uma forma de garantir o acesso ou a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, mas também permite que o ensino possa ser realizado em escolas especiais, como Mantoan (2003) confirma essa concepção:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Além da possibilidade de segregação, há outro fator um tanto peculiar, “Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”. (MANTOAN, 2003, p.15). Indicando conseqüentemente que no processo de integração, a escola não sofre mudanças para uma possível adequação aos alunos com deficiência e sim o que acontece é o inverso, há necessidade de o próprio aluno buscar se adequar à escola.

Em lado oposto ao termo inserção temos o termo inclusão que confronta todo o sistema curricular, espacial, social e político existente na escola, defendendo por conseqüente a integração, como afirma Mantoan (2003): “Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.16)”.

Visto que o ideário da inclusão amplia um leque de possibilidades, ela é garantia de ensino com qualidade a todos, “[...] pois, não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.16)”, apresentando uma ótica de ensino escolar mais ampliada do que o que se refere a abraçar as diferenças.

A pessoa com deficiência intelectual apresenta uma série de condições neurológicas caracterizadas pelo comprometimento da comunicação, habilidades

sociais e da satisfação das necessidades básicas. Com tais características, estes alunos necessitam de uma educação voltada às suas especificidades, caso contrário, a educação oferecida continuará ocorrendo tomando por base a “padronização”, desvinculada de um ensino que vise as diferenças, a diversidade e a heterogeneidade.

O papel dado à escola frente ao desenvolvimento do aluno com DI deve ser contínuo e provocativo, implicando em um movimento de preparação do ambiente e da sala de aula para receber esse aluno, objetivando garantir acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral. O professor ganha papel de destaque na formação desse aluno, uma vez que este necessita e depende de estratégias pedagógicas que tenham como foco o seu crescimento e a preparação para proporcionar aos alunos com deficiências, as interações sociais necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades.

A escola na perspectiva para todos, tem buscado medidas e ações para que o aluno possa de fato ser incluído na sala de aula comum. A busca por assistentes educacionais, professores de AEE, mediadores e diversos educadores especializados na área, são recursos humanos indispensáveis para que a escolarização desses sujeitos seja realizada com sucesso. Para isso, é necessário que a escola se prepare para receber esses estudantes e trabalhar em conjunto com a rede de ensino.

A inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual é uma conquista de lutas e entraves políticos na história, na busca pelo direito de estar junto e compartilhar os mesmos espaços escolares e sociais. A importância do assunto reflete, ainda, o motivo de como deve ser o processo de inclusão nas escolas públicas, pois, a mesma não se resume em apenas integrar a pessoa com deficiência, pois é preciso realmente incluí-la no processo de aprendizagem. Mesmo com todas as dificuldades é neste ambiente que o aluno necessita ser estimulado e preparado para viver em sociedade.

É importante destacar que uma escola estruturada, com recursos didáticos, e que contem com profissionais preparados para acolher os alunos com DI, é uma forma de contribuir para garantia de acesso aos recursos, conforme seus direitos de aprendizagem. Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade da formação do professor, a adequação do currículo, o apoio à família e o acolhimento à criança para que ela se desenvolva, dentro de suas potencialidades, para ter garantido seus direitos individuais e sociais.

Trazendo o olhar por esse prisma, o meio escolar é um dos principais espaços de interação, socialização e aprendizagem do aluno com DI, pois é nesse ambiente onde a criança pode se expressar e aprender a conviver em sociedade. Geralmente, boa parte das escolas demonstra uma visível preocupação com este processo de inclusão educacional, pois é exigida a oferta de uma educação com qualidade que gera como exigência a necessidade de a escola se reinventar e buscar maneiras de incluir a pessoa com deficiência em seus espaços, e em suas práticas.

Assim a escola surge como campo fértil à mudanças importantes na vida do aluno com deficiência intelectual, visto que o seu ambiente possibilita a interação com uma quantidade maior de pessoas, o que afeta positivamente na socialização e conseqüentemente na aquisição das habilidades sociais e básicas, nas formulações de ideias e, demais formas de desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1988 impulsiona a inclusão do aluno com deficiência via ensino regular, mas admite a existência do ensino especializado fora do espaço escolar como forma de complementação no progresso do alunado.

Já Resolução Nº. 03/2010 em seu parágrafo único direciona e norteia como deve ser iniciado o processo de inclusão desses alunos com deficiência no ensino básico:

Parágrafo Único -O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil - nas creches e pré-escolas, prosseguindo em classes comuns do ensino Fundamental e EJA assegurando-lhes os serviços de apoio especializado sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especial. (MEC, 2010, p. 07).

Essa Resolução norteia ainda, como as escolas devem se organizar quanto ao atendimento de alunos com deficiência:

Art. 4º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, os sistemas, com ajuda da equipe multiprofissional, devem:

I - Conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com todas as variações implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

II - Proceder à identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e tomar decisão quanto ao atendimento necessário, utilizando-se de recursos como:

- a) avaliação do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- b) assessoramento técnico pelo setor responsável pela Educação Especial;
- c) ação integrativa com serviço de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte. (MEC, 2010, p. 09).

Para atender às prescrições legais elencadas se exige que o espaço escolar prime por novas ações frente a esses alunos.

Quanto às formas de organização, Cunha (2016) afirma que a docência é primordial para que se alcance o sucesso de ações inclusivas dentro e fora do campo escolar e pela razão do nível de alcance social, é preciso que o professor seja capacitado e tenha o resultado do seu trabalho devidamente valorizado.

É preciso falar sobre formação docente antes mesmo de inclusão de alunos com deficiência, visto que é preciso pensar num espaço educacional com profissionais qualificados para trabalhar com crianças ditas normais e com as mais diferentes deficiências, e que assim se pense em incluir, como afirma Cunha (2016) “quanto melhor for a nossa formação, melhores serão os resultados dos nossos esforços” (CUNHA, 2016, p.18).

A docência para além da formação inicial, destaca Cunha (2022) demanda a necessidade de complementação e capacitação de modo contínuo, compromisso esse inerente a profissão de professor, pois a escola deve acompanhar as mudanças que surgem em nossa sociedade, entendendo que “[...] o nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quando mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. [...]”. (CUNHA, p.22, 2022).

Logo entendemos que os professores assim como a escola também devem renovar-se conceitualmente, e, é preciso também que estes conhecimentos sejam significantes a ponto de iluminar a prática docente.

O foco no público alvo da educação especial e a formação continuada docente pode garantir que possamos contribuir na vida das famílias, da escola e principalmente do próprio aluno. Ser capacitado significa dizer que podemos ajudar no desenvolvimento, na autonomia e na aprendizagem da criança dentro da sala de aula, ser capacitado é ter instrumentos e conhecimento que lhe possibilite a capacidade para observar, analisar e possivelmente vislumbrar/sugerir um atendimento específico para crianças com DI, ainda não diagnosticadas. Tais destrezas infelizmente não são desenvolvidas com suficiência na formação inicial, é preciso que dentro do campo de atuação docente, o próprio professor também se responsabilize por buscar formações continuadas para garantir a melhora do seu desempenho profissional.

Assim compreende-se que a formação continuada influencia diretamente na qualidade e no leque de possibilidades estratégicas e conhecimentos sobre a prática

docente frente às ações pertinentes ao seu trabalho dentro da instituição escolar, por possibilitar uma reflexão mais profunda sobre as especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Esta necessidade formativa mune à docência de habilidades para a resolução de situações pertencentes ao campo educacional, privilegiando tanto os docentes quanto os alunos. É necessário e urgente reconhecer a escola como espaço de promoção de igualdade e inclusão. É necessário fazer acontecer os movimentos de democratização do ensino garantindo além da qualidade, a acessibilidade, e o direito de educação a todos.

Essas questões devem se tornar uma realidade e não mais um debate em torno de ideias e discussões. Deve ser uma realidade que anseia a prática, com apoio social e familiar, políticas públicas e atendimento especializado que garantam um ensino que inclua e não que busque somente integrar. Hoje, ainda no ano 2022, há grandes desafios referentes a uma estrutura escolar qualificada para atender ao Público Alvo da Educação Especial. Essa responsabilidade expõe a gestão de uma escola que pretende ser inclusiva, e provoca discussões a respeito de seu desdobramento em estratégias quanto à inclusão desses alunos.

No Brasil, vemos a promoção de debates acontecendo em fóruns, palestras, seminários, congressos, e até mesmo na própria escola, na busca de novas informações, e novos conhecimentos que possam adensar a causa da educação especial. A inclusão de alunos com deficiência na escola comum tem sido um trabalho árduo, que apesar disso, ganhou força ao longo de décadas, mostrando-se como uma prática desafiadora, como afirma Ribeiro e Baumel (2003) “[...] Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela (RIBEIRO e BAUMEL, 2003, p.41)”.

A formação inicial é um importante passo de preparação para o professor, pois é a partir dela que os docentes poderão adquirir os conhecimentos necessários para sua atuação profissional. Desse modo, a formação inicial é apenas uma base para os demais conhecimentos que virão. Assim, em se tratando de inclusão escolar, os cursos de graduação não oferecem um suporte teórico e prático que contemple as necessidades dos graduandos para atuarem na educação especial, sendo que a medida que o processo de inclusão acontece na sociedade, força as universidades a se organizar para garantir aos alunos habilidades e conhecimentos voltados para essa realidade.

Atrelado a isso também deverá ocorrer uma formação voltada para mudança de atitude dos futuros docentes em relação à visão que se tem sobre o aluno com DI e sua capacidade de assimilar os conteúdos curriculares. Em relação à essas questões, Martins (2012) sugere que durante o curso de graduação todos os futuros professores da Educação Básica deveriam desenvolver competências para atuar junto aos alunos com deficiência, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, visando uma educação inclusiva.

Analisando as propostas das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior, destacamos reconhecimento a seguir:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontando. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessárias uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (MEC, 2000, p.12).

Percebemos assim que essa proposta reforça a ideia de mudanças nas instituições de nível superior, sendo necessária uma revisão do processo de formação dos futuros docentes, pois os problemas acima referenciados agravam ainda mais o problema dos conhecimentos que deveriam ser vistos nessa etapa e que poderiam garantir uma boa atuação dos professores em sala de aula.

Dando continuidade a pesquisa, as professores responderam sobre o significado de educação especial e qual a importância do professor no processo de inclusão. As respostas foram:

Educação especial é uma forma de haver igualdade na sociedade, pois a referida educação possibilita que crianças, jovens e adultos que apresentam desenvolvimento educacional especial, tenham oportunidade de se desenvolverem da mesma forma ou direitos que um indivíduo "dito normal". Quanto ao professor, o mesmo é de extrema importância no processo de inclusão, pois é ele quem busca os métodos que facilite o ensino aprendizagem das crianças, o mesmo é um importante mediador para que haja o desenvolvimento de todas as crianças independente de suas habilidades. (PSA1)

A educação especial é um novo paradigma que tem a função de adequar a todos com necessidades especiais, classe social ou raça, possibilitando que todos tenham as mesmas oportunidades que os considerados normais. E o professor é importante, pois é ele quem leva o conhecimento ao aluno. (PSA2)

Educação especial é aquela que dá oportunidade igual de acesso a construção e aprimoramento do conhecimento a todos os indivíduos, na qual o professor é uma peça fundamental para que ela de fato aconteça. (PSA3)

Vemos no discurso das professoras o significado de educação especial dado por elas se volta para um modelo de educação que se atenta e valoriza as diferenças, porém comprovamos durante as observações que a inclusão na prática nem sempre era efetivada, apesar de julgarem o professor como sendo o agente fundamental para que ela se concretize.

Vivenciamos que os alunos com deficiência intelectual em várias ocasiões eram excluídos, ora por falta de atenção em suas necessidades, ora por falta de apoio pedagógico, como pudemos constatar durante as aulas de uma das professoras, que excluía seus dois alunos com DI, indicando que os mesmos deveriam adaptar-se ao processo. Muitas vezes, por não saberem o que é inclusão e como fazer para incluir esses alunos, acabam deixando-os de lado, por isso acreditamos que o professor é o responsável mais direto pela inclusão do aluno, pois é através de seu modo de agir que o aluno com DI conseguirá assimilar os conteúdos curriculares e se sentirá sujeito ativo em sua aprendizagem, pois assim, o professor será inclusivo quando ensinar tudo a todos, diferenciando o ensino e sempre se atentando às especificidades de cada aluno.

Para que a educação seja inclusiva é preciso que as escolas sejam espaços das diferenças, respeito à diversidade humana, se adequem às necessidades dos alunos e os recebam com carinho e atenção, além de mudar o olhar sobre a criança com deficiência, pois todo indivíduo, por maiores que sejam suas limitações em qualquer área, sempre terá alguma contribuição para dar à sociedade e para si mesma.

Como Mantoan (2006) nos esclarece:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização/reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 40).

A autora enfatiza que a inclusão não se esgota no momento da matrícula do aluno com deficiência, pois é a partir daí que as mudanças deverão acontecer tanto na estrutura física da escola, quanto na maneira de ministrar os conteúdos. É preciso superar o modelo tradicional de transmissão do conhecimento, onde o professor

repassa o conteúdo e o aluno apenas recebe, valorizando apenas os resultados positivos. Superando isso, o aluno com deficiência intelectual terá as mesmas chances de aprendizado que os demais.

A educação inclusiva muitas vezes é vista como sendo uma educação dirigida somente aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como se os esforços realizados pelos profissionais da educação se voltassem apenas para eles. Na verdade, a educação inclusiva visa atender a todos que já foram ou que ainda são excluídos do sistema, fazendo com que superem os desafios impostos, principalmente pelo processo do ensino escolar.

Sánchez (2005) enfatiza que “a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (SANCHES, 2005, p. 12)”.

Dessa forma a educação inclusiva visa incluir de fato o aluno na escola e não apenas inseri-lo em sala de aula, representando um conjunto de ações que devem ser tomadas para que ela se efetive. Portanto, essa educação se propõe a aumentar a participação de todos os alunos na instituição escolar fazendo com que tenham acesso ao aprendizado da mesma maneira.

As participantes PSA1 e PSA2, a princípio, apesar do “medo” em ensinar um aluno com deficiência intelectual por não conhecerem as características ou meios para ensinar, buscaram pesquisar sobre a deficiência na internet e passaram a conversar mais com a professora do AEE a fim de saberem a melhor maneira de ensiná-los. Com isso, percebemos a necessidade de uma formação docente que alcance as crianças com deficiência, bem como a intelectual, que segundo elas é a mais complexa em virtude da dificuldade dos alunos em assimilar os conteúdos.

Assim, seguimos com a entrevista perguntando: Você realizou algum curso de formação continuada ou capacitação na área da inclusão? Qual? Considera esses cursos importantes para sua prática? As respostas foram:

Cursinhos na área da inclusão não, mas estou fazendo minha pós nessa área, no “Curso de especialização de desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar”. A secretaria de Educação do Estado oferece cursos de formação continuada dentro da área da inclusão, pelo NAPI, mas nada específico para atender crianças com deficiência intelectual, fato que é errado, pois se querem que aconteça inclusão porque não disponibilizam suporte para que isso aconteça com qualidade? No entanto, os professores buscam das melhores formas para atender essas crianças, buscando conhecimentos em diferentes fontes e até mesmo se formando em cursos na área da inclusão, pois sabemos

que informações sobre essa área é importante para a nossa prática. Contudo, os órgãos da educação propõem uma educação inclusiva, porém não dão suporte suficiente para que isso ocorra. (PSA1)

Sim, tenho o curso de libras, porém não pratico e acabei esquecendo muitas coisas, fiz por conta própria. A secretaria do estado oferece esses cursos, mas falta tempo para o professor. Acho que os professores regentes deveriam ter sim uma formação continuada para poder desenvolver um melhor trabalho com as crianças de necessidades especiais. (PSA4)

Sim, já fiz os cursos de altas habilidades/superdotação e baixa visão, oferecidos pelo órgão do estado - NAPI. Essas formações quando tive tempo e pude fazer, me ajudaram muito ensinando metodologias para conseguir ensinar as crianças com necessidades especiais, mas nunca participei de nenhum para atendimento dos alunos com deficiência intelectual. (PSA5)

Através das respostas das professoras podemos retirar alguns pontos importantes, como a necessidade que elas têm em relação a cursos de formação para atender melhor os alunos com DI e a falta de oferta desses cursos específicos para lidar com a deficiência intelectual. Além disso, ainda há os que demonstram desinteresse em participar das formações, como constatamos na fala da PSC6, “Não tenho nenhum curso nessa área. O estado oferece, mas não tenho. Acho que esses cursos poderiam me ajudar em sala de aula, mas não fiz nenhum”.

Percebemos que há certa insatisfação das professoras em relação à necessidade de uma formação continuada que aborde conhecimentos relacionados às deficiências, onde possam adquirir competências para levar o conhecimento até o aluno com deficiência, e auxiliá-lo a se apropriar dos conteúdos curriculares. Elas atribuem à formação continuada como um meio eficaz para saberem lidar com esses alunos, pois por meio desses cursos aprenderiam metodologias, estratégias e conheceriam mais as deficiências, podendo se planejar de modo a satisfazer os anseios educacionais de todos os alunos com DI.

Desde modo, diante do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, é preciso haver uma mudança na formação de professores, sendo oferecidos cursos que ao retornarem as salas de aula sintam-se confiantes, levando-se em conta que muitos docentes não tiveram uma formação inicial que abordasse essa temática de maneira satisfatória. Effgen e Jesus (2012) falam como deve ser a formação continuada:

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre para criar

na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam no cotidiano escolar (EFFGEN e JESUS, 2012, p. 17).

Por meio da abordagem das autoras vemos então que a formação não vai se consolidar e se construir, não só por meio do acúmulo de cursos e técnicas, jamais o docente vai encontrar uma receita pronta de como ensinar os alunos com deficiências, mas sua formação tem que andar de mãos dadas com uma prática reflexiva, pensando sobre seu fazer educativo, dividindo as dúvidas com os demais colegas e a gestão escolar.

Sem dúvida, a formação continuada se faz importante para que o professor realize um trabalho inclusivo em sala de aula, porém também é necessário que ele tome consciência de seu papel diante da educação, construindo assim uma identidade profissional que lhe permita enxergar o aluno com deficiência intelectual como um sujeito ativo, que pode contribuir com a sociedade, que através da educação possa se transformar, levando-o a criticidade, a questionar os problemas e não apenas aceitar. Esse seria o professor que vai além de sua formação, que se propõe a enfrentar os desafios impostos pela profissão docente.

Desde modo, podemos chegar ao ponto de dizer que as professoras veem na formação continuada uma maneira de amenizar os problemas em sala, pois se sentem despreparadas, como pudemos ver na fala de uma das participantes, “sou totalmente falha em relação a aprendizagem dos dois alunos com deficiência intelectual, pois não sei como ensiná-los, as vezes não sei nem por onde começar, então nem faço nada”. Durante o período de observação na sala da referida participante, percebemos que pouco ou nenhuma atenção era dada aos dois alunos, o que pode ser consequência do receio dela em não saber como ensinar, e por isso se omitia sem nem ao menos insistir para que fizessem as atividades.

Vale ressaltar que o processo de coleta de dados foi realizado no meio do ano letivo, o que nos fez refletir sobre como ocorreu o aprendizado dos dois alunos antes da observação e ainda depois dela, indagando-nos se esse modo de atendê-los permaneceu assim.

Apesar da importância dada às formações, constatamos a insatisfação das demais participantes quanto à oferta desses cursos por parte da Secretaria Estadual de Educação, pois segundo elas não é oferecido nenhum curso específico na área de deficiência intelectual, entretanto, a cada ano há mais alunos incluídos na sala comum

e os problemas de aprendizagem continuam sendo os mesmos. De acordo com uma delas, por não ter cursos específicos, para essa deficiência e por achar que é ela que tem que estar comprometida com seus alunos, resolveu fazer sua pós-graduação nessa área, como nos disse:

Escolhi fazer uma pós na área da inclusão porque há tempos vinha notando que precisava de um “gás” para compreender e saber mais sobre o processo de inclusão, assim decidi fazer um curso em que pudesse obter conhecimentos sobre isso, pois na minha graduação vi tudo superficialmente, isso quando vi, sendo que durante minha prática vejo coisas que nunca foi debatido na universidade. (PSA1)

Já outra participante, a PSA2, que fez o curso de libras quando lecionava na rede estadual de ensino relatou que ele não serviu muito, pois por nunca ter tido alunos surdos, não pode praticar seu conhecimento da linguagem de libras, a ponto de já ter esquecido quase tudo.

Vimos que a participante PSA3 que já frequentou alguns cursos de inclusão melhorou sua prática, sendo que por meio desses cursos aprendeu metodologias específicas para as crianças com deficiência.

Em relação a PSA6, há uma contradição, enquanto umas querem formação, outra tem cursos disponíveis e não faz, mesmo achando importante para sua prática. Essa professora atua na docência há 16 anos e nunca fez nenhum curso de capacitação voltado para a educação especial, apesar de todos os anos, ter em sua sala, de três a cinco alunos Público Alvo da Educação Especial.

Durante as observações foi percebido um comodismo em relação às ações dessa participante durante as aulas: utilizava apenas o livro didático e o quadro branco, não se importando com os dois alunos com DI, que não sabiam ler nem escrever. Não usava estratégias para que esses alunos chegassem ao conhecimento, daí à necessidade dessa professora tomar consciência do seu compromisso profissional e fazer uma revisão de sua prática docente, pois acreditamos que o professor tendo ou não cursos de formação precisa avaliar sua prática e reconhecer a necessidade de inovação para ensinar a todos, porém não descartamos o compromisso dos órgãos responsáveis em investir na educação especial, como nos diz Mantoan (2006):

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente a direção da formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. Além disso, deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e aperfeiçoar seus

conhecimentos pedagógicos, e também à maneira como reagem às novidades, aos novos métodos educacionais (MANTOAN, 2006, p. 54).

A autora esclarece que além da formação os responsáveis pela aplicação deverão estar atentos para saber como o professor reage em meio às inovações, não basta oferecer cursos sem saber quais as necessidades mais visíveis, quais as dificuldades encontradas pelos profissionais. Por isso, a autora coloca que não se pode apenas investir na formação, mas destaca a importância de acompanhar o cotidiano do professor, para verificar se ele está colocando em prática o que aprendeu. No caso de observar se o docente está efetivando o que foi visto nas capacitações, o coordenador pode desempenhar o papel não só de fiscalizar, mas também de auxiliá-lo quando necessário, especialmente nos novos métodos educacionais.

Com isso vemos que é preciso uma melhoria na formação dos professores no que diz respeito à inclusão, que os mesmos possam compreender através das formações que cada aluno possui sua individualidade, e que o respeito à diversidade é fundamental para romper com o preconceito, assim ele irá não só ensinar, mas também aprender a olhar as potencialidades de seus alunos.

Percebemos então que um dos desafios enfrentados pelos professores no processo de alfabetização do aluno DI, começa pela falta de formação específica destinada a professores para lidar com este aluno, pois, de acordo com as respostas obtidas, embora o NAPI ofereça cursos na área da educação especial/inclusiva para professores e que estes também estejam abertos a sociedade em geral, não são ofertados cursos específicos para os docentes que trabalham com o aluno DI e que atuam na sala de aula comum.

No início quando eu recebi a lista e vi que tinha uma criança com deficiência intelectual, eu fiquei um pouco assustada. Eu ainda não tinha trabalhado com essa deficiência, eu já tinha trabalhado só com crianças autistas... Então eu fiquei um pouco na defensiva. (PSC2).

Enfatizamos a importância da formação para a atuação docente em sala de aula comum, para que se sintam seguros, ou minimamente capacitados, para receber uma criança com deficiência intelectual, facilitando a sua prática e desempenhando um trabalho que possa ajudar no desenvolvimento do aluno.

Ressaltamos, ainda, a necessidade das formações para os professores que atuam na sala de recursos, destacando que o atendimento com o professor de AEE é

fundamental para este aluno, pois, no que se refere ao AEE, o MEC esclarece que no Artigo 1º do Decreto 6.571/2008: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (DECRETO 6.571/2008, art. 1º, I).

De modo que o mesmo deve apresentar-se ao aluno com deficiência intelectual dentro de uma base complementar, como prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo 2º, ao afirmar a função do AEE:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MEC, 2009, p. 02)

Assim, os serviços de apoio devem efetivar a integração prática nas escolas, de forma a torna possível que pessoas com deficiência, desde os graus mais leves até os mais graves, tenham direito ao acesso e ainda, ao progresso escolar, que lhe é de direito, dando-lhe a oportunidade de participação ativa no meio onde se encontra.

Dessa forma, é importante compreender que em uma escola de fato inclusiva, de acordo com a proposta do MEC, o aluno com deficiência tem direito a igualdade e as mesmas oportunidades que os demais, de modo que, cabe ao AEE ajudá-lo na efetivação deste direito, rompendo as barreiras que se imponham diante do acesso ao conhecimento, tal como Anache (2015) destaca:

Para assegurar as condições e escolarização na rede pública de ensino regular aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o poder público adotou como principal ação o Atendimento Educacional Especializado. (ANACHE, 2015, p. 36).

O MEC reconhece a necessidade do trabalho de AEE e de formações destinadas aos professores que atuam nessa área, entretanto, não se deve descartar ou olhar como sendo inferior a formação e atuação de professores da classe comum de ensino e seu preparo para trabalhar com estes alunos, pois, assim como o trabalho realizado na sala de recursos tem um papel importante, a atuação, estudo e tempo na sala de aula comum também têm papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Nesta linha, outro desafio apontado no decorrer da realização de nossa investigação, foi o fato de que, muitas vezes, as formações inclusivas acontecem, mas priorizando apenas os professores de AEE, de modo que, na maioria das vezes o professor da sala de aula comum não está envolvido ou tem as mesmas formações destinadas a aqueles. Como pontua a PSR1, este pode ser um problema, na medida em que o professor da sala de aula comum não tem as devidas informações para trabalhar com este aluno e em justa consequência, apresenta insegurança ao encontrar um aluno DI em sua classe, por não saber como atuar e trabalhar com este aluno.

Diante deste argumento, não nos surpreende o fato de que as próprias professoras de AEE, reconhecendo a importância dessas formações para o desenvolvimento e elaboração de estratégias para trabalhar diretamente com este aluno, apontam que devido a falta de conhecimento e formação para trabalhar com o aluno DI, os professores da sala comum apresentam maior insegurança ao trabalhar com o mesmo, muitas vezes passando a responsabilidade de alfabetizar apenas para o professor de AEE, para o mediador e/ou para o assistente educacional. Quanto a isso, a PSR1 pontua que:

Eu acho que deveria acontecer formações para os professores regentes, tá. Porque eu acho assim, que de nada adianta o professor de AEE ter uma formação naquela área, participar de cursos, mas o professor regente não ter tanto acesso a esse conteúdo, a essa necessidade do aluno, então eu acho que deveriam acontecer formações e cursos proporcionados para os professores regentes. Eu diria que a inclusão para acontecer de forma eficaz, ela teria que ser adotada por todos, toda a equipe escolar de todas as escolas, e não delegar essa importância apenas para o professor de AEE, né. Eu acho que pra essa mudança realmente acontecer e pra essa inclusão ser total em todas as escolas, deveriam acontecer as formações para professores, gestores e para todo o público né, a equipe escolar. O que eu mudaria seria isso, que ao invés da inclusão ter que partir apenas das pessoas que trabalham na educação especial, eu delegaria essa importância a todos, sendo informados do que realmente é importante, né. Pra escola ser inclusiva, ela tem que ser inclusiva partindo de todos da equipe escolar. (PSR1)

Reconhecemos diante da fala exposta que é imprescindível que tanto o professor, seja ele da sala comum ou da sala de recursos, quanto os demais envolvidos no ambiente escolar, estejam constantemente em formação, atualizando seus conhecimentos e ainda, buscando conhecer bem o seu aluno, observando e considerando suas potencialidades, seu desenvolvimento, facilidades e ritmo de aprendizagem, bem como ainda, sua história de vida, a fim de desenvolver melhor

trabalho com e para este aluno, pois, no que diz respeito a insegurança apresentada pelos professores e profissionais da educação diante deste aluno, as dificuldades surgem desde que a criança ingressa na escola. Neste sentido, as participantes também ressaltam a necessidade de mais formações e especializações para os professores e todos os profissionais que atuam na escola, a fim de promover a inclusão e melhor atender esse aluno.

Quando questionada sobre o que leva o professor a buscar formações complementares, as mesmas respondem que:

No meu caso de professora do AEE, eu necessito desses cursos porque eu estou ali trabalhando com esse público né, de DI, de autistas, de várias necessidades, então... o motivo pelo qual eu procuro participar das formações é pra desenvolver o meu trabalho da melhor forma possível, principalmente porque as vezes a gente não só complementa o ensino para o aluno, a gente ensina mesmo o processo de alfabetização. (PSR1)

Temos que ter formação, mas não só deixar no papel, precisamos colocar em prática, alunos são imprevisíveis tem dia que tem como trabalhar de boa com eles, mas tem dia que você tem que se rebolar para conseguir fazer alguma atividade com eles. (PSR2)

Nós precisamos nos capacitar sempre, buscar acrescentar toda e qualquer forma de conhecimento que possa ajudar a desenvolver o nosso aluno. A criança com deficiência intelectual precisa de cuidado e atenção, maior tempo para realizar as atividades e tudo adaptado para poder se desenvolver. E quando se refere à alfabetização esse processo é mais trabalhoso, porque eles precisam de muita repetição daquilo que a gente ensina. Se tivesse cursos ou formações voltadas para as questões de alfabetização de alunos com deficiência, facilitaria o trabalho com eles. (PSR3)

Embora os professores demonstrem reconhecer a importância das ações inclusivas na escola, bem como da valorização e desenvolvimento deste aluno, ao questionarmos a importância da complementação do atendimento educacional especializado e como ele ocorre referente ao processo de alfabetização, as participantes relatam que se deparam com desafios no processo, sendo este, um trabalho que requer muita disposição, cuidado, paciência, dentre outros fatores.

Questionada sobre como acontece seu trabalho, PSR1 responde que:

O meu trabalho como professora de AEE é um trabalho que requer muita disposição, requer paciência, requer cuidado e principalmente valorização do ser humano, né, porque o trabalho na sala de recursos é um trabalho que não é fácil, não venham dizer como eu já ouvi algumas pessoas relatarem que a sala de recursos é brincadeira, não, não é assim. E as vezes a gente ainda precisa ajudar na alfabetização dos alunos. Ensinando as letras, as sílabas, ajudando a ler e escrever. É um trabalho que exige também muito tempo da gente, né, principalmente em casa porque a gente tem muito relatório, muita coisa pra

organizar e tudo isso a gente não consegue fazer na sala porque na sala a gente tem vários alunos que são atendidos duas horas cada aluno. Normalmente a gente monta um grupo, dependendo das necessidades de cada aluno porque a demanda na nossa escola de alunos especiais é grande, a gente não tem como atender um aluno só por vez né. Nos atendimentos, cada aluno tem direito a dois por semana e cada atendimento dura duas horas. Então, o trabalho não é fácil, o trabalho é difícil, mas é recompensador. (PSR1)

Neste momento, percebemos que outro desafio, além, do que foi mencionado na fala da participante, é a questão do tempo, pois, como apontado pela docente, muitas vezes é necessário levar trabalho para casa e realizá-los em seu tempo livre, pois, devido a necessidade de atender os alunos, o tempo que dispõem na escola se torna insuficiente para realização de todo o trabalho do qual são encarregadas.

Durante a entrevista com as participantes, percebemos a insegurança para trabalhar com o aluno com deficiência, e principalmente com um aluno com deficiência intelectual. Diante deste ponto, destacamos as falas das professoras sobre a experiência de trabalhar com a complementação da leitura e escrita do aluno DI:

Eu fiquei assim, meio que: gente, como que eu vou conseguir auxiliar ele, fazer com que ele desenvolva alguma coisa? Será que essa criança vai conseguir aprender a ler e escrever algum dia? E com o tempo a gente vê que um trabalho conjunto pode ajudar no processo. E se a gente tiver uma boa base, uma formação, com certeza facilita, principalmente porque a gente vê que não tem um método pronto para ensinar e alfabetizar esses alunos. (PSR1)

Fiquei muito nervosa, meu aluno com DI, porque o grau dele é severo, a criança é muito agressiva. Eu tive que parar de usar vários acessórios para poder realizar o atendimento e buscar formas de fazer ele ir aprendendo, saber o que ele gostava e insistir quase todos os dias na mesma coisa, até ir introduzindo letras, começando pelas vogais, depois as consoantes, ensinando o nome dele, tudo isso aos poucos, porque eles não aprendem se a gente passar tudo de uma vez. (PSR2)

Diante das respostas apresentadas, é perceptível que muitas vezes, é um desafio iniciar e alfabetizar o aluno com DI, tanto pela falta de formações específicas quanto ao desconhecimento de como alfabetizar empregando os procedimentos mais atualizados e justamente por isso, esse trabalho gera insegurança, muitas vezes levando os professores a não saber como agir frente a este processo, sobre isso, destacamos a fala de Tunes (2003) quando afirma que:

É muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não se sentem preparadas para atuar com as crianças e os jovens especiais. É verdade. De fato, não estamos preparados para isso. Se estivéssemos, o nosso compromisso com essas crianças e jovens não se traduziria como um desafio. É desafio

exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. (TUNES, 2003, p. 11).

Assim, destaca-se a importância da preparação, das formações, da atuação prática e da busca de melhores estratégias para promover um bom atendimento ao aluno. Embora a instituição disponha de professores de AEE, assistentes educacionais, mediadores e sala de recursos buscando promover a acessibilidade do aluno, essa constituição não deve ser utilizada como uma justificativa para manter a responsabilidade do dever inclusivo apenas a estes meios e agentes, afinal, a responsabilidade de incluir estes alunos não é apenas destes, mas sim, de todos aqueles que participam deste meio e estão envolvidos neste contexto, sendo necessária a parceria entre a escola, família, professores e com o próprio aluno.

Percebemos que, antes dos demais aspectos que envolvem este processo, os participantes nos revelam que no processo de alfabetização do aluno com DI, outro desafio encontra-se na parceria entre escola e família, sendo este um fator de grande importância em sua prática, principalmente considerando o período de pandemia no qual estivemos inseridos. Quando indagadas sobre os desafios do processo de alfabetização e escolarização dos alunos DI, as professoras respondem que o mesmo não é uma tarefa fácil, demanda tempo e exige parceria entre família e escola. Além deste, também entra a parceria com o professor da classe comum e ainda, a necessidade de ter sempre um segundo plano ao trabalhar com este aluno, pois, nem sempre a primeira abordagem funcionará para mantê-lo interessado na aula. PSR3 afirma que:

Bem, trabalhar com o aluno DI é desafiador porque requer – não vou dizer paciência, mas requer, eu acho que uma parceria, apesar de que todos alunos atendidos, a gente precisa da parceria da família e da escola. E a gente faz essa parceria maior com o professor regente e com a família, principalmente porque nós fazemos a complementação da aprendizagem do aluno, quem tem o dever de alfabetizar é o professor da sala comum, com a ajuda da família e com a minha ajuda também. A maioria da vezes a gente não cumpre apenas o papel de complementar, fazemos mais que isso. Eu pelo menos ajudo nesse processo mesmo de ensinar a ler e escrever. (PSR3)

Esse é mesmo um aspecto fundamental, a participação de todos no processo de inclusão educacional, não é diferente quando falamos dos alunos com DI, este aluno precisa de apoio tanto na sala de aula comum, como na sala de recursos e no ambiente familiar.

No processo de ensino-aprendizagem as interações sociais se mostram imprescindíveis pois favorecem o diálogo entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, além de possibilitar trocas entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, tanto cognitivas quanto afetivas. Desse modo, se as experiências vividas pelo aluno contribuem para a construção do conhecimento, para a evolução no desempenho escolar, as dificuldades em desenvolver relacionamentos poderão interferir direta e negativamente nesse mesmo processo.

É aqui que a formação continuada, a escola e a família entram, em um fluxo energético que clareia a prática docente. É primordial saber que todos esses atores sociais são indispensáveis.

Quanto às contribuições familiares ao professor, é preciso que ela facilite que o docente possa “[...] conhecer seu aluno, seus afetos, seus interesses [...]”. como afirma Cunha (2016), (CUNHA, 2016, p.25), pois as informações mais particulares sobre a criança, só quem pode fornecer é a família por meio do diálogo.

Aliado a essas informações, percebemos a importância de uma escola inclusiva que preze pela igualdade, equidade e acesso ao ensino escolar. Vale salientar que a educação dos filhos é responsabilidade dos pais, por esse motivo é indispensável que os docentes proporcionem oportunidade para que haja o envolvimento da família nesse processo, fazendo com que ela tenha consciência de seu papel e que os profissionais tenham a capacidade de estabelecer um bom vínculo com ela, para ganhar a confiança da mesma, como destaca Silva e Mendes (2008).

Nesse sentido, a escola deve desenvolver e apoiar seu trabalho em conjunto com a família, e esta por sua vez, deve acompanhar a criança na realização de suas atividades, dar-lhe atenção, motivando-a e criando situações para que venha a se expressar e se comunicar com os outros sujeitos. A inclusão segue uma linha de pensamento humanizada onde os sujeitos são vistos como seres de direito e acesso legal a educação, a saúde e a vida, como todo e qualquer outro cidadão. O ato de incluir envolve o pensar na pessoa como um ser humano que possui limitações e que precisa de um suporte, e não como alguém que mereça compaixão ou caridade.

Para além do pensamento de incluir, a escola, a sociedade e a família devem incitar o ideário da equidade, que seria uma forma de garantir por meio da união entre escola e da família o suporte necessário que supra as necessidades dos alunos com deficiência. A escola sozinha não é capaz de solucionar todas as problemáticas sociais

que adentram seu espaço, é preciso criar elos principalmente com a família, para qualificar o ensino e a aprendizagem.

O processo de interação da família e escola como parceiras na educação das crianças com deficiência intelectual é fundamental para garantir a adaptação e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, essa parceria pode ser aplicada de tais modos como é apresentado por Paniagua (2004; apud Silva, 2010):

Intercâmbio de informação: ocorrem trocas de informações entre os familiares e os profissionais, através de diversos meios, tais como questionários, conversas cotidianas, informações descritas, reuniões com pais, entrevistas de acompanhamento, entre outros meios. Atividades em casa: as atividades em casa possibilitam pautas de controle de conduta, hábitos de autonomia pessoal, sistemas alternativos e estimuladores de comunicação, entre outros. Participação em atividades: atividades propostas pelos profissionais, por meio das quais permitem-se transparência e abertura. Esse envolvimento direto dos pais possibilita a continuidade das atividades em casa (PANIAGUA, 2004, apud SILVA, 2010, p. 12).

Em vista disso, é primordial que os pais estejam conscientes da importância que devem seguir para a realização ou motivação destes trabalhos, guiando-se sempre pelas orientações propostas pelos profissionais, assim como afirma Silva e Mendes (2008) que a família deve dar continuidade, em casa, aos trabalhos planejados e organizados pelos profissionais.

As participantes relatam sobre isso quando indagadas sobre o que acreditam que pode ser feito para melhorar o processo de alfabetização dos alunos com DI:

O acompanhamento familiar é de fundamental importância para garantir a participação na vida escolar, sendo fator decisivo para cada avanço, precisamos conhecer, e saber o que está sendo feito com as crianças também em casa, o processo de inclusão precisa acontecer, assim como as atividades propostas de acordo com a necessidade específica. Enquanto a família não sentir a necessidade de acompanhar este processo durante toda a vida escolar do aluno, será difícil dessa criança se alfabetizar ou se desenvolver de qualquer forma. (PSA5)

É muito importante esse acompanhamento, para que eu enquanto professora possa ter uma noção se ele realmente tá sendo bem cuidado, se ele tá tendo suporte necessário em casa, se ele tá tendo aquele acompanhamento com as atividades, se a família vai reforçando aquilo que eles aprendem na escola. Acredito que esse apoio da família é um dos fatores que pode ajudar a alfabetizar as crianças, além de ajudar em todas as outras atividades e conteúdos também. Quando a família tá perto, a gente se sente até mais cobrado, o trabalho acontece melhor, a gente busca várias alternativas para mostrar que nosso aluno está se desenvolvendo, principalmente quando ele aprende as letras, o nome dele, a gente faz questão de mostrar isso pra família. (PSA6)

Pudemos ver que é por meio da interação com a família que se consegue alcançar resultados mais satisfatórios em relação ao ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e para, além disso, possibilita que o docente consiga se manter informado a respeito da deficiência e das especificidades da criança. Segundo Silva (2010) há vantagens quando se estabelece a parceria entre a família e a escola. Por meio dessa interação, é possível identificar melhor as necessidades, interesses, habilidades e as potencialidades que a criança com DI possui.

Szymansky (2010) descreve que “é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito”. “É a instituição que atua como agente socializador para o desenvolvimento da criança, e é neste ambiente que o sujeito evolui, expressa seus sentimentos, conquista suas primeiras recompensas e suas punições (SZYMANSKY, 2010, p. 22)”.

Para Dessen e Polonia (2007) é na família onde acontece a primeira socialização do indivíduo, que garante o bem estar dos seus membros, que envolve a proteção da criança. É ela que vai propagar os valores, crenças, ideias, opiniões e significados que fazem parte da sociedade. Assim sendo, a família tem grande responsabilidade no desenvolvimento, principalmente da criança, na qual elas compreendem as formas de ver o mundo, de viver nele e de construir suas relações sociais.

É na instituição familiar que a criança deve aprender a conduzir e solucionar conflitos, exteriorizar os diferentes sentimentos, conter as emoções e a partir disso expandir para outros ambientes, inclusive o escolar, ajudando em sua interação social. Para uma das participantes:

A importância da participação da família na vida escolar do aluno com DI é de fundamental importância, pois além do apoio que o aluno pode sentir vindo dos pais ajuda no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura e escrita desses alunos. (PSR3)

Mais uma vez ratifica-se a importância da parceria escola e família no processo de aprendizagem da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no artigo 55, reforça ao determinar que, “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, ECA Lei nº 8.069/90)”. Por outro lado, temos a Constituição Federal (1988) que assegura que é dever do Estado a

oferta de educação do ensino regular a todos.

Para Szymansky (2010) a relação família e escola torna ambos responsáveis pela aprendizagem da criança. Nesta perspectiva, a família é uma das instituições que tem o dever de zelar pelo processo de socialização realizado de acordo com as práticas que são desempenhadas por aqueles que têm o papel transmissor, que são os pais, e executadas junto com os receptores, no caso, os filhos (SZYMANSKI, 2010, p. 20)".

Além disso, para o mesmo autor e obra, a escola é a organização de ensino que tem por "obrigação de ensinar os conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidas como sendo fundamentais para a instrução e novas gerações (SZYMANSKY, 2010, p. 99)". Nesse caso, a alfabetização é um fator essencial e fundamental para instruir e socializar a todos. Contudo, podem existir impedimentos para que aconteça essa cooperação, desde a falta de capacitação para os professores terem conhecimento dessa deficiência, podendo assim auxiliar tanto a família quanto a criança, a falta de reconhecimento e valorização profissional e a falta de tempo por parte da família para estar envolvida com a escola.

O Relatório Mundial sobre Deficiência (2011) recomenda o processo de inclusão como uma possibilidade de prestar serviços ligados a escolarização para as pessoas com deficiência, mas também aponta a carência de treinamentos apropriados aos professores e toda equipe escolar. Como também, os professores precisam de melhores condições de trabalho para que possa melhorar a educação que inclui em espaços adequados, materiais exclusivos para esse público alvo, de modo que venha estimular o desenvolvimento da criança.

Os ideais de parceria são importantíssimos tanto para escola, quanto para a família e principalmente para os alunos com DI, no entanto "[...] os pais se sentem inseguros para corrigir o filho, buscam os meios de atraí-lo para o mundo familiar menos rigoroso, deixando para a escola, entretanto, uma intervenção comportamental mais exigente (CUNHA, 2016, p.88)". Ainda sobre o que poderia ajudar no processo de alfabetização, as demais participantes afirmam que:

A parceria familiar nesse processo ajuda diretamente no desenvolvimento do aluno, um pai esforçado em se comprometer com a responsabilidade de levar seus filhos ao atendimento está diretamente contribuindo para o melhor desenvolvimento do seu filho, e para vê-lo lendo e escrevendo, já que também ajudamos nesse processo, pois o atendimento educacional ele apresenta inúmeros benefícios a essas crianças. (PSR1)

Como as aulas iniciaram no formato presencial recentemente, ainda ficamos receosos de como será a participação da família, pois nesse primeiro momento estávamos observando como eles reagiriam, já que no Ensino Remoto percebemos a falta de comprometimento de alguns pais que pouco ou nada se importavam com a vida escolar dos filhos. Porém, queremos (coordenação e professora) propor que eles sejam mais presentes, e que nos ajude também, nós fazermos nossa parte na escola e eles fazer em casa, porque só assim vamos conseguir ter bons resultados, porque sabemos que ensinar a ler e escrever não são tarefas fáceis. (PSA4)

Algumas vezes a responsabilidade formativa e o compromisso com a mudança na vida dos alunos com deficiência intelectual pendem somente a um lado, a escola, isto a torna alvo, a põe em um lugar de constantes críticas voltadas a possíveis fracassos no processo de ensino e aprendizagem de qualidade. E com a parceria da família, todo o desenvolvimento da criança pode ser diferente.

A família e a escola devem falar a mesma língua, dentro e fora do espaço escolar devem manter uma sintonia de intervenções nas rotinas dos alunos com DI, como afirma Cunha (2017) “escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental (CUNHA, 2017, p.89)”.

Isto significa dizer que tanto na escola como em casa a forma de interação e de estímulos devem ter sintonia e similaridades para que não haja retrocesso nos avanços de aprendizagem já desenvolvidos. A comunicação é uma das principais barreiras enfrentadas pelos professores e até mesmo pela família na busca de criar relações com algumas crianças com deficiência, para que este cenário mude assim como na escola, em casa também deve se estimular o desenvolvimento da comunicação.

Outro ponto a ser destacado é que, apesar da dependência de estratégias pedagógicas que tendem a estimular ações que desenvolvam o aprendizado da leitura e escrita, é imprescindível que tanto na escola quanto em casa o aluno desenvolva também sua autonomia nas ações ao qual habitualmente aprendeu e já executa. Nenhum dos espaços deve servir de barreira para a forma de expressão dessas crianças. Para a PSA2:

Entendemos que os sistemas de Ensino ainda precisam melhorar neste aspecto, falta suporte e formação para os professores e especificamente para os assistentes educacionais que auxiliam nas atividades, ali do lado da gente, atendem com alimentação, ida ao banheiro para as necessidades básicas, ajudam nas atividades dentro da sala de aula, com recursos pedagógicos e até com metodologias diferentes. Mas os pais precisam ajudar pelo menos nessa parte da autonomia, que isso facilitaria o nosso trabalho, porque já temos

problemas que resultam em pouco suporte ao aluno dentro da escola, ainda resolver questões que podem ser resolvidas pela família torna o processo mais difícil. (PSA2)

Dessa forma, é importante que as mudanças assim como as concordâncias entre escola e família estejam visando o bem estar dos alunos. De acordo com Bergamo (2009, p. 46), podemos perceber que:

[...] uma escola [é] inclusiva quando: respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido com sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania. (BERGAMO 2009, p. 46)

Desta maneira, a família é considerada a base para uma boa formação do estudante e a escola, espaço destinado para aprimorar seus conhecimentos técnicos e práticos, estimulando também suas aptidões e de acordo com as suas limitações.

Segundo Szymansky (2010)

Ambas as instituições têm em comum (...) o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. ((SZYMANSKI, 2010, p. 98)

A inserção dos sujeitos em uma instituição de ensino possibilita o desenvolvimento de suas competências de maneira mais eficaz e condizente com as legislações que asseguram o direito de todos e a participação da família no processo. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica salientam a participação da família para o desenvolvimento total do alunado desde a primeira etapa de educação. Conforme o Art. 22: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013). Essa diretriz nos assegura outros parágrafos do mesmo artigo:

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica. § 4º Os sistemas educativos devem dar reforços promovendo ações a partir das quais

as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos. (BRASIL, 2013, p. 04).

Pode-se notar que, na composição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que a participação da família no acompanhamento escolar de seus filhos, é primordial ao desenvolvimento de qualidade em diversas áreas da vida da criança. Como supracitado para complementação formativa da criança na escola se exige a necessidade de criar vínculos de solidariedade e união entre escola e família.

Essa parceria propicia relevantes benefícios tanto ao aluno quanto a família, pois ninguém melhor do que a instituição familiar para servir de suporte para o crescimento social, cultural e escolar de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, é papel da escola criar mecanismos e estratégias para que se efetive a inclusão de todos os alunos que apresentam necessidades especiais, buscando desenvolver a parceria com a família.

Dessa forma, o aluno pode ganhar autonomia pois com o apoio da família passa a vivenciar novos ambientes, dentre esses o ambiente escolar, os materiais pedagógicos, os brinquedos e as atividades que deverá realizar. Dessa forma, para que o ensino seja inclusivo, a escola precisa realizar projetos e atividades que envolvam a participação da família, a fim de que o aluno tenha condições de participar do processo de ensino aprendizagem, aprendendo e evoluindo para o convívio na escola, na família e em sociedade.

Em seu processo de alfabetização, todos participam, de modo que todos os envolvidos, bem como toda e cada estratégia adotada tem um papel importante a desempenhar, podendo ser esses participantes vistos como parceiros na aprendizagem do aluno. Assim, à medida em que a escola, professores e família buscam adotar estratégias, atividades e ações estimulantes para a alfabetização deste aluno, tendo atitudes positivas e acreditando no mesmo, suas chances de sucesso, de aprendizado e desenvolvimento crescem de maneira significativa. Assim sendo, concordamos com Kassir (2013) ao apontar que:

[...] as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves [...]. Sob influência dessa declaração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determinou que as escolas brasileiras deveriam adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. (KASSAR, 2013, p. 59-60).

Neste momento, vê-se a importância do trabalho conjunto entre toda a escola, professor, família e aluno, bem como a importância de um currículo elaborado considerando as especificidades e necessidades deste aluno.

Apesar das dificuldades presentes e adversidades encontradas, ainda é possível que a aprendizagem desse aluno aconteça, mas, para isso, é necessário que exista o compromisso de acompanhamento e realização das atividades, aulas e programas necessários para esse ensino. Este compromisso é firmado entre pais, alunos, professores e equipe gestora da escola e família de modo que cada sujeito envolvido tem um papel importante a cumprir. As dificuldades são muitas, o processo é difícil - mas não impossível, a necessidade de adaptação ainda é uma realidade diária para todos, entretanto, esperamos que apesar das dificuldades e diferenças encontradas, a alfabetização deste aluno seja efetiva e aconteça da melhor maneira possível.

Um ambiente favorável à alfabetização do aluno com deficiência intelectual é muito importante, para que esse aluno venha explorar o meio que o rodeia. O que se observa ainda no meio educacional é a tendência de achar que a criança que tem deficiência intelectual não pode aprender, devido as dificuldades de aprendizagem que algumas vezes são bem acentuadas.

O desenvolvimento da consciência da escrita nas crianças com DI tem início desde o seu nascimento e está diretamente relacionado às interações verbais e não verbais entre os membros da família e ao seu desenvolvimento global. Trata-se de um processo contínuo, bem como da função dos símbolos e da linguagem. Ou seja, muitos quando entram na escola trazem poucos conhecimentos a respeito da leitura e a escrita, por que em seu ambiente familiar, não possui contato.

A família principalmente pode ser a melhor ou a pior estimuladora da aprendizagem do aluno com deficiência, isso vai depender de suas ações. Pois, como vemos, não só a família desacredita nesse avanço, mais, também a sociedade em geral, por não conhecerem suas capacidades, e até o desconhecimento dessa deficiência. Mas quando surgem estudos como esse, conhecemos então que essa deficiência não é um empecilho para que a criança se desenvolva como qualquer outra criança o que podemos entender é que através de bons recursos e boas metodologias, todas as barreiras podem ser ultrapassadas.

No entanto faz-se necessário que a escola busque agregar em seus projetos e planejamentos a ativa participação familiar, que seja constante e no intuito de

compreender a realidade do convívio familiar de cada aluno atendido nas instituições escolares, além de um maior chamamento para uma participação mais efetiva da família na vida escolar de crianças e adolescentes com deficiência, para que assim se desenvolva com eficácia o trabalho dos professores, e que essa ação docente reflita positiva e significativamente na aprendizagem do aluno e nas relações dos pais com o seus filhos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização pode ser visto como um alicerce de inestimável importância para a formação de qualquer sujeito, considerando que é por meio deste que todos os indivíduos podem se descobrir, adaptar, incluir-se e se desenvolver diante das situações que se apresentam no decorrer da vida, desafiando-o, de modo que pelo conhecimento e reconhecimento de suas habilidades possam construir sua própria identidade, e atuar no meio em que vive.

Neste sentido, percebemos que a educação especial/inclusiva cada vez mais apresenta contribuições e oportunidades no contexto educacional e na educação básica em escolas públicas aos alunos com DI.

Percebemos ainda que esta perspectiva inclusiva tem trazido cada vez mais conquistas para qualquer sujeito com deficiência, de modo que este pode encontrar espaço, suporte, amizade e garantia de seus direitos no espaço escolar, como foi visível durante a realização desta pesquisa.

Para embasamento teórico deste estudo realizamos uma revisão sistemática de produções realizadas entre o período de 2013 a 2018, que abordaram a temática, o que nos proporcionou um conhecimento teórico a respeito do processo de alfabetização do aluno DI, assim como melhor conhecimento da atuação docente diante deste processo. Para a Pesquisa de Campo, realizamos a coleta de dados através de observação e de entrevista semiestruturada, para melhor coletar informações a respeito da participação, colaboração e dificuldades dos professores da classe comum do ensino regular e professores de AEE diante desse processo. Através dos dados coletados durante a pesquisa, foi possível observar, analisar e descrever como ocorre o processo de Alfabetização do aluno DI e quais desafios encontrados.

As maiores dificuldades advindas durante a realização desta pesquisa se deram pelo momento que passamos, afinal, a pandemia de Covid-19 será sempre utilizada como referência para um antes e depois, principalmente em se tratando de educação.

Realizar um trabalho dessa magnitude não foi fácil, principalmente voltar às escolas após um longo período de isolamento social e de aulas ministradas a distância, por meio de aparatos tecnológicos. As aulas on-line com certeza deixaram a desejar, principalmente no quesito interação e socialização, dificultando a relação professor-aluno que é tão importante para que o processo de aprendizagem aconteça. E, em se tratando de alfabetização, se os alunos ditos comuns necessitam de intervenções,

aqueles que tem deficiência necessitam de mais apoio pedagógico, mediação, e assistência educacional, sendo esta uma intervenção mais específica. Nesse caso, as orientações presenciais fizeram falta durante o período da pandemia, tanto que as sequelas da aprendizagem se mostraram bem acentuadas.

Contudo, as dificuldades referentes a realização dos procedimentos metodológicos aconteceram, desde a aceitação para observação nas aulas, como a realização das entrevistas. Destacamos que fazer entrevista à distância e pelo *WhatsApp*, sem o contato visual com o participante, e às vezes precisar esperar dias para receber uma resposta, precisando mandar mensagens de cobrança e ainda assim não receber retorno, por vezes, chegou a ser frustrante, mas apesar de todos os desafios, cumprimos com os objetivos traçados no início da pesquisa pois, muitos foram aqueles que colaboraram de forma paciente, encaminhando as respostas e aceitando ser parte da construção dessa pesquisa.

O presente estudo possibilitou um novo olhar acerca da inclusão do aluno com DI nas escolas públicas, afinal, de acordo com os dados analisados, constatamos que a inclusão deste aluno, bem como o processo de alfabetização do mesmo em escola pública da educação básica é possível e pode ser bem sucedido à medida que a escola e professores estejam capacitados, aptos e dispostos a aceitar o compromisso de atender este aluno e suas especificidades, bem como disponibilizando recursos e o apoio necessário para isso. Assim, essa pesquisa se explicita a partir dos tópicos que seguem.

Resgatando os objetivos propostos nesta pesquisa, tivemos como **objetivo geral** Analisar as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, identificando os desafios enfrentados e as possibilidades apresentadas por estes docentes diante do processo de construção das hipóteses de leitura e escrita desses alunos. E ainda como **objetivos específicos**: Conhecer e descrever as metodologias utilizadas pelos professores no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos com Deficiência Intelectual (DI); Identificar os desafios enfrentados e as possibilidades apresentadas pelos docentes frente ao processo de alfabetização de alunos com DI; Conhecer a formação dos professores alfabetizadores buscando identificar estratégias e metodologias com ações inclusivas que desenvolvam a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com DI; Avaliar as atividades propostas pelos professores para construção das hipóteses de leitura e escrita dos estudantes com DI, que segundo o

referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e demais autores referenciados no texto, procuramos responder.

Em acordo com dados apresentados, compreendemos a necessidade da oferta de uma formação inicial e continuada na área da educação especial que esteja voltada para a alfabetização do aluno com DI, tanto para professores de AEE, quanto para os professores da classe comum do ensino regular, preparando e capacitando cada dia mais o docente para desenvolver o melhor trabalho possível com este aluno, sugerindo ainda que sejam oferecidas formações em que haja reflexão acerca da postura e das ações docentes diante deste aluno, possibilitando assim, que o educador tenha a possibilidade de pensar e repensar sua prática e suas ações, bem como as estratégias adotadas para o ensino do estudante com DI, sendo possível a constante atualização de sua prática e adquirindo novos conhecimentos acerca deste processo.

Pudemos concluir que este processo ocorre de maneira dinâmica, levando em consideração alguns aspectos que devem ser lembrados em sua realização, indo desde a formação e preparo do professor, adaptação do currículo escolar para atender as necessidades do aluno, disponibilização de espaço, recursos, estrutura com apoio de profissionais da área, e as estratégias metodológicas de ensino para possibilitar a alfabetização do estudante, a interação com os colegas e professores, a parceria entre família – escola - professor, devendo-se considerar ainda o seu tempo de aprendizagem, as suas potencialidades, toda sua trajetória e desenvolvimento escolar no momento da avaliação, bem como outros fatores citados no decorrer do trabalho.

O estudo proporcionou ainda a oportunidade de entender alguns desafios encontrados pelo professor durante este processo, que envolve diversos fatores que vão além do professor e do aluno.

Os dados analisados revelam que os professores, a escola e a família devem estar dispostos a tornar possível a efetivação deste processo, dispondo de tempo, paciência, recursos e estratégias para alcançar resultados satisfatórios no ensino da criança com DI.

Diante destes apontamentos, compreendemos que o processo de inclusão e especificamente o processo de alfabetização do aluno DI não é tarefa fácil, demanda certo cuidado e tempo, especialmente após tantas mudanças, em que a educação foi reinventada, vindo acontecer por meios virtuais de maneira remota e retornou ao formato presencial.

Essas mudanças influenciaram desde a socialização à aprendizagem da criança com deficiência. Além disso, a alfabetização e o sucesso do aluno depende em grande parte também da disponibilidade, compromisso e ajuda dos pais, que precisam estar presentes de maneira direta, tornando possível o aprendizado e autonomia do aluno.

Percebemos que os professores buscam desenvolver, em conjunto, estratégias, jogos, aulas e atividades que melhor atendam este aluno, ainda que embasados em teorias ultrapassadas, devido a não realização de formação continuada.

Os mesmos relatam a importância de firmar parceria entre escola, professor da classe comum, professor de AEE, mediadores e família do aluno.

No que se refere ao apoio familiar, inferimos pelas falas das participantes que alguns pais buscam manter-se presentes, assumindo o compromisso com os professores e escola na realização das aulas, atividades e projetos propostos a fim de não interromper este processo de aprendizagem do aluno, entretanto, foi-nos relatado que muitos pais são ausentes, o que gera maior dificuldade para o desenvolvimento mais satisfatório da criança.

Por tudo que foi exposto, constatamos ainda que o Atendimento Educacional Especializado ofertado para o aluno com deficiência intelectual como sendo uma ferramenta e mecanismo que visa complementar a aprendizagem que deve acontecer na classe comum, embora não devendo substituí-la, contribui e efetiva o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. É inegável que o professor de AEE desempenha um papel de fundamental importância na elaboração de estratégias, metodologias, atividades e projetos para trabalhar com este aluno, considerando suas individualidades e visando proporcionar-lhe novas aprendizagens. Entretanto, a responsabilidade da alfabetização e desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI não pode e não deve ser vista como tarefa apenas do professor de AEE, tão pouco deve ser vista como tarefa exclusiva do professor alfabetizador da classe comum.

A responsabilidade sobre a realização da alfabetização do aluno com DI é uma obrigação que deve ser dividida, atribuída e assumida por ambos os professores, e ainda, pela escola, família e responsáveis por ele, afinal, ele é aluno da escola e não apenas da educação especial. Neste sentido, defendemos que o atendimento educacional especializado - AEE, não se efetiva sem o ensino na classe comum, afinal, o mesmo tem por objetivo facilitar o processo de aprendizagem e não realizá-lo individualmente, pois, como foi defendido pelas participantes, na sala de recursos não se alfabetiza o aluno, apenas o auxilia e cria estratégias para tornar viável e facilitar

tanto quanto possível este processo, estabelecendo uma parceria entre os professores na elaboração de estratégias, materiais, metodologias e projetos para o mesmo.

De acordo com nosso aporte teórico adotado entendemos que os alunos com deficiência intelectual podem e são capazes de serem alfabetizados, aprendendo a ler e escrever e desenvolver suas habilidades cognitivas, entretanto, como afirmado tanto pelos autores quanto pelas participantes, este aluno tem seu próprio tempo para aprender, sendo este processo, geralmente mais lento e é necessário que este tempo seja respeitado. Isso não deve servir como cortina de fumaça para que os docentes permaneçam usando atividades com repetição, exercícios de coordenação motora, percepção, sequenciação e memória, além de jogos e brincadeiras. Além disso, o uso das cópias e leituras de palavras e frases decoradas devem ser retirados de pauta.

Na essência, o processo de alfabetização vem acontecendo com base em dois métodos, a partir de elementos menores, letras e sílabas, ou com palavras ou unidades maiores. De modo geral, percebemos que os métodos apenas reforçam questões puramente mecânicas e o que os docentes usam como estratégias ou recursos, apenas ajudam na memorização de respostas, em que a criança fica dependente do professor e este do método empregado. Apresentando relação com a concepção da deficiência e de como a aprendizagem da criança com DI se dá, de forma mecânica.

As estratégias e procedimentos que foram citados no decorrer da pesquisa, como formação docente, interação, socialização, mediação, desenvolvimento da leitura e escrita, planejamento, atividades e estratégias lúdicas e diferenciadas de ensino e parceria entre família e escola são necessárias para a promoção da alfabetização do aluno DI, e, dessa forma, compreendemos e defendemos a necessidade de disponibilização de recursos por parte da escola e ainda, o desenvolvimento e uso de metodologias de ensino, aulas e atividades lúdicas e inclusivas, visando promover a inclusão e desenvolvimento do aluno DI na classe comum do ensino básico. É necessário que estes professores tenham ainda, acesso aos conhecimentos teóricos que embasam sua atuação diante da aprendizagem desses alunos, sendo esta oferta realizada não apenas para os professores da sala de recursos (AEE), mas também para o professor da classe comum.

Destacamos ainda que, embora estas estratégias estejam divididas em seções no decorrer do trabalho e análise dos resultados obtidos foram apresentados separadamente a fim de facilitar a investigação e leitura, salientamos que as mesmas formam e devem ser vistas como um conjunto, de modo que tais ações e estratégias

estivessem interligadas em sua efetivação, afinal, as mesmas se complementam, devendo ser consideradas pelo professor e escola, como fazendo parte de sua prática.

A pesquisa possibilitou identificar alguns dos atuais desafios presentes no processo de alfabetização do aluno DI, tendo em vista que essa deficiência desafia a escola ao apresentar dificuldades significativas e a necessidade de adaptações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Esperamos que as estratégias, sugestões e recursos citados no decorrer deste trabalho possam ajudar os docentes a identificar alguns dos problemas identificados no desenvolvimento de sua prática e ainda, auxiliá-los a lidar da melhor maneira possível com suas inseguranças e conscientização a respeito da necessidade de estabelecer parceria com a escola e demais agentes para trabalhar com este aluno, de forma a favorecer sua aprendizagem e participação dos mesmos na sala de aula comum, junto com os demais alunos.

Consideramos que esta pesquisa retrata a realidade encontrada em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul – Ac e que os dados relatados aqui possam contribuir com os professores, apontando possíveis caminhos e estratégias a serem adotadas ou seguidas, visando favorecer a aprendizagem deste aluno, bem como, ser vista como uma fonte de informações que venham contribuir para os processos de formação de acadêmicos e futuros docentes que tenham interesse nesta área de estudo, seja em formação inicial, continuada ou complementar.

É importante lembrar que essa pesquisa foi realizada junto a três das várias escolas que atendem alunos DI na fase de alfabetização, sendo que as sugestões apresentadas podem ser de grande valia para os mesmos e também para outros, se adequadas à realidade das necessidades dos alunos.

Essa pesquisa teve contribuição de valor inestimável para nossa formação docente e crescimento profissional, visto que estudamos e pesquisamos um tema de grande curiosidade e inquietação pessoal, que deixava muitas dúvidas e bastante apreensivas quanto a sua realização prática.

Assim, o desenvolvimento deste estudo oportunizou uma compreensão a respeito desta temática, entendendo como ocorre o processo de alfabetização do aluno DI nas escolas pesquisadas, podendo, de maneira gratificante contribuir com os estudos realizados na área educacional, esperando que este estudo, possa motivar outros pesquisadores a desenvolver mais estudos acerca desta temática.

Por fim, defendemos que o educador deve também ser um pesquisador, não deixando a pesquisa e atualizações de lado, ao concluir a graduação ou formação inicial, estando sempre disposto a buscar caminhos, estratégias e respostas para melhorar e desenvolver sua atuação profissional com vista a garantir um aprendizado de qualidade aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AAIDD - **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES**. Disponível em: <<https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>> Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

ABRANTES, Karla. **A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem para deficiências intelectuais**. Campina Grande, 2010.

ALMEIDA, E. G. SILVINO, F. F. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: 2010.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação inclusiva: Políticas e práticas**. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos(orgs). -. Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 29-54 .

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **O sujeito com deficiência mental: Processos de aprendizagem na perspectiva histórico cultural**. JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 43-53.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

Banco de Teses da Capes. **Base de Dados**. 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 06 de junho de 2018.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: MEC. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo, 2007. Cap. 1, p. 13-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMEL, R. C. R. C. Formação de Professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. Cap. 2, p. 27- 40.

BERGAMO. Regiane Banzatto. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2009.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. **BDTD**, 2018. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. **Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual**. Revista Eletrônica Gestão & Saúde. Edição Especial Julho 2013. P. 612-623. Disponível em: <<http://https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293>>. Acesso em: 08/06/2018.

BRANCO, Verônica; GUIMARÃES, Sandra Regina K. **Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores**. Acesso em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE2621.pdf. Dia 20 de novembro de 2020 as 14horas.

BRANCO, Verônica; LOVATTO, J. V. K.. **O domínio da leitura e da escrita: importância para as aprendizagens escolares e o exercício da cidadania**. In.: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE. Versão online. 2014.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro,RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: in: ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Normas para a Educação Básica**. Rio Branco: SEE/CEE, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais n^{os} 1/9243/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os}1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília. 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamenta. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Portal do MEC, 2008.

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica**, CNE/CEB - Portal do MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Portal do MEC. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 2 de Outubro de 2009 – Portal do MEC.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando Sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Estratégias Pedagógicas Empregadas por Professores de Educação Especial aos seus Alunos com Deficiência Intelectual Severa: um Estudo Descritivo da Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Outubro - Dezembro, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000400004>.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COSTA, Ademárcia. **Representação Social sobre Educação Inclusiva por Professores de Cruzeiro do Sul/Acre**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: Natal, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4.ed. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7.ed. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais- Acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

DOMINGUES, Celma dos Anjos [et.al.]. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 1, p. 17-24. Disponível em: www.galvaofilho.net/.../baixar_livro.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

FABRÍCIO, N. M. C. SOUZA, V. C. B. e GOMES, E. A. S. **Perfil do Professor Inclusivo.** Revista Psicopedagogia – 2007; 24(74): 117-25.

FALCONI, E. R. M; SILVA, N. A. S. **Estratégias de Trabalho para Alunos com Deficiência Intelectual/AEE: atendimento educacional especializado,** 2002.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler escrever.** 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre. Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: MEC. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** São Paulo, 2007. Cap. 2, p. 45-68.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. O. **A inclusão de crianças com necessidade educacionais especiais em processo de alfabetização: O lúdico como recurso de aprendizagem.** 2011. 110 f.

Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília (Licenciado em Pedagogia) – Curso Pedagogia, Universidade de Brasília Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A S. **Introdução à pesquisa qualitativa** – Revista de Administração de Empresas, v.35, nº2 e 3, 1995. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUHUR, M. de L. P.; GOULART, Á. M. P. L. **Diferentes modalidades de linguagem num espaço alternativo**: Contribuições ao desenvolvimento de jovens deficientes mentais. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; 2003.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães(orgs). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, série Educação Geral, Educação Superior Continuada do Educador, 2013 p.33-76.

KLEIN, Marta Virgínea Machado. A importância da linguística na formação do professor alfabetizador. **Biblioteca Uniesp.edu**. 2006. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601130120.pdf. Acessado em 26 de maio de 2021.

KLEIMAN, A. B. Os usos sociais da escrita e a Educação Inclusiva no Brasil. **Anais do II Seminário Internacional de Educação Inclusiva** 2001, Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001. p. 84-101.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de Professores da Educação Especial (APAE s) Sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo a Partir da Teoria Vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, Out.-Dez., 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de, **Retratos, Imagens e Números Colados nas Paredes**: Representações Sociais de Escola para Ribeirinhos dos Rios Mõa e Azul – Acre. Rio Branco: EDUFAC, 2009.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ROCHA, Ana Flávia; ROCHA, Cleidson de Jesus. **A reinvenção da docência em tempos de pandemia**: experiência do regime remoto emergencial em uma universidade pública. In: Coletânea Profissão Docente na Educação Básica: C694 profissão docente e ensino remoto emergencial [recurso eletrônico] / organização de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, Leandro Gileno Militão Nascimento – 1 ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. v.6, 1037p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** [Reimpr.] - São Paulo: EPU, 2012

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiência intelectual.** Secretaria de Estado da Educação/ Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/ Programas de Desenvolvimento, 2008.

MALHOTRA et al.,. **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANTOAN, Maria. Teresa. Egler. **Inclusão Escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria. Teresa. Egler. **Ser ou Estar, eis a questão:** explicando o Déficit Intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. Cap. 1, p. 25-38. Disponível em: www.galvaofilho.net/.../baixar_livro.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing:** Metodologia, planejamento, execução e análise. São Paulo: Atlas, 1999.

MATURANA H, VARELA F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas. 1995.

MC LEARY. P.K. Peter. **Comunicacion cara a cara.** Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2005.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. **Educação especial e/na educação básica:** entre especificidades e indissociabilidades. [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.

MENDES, Jacira Amadeu e SCHMIDT, Leonete Luzia. Alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. Poiésis, Tubarão. v.10, n.18, p. 494- 510, Jun/Dez 2016. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e182016494-510> .

MESQUITA, Guida. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MIRANDA, T. G; GALVÃO Filho, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491 p.,2012.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. – Curitiba: Ibpex, 2010.

NOMERIANO, A. **O modelo de competências e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Docente**. 2.ed. Porto, PT: Porto Editora LTDA, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Anna Augusta. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(31). **Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1627>.

PEREIRA, Rose Mary Fraga. Conhecimento e concepção de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Tese (Doutorado em Educação)**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. Escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, série Educação Geral, Educação Superior Continuada do Educador, 2013, p. 243-270.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. **Base de Dados**, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 10 de junho de 2018.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Ana Flávia. Fontes Históricas sobre o Vale do Juruá. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Linguagens e Humanidades)**. Cruzeiro do Sul - Acre. Universidade Federal do Acre, 2011.

ROPOLI, E. A. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

ROSA, Neiva Terezinha da. Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.

ROSSATO, Solange Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; MELLO, Suely Amaral. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 18, n. 4, p. 737-748, outubro – dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wnWrXdyhNfqqMrR3n3RVhJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 de junho de 2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. MEC/ v. 1. p. 7-18, out. 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../revistainclusao1.pdf.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>.

SANTOS-LIMA, H. T. **Investigação dos processos de aprendizagem**: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais Brasília, 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Base de Dados Scielo**, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em: 08 Jun 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aline Maira da.; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Família de crianças com deficiência e profissionais**: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, mai-ago. 2008.

SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 6° ed., 8° reimpressão, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: UNESP. **Cadernos de formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A; CARDOSO, B. (Orgs). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUNES, Elizabeth. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, p. 05-12, jan./jun. 2003.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo; Ltda 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** -1ed. São Paulo: Ática 2002.

ZOÍÁ, A. **Todos iguais, todos desiguais**. In: Almeida, D. B. de (Org). Educação: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006.

APÊNDICE 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE**

As observações feitas nas escolas estaduais consistirão em verificar como acontecem as estratégias metodológicas dos docentes em relação ao processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, conhecendo os desafios dos professores nesse processo. A observação respeitará três momentos:

- 1- **pré-observação:** onde faremos a análise prévia das aulas dos investigados, bem como das metodologias por eles adotadas;
- 2- **a observação,** que acontecerá na sala de aula comum, onde observaremos os tipos de atividades desenvolvidas, metodologias, recursos utilizados pelos professores; examinaremos as atividades e estratégias para o trabalho com a alfabetização dos alunos com DI; também na sala de recursos multifuncionais, em que observaremos se as atividades complementares direcionadas aos alunos com DI, ajudam no processo de alfabetização dos mesmos. Além disso, seguiremos observando alguns aspectos, dentre eles: Como o professor trabalha com o aluno na sala de aula, desde a sua inclusão à interação e proposta de atividades; os recursos que o professor utiliza para alfabetizar; a metodologia utilizada pelo professor; se o professor busca trabalhar de maneira diferenciada; se o professor de AEE elabora um plano de aula diferenciado; como o professor avalia o aluno; se o professor da classe regular trabalha em articulação como o professor de AEE; dentre outras observações.
- 3- **pós-observação,** que será a análise das observações realizadas.

APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA PROFESSOR DA SALA COMUM

IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO(A)S PARTICIPANTES

Nome:

Sexo: () F () M

Idade:

Ano/Série de atuação:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Superior () 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

Mestrado: () Sim () Não **Doutorado:** () Sim () Não

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Local:

Modalidade: () Presencial () a distância

Entrevista Semiestruturada

1. O que você entende por educação especial?
2. O que compreende sobre alfabetização?
3. Consegue fazer uma definição do que é deficiência intelectual?
4. Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para atuar como professor alfabetizador? E para lidar com alunos PAEE?
5. Você participou ou costuma participar de algum curso de formação sobre alfabetização? Quais? E sobre atuar com alunos público alvo da educação especial?
6. Os conteúdos abordados nas formações têm contribuído para a sua atuação como alfabetizadora frente aos alunos com DI? De que forma?
7. O processo de construção de aprendizagem da leitura e da escrita, em comparação às crianças ditas comuns, é diferente? De que forma isso é feito?
8. Como professor alfabetizador, você adota algum método específico de ensino? Quais? E quais métodos de alfabetização você considera que podem ser aplicados às crianças com deficiência intelectual?
9. Para realizar o trabalho com crianças com deficiência intelectual em sala, você recebe auxílio no planejamento? É elaborado um plano diferenciado? Como é o planejamento das atividades, recursos e estratégias para essas crianças?
10. Qual a bagagem de conhecimento, em relação à escrita, essas crianças trazem para a escola?
11. Que estratégia metodológica você acredita ser mais apropriada para iniciar o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual?
12. Que recursos didático-pedagógicos são utilizados neste processo?
13. Qual a contribuição de atividades diferenciadas, adaptadas, para a alfabetização dos alunos com DI?
14. Qual a maior dificuldade em alfabetizar crianças com Deficiência intelectual?
15. O que você acredita que ainda pode ser feito para ajudar no processo de alfabetização dos alunos com DI?

APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DA SALA DE RECURSO

IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO(A)S PARTICIPANTES

Nome:

Sexo: () F () M

Idade:

Tempo de atuação no AEE:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Superior () 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

Mestrado: () Sim () Não **Doutorado:** () Sim () Não

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Local:

Modalidade: () Presencial () a distância

Entrevista semiestruturada

1. O que você entende por educação especial?
2. O que compreende sobre alfabetização?
3. Consegue fazer uma definição do que é deficiência intelectual?
4. Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para atuar com alunos com deficiência?
5. Nos últimos anos, você participou de algum curso de formação para atuar com alunos Público Alvo da Educação Especial? Quais?
6. Os conteúdos abordados nos cursos de formação têm contribuído para a sua atuação como professora de AEE ao complementar a aprendizagem de alunos com DI?
7. Como professor de AEE, você adota algum método específico de ensino para complementação na sala de recurso? Quais?
8. Quais os domínios fundamentais ou requisitos devem possuir as crianças com deficiência intelectual para o sucesso na alfabetização?
9. Que estratégia metodológica você acredita ser a mais apropriada para complementar o processo de construção de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com DI?
10. Como é o planejamento das atividades, recursos e estratégias para essas crianças?
11. Que recursos didático-pedagógicos são utilizados neste processo?
12. Qual a contribuição de atividades diferenciadas, adaptadas para os alunos com DI?
13. O que pode representar para a criança com DI a aprendizagem da leitura e escrita?
14. Qual a bagagem de conhecimento, em relação à alfabetização, essas crianças trazem para a escola?
15. Qual a maior dificuldade em ensinar/complementar a aprendizagem da leitura e escrita de crianças com Deficiência intelectual?

APÊNDICE 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Veronica Branco, doutora em Educação e docente do Doutorado em Educação (PPGE), e Sônia Elina Sampaio Enes, aluna do Doutorado em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná, convidamos você, professor(a) da Rede Estadual de Ensino de Cruzeiro do Sul-Acre, a participar de um estudo intitulado **“O processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: interlocuções teóricas e práticas”**. Este estudo lhe ajudará a compreender e refletir sobre os desafios e possibilidades no aprendizado do sistema de escrita alfabética de alunos com deficiência intelectual.

O objetivo desta pesquisa é Levantar e analisar os estágios de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, conhecendo as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores para a alfabetização desses alunos, bem como os desafios e possibilidades desse processo.

- a) Caso você participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar participar voluntariamente do estudo compreende que haverá durante toda a pesquisa observação das aulas, questionário e entrevistas.
- b) Para tanto os procedimentos de observação das aulas, as entrevistas e questionários, serão acertados com antecedência, a seu tempo, de forma que não atrapalhe o planejamento e desenvolvimento de suas aulas.
- c) É possível que você experimente algum desconforto, relacionado a ansiedade em realizar algum dos procedimentos de coleta de dados, como a observação, entrevista e questionário. Caso isso aconteça, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender a pesquisa, sem nenhum prejuízo.

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados à questões emocionais, como vergonha e constrangimento por desconhecer o problema em questão, ou por não se sentir a vontade na aplicação de sua prática diária em sala de aula, diante do pesquisador. Pode haver cansaço em responder perguntas relacionadas a pesquisa, tendo em vista a complexidade de sua atribuição diária, o embaraço de interagir com estranhos, no caso a pesquisadora, além do possível acanhamento das práticas pedagógicas adotadas pelo participante ficarem sob observação e à mercê da interpretação da pesquisadora.

e) Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas cautelas serão adotadas. Quanto ao possível desconforto ou constrangimento dos participantes, não serão emitidas por parte da pesquisadora, opiniões durante as entrevistas, nem tampouco interferência no seu fazer pedagógico em sala de aula durante as observações. Previamente, a pesquisadora buscará, junto a cada participante, o momento oportuno para a coleta dos dados, para se evitar cansaço e para que as entrevistas e questionários possam ocorrer num momento adequado para todos. Quanto ao suposto contato que poderá acontecer com a pesquisadora, será criado grupos de whatsapp, além de conversação individual, que deverá facilitar a comunicação/contato. No que se refere aos riscos, intelectual, moral e de identificação pública ou indevida dos participantes, a pesquisadora se compromete a ser leal às falas e jamais emitir juízo de valor, além disso, serão tomadas medidas para a preservação da identidade da instituição, bem como, dos participantes. Para tanto, usaremos alfanumérico para identificar cada participante, sendo PCR (Professor da classe regular); PAEE (Professor de atendimento educacional especializado. Ressaltamos, ainda, que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal da pesquisadora responsável, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados cinco anos da coleta, serão deletados da máquina.

f) Ainda assim, caso não esteja a vontade, adotaremos a suspensão das atividades da pesquisa.

g) Os benefícios desta pesquisa serão contribuições diretas e indiretas para os participantes, uma vez que pretende refletir sobre os desafios e as possibilidades de professores em torno da temática de alfabetização para alunos com DI, enquanto educação voltada para a cidadania plena, que reconhece e valoriza a diferença de todos os alunos. Além disso, pode possibilitar o enriquecimento da prática pedagógica na escola, para favorecer o acesso, permanência e sucesso na aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência, podendo ainda instigar e/ou contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

h) As pesquisadoras Veronica Branco e Sônia Elina Sampaio Enes, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockfeller, 57- Campus Rebouças- 2º andar-sala 229, no período da tarde ou na Universidade Federal do Acre – Campus Floresta, na Estrada do Canela Fina, Km 02. Telefone para contato: (41) 33739682/ (68) 99238-2835, e-mails veronica_branco@hotmail.com/ sonia.enes@ufac.br, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

i) A participação e a utilização dos dados coletados deste estudo é voluntária e caso queira, poderá solicitar a não utilização dos mesmos a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

k) O material obtido – gravações, imagens, atividades, produções, serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de cinco anos.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação. Não haverá custos de deslocamento para participação na pesquisa, pois esta se dará no horário escolar e no formato online, através das plataformas digitais, em decorrência da pandemia do COVID-19.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

o) Autorizo (), não autorizo (), o uso de observações, gravações, entrevistas e questionários para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a utilização de dados e posteriormente descartado.

p) Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que irei participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e que as produções futuras serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de até cinco anos. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para deixar de participar deste estudo. Eu entendi minha participação nesta pesquisa. Fui informado(a) participarei do estudo sem custos, para mim.

Eu concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cruzeiro do Sul, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE