



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
JACIRA AMADEU MENDES

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL
MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
GRAVATAL

Tubarão

2014

JACIRA AMADEU MENDES

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL
MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
GRAVATAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Sul de Santa
Catarina, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leonete Luzia
Schmidt

Tubarão
2014

JACIRA AMADEU MENDES

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL
MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
GRAVATAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

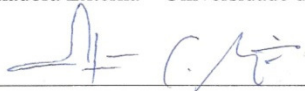
Tubarão, 07 de abril de 2014.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Dra.
Examinadora Externa – Universidade da Região de Joinville



Professora Leticia Carneiro Aguiar, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

No desenvolvimento desta pesquisa, inúmeras foram as contribuições dos familiares, professores e amigos que estiveram presentes apoiando, incentivando, tornando possível a realização da mesma.

Sou grata aos meus pais, Antônio e a minha mãe Perpetua, que mesmo não tendo a oportunidade de estudar, não mediram esforços para que eu continuasse meus estudos. Lembro-me da fala de meu pai quando muitas vezes disse: “Sempre que puder estudar, não deixe a oportunidade passar.” Minha mãe, sempre que necessário, cuidava dos meus filhos para que eu não faltasse às aulas.

Agradeço as minhas irmãs, Bernadete, Janete, Sandra e aos irmãos, Alexandre e Adriano, pois cada um, à sua maneira, deu sua preciosa contribuição.

Aos meus pais de coração, meu sogro Joaquim e minha sogra Ana, que me acolheram como filha.

À querida companheira Clésia, por todos os incentivos e aos muitos livros que me presenteou desde a minha formação acadêmica. Ao Clávison, que com seus conhecimentos de professor de programação auxiliou-me nesta área.

Ao meu marido Clésio, companheiro presente em todas as horas, compreensivo e amoroso nos momentos de dificuldades, dando-me força para continuar e comemorando cada conquista, cada nova fase superada. A você, todo meu amor e gratidão.

Aos meus filhos, Diego, Julia e Davi, que foram compreensíveis nos momentos de ausência ou de isolamento para estudar. Vocês são maravilhosos!

Aos professores Clóvis e Letícia, que desde a entrevista no processo seletivo passaram a fazer parte da minha história. E por todas as contribuições como examinadores na banca de qualificação que oportunizaram novos aprofundamentos teóricos.

À professora Aliciene, por ter aceitado o convite para participar da banca.

À professora e orientadora Leonete, que acreditou nos meus sonhos e aspirações acadêmicas, acolhendo-me de forma gentil e paciente, tornando-se parceira e mediadora de todo o processo de construção e reconstrução deste trabalho. Muito obrigada!

E, também, a todos os professores, equipe pedagógica e alunos que gentilmente participaram desta pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar a agência financiadora FUNDES, pelo apoio durante este dois anos de pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa aborda o processo de alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal-SC, com o objetivo de conhecer como ocorre o processo de alfabetização dessas crianças matriculadas em duas escolas da rede pública de Gravatal. Os sujeitos da pesquisa são duas crianças que frequentam o Bloco Alfabetizador em turmas do 1º e do 3º ano na rede pública do município de Gravatal, sendo uma escola municipal e outra estadual. Os dados foram coletados através de observação nas escolas/turmas em que as crianças sujeitos da pesquisa estudam e de entrevistas com suas professoras e diretores dessas escolas. O resultado das análises evidencia que os professores e diretores conhecem, em parte, as leis que regulamentam o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Os mesmos, também, afirmam que sentem dificuldades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas envolvendo crianças com necessidades educacionais especiais, o que dificulta o seu processo de alfabetização pode estar contribuindo com a falta de frequência regular delas às aulas.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência. Educação Básica. Alfabetização com Letramento.

ABSTRACT

This research addresses the process of teaching children of special education enrolled in regular school in town of Gravatal-SC, aiming to know how the process occurs literacy Mode those children enrolled in special education in two attend the block public of Gravatal. The subjects are two children who attend the Block Literacy classes in the 1st and the 3rd year in public networks in the municipality of Gravatal, one municipal school and the other state school. Data were collected through observation in the school/classroom where children studies subjects and the interviews with their teachers and principals of these schools. The result of the analysis shows that teachers and principals know, in part, the laws governing the access and retention of students with disabilities in regular schools. They also say they feel difficulties to the development of pedagogical practices involving students (as) with special educational needs, which complicates the process of literacy them and may be contributing to the lack of regular attendance at these classes.

Keywords: Students with Disabilities. Basic Education. Literacy with Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Lista de teses e dissertações do banco de dados Capes.....	24
Quadro 2 - Adaptações realizadas nos conteúdos para o aluno com deficiência	72
Quadro 3 - O aluno com deficiência participa ativamente das atividades desenvolvidas por você?.....	73
Quadro 4 - Como acontece o processo de alfabetização com letramento do(da) aluno(a) com deficiência?.....	74
Quadro 5 - Existe uma série de leis e regulamentos que tratam da inclusão de alunos no ensino regular. Vocês conhecem esses dispositivos legais? Tem algum em especial que é tomado como referência?.....	75
Figura 1 - Atividade que a professora apagou	80
Figura 2 - Atividade referente à alimentação	80
Figura 3 - Atividade para montar o corpo humano	83
Figura 4 – Atividade para contar os animais	83
Figura 5 – Página do livro trabalhado	85
Figura 6 – Páginas do livro trabalhado pela professora	85
Figura 7 – Página do livro trabalhado pela professora	86
Figura 8 – Atividade proposta pela professora de Arte	88
Figura 9 – Atividade proposta pela professora.....	89
Figura 10 - Atividade proposta pela professora.....	90
Figura 11 - Tentativa de copiar a data do quadro e que foi apagada pela professora.....	91
Figura 12 - Atividade proposta pela professora.....	92
Figura 13 – Atividade proposta pela professora.....	94
Quadro 6 - Você encontra dificuldades no cotidiano para desenvolver seu trabalho? Em caso afirmativo, cite quais	94
Quadro 7 - Os professores e equipe pedagógica recebem formação/orientação para trabalharem com alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quem oferece? Que tipo de formação/orientação? Onde é realizada essa formação orientação?	96
Quadro 8 - Os planejamentos são realizados em conjunto, professor titular e você? E como estes são realizados?	101
Quadro 9 - Em relação ao planejamento das aulas, como você organiza o tempo e espaço para a turma? Nesse tempo contempla a especificidade do aluno deficiente? De que forma?	102

Quadro 10 - Os espaços onde acontecem as aulas atendem às necessidades do aluno deficiente?.....	104
Quadro 11 - Você encontra dificuldades para trabalhar com o(a) aluno(a) com deficiência? Qual(is)?	108
Quadro 12 - Experiência das professoras na área de inclusão.....	111
Quadro 13 - A instituição possui e disponibiliza materiais didático-pedagógicos que auxiliam no processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência?	113
Quadro 14 - De acordo com a realidade da instituição, o que você considera necessário ser realizado para melhorar o processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência na instituição?... ..	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas - Educação Especial	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEI - Centros de Educação Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CID - Classificação Internacional de Doenças

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

FUNDED - Fundo de Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

GAB - Gabinete

GERED – Gerência Regional de Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

MEE - Modalidade de Educação Especial

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RRE - Rede Regular de Ensino

SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Estado da Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESC - Serviço Social do Comércio

SIGETEC - Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PERCURSO METODOLÓGICO	20
Produções encontradas no banco de dados da CAPES.....	24
1 OS DESAFIOS DE INCLUIR OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POSSIBILITANDO CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	27
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS ESPECIAIS AO ACESSO NO ENSINO REGULAR.....	27
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NO ENSINO REGULAR.....	36
1.3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS INCLUINDO AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	45
1.3.1 O trabalho de professor para mediação do processo de escolarização.....	49
1.4 ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA..	52
1.4.1 A aprendizagem da leitura e da escrita como prática social	55
2 REFLEXÕES SOBRE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GRAVATAL-SC	59
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E O LUGAR DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	59
2.2 A ORGANIZAÇÃO TEMPO E ESPAÇO E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	62
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS DA MEE	68
2.3.1 Atividades propostas pelas professoras para as turmas de Maria e Joana.....	77
2.3.2 Planejamento das professoras para as turmas de Maria e Joana.....	99
2.3.3 Mediação e interações	105
2.3.4 Recursos materiais e as adaptações destes para as crianças da MEE	111
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	125
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas para os gestores (diretor e assistente pedagógico)	126

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para os professores titulares	127
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas para segundo professor	128
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas para professores de Educação Física.....	129
APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas para professores de Arte	130
APÊNDICE F - Termo de autorização	131

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada pela dificuldade que encontrei na primeira experiência como professora em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental, tendo um dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. Ele frequentava a escola regular e, num segundo período, também, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Sendo aluno da Escola Especial, recebia orientações de duas professoras no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), que visitavam a escola a cada quinze dias. A orientação dessas profissionais consistia em conversas e algumas sugestões de atividades exclusivas para ele, mas não atendiam às necessidades da turma. Para elas o trabalho com o aluno especial deveria ser diferenciado dos outros alunos. Cabe salientar que estas professoras tentavam ajudar da melhor forma possível, mas também tinham pouco conhecimento sobre o processo de inclusão.

As informações que recebia não eram suficientes diante de inúmeras dúvidas sobre como trabalhar com aquela criança. A preocupação não era apenas com a alfabetização, mas, sim, com sua formação para os desafios da vida cotidiana. Questionava-me sobre o que poderia trabalhar com ele? Como a ação educativa o levaria a aprender? O que era relevante ensinar naquele momento? Partia do pressuposto de que “a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares” (DUARTE, 1999a, p. 13). Diante desse ser singular, que atividades deveriam ser realizadas na turma para que todos aprendessem e se tornassem indivíduos autônomos e, principalmente, sujeitos de sua história? A partir dessa experiência desafiadora, passei a estudar e pesquisar a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

Para conhecer ainda mais os sujeitos com deficiência comecei a atuar como professora na escola de Educação Especial (APAE) e como segunda professora no ensino regular. Com o trabalho desenvolvido na Escola Especial e na Educação Básica, constatei a importância da inclusão escolar¹ para os alunos que frequentavam a Educação Básica em comparação com os que apenas frequentavam a Escola Especial. Era visível na fala dos alunos da Escola Especial o desejo de frequentar, segundo eles, “uma escola normal”, pois teriam mais condições de trabalho e maior interação social. A partir desse momento já estava

¹ Quanto à inclusão, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (EDLER, 2004, p. 28).

envolvida com essa questão, passando a estudar os determinantes legais e trocar ideias com profissionais que atuavam com crianças deficientes.

Baptista e outros (2009) dizem que para identificar a dimensão da complementaridade do atendimento especializado, basta pensar que, para além das diferenças do alunado, a Educação Especial e a educação regular têm trajetórias paralelas. Também afirmam que quando o país assume diretrizes de inclusão escolar determinadas pela Resolução nº 02/2001 (CEB/CNE²), deve ser considerado um avanço, mas é preciso que se discuta a precariedade do atendimento nas instituições de ensino. Evidencia-se, com isso, que apenas os determinantes legais não são suficientes para garantir a qualidade do atendimento educacional especializado, mas que são de suma importância para a consolidação de escolas inclusivas.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) influenciaram a formulação e reformulação das políticas públicas de Educação Especial. A Organização dos Estados Americanos (OEA, 1999) reafirma que devem ser adotadas medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e estabelecer condições para a plena inclusão na sociedade. Da mesma forma, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, estabelece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (BRASIL, 2001a). A Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), por meio da Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, reafirma os direitos fundamentais das pessoas com deficiência como sujeitos inseridos no contexto social, garantindo sua integridade física e social.

Outra contribuição relevante para desenvolvimento e sustentação da Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Definida pela Resolução CNE/CEB nº 2, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e dispõe orientações que visam a garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e alta habilidade/superdotação no sistema de ensino regular.

Outros documentos, também importantes para a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, são: Resolução CNE/CEB nº 4/2009

² CEB - Câmara de Educação Básica, CNE - Conselho Nacional de Educação.

(BRASIL 2009a), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Nota Técnica SEESP³/GAB⁴ n° 19/2010 (BRASIL, 2010a), que estabelece critérios que tratam dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Os critérios referem-se, principalmente, à formação dos professores que atuam nas turmas de alunos com necessidades educacionais especiais. O Decreto n° 7.611 (BRASIL, 2011a), que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado abrange as especificidades do atendimento realizado na Educação Especial.

Esses dispositivos legais norteiam a Educação Especial em Instituições Especializadas e na Rede Regular de Ensino (RRE), preconizando normas e mudanças nos processos de alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais.

Referente à etapa da alfabetização, de acordo com a Lei n° 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006) e com o Parecer do CNE/CEB n° 4/2008 (BRASIL, 2008b), os três primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados ao processo de alfabetização, e são imprescindíveis para a qualidade da Educação Básica. Diante disso, é necessário que a ação pedagógica garanta de forma eficaz o desenvolvimento das várias expressões e aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento que são estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental sobre o Parecer CNE n° 7/2010 (BRASIL, 2010c) e pela Resolução n° 4/2009 (BRASIL, 2009a). Esses mesmos dispositivos legais determinam, também, que o processo de alfabetização terá a duração de três anos sem interrupção. Para as crianças na Modalidade de Educação Especial (MEE) matriculadas na RRE, há necessidade de adequação curricular para o desenvolvimento da aprendizagem, cabendo, de acordo com orientações do Ministério da Educação (MEC), à instituição escolar organizar-se para atender às especificidades desses alunos com a utilização das salas de recursos multifuncionais, com equipamentos e materiais adequados sob atendimento de professores especializados (BRASIL, 2010d). A legislação define essas orientações, mas como atender às necessidades dessas crianças, sendo que nem todas têm acesso a salas de recursos multifuncionais?⁵ Ou quando estão na sala comum, como garantir atendimento adequado às suas especificidades? Como é realizado o acompanhamento do professor regente e do professor da sala de recursos multifuncionais do aluno, tendo em vista que o atendimento na sala de recursos multifuncionais é em horário oposto ao do ensino comum e ambos os professores nem sempre

³ SEESP - Secretaria de Educação Especial.

⁴ GAB – Gabinete.

⁵ Para melhor compreensão sobre a sala multifuncional, serão abordadas no tópico 1.2 as Políticas Públicas e Legislação para a Modalidade Educação Especial.

trabalham 40 horas semanais na mesma instituição? De acordo com a lei, cabe às instituições se adequarem, mas de que forma? O Estado assegura recursos para essa adequação?

Nesse contexto educacional, onde todas as crianças devem ser matriculadas no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e têm os três primeiros anos destinados à alfabetização, interessa saber como ocorre o processo de alfabetização com as crianças da MEE e como elas estão inseridas nesse processo. Será que essas crianças estão aprendendo a ler e escrever com condições de fazer uso da leitura e da escrita na sua vida cotidiana?

Acompanhando os professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Gravatal-SC, no ano de 2011, pude perceber que os professores não tinham clareza sobre o processo de alfabetização numa perspectiva sócio-histórica definida pela rede pública estadual de Santa Catarina e municipal de Gravatal.

A falta de clareza sobre como encaminhar a prática pedagógica nas classes de alfabetização, somada às condições efetivas de trabalho do professor nas escolas, resulta, em muitos casos, na não alfabetização das crianças no Bloco Alfabetizador⁶ e elas chegam ao terceiro ano sem saber ler e escrever. Considerando o exposto e as conversas constantes com pais e professores, pode-se dizer que a preocupação continua. Os professores atestam falta de informações sobre o processo de alfabetização e letramento no Bloco Alfabetizador e também sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, pois se entende que mesmo as crianças que estão matriculadas e frequentando o ensino regular podem, de alguma forma, estar sendo excluídas, visto que a exclusão ocorre, também, quando a criança está na escola, mas não consegue acompanhar, por vários fatores, o processo de alfabetização.

Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimento. As estatísticas da educação brasileira permitem-nos conhecer os números de alunos que ingressam no ensino fundamental e dos que vão para o ensino médio. Ao compará-los evidenciam-se os elevados índices de excluídos que ocorrem, ainda, em nossas escolas. (EDLER, 2004, p. 70).

Nessa mesma linha são os estudos de Regina Leite Garcia sobre a alfabetização. Segundo ela, para que a escola possa ser um espaço que oportunize e se potencialize a alfabetização de todas as crianças, principalmente aqueles de classes populares, faz-se necessário desenvolver práticas que atendam às individualidades de cada aluno envolvido no

⁶ Para a presente pesquisa será adotada a terminologia *Bloco Alfabetizador* para identificar os três primeiros anos do Ensino Fundamental de acordo com a Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010e), que considera “os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção.” O Parecer do CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008b) menciona que os três primeiros anos podem ser denominados como “ciclo da infância”.

processo educativo. Para a mesma, as práticas desenvolvidas nas escolas priorizam a homogeneização do saber, fato que culmina em exclusão daqueles que estão na escola, mas não se alfabetizam ou apresentam maior dificuldade. (GARCIA, 2004).

A exclusão ainda está presente nos dias atuais, sobretudo para as crianças e adolescentes das classes menos favorecidas, pois ainda se confunde integração com inclusão. Em muitas escolas, o fato de ter alunos com deficiência matriculados é considerado aluno incluído, quando está integrado. Entretanto, existe um diferencial entre estar integrado e estar incluído. Conforme Edler (2004, p. 68), quanto ao princípio de integração, “os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e no de inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”. As questões que se colocam são: em que escolas as crianças estão inseridas, em escolas integradoras ou inclusivas? O que é necessário realizar para que as escolas realmente incluam as crianças com necessidades educacionais especiais e as demais crianças? A integração escolar está diretamente interligada com o que podemos considerar como fracasso escolar, visto que os alunos estão na escola, porém não estão inseridos de forma global, participando ativamente do processo de ensino aprendizagem. Por não participarem de todas as atividades desenvolvidas, apresentam dificuldades no processo de escolarização, e este fato caracteriza-se como fracasso escolar, para o qual se busca encontrar um culpado ou vários.

“[...] A escola pública, num projeto de mudanças sociais profundas, abrange várias concepções a respeito não só de quem faz a história, mas também de como e em que instância social ela se faz.” (PATTO, 1993, p. 132). Corroborando a autora, considera-se que para melhor qualidade da educação é necessário considerar os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar. E desenvolver metodologias de ensino que deem conta de atender às especificidades de cada criança através da mediação que são estabelecidas entre professores, alunos, equipe técnica, família e comunidade.

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do ele pode vir - a - ser. (DUARTE, 1999b, p. 22).

A mediação entre professor e aluno ou crianças de menor idade e crianças com mais idade, onde as trocas de experiência e conhecimento acontecem através das relações estabelecidas, aprendendo a solucionar problemas por meio da intervenção de outra pessoa.

De acordo com Vygotsky (2001, p. 175), é “a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal”, ou seja, uma criança aprendendo por meio da intencionalidade da ação de outras pessoas que possibilita a internalização individual, é o sujeito que constrói sua personalidade através das interações sociais. Ribeiro (2006, p. 122) diz que “toda aprendizagem é mediada pela interação social originária dentro de um contexto histórico-cultural mais amplo”. Nesse sentido, a interação entre as crianças e outros sujeitos de mais idade fundamentam os estímulos essenciais para o seu desenvolvimento, como uma espécie de suporte, de apoio inerente da condição humana. “Portanto, um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou ‘artificiais’; através desses estímulos uma situação e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa.” (VYGOTSKY, 2001, p. 175).

É nas interações entre os indivíduos que a socialização do saber se concretiza, ou se reproduz de forma mecânica ou de forma autônoma. São os estímulos que as crianças recebem que determinarão suas condutas humanas. Na escola, tal fato é determinado pela educação ali desenvolvida. Isso perpassa o que se compreende como qualidade na educação.

Luta-se pelo ‘direito de todos à educação’ reivindicando um maior número de escolas que atendam às necessidades de escolarização da população na faixa etária escolar. No entanto, o que se vem verificando, principalmente nos últimos anos, é que a utilização do espaço escolar (inclusive das verbas relativas à educação) é feita tendo em vista um número considerável de atividades diversificadas, próprias de outras instâncias da sociedade. E, com isso, a prática pedagógica propriamente dita não é efetivada. (OLIVEIRA, 1987, p. 93).

No entanto, o que caracteriza qualidade na educação não é apenas garantir escolas para todos, mas sim conhecimentos capazes de atender às especificidades dos alunos e possibilitar que os conteúdos ensinados nas escolas tenham relação direta com a realidade social e cultural. Dessa forma, percebe-se que a fala de Oliveira, da década de 1980, ainda é pertinente, haja vista que as verbas hoje destinadas às escolas não atendem à qualidade da educação em termos de aprendizagem, de modo que cada indivíduo possa ser um sujeito consciente de sua ação social.

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. [...] Se esse processo de socialização se faz por imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma *má educação*. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamamos de uma *boa educação*. (RIOS, 2001, p. 70). (grifos do autor).

Nesse sentido, educação de qualidade significa valorizar o aluno como sujeito de direito e de conhecimento, oportunizando o acesso e permanência na escola, respeitando sua cultura e também a diversidade no âmbito escolar de forma que possibilite que todos se apropriem de saberes que lhes deem condições de fazer uso social dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Todo esse processo depende da alfabetização e do letramento.

Frente ao exposto, a presente pesquisa tem como tema a alfabetização de crianças na MEE matriculadas em escolas públicas no município de Gravatal-SC. O objetivo é identificar se os alunos da MEE das classes de alfabetização da rede regular de ensino no município de Gravatal-SC estão sendo alfabetizados no Bloco Alfabetizador. Para isso, será necessário:

- a) observar como as crianças da MEE se inserem na organização do tempo e espaço no Bloco Alfabetizador;
- b) analisar como o(s) professor(res) planejam suas aulas e como fazem as adaptações para os alunos da MEE;
- c) verificar como os alunos da MEE participam das aulas (interagindo com professor e com as demais crianças);
- d) verificar se as crianças da MEE estão compreendendo o que está sendo proposto;
- e) identificar o que as crianças da MEE conseguem fazer sozinhas e o que precisam de ajuda;
- f) verificar as ações que possibilitam às crianças da MEE aprender.

Entende-se que a alfabetização não se resume apenas ao ato de ler e escrever, é um processo carregado de sentidos e significados para a criança, incluindo as crianças com deficiência que historicamente são estigmatizadas como “incapazes” e excluídas do sistema de ensino regular.

A alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recreação do discurso oral para/em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentido por meio do trabalho de leitura e de escrita. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. (GONTIJO, 2008, p. 20).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca aprofundar os conhecimentos sobre como ocorre o processo de alfabetização de crianças que, devido às suas especificidades orgânicas ou emocionais, necessitam de mais tempo e recursos diferenciados para que

consigam se alfabetizar. Como menciona Gontijo (2008), ler e escrever propicia às crianças expressarem seus desejos e isso não deve ser negado e negligenciado às crianças com deficiência. Mesmo apresentando causas orgânicas e emocionais que dificultam a aprendizagem, as crianças com deficiência também têm condições de se alfabetizar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Compreender o que ocorre com as crianças da MEE nas escolas públicas de ensino regular em Gravatal-SC, com relação à alfabetização, acredita-se ser um caminho para entender o que acontece com essas crianças em Santa Catarina e no Brasil.

A totalidade não é um todo acabado, de forma imutável e pronta, ela se manifesta na relação empírica com o cotidiano, na especificidade de cada fenômeno, no real, no abstrato, e esses são mutáveis, pois a dinâmica da vida é composta de movimentos, principalmente de contradições.

A contradição é expressão do movimento, do real, do concreto, não se restringe ao campo ideal, é um processo no qual acontecem as mudanças caracterizando-se em novos conhecimentos e/ou novas formas de expressão da realidade.

As relações estabelecidas pelos homens determinam quem eles são, seres ativos ou passivos. Tais relações podem permitir ao indivíduo refletir de forma crítica sobre os acontecimentos sociais. De acordo com Gramsci (1995, p. 47)

possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer 'liberdade'. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidades, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. (grifos do autor).

A presente pesquisa, com foco no processo de alfabetização das crianças na MEE, foi realizada no município de Gravatal-SC, em duas escolas públicas que tinham crianças da MEE matriculadas. Este município tem 5 (cinco) escolas da rede estadual que atendem 1.278 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e 5 (cinco) escolas da rede municipal, com 484 alunos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que apenas uma delas atende alunos do 6º ao 9º ano. Também sob responsabilidade do município, existem 5 (cinco) Centros de Educação Infantil (CEI) com 165 crianças em período integral e 222 em período

parcial, e uma escola particular que atende 37 (trinta e sete) alunos do pré-escolar aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os alunos mencionados, 3 (três) alunos que frequentam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas possuem diagnóstico de deficiência e estudam em três escolas diferentes.

As pessoas com deficiência ou transtorno não se limitam a um diagnóstico, sua capacidade intelectual não se restringe apenas a limitações, mas também a condições de transformação que acontece com a socialização e aprendizagem com sentido e significado para a vida. Visando à compreensão sobre como acontece a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, foram selecionadas duas turmas onde havia crianças com tais necessidades.

As duas escolas campo da pesquisa são: EEB Hercílio Bez e Escola Municipal Naíde Guedert. A primeira instituição está localizada na Rodovia SC-438, Km 20, bairro Termas. Tem 495 alunos matriculados, do 1º do Ensino Fundamental ao 3º ano de Ensino Médio. Nesta escola estudam alunos que residem no bairro Termas e em comunidades próximas, alguns, inclusive, de comunidades rurais, e é nesta instituição que a criança da MEE está matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental. A segunda está localizada na Rodovia SC-438, Km 17, atende 111 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a criança da MEE está matriculada na turma do 1º ano.⁷ Esta escola funciona no espaço da EEM Antônio Knabben, atendendo, no período matutino, alunos que residem em comunidades próximas ao centro de Gravatal e também os que moram no centro da cidade. A escolha dessas duas escolas se deu pelo fato de os alunos da MEE estudarem no período matutino, período em que eu tinha tempo disponível para realizar a pesquisa. O terceiro aluno frequenta a escola no período vespertino e, como não era possível a realização das observações nesse período, este foi um critério para sua exclusão da pesquisa.

A aluna que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental nasceu no ano 2005, tem diagnóstico de paralisia cerebral (CID 10- G 80⁸), e será identificada com o nome fictício de Joana. A outra aluna, nascida em 2003, encontra-se matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, tinha diagnóstico de transtorno cognitivo, porém, no mês de fevereiro de 2013, recebeu o diagnóstico de deficiência mental leve (CID 10- F 70), com nome fictício de Maria.

Desde a década de 1970 os conceitos “excepcional” e “deficiente” são utilizados como sinônimos. A palavra excepcional, atualmente devido ao aditivo negativo e pejorativo que adquiriu, não é mais utilizada para referir-se à pessoa com deficiência. Mas é

⁷ Dados referentes ao ano de 2012.

⁸ CID – Classificação Internacional de Doenças.

imprescindível mencionar tal palavra para compreender as mudanças ocorridas nas últimas décadas. De acordo com Jannuzzi e Caiado,

considera-se ‘excepcional’, ‘Pessoa Portadora de Deficiência’ ou ‘Pessoa com Deficiência’, aquela que apresenta perda ou alteração de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade e/ou necessidade que implica em atendimento especial, tendo como referência sua inclusão social [art.5º]. (ESTATUTO DAS APAES, 2010 apud JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 21).⁹ (grifos dos autores).

Cada pessoa com deficiência possui suas características próprias, mas, de modo geral, necessitam de atendimento educacional especializado para possibilitar a alfabetização e melhor qualidade de vida, mais autonomia e interação social. Contudo, como as deficiências são diferentes e/ou apresentam diversos níveis ou estágios, faz-se necessário perceber, investigar e conhecer as dificuldades e possibilidades de cada uma. “Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas de conhecimento.” (BATISTA & MANTOAN apud RIBEIRO, 2006, p. 89).

A seleção das escolas ocorreu após pesquisa na Secretaria de Educação do município para realizar levantamento dos alunos com deficiência atendidos na Rede Regular de ensino, sendo constatado que em toda rede há apenas 1 (um) aluno matriculado no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

As informações da rede estadual foram obtidas através de contatos por telefone com os diretores das instituições, contatando 2 (dois) alunos, um no segundo ano e outro no terceiro ano. Das turmas pesquisadas, uma conta com segundo professor e outra não.

Fizeram parte da pesquisa, também, os professores que atuam com esses alunos, professor titular, segundo professor, professor de Arte, professor de Educação Física, além dos gestores e equipe responsável pelo Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do município, que contribuíram com informações contidas nos documentos que norteiam o sistema de ensino do município.

Para a coleta de dados foram realizadas observações, entrevistas, questionários e análise documental. As observações foram efetuadas durante 08 (oito) dias, sendo 4 (quatro) horas em cada turma, no período de agosto a dezembro do ano de 2012. Essas observações foram registradas de forma escrita em cadernos de campo, através de imagens fotográficas, *xerox* das produções das crianças, com o intuito de levantar a dinâmica do processo

⁹ O artigo 5º refere-se ao estatuto das APAES, tendo a última alteração no ano de 2010, segundo a autora mencionada.

pedagógico da sala de aula. O foco eram os seguintes aspectos: mediação dos professores com os alunos com deficiência e os demais alunos, os recursos, os materiais, as metodologias, como os alunos compreendem e desenvolvem as atividades propostas, as adaptações dos conteúdos para os alunos com deficiência, a socialização dos alunos.

Também, foram entrevistadas as mães das crianças com necessidades educacionais especiais, sendo realizada uma entrevista na escola e a outra na casa da aluna. Foi efetuada análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino e os dispositivos legais que regulamentam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em âmbitos nacional, estadual e municipal.

Devido às inúmeras faltas às aulas das alunas com necessidades educacionais especiais, sujeitos da pesquisa, considerei relevante conversar com as mães dessas crianças, a fim de constatar os motivos dessas faltas. Assim, entrei em contato por telefone com as mães e um encontro foi agendado. Com uma das mães a conversa aconteceu na casa dela no horário combinado e com a outra a entrevista ocorreu na instituição de ensino, que cedeu espaço reservado para que se pudesse conversar.

Na escola estadual (que será identificada como Escola 1), as entrevistas com a diretora, assistente pedagógica e assistente de direção foram realizadas no período de aula. Com a assistente pedagógica dessa instituição foi realizada antes de iniciar o Conselho de Classe. Com algumas professoras foram agendadas na hora-atividade. No entanto, algumas apenas responderam ao questionário escrevendo suas respostas, não sendo, portanto, caracterizado como uma entrevista. As mesmas alegaram não ter tempo disponível para realizar a entrevista, pois não tinham hora-atividade. Essas professoras permaneciam em sala de aula durante todo o período em que estavam na escola, iam para a escola de transporte público e moravam em outras cidades, não tendo como chegar mais cedo ou ficar após o horário. Cogitou-se a possibilidade de realizar em outro espaço e horário, mas preferiram escrever suas respostas, pois, segundo elas, ficariam mais à vontade.

Na escola municipal (que será identificada como Escola 2), as entrevistas foram agendadas com as professoras em horário de aula. Durante o período da entrevista, a assistente pedagógica ficava com a turma. Com a diretora e assistente pedagógica, a entrevista, também, foi realizada no período de aula.

As entrevistas foram efetuadas a partir de um roteiro preestabelecido¹⁰, as quais foram gravadas com máquina digital, duraram, em média, quinze minutos cada, e foram

¹⁰ Roteiro da entrevista encontra-se nos apêndices (A, B, C, D e E).

transcritas de acordo com a seguinte ordem: diretoras, assistentes pedagógicas, assistente de direção, professores regentes, segunda professora, professora de Educação Física, professora de Arte. As transcrições foram organizadas, primeiramente, com os textos de cada participante com o conteúdo completo de cada um, em seguida foram organizadas em quadro, separando os conteúdos de cada pergunta segundo o roteiro das entrevistas. O último passo foi organizar em quadros as respostas de forma que facilitasse a leitura.

Produções encontradas no banco de dados da CAPES

Visando a obter maiores informações para a realização desta pesquisa, consultei o banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando como descritores “alfabetização de crianças com deficiência no ensino regular” e “o processo de alfabetização de crianças com deficiência no primeiro ciclo do ensino fundamental”. Foram encontrados 6 (seis) trabalhos, 1 (uma) tese de doutorado, os demais de dissertação de mestrado, sendo que 1 (um) dos trabalhos foi desconsiderado para esta pesquisa, pois o tema abordado referia-se ao manejo de crianças e adolescentes com a síndrome de Williams, ou seja, não aborda o processo de alfabetização.

Na segunda filtragem, com o descritor “alfabetização de crianças na MEE”, foram encontradas três dissertações de mestrado, mas também foram descartadas, pois não correspondiam ao processo de alfabetização de crianças com deficiência. No portal de periódicos foram filtrados cinco resultados, mas lendo os resumos foi constatado que não tinham nenhuma relação com o tema desta pesquisa.

As dissertações consideradas relevantes para esta pesquisa encontram-se no quadro a seguir, organizadas por autor e orientador, título, instituição e ano, seguindo a ordem que foi apresentada no *site* da CAPES. Em seguida, são apresentados os objetivos de cada trabalho citado no resumo de cada dissertação e da tese mencionada.

Quadro 1 - Lista de teses e dissertações do banco de dados Capes

(continua)

Autor e orientador	Título	Instituição	Ano
Áurea Ottoni de Oliveira Eulália Henrique Maimoni	O professor e a criança deficiente auditiva	Universidade de Uberaba – Dissertação de Mestrado	1º/01/2003
Giselda Benedita Jordão de	O diagnóstico da deficiência mental no contexto de inclusão: uma proposta de	Universidade Católica de	1º/12/2001

(conclusão)

Autor e orientador	Título	Instituição	Ano
Carvalho Maria Therezinha de Lima Monteiro	avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva	Brasília Dissertação Mestrado	
Júlia Cristina Coelho Ribeiro Silviane Bonaccorsi Barbato	Significações na escola inclusiva – estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar	Universidade de Brasília Tese Doutorado	1º/05/2006
Lucimara Fernandes (M) Tânia Maria Santana de Rose	Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo.	Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial Dissertação Mestrado	1º/03/2002
Maria Clara de Freitas Julio Cesar Coelho de Rose	Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial- Dissertação de Mestrado	1º/03/2008

Fonte: Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, 2000-2012. 1ª consulta realizada em 1º/12/2012. 2ª consulta realizada em 03/01/2013.

A primeira pesquisa tem como intuito refletir sobre a formação dos professores que lecionam para crianças com deficiência auditiva no ensino regular, com idade entre 7 e 9 anos, ou seja, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A referida pesquisa constata que a maioria dos professores pesquisados não tem experiência para atuar com as crianças com deficiência, e, também, as instituições não possuem estruturas físicas adequadas para atender esses alunos. As autoras esclarecem que “as escolas consideram inclusão a mera permanência em sala de aula no ensino regular” (OLIVEIRA, 2003, p.29). A presente pesquisa será mencionada devido à proximidade com relação à idade das crianças, e por estarem matriculadas no Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental.

Na segunda dissertação, realizada por Giselda Benedita Jordão de Carvalho, a mesma buscou, com base na teoria psicogenética de Jean Piaget, apresentar uma proposta de avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva a ser desenvolvida no processo de diagnóstico da deficiência mental e elaborar uma ação pedagógica adequada às reais necessidades educativas dos educandos em questão, estimulando-os em suas habilidades e potencialidades para uma aprendizagem significativa. Mesmo não compartilhando da teoria piagetiana, na abordagem metodológica desta dissertação, considere relevante mencionar a

pesquisa, pois se refere à aprendizagem significativa para as crianças com deficiência na rede regular de ensino.

A tese de Júlia Cristina Coelho Ribeiro teve por objetivo descrever e analisar as concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Este estudo se propôs a identificar quais os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas do Distrito Federal. Esta se aproxima do tema em questão no que diz respeito à prática educativa desenvolvida com alunos com deficiência no processo de alfabetização na RRE.

A dissertação de Lucimara Fernandes teve por objetivos: a) avaliar, ao longo de um semestre, a evolução das habilidades de letramento emergente e das áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, linguagem e socialização de três crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo, e b) avaliar os efeitos de um programa de letramento emergente, aplicado em uma dessas crianças. Foi utilizada devido ao intuito de pesquisar a evolução das habilidades das crianças com deficiência no processo de alfabetização.

Maria Clara de Freitas, em sua dissertação, tem como objetivos: a) investigar que condições são necessárias para o ensino de crianças com deficiência mental com o emprego de um programa computadorizado de ensino de habilidades de leitura e escrita, fundamentado no paradigma de Equivalência de Estímulos, e adaptar, na tentativa de obter resultados de habilidades de leitura e escrita compatíveis para aplicação a crianças com deficiência mental à versão informatizada de um programa de ensino de sucesso documentado no ensino de leitura e escrita com alunos com história de fracasso escolar. Através da consulta realizada no banco de dados da CAPES, pude constatar que o tema em discussão foi abordado por outros pesquisadores, no entanto, apenas cinco trabalhos publicados no período de uma década abrangem o tema alfabetização de alunos da MEE.

Na consulta ao *site* SciELO, não foram encontradas publicações sobre o tema alfabetização na MEE.

Cabe ressaltar que apenas consegui ter acesso, na íntegra, à dissertação de Júlia Cristina Coelho Ribeiro, as demais somente tive acesso aos resumos. Mesmo com inúmeras tentativas nas bibliotecas das universidades onde foram apresentadas e no banco de dados da CAPES, não obtive sucesso. Sendo assim, nesta pesquisa será utilizada apenas a dissertação encontrada na íntegra.

1 OS DESAFIOS DE INCLUIR OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POSSIBILITANDO CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS ESPECIAIS AO ACESSO NO ENSINO REGULAR

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008a, p. 02).

Quase um século após a criação desses institutos, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926) para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual (BRASIL, 2008a, p. 02). A Educação Especial é constituída exclusivamente para alunos com deficiência, em caráter assistencialista e separado da Educação Básica. Entre as décadas de 1930 a 1960, a Educação Básica e a Educação Especial ganham novo impulso, principalmente com a implantação de centros de referência ao atendimento às pessoas que necessitavam de atendimentos diferenciados. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e em 1954, é fundada a primeira APAE. (BRASIL, 2008a, p. 02).

Outro fator decisivo na história da educação nacional referente à Educação Especial é a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961. Mesmo com restrições, a LDB assinala um marco para o sistema de ensino. A Lei nº 5.692/71, alterando a LDB de 1961, define “tratamento especial” para os alunos com “deficiência física, mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 2008a, p. 02). Considera-se um marco, pois é a primeira legislação que abre espaço para alunos com deficiência física e mental no ensino regular. No entanto, não garante acesso de todas as crianças com deficiência às escolas de Educação Básica e não estabelece critérios para a matrícula ou não dos alunos com deficiência. Cabe ressaltar que a influência econômica também instaura um novo olhar sobre a Educação Especial, pois a necessidade de mão de obra direciona o olhar de setores da sociedade para este grupo que vê neles potencial para suprir a necessidade de determinados setores do mercado. Sousa Junior (2001, p. 17) diz que “a crise capitalista iniciada no final

dos anos 1960, início de 1970, passando pela consumação da mundialização econômica” refletiu diretamente nos novos rumos da escolarização. A Educação Especial passa a ser organizada, também, como forma de desenvolvimento do mercado de trabalho, de modo a atender a sociedade centrada nos bens de produção e consumo, pois se entende que as pessoas com deficiência possuem condições de desenvolver algumas formas de trabalho. Mas, nesse mesmo período, as discussões sobre direito e igualdade ganham espaço, gerando dois posicionamentos - de um lado o mercado de trabalho, do outro, a luta por igualdade -, que culminaram movimentações integracionistas, isoladas e limitadas. A partir desse período novas políticas públicas vão sendo criadas.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2008a, p. 02).

A criação do CENESP pode ser considerada um passo inicial para futuras elaborações de políticas que atendam, de forma igualitária, às necessidades educacionais na Educação Básica e nas instituições especializadas. No âmbito do ensino regular as mudanças seguem em passos lentos, mas com visões para atender ao mercado de trabalho.

Para Saviani (2011), mesmo com a perspectiva de formação para o trabalho baseado no taylorismo e fordismo, são regulamentados a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001), o que caracteriza a sistematização e organização para atender à demanda trabalhista. Sendo regulados, também, por organismos internacionais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), OEA, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial, entre outros organismos. Com a “pressão” desses órgãos, que enfatizavam que a educação deveria centrar no comportamento humano e na sua consciência, a escola vai perdendo sua identidade social, como explica Oliveira (1987, p. 93) quando afirma que “a escola vai perdendo a sua identidade enquanto instância de efetivação da ação especificamente pedagógica. Com isso, não se democratiza o saber escolar” e, sim, corre-se o risco de desenvolver práticas vazias e conteúdos obsoletos.

A Educação Especial ganha novos direcionamentos, e com a Constituição Federal de 1988 um novo marco se instaura. Nesta, o artigo 205 estabelece “a educação como direito de todos”, e o artigo 206 institui a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2008a, p. 02). A partir da promulgação dessa Constituição, outros

documentos importantes para a educação brasileira em geral e para a Educação Especial em particular foram promulgados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Declaração Mundial de Educação Para todos (1990) seguida da Declaração de Salamanca (1994), que passam a influenciar na escolarização de alunos na MEE, no ensino regular. Bueno (2008, p. 46) observa que “desde então a ênfase se volta para a adoção de políticas e práticas educacionais que permitem a inclusão de maior diversidade possível de alunos”. No entanto, eliminar séculos de exclusão não é possível de forma rápida, é um processo lento, e não é somente para a Educação Especial, mas para a Educação Básica, já que esta também esteve historicamente excluída de políticas públicas que possibilitassem a inclusão de todos na escola e o acesso ao conhecimento.

No período de 1991 a 2001, debates na área da educação recaem sobre a Política Nacional de Educação, que discutiu a educação no estado neoliberal. (SAVIANI, 2011).

Em 1994, é publicada a Política de Educação Especial, orientando o processo de “Integração Instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atitudes curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos comuns”. (BRASIL, 2008a, p. 03). Observa-se que, mesmo na tentativa de inserir os alunos deficientes no ensino regular, ocorre a exclusão, pois esses alunos dificilmente acompanharão um currículo sem adaptações. Eles, quando muito, permanecerão integrados no sistema de ensino, mas não incluídos.

Entende-se por exclusão a segregação de sujeitos que, em função das suas condições físicas e mentais, são impedidos de conviver em espaços públicos ou privados em que tenham interesses. Ou para aqueles que estão inseridos sem participar de forma integral. Para Edler (2004, p. 7), “teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção de conhecimento”. De fato, apenas matricular os alunos com deficiência não garante a eles inclusão na rede regular de ensino. Precisa-se de condições efetivas que viabilizem a apropriação do conhecimento para todos, já que este é o papel da escola. Nota-se, no entanto, que políticas públicas, mesmo de forma limitada, vêm buscando diminuir ou sanar as limitações de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Buscando superar essas barreiras que favorecem a exclusão dos alunos que estão fora das escolas e daqueles que estão inseridos, mas excluídos do processo, a Lei nº 9.394/96 preconiza currículo adaptado, método, recursos e organização adequados para atender às especificidades dos alunos. Porém, efetivar na prática cotidiana das escolas o que preconiza a

lei não é tarefa fácil dadas as condições das escolas desde infraestrutura até formação dos profissionais.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 03). A MEE caracteriza-se pelo atendimento educacional especializado preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais ou escolas especiais de modo complementar ou suplementar à Educação Básica.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, atestam que:

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *‘o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana’*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008a, p. 03). (grifo no original).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a palavra inclusão ganha destaque no cenário educacional e social. Entende-se por inclusão, corroborando o pensamento de Edler (2004), como o ato de estar inserido nos níveis mais elementares de acolhimento entre as pessoas. Ou seja, participar ativamente dos processos sociais como bens culturais comuns a todos.

A educação busca desenvolver os conceitos de igualdade, mas está imersa no sistema capitalista, e, em função disso, muitas vezes, torna-se reprodutora desta sociedade e não mobilizadora para que ocorram mudanças. Sousa Junior (2001, p. 38) ressalta que “a escola tanto é fonte de democracia social como é reprodutora da produção capitalista”. Visando à democracia social e à superação das limitações entre igualdade e capitalismo, a Convenção de Guatemala (1999) reafirma a busca pela liberdade de todos.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008a, p. 03).

A educação, entendida como direito fundamental de cada ser humano, não deve permitir que as condições físicas, cognitivas e sociais afastem uma pessoa da escola. Não cabe mais à escola contribuir para as desigualdades sociais, construídas ao longo da história da educação.

Um dos desafios das escolas, com o passar do tempo, foi a inclusão de alunos da MEE na rede regular de ensino, sendo este um direito determinado pela LDB (Lei nº 9394/96), que dispõe, no capítulo V, artigo 58, que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo artigo, no § 1º, estabelece que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades desses alunos. No entanto, as mudanças continuam de forma lenta, mas sinalizam a esperança na consolidação da educação de qualidade para todos. (BRASIL, 1996).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) afirmam que 54,6 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,91% da população brasileira.¹¹ Dessa forma, é necessário conceituar quem são as pessoas com deficiência atendidas na escola regular na MEE. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educativas especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] Os alunos com transtornos globais de 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, alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008a, p. 9).

Ainda de acordo com esse documento, um aluno, para ser atendido na MEE, necessita de laudo de profissionais especializados da área da saúde, comprovando através de diagnóstico a constatação da necessidade de atendimento da MEE. “Considera-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008a, p. 9).

¹¹ Dados obtidos no *site*: <<http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 8 jan. 2013a.

A MEE “não deve ser substitutiva à escolarização ofertada, preferencialmente¹², na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011b). O documento atesta também que os “estudos atuais no campo da educação especial indicam que o uso de classificações não se esgota na mera categorização atribuída à condição de deficiência, pois as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto onde se inserem” (BRASIL, 2011b). Tendo em vista essa afirmação, é essencial oferecer aos alunos atendidos na MEE um ambiente estimulador com possibilidades de novas experiências e de apropriação do conhecimento. Aqueles impossibilitados de frequentar o ensino regular deverão ser atendidos em centros ou escolas especiais, apenas em casos extremos, quando houver riscos à integridade física de crianças com deficiência.

Para as crianças que apresentam deficiência severa e/ou múltiplas faz-se pertinente designar (conforme orienta o Parecer 17/2001), um apoio mais individualizado num centro de educação especial – local pretendido, na atualidade como um pólo irradiador de experiências significativas em educação especial/inclusão, no que diz respeito à capacitação de recursos humanos. O que não estaria significando um processo de segregação, mas a reunião de esforços interdisciplinares na melhoria da qualidade de vida de sujeitos severamente comprometidos. (RIBEIRO, 2006, p. 26).

Cabe ressaltar que isso não deve ser tomado como um pressuposto para a exclusão de crianças com necessidades educacionais, há de se ter cuidados para não deixar de fora das escolas aqueles que têm condições de ali estar, bem como não segregar os alunos que não têm condições físicas ou psicológicas pelo fato de precisar de apoio especializado. Enquanto pesquisadora, adota-se a posição de que todos têm direito de frequentar a escola de ensino regular. Raros são os casos que precisam limitar-se a frequentar apenas instituições especiais devido à deficiência severa e ao risco à integridade física, ou do aluno com deficiência e/ou dos demais alunos. Algumas crianças, mesmo com deficiência severa, quando iniciam desde a Educação Infantil em instituições de Educação Básica, têm maior possibilidade de permanecer nos anos seguintes na rede regular de ensino mediante as adaptações necessárias às suas condições físicas e emocionais.

No entanto, vale esclarecer que, quando se trata de alunos da MEE, não significa simplesmente colocá-los em uma escola de ensino regular e acreditar que a situação esteja resolvida. Faz-se necessário oportunizar espaço e condições de aprendizagens, com recursos e

¹² O termo “preferencialmente” remete às condições severas causadas pela deficiência, as quais podem causar risco à saúde e à integridade física da pessoa com deficiência. Cabe enfatizar que somente em casos extremos de debilitação física ou emocional a pessoa será impedida de frequentar a escola. Após o Parecer nº 17/2001, outros determinantes legais ressaltam o acesso e a permanência de crianças com deficiência e transtornos na rede regular de ensino.

materiais adaptados para atender às peculiaridades das crianças com necessidades específicas, visto que “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de promover uma reestruturação da escola regular e da educação especial” (BRASIL, 2008a, p. 7).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, as mudanças ocorrem para atender a uma demanda de crianças que não tinham direito a participar da vida escolar. Mas essas mudanças acontecem de forma lenta, e o processo de inclusão vem ganhando espaço com erros e acertos, contudo, o importante é que se busca consolidar a Educação Especial. Sabe-se que as mudanças necessitam de tempo para concretizar-se.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008a, p. 01).

De acordo com a mesma Resolução, grandes progressos foram realizados para o sucesso da inclusão escolar, mas ainda é necessário mais compreensão a respeito desse processo, que deve ser realizado em conjunto, pois envolve mudanças profundas no âmbito estrutural, cultural e social. Sendo assim, é preciso envolver pais, professores, comunidade, organizações governamentais, pois é através da compreensão, conhecimento e ações que será possível mudar a realidade de alunos atendidos nessa modalidade.

Mesmo com as dificuldades encontradas, o número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais aumenta de forma expressiva. (BRASIL, 2008a). Isso se deve à persistência e lutas por uma educação para todos com mobilização de Organizações Não Governamentais (ONG) e associações de pais, mas, principalmente, pela força dos determinantes legais. Segundo o documento denominado *Evolução da Educação Especial*¹³, houve aumento de 640% de matrículas de crianças na MEE nas escolas comuns e 28% em escolas especiais, entre os anos de 1998 a 2006.

[...] crescimento do número de matrículas em classes comuns, passando de 28%, em 2003, para 69%, em 2010. Hoje, enfrentando o desafio de eliminar a exclusão

¹³ Documento disponibilizado em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013b.

educacional das pessoas com deficiência, 85.090 escolas comuns têm matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse processo, foram implantadas mais de 24.000 salas de recursos multifuncionais atendendo 83% dos municípios brasileiros. (BRASIL, 2012a, p. 38).

Conforme esse mesmo documento, os números representam considerável avanço. Mas não se deve ter ilusões, pois ainda há muito o que fazer para garantir a qualidade do atendimento às crianças com deficiência nas escolas, pois não basta ter números expressivos, é preciso garantir a qualidade do ensino desenvolvido.

Na busca por melhorias na qualidade na educação, um dos caminhos encontrados foi aumentar o número de alunos com deficiência e transtornos na rede regular de ensino. De acordo com dados do mesmo documento citado anteriormente, houve crescimento de 146% das matrículas em escolas públicas com orientação inclusiva e de 64% em escolas privadas até o ano de 2010. Analisando o aumento de matrículas, os dados de orientações especializadas podem ser considerados baixos, mesmo levando em conta que nem todas as pessoas com deficiência necessitam de auxílio especializado. (BRASIL, 2012a, p. 38).

Porém, com o crescente avanço de alunos com deficiência, é necessário maior quantidade de pessoas que desenvolvam assessoramentos, acompanhamento e atividades voltadas para o processo de inclusão, para que não se transforme a inclusão em integração.

Tabela 1 - Matrículas - Educação Especial




Captura Retangular

Matrículas – Educação Especial

Tabela 6. Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007-2012

Ano	Total	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

A tabela anterior mostra que, no ano de 2007, havia 224.350 alunos matriculados

em escolas especiais e classes exclusivas. No ano de 2012, houve uma queda de 5,8% que representam um total de 124.129 alunos matriculados nessas escolas e classes especiais. No entanto, é preocupante tal número, considerando que existe amparo legal para que todos os alunos tenham acesso à Educação Básica em escolas regulares. A mesma tabela apresenta, também, o aumento de 11,2% de alunos “incluídos” no Ensino Fundamental. Sabe-se que quanto maior for o número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular maior a responsabilidade do poder público, das escolas e da sociedade como um todo com a qualidade da educação oferecida a todos os alunos. Nesse sentido, há a necessidade de maiores investimentos para a formação de professores, melhor adequação das escolas, recursos pedagógicos e tecnológicos para garantir a qualidade desejada.

Contudo, não há como negar o aumento expressivo de matrículas de crianças com deficiência matriculadas na rede regular como algo considerável, pois, de alguma forma, a mudança está acontecendo. Importa ressaltar que o aumento dos números de crianças com necessidades educacionais especiais preocupa pelos equívocos que podem ocorrer quando não se tem clareza do que é deficiência, dificuldade de aprendizagem, falta de limites e fracasso escolar, e com isso a medicalização torna-se um recurso utilizado.

É importante destacar, quando se fala sobre a inclusão escolar, a influência da “medicalização” das crianças com necessidades educacionais especiais, o uso de medicamentos para manter sob “controle” as crianças que não se enquadram nos padrões das escolas.

A aplicação de rótulos de origem médica, que são constantemente empregados para designar o suposto fracasso de diversas crianças no contexto escolar, acaba não permitindo que se levem em conta os outros elementos da questão, diretamente relacionados às condições sociais em que a diferença/deficiência se desenvolve. O acolhimento do discurso médico – biológico na prática educativa resulta, portanto na criação de artifício que por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas consideradas ‘deficientes’. (RIBEIRO, 2006, p. 40). (grifo do autor).

É preciso ter clareza das necessidades educacionais das crianças que apresentam características diferenciadas, relacionadas à interação/socialização e a dificuldades de aprendizagem. Corre-se o risco de “rotular” essas crianças como incapazes ou medicá-las para que elas desenvolvam comportamentos padronizados, pois esta é uma prática que vem sendo utilizada para justificar a ineficiência das escolas durante séculos.

O aumento da demanda social por escolas nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino

trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimentos da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isto sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito* é o único critério legítimo de seleção educacional e social. (PATTO, 1993, p. 40).

Observam-se as dificuldades das escolas para garantir o acesso e a continuidade das crianças das classes menos favorecidas nas escolas. Parece que se têm necessidade de encontrar “culpados” pelo fracasso escolar dessas crianças. Torna-se mais oportuno “culpar” ou “rotular” o aluno pelo insucesso que analisar as condições destes alunos e das escolas, e as condições de trabalho docente. O fracasso é mascarado pelo diagnóstico que busca esconder a ineficiência do sistema de ensino e das condições que levam ao insucesso escolar, tais como: trabalho infantil, pobreza, falta de escolas ou de falta de transporte escolar, entre outras.

De acordo com Patto (1993, p. 40), “[...] a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas [...] carregadas de pressupostos racistas e elitistas”. Sobre as causas biológicas, sabe-se que estas influenciam no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente das crianças que têm paralisia cerebral. Entretanto, mesmo apresentando causas orgânicas, estas crianças podem aprender, porém em seu tempo. Com relação à medicalização de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem devido às questões emocionais, com apenas um laudo médico elas já são classificadas como pessoas que necessitam de remédio de uso contínuo. Na maioria das vezes, sem acompanhamento de psicólogos e psicopedagogos. Diante disso, qual o posicionamento dos professores e equipe pedagógica? O que se entende por equipe multidisciplinar para atender às crianças com necessidades educacionais especiais? Qual a postura mais adequada, apenas medicar ou pesquisar as causas e as dificuldades no processo de alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais? O que é realizado nas escolas para suprir a necessidade do uso de medicamentos? Essas questões fazem refletir sobre o papel da escola, dos professores e equipe pedagógica. Como suprir a necessidade do uso de medicamentos e dar conta do processo de ensino aprendizagem para todos os alunos?

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NO ENSINO REGULAR

Neste item serão abordados os documentos referentes à inclusão de crianças da MEE na Educação Básica, publicados no período de 2001 a 2012, com o objetivo de constatar

as regulamentações legais que norteiam o processo de inclusão nas instituições de ensino regular.¹⁴

Optou-se por esse recorte temporal por considerar a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) documento de ordem normativa que orienta todo o processo de inclusão escolar, sendo determinante para a consolidação e regulamentação de políticas públicas estaduais e municipais.

Foram selecionados documentos disponíveis no *site* do MEC, no portal da Secretaria de Educação Estadual do Estado de Santa Catarina¹⁵ e documentos disponibilizados na Secretaria de Educação do Município de Gravatal-SC. Primeiramente, serão apresentados os documentos de âmbito nacional, na sequência, estaduais e, por último, os específicos de Gravatal.

As análises dos documentos legais são a base para a compreensão do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. É a partir destes que as instituições de ensino fundamentam sua prática pedagógica, ou deveriam.

O primeiro determinante legal a ser considerado são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), que estabelecem as diretrizes para o atendimento de alunos da MEE. Conforme os artigos 1º e 2º:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b, p. 01).

O documento atesta que as escolas devem se organizar para atender às necessidades de todos os alunos. A partir dessa Resolução, a Educação Especial toma novos

¹⁴ Mesmo com o recorte temporal não será possível, neste momento, abordar todas as Políticas Públicas na Modalidade Educação Especial, sendo tomadas como base as de maior relevância para esta pesquisa, considerando os alunos pesquisados. Recomenda-se, para maiores informações, o *site* <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/educ/eventos/2012/encontroEstadualEducacao/conteudo/Martinha_Santos_Documento_Subsiidiario_para_Implementacao_da_Politica_de_EducaoCao_Especial.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2013c.

¹⁵ Optou-se por pesquisar apenas a Política de Educação Especial e Programa Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação por ser o que foi encontrado no *site* da Secretária de Educação do Estado. E são os documentos utilizados como referência nas provas realizadas nos processos seletivos para contratação de professores temporários para aturem com alunos com NEE nas escolas regulares e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

rumos, porém ainda não atendem às necessidades globais dos alunos da MEE, segundo opina Garcia:

Observou-se que a política em tela ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos ‘com necessidades especiais’ tenham uma educação diferenciada e desigual? (GARCIA, 2011, p. 06). (grifo do autor).

A referida política é ampla no que se refere a modelos de atendimentos no país. Assim, abre-se um “leque de possibilidades” e não se prioriza um modelo que dê conta de atender às necessidades dos alunos com deficiência e o processo de inclusão não se torne uma “colcha de retalhos”, em que cada escola faz o recorte que considere mais interessante.

É necessário ter coerência nas adaptações das atividades sem prejuízo aos conteúdos ministrados, para que os alunos não sejam prejudicados com atividades que não atendam às suas necessidades educacionais. E, também, proporcionar adaptações estruturais adequadas aos alunos com deficiência, assim como o direito à acessibilidade, que é assegurado pelo Decreto nº 5.296, em seu artigo 6º: “O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.” (BRASIL, 2004, p. 1).

Dessa forma, para assegurar o direito ao acesso e permanência, é imprescindível garantir as condições necessárias e, principalmente, a eliminação das barreiras físicas e, também, atitudinais ou de discriminação das pessoas com deficiência.

De acordo com o Decreto nº 3.956, de 2001, que promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001a), “o termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência”, impedindo ou limitando o exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos e suas liberdades fundamentais para o exercício da cidadania. Cabe salientar a necessidade da especificação com relação ao termo “diferenciação”, que é utilizado nesse Decreto. Dependendo das limitações, faz-se necessário tratamento adequado para atender às individualidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como adaptação de atividades, recursos didático-pedagógicos condizentes com a individualidade de cada aluno e,

se necessário, utilização de tecnologias assistivas.¹⁶

Visando ao pleno exercício da cidadania, por meio da Lei nº 10.436, de 2002, o Brasil reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial dos surdos (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626, de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia. (BRASIL, 2005). Frente a esses determinantes legais, considera-se um avanço, possibilitando melhor comunicação entre os surdos e ouvintes, e também a valorização e reconhecimento de uma língua oficial para os surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2008, foi um marco importante para a Educação Especial no Brasil. Tal Resolução dispõe orientações para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no sistema de ensino regular. (BRASIL, 2008a). Esse documento traz importante contribuição sobre os marcos históricos da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e a organização das instituições de ensino para atender os alunos com deficiência.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, institui as diretrizes e define que o atendimento a alunos com deficiência “tem como função elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. A referida Resolução institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento Especializado na Educação Básica, MEE. Assim, as escolas têm papel decisivo para mediar a participação de diferentes órgãos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2009a). O artigo 9º da mesma Resolução diz que “a elaboração e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular”. (BRASIL, 2009a). Fica claro, por meio da Resolução, que o atendimento educacional especializado perpassa a esfera da sala de aula. O professor não tem que assumir, unicamente, a responsabilidade pelos alunos e, sim, estabelecer trabalho em parcerias, como afirma a mesma. Mas onde estão os Centros de AEE? Em que condições está sendo oferecido o atendimento educacional especializado? Formação adequada e condições de trabalho podem contribuir na efetivação do trabalho em turma com crianças especiais. A articulação entre o professor especializado e o professor da turma exige condições para que isso se efetive.

¹⁶ Tecnologia assistiva é entendida como a elaboração e utilização de recursos materiais, produtos, metodologias e estratégias para melhorar a qualidade de vida e de aprendizagem das pessoas com deficiência e transtornos.

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 regulamenta profissionais de apoio para atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais a fim de garantir equipe de profissionais nas instituições de ensino regular e não mais cuidadores. (BRASIL, 2010a). No entanto, garantir formação a todos os professores e equipe pedagógica diante da carga horária trabalhada nas escolas nem sempre é possível.

A Nota Técnica nº 11/2010 - MEC/SEESP/GAB contém orientações para a Institucionalização, na escola, da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. (BRASIL, 2010b). Assim, institui ações que competem à escola, e ressaltam a importância da escola na implantação da Educação Especial. Não se limita apenas em transmitir conhecimento e sim acesso e sucesso no processo de inclusão.

Com relação aos alunos público-alvo da educação especial, além das matrículas em classes comuns do ensino regular, informar as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais. A escola que não tiver sala de recursos multifuncionais deverá constar, no Projeto Político Pedagógico, a informação sobre a oferta do AEE em sala de recursos de outra escola pública ou em centro de AEE.

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;**
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;**
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno.** (BRASIL, 2010b, p. 7). (grifo no original).

Todavia, é preciso assegurar que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso às salas de recursos multifuncionais e verificar como as crianças que frequentam uma turma todos os dias sentem-se tendo que frequentar mais um ou dois períodos na mesma escola ou em escolas diferentes. Se a escola oportunizasse ensino de qualidade nas turmas regulares e aulas de reforços talvez não fosse necessário que essas crianças ficassem mais tempo na escola. Essas reflexões sobre como acontece o atendimento aos alunos com deficiência são importantes, pois sobrecarregá-los com conteúdos não é o caminho mais seguro para garantir a qualidade do que é ensinado, mas, sim, qualidade no ensino desenvolvido na sala de aula regular, com materiais adequados e atividades que atendam às necessidades dos alunos.

Os dados apresentados a seguir mostram os números crescentes de salas de recursos multifuncionais, contudo isso não se traduz em melhor atendimento especializado,

pois é preciso aumentar o número de salas mas também garantir profissionais qualificados e recursos materiais e tecnológicos apropriados para obter a qualidade no ensino.

A seleção das escolas é feita pelo gestor da rede de ensino, no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC. Assim, compromete-se com a disponibilização do espaço físico e do professor para o AEE, bem como com a manutenção e segurança dos recursos.

Em 2011, o Programa alcançou 5.019 municípios (90%), contemplando 50,2% das escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. De 2005 a 2011, foram disponibilizadas 37.801 salas. (BRASIL, 2012a, p. 14).

No estado de Santa Catarina, conforme informações do Censo de 2013, existem 2.564 turmas de AEE em 916 escolas, com 9.709 matrículas em 235 municípios. (BRASIL, 2013d). Mas, como já enfatizado, apenas o aumento do número de atendimento não é suficiente, fazem-se necessários normas e matérias adequadas para atendimento nos centros especializados e profissionais especializados para garantir a qualidade da Educação Especial.

No município de Gravatal existe uma sala multifuncional criada a partir da Nota Técnica nº 11/2010 - MEC/SEESP/GAB. De acordo com a diretora da Escola 1, em 2012, havia 22 (vinte e duas) crianças matriculadas, atendendo alunos da rede estadual e municipal, desde o 1º ano até o 8º ano do Ensino Fundamental. Porém, frequentando estavam apenas 6 (seis) que não se encontram no Bloco Alfabetizador. Segundo a diretora, não há informações sobre por que as demais crianças matriculadas não estão frequentando. Esta sala, por falta de espaço físico, funciona na secretaria de uma escola municipal que funciona em um prédio de uma escola estadual e alguns materiais encontram-se em caixas sem utilização. Estes fatos evidenciam a precariedade do atendimento especializado para pessoas com deficientes.

A Nota Técnica nº 62, de 2011, sobre o Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011a), estabelece normas para o AEE e a manutenção e distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que normatiza a matrícula na rede regular e em escolas especiais, ou seja, o mesmo aluno poderá matricular-se nas duas modalidades de ensino. Tal documento afirma: “Não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.” (BRASIL, 2011a).

O Decreto nº 7.612, de 17/11/2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que estabelece ações, entre setores de assistência social, saúde e educação, para favorecer a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Assim, “congrega um conjunto de ações em desenvolvimento nas diferentes áreas

do Governo Federal, visando promover a inclusão social das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2012a, p. 26).

Observa-se que as ações para a inclusão escolar, a partir do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, passam a ser organizadas a partir de ações conjuntas e não de forma fragmentada, como acontecia nas políticas anteriores. Esse plano está organizado por eixos: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade.

Ao eixo “acesso à educação” foram incorporadas as seguintes ações:

Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível; BPC¹⁷ na Escola; [...] Com vistas a ampliar o apoio à implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; a ação Transporte Escolar Acessível; a formação profissional das pessoas com deficiência, por meio do Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e a criação de cargos de professores e técnicos para o ensino e tradução/interpretação de Libras nas Instituições Federais de Educação Superior. (BRASIL, 2012a, p. 27).

Frente ao Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirma-se a esperança de vida melhor, com mais dignidade, para as pessoas com deficiência. Entretanto, o que se percebe é que o que ali se definiu ainda não é acessível a todas as pessoas com deficiência, seja por desconhecimento do Plano ou por falta de oferta desses direitos na rede pública. Para que todas as pessoas com deficiência ou transtorno tenham acesso aos benefícios que constam no referido Plano faz-se necessário que o mesmo seja conhecido de todos, e que sejam ofertados os benefícios ali anunciados.

O BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e pelo Decreto nº 6.214, de 26 setembro de 2007, que estabelece, no artigo 1º, § 3º, que os gestores da assistência social devem manter ação integrada com as demais políticas setoriais nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, principalmente nas áreas da saúde, educação, habitação e segurança alimentar, objetivando a plena atenção à pessoa com deficiência. Tal Nota Técnica perpassa o âmbito escolar e ganha a dimensão da assistência social. Não estabelece só acesso às escolas, como, também, assessora o direito à saúde, e benefícios sociais.

No Estado de Santa Catarina, a Política de Educação Especial estabelece que a Educação Especial deva ser compreendida como processo paralelo ao ensino regular e interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de

¹⁷ BPC - Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social.

recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos. (SANTA CATARINA, 2006).

Esse documento traz importante contribuição com informações sobre os fundamentos e princípios da Educação Especial, bem como os marcos históricos e legais que norteiam essa modalidade de ensino; sintetiza, de forma clara e objetiva, o que caracteriza cada deficiência, as condutas típicas e altas habilidades/superdotação; especifica como deve ser o atendimento especializado em níveis e modalidades de ensino; e orienta quanto ao processo de matrícula e adaptações curriculares. (SANTA CATARINA, 2006).

O Programa Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação (SED) foi “elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 20). O documento tem como objetivo elaborar as diretrizes dos serviços de educação que orientam todo o sistema de ensino regular da rede estadual. Esses documentos têm como base as leis nacionais que regulamentam a MEE. No referido documento, também, são mencionadas as atribuições do segundo professor, que são:

Planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; participar do conselho de classe; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE¹⁸; sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; participar de capacitações na área de educação. (SANTA CATARINA, 2009, p. 17).

As atribuições do segundo professor trazem inúmeras contradições em relação à possibilidade de sua efetivação. Planejar aulas em conjunto (professor e segundo professor) não é algo simples, pois o segundo professor permanece o tempo todo com os alunos na sala, e não tem hora-atividade, não tendo, assim, como participar dos momentos de orientações aos professores titulares prestadas pelo professores do SAED. Outro fato que chama atenção é que nem todos os alunos têm o segundo professor na turma ou não recebem orientações dos professores do SAED. Essas questões fazem refletir sobre o que está proposto nos documentos que norteiam a Educação Especial e não acontecem por não ter coerência ou por

¹⁸ FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial.

não ser oferecido pelo Estado, como formação continuada dos professores. E, também, porque nem todas as crianças com diagnóstico têm segundo professor, frequentam o SAED ou a sala de recurso multifuncional.

No que se refere ao trabalho do segundo professor, vale destacar a importância do mesmo para o processo de escolarização, principalmente dos alunos com deficiência, dado que a maioria tem necessidade de mediações constantes no processo de aprendizagem.

Em Gravatal, pelo que se pôde constatar em conversa com funcionários da Secretaria da Educação Municipal, os documentos que regulamentam a Educação Especial no município são os do Conselho Municipal de Educação (CME). No entanto, após leitura de todos os documentos disponibilizados, encontrou-se apenas o Ofício Circular nº 37/2010-MEC/SEESP/GAB, que dispõe orientações sobre implantação da sala de recurso multifuncional e a Nota Técnica SESP/MEC nº 11/2010.¹⁹

Na prefeitura, na Lei Orgânica do Município consta que:

Art. 107. O dever do Município com a educação será efetivado mediante garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 118. O Município supletivamente a educação²⁰ dos excepcionais. (GRAVATAL 1990, sem página).

Percebe-se que o artigo 107, § III, está idêntico ao da Constituição Federal. O termo “preferencialmente” remete à não obrigatoriedade no ensino regular, e não estabelece critérios para o acesso das crianças com deficiência no ensino regular.

Com relação ao artigo 118, não há clareza quanto ao termo “supletivamente”, as informações contidas neste artigo são vagas e confusas, não esclarecem como devem ocorrer o atendimento em AEE e qual a responsabilidade do município sobre o termo “supletivamente”. O que também chama atenção é que as pessoas com deficiência ainda são consideradas excepcionais. Isso demonstra que a lei não teve alterações no que se refere aos capítulos referentes à Educação Especial.

¹⁹ Na Secretaria de Educação as pedagogas responsáveis pelo trabalho pedagógico nas escolas e a consultora educacional afirmaram não ter documentos que estabelecem critérios para o atendimento a alunos com deficiência, e que estavam procurando o projeto que regulamenta o funcionamento da sala multifuncional em uma escola do município, pois a pessoa responsável pela elaboração do mesmo perdeu o projeto. Devido a isso, a sala multifuncional não pode realizar nenhuma movimentação financeira e também receber novos recursos financeiros e materiais. Elas afirmaram que a partir da próxima eleição do CME e com a nova administração serão reorganizados e elaborados outros documentos sobre a Educação Básica que contemplarão a inclusão de crianças com deficiência matriculadas na rede regular. Sendo assim, a pesquisadora entrou em contato com a acessória jurídica da prefeitura que forneceu uma cópia via *e-mail* da Lei Orgânica do município.

²⁰ A redação do artigo 118 consta exatamente assim no documento.

1.3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS INCLUINDO AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é mais amplo e complexo do que a codificação e decodificação de sinais gráficos. A criança inicia o processo de aprendizagem desde os primeiros momentos de vida quando manifesta suas necessidades através de choro, sorriso ou gesto e é atendida ou não, e, à medida que os meses vão passando, vai desenvolvendo outras habilidades de acordo com suas necessidades físicas e emocionais.

A aprendizagem vai acontecendo de forma espontânea, com interações familiares e sociais e de forma mediada com intencionalidade. Quando se lê para as crianças uma história, quando elas vão ao teatro, ao circo, cinema e outros bens culturais, está-se proporcionando a elas elementos que constituem aprendizagem, ampliando seus conhecimentos mediados através de elementos culturais que consistem em diferentes formas de percepção de mundo. Quando uma criança ouve uma história está ampliando seu repertório de palavras, passa a imaginar outras histórias a partir da que ouviu, associa a história com situações do cotidiano. Essas mediações inserem a criança na cultura letrada, despertando nela o desejo e a necessidade de aprender. Para a aquisição da leitura e da escrita não é diferente, a criança precisa se sentir desafiada, contar com diferentes formas de mediação, interagir com colegas e professores.

Para as crianças com deficiência, esse processo pode requerer um pouco mais. Além de se saber como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança, há necessidade de se saber as características peculiares da sua deficiência. No entanto, independente com deficiência ou não, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a mediação é elemento determinante. Por meio da mediação podem ser criadas possibilidades para a apropriação de conhecimento elaborado no convívio social. Sozinha a criança não consegue compreender, mas com mediações de signos ou símbolos poderá entender.

Segundo Duarte (1999a), a educação é um processo mediador entre a vida de cada sujeito e a sociedade, onde ambas se desenvolvem e se transformam por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e sociedade. Através da mediação, desenvolvem-se as relações entre a criança e os objetos que dão sentido ao seu cotidiano. É nas relações sociais que se estabelecem os valores e as normas sociais, é no meio social que se adquire a cultura e se

transforma a mesma. “A formação do indivíduo para - si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano.” (DUARTE, 1999a, p. 29). O universo escolar torna-se a ponte entre o indivíduo e a sociedade para a formação de sujeitos “para-si”. Como destacado pelo autor, imprescindível o convívio social para os alunos com deficiência, pois necessitam dessa relação para apropriar-se de conhecimentos necessários à condição humana.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1991, p. 31).

As funções cognitivas e a comunicação tornam-se mecanismos que possibilitam as relações entre os seres, a resolução das tarefas diárias e a elaboração de novos conhecimentos. Nesse processo, a fala e outras formas de linguagem assumem função determinante nas relações sociais. Contudo, os alunos com deficiência nem sempre estabelecem comunicação através da fala devido às dificuldades de relacionamento ou limitação orgânica, como será abordado no capítulo 2 desta dissertação.

Desse modo, a escola torna-se um espaço importante para a inclusão de pessoas na prática social. Nesse espaço, as interações entre os alunos, alunos e professores e estes e equipe pedagógica provocam novas interrogações que necessitam de novas mediações para se chegar a uma compreensão mais elaborada. As práticas sociais desenvolvidas nas escolas devem contemplar a formação plena e global de cada aluno como ser social e histórico. “A atividade humana é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem.” (DUARTE, 1999b, p. 38). Como destacado pelo autor, fica evidente que o sujeito gerador de história vai se humanizando por meio da interação social, que deve ser para todos, sem distinção, ou segregação, pois é nas relações sociais que a capacidade de compreender a história se torna possível. O conhecimento e a inteligência são possíveis com a instrumentalização dos saberes já construídos para o avanço de novos conhecimentos.

A inteligência é a capacidade de compreender a história, de resolução de problemas que nas crianças são internalizados. Aquisição do conhecimento e o comportamento humano são elementos complexos e distintos, mas se complementam. ‘Embora a inteligência humana prática e o uso de signos possam operar independente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a

verdadeira essência no comportamento humano complexo.’ (VYGOTSKY, 1991, p. 26-27). (grifo do autor).

O processo de aprendizagem necessita de instrumentalização dos professores para a organização de elementos que possibilitem a atividade simbólica, que tem como função organizar formas fundamentais para o desenvolvimento de novas ações comportamentais. Isso será possível com ação, reflexão e elementos teórico-metodológicos que caracterizam a construção intencional e coerente através da mediação. “Para que possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno.” (DUARTE, 1999a, p. 22).

Realizar planejamento e ações que deem conta de atender às individualidades de cada aluno, com ou sem deficiência, exige conhecimentos das características dos indivíduos com quem se vai trabalhar. Também é fundamental para a tomada de decisão sobre o que ensinar e como ensinar e para superar a complexa dinâmica da sala de aula, principalmente as dificuldades, e ensinar conteúdos que solidifiquem a compreensão da vida em sua plenitude. (DUARTE, 1999a, p.97).

Cada criança aprimora seu desenvolvimento, dando-lhe significados específicos para um sistema social já elaborado. É nesse sistema que a criança necessita da mediação que se dá por meio da fala, gestos e outros instrumentos. A opção por uma ou outra forma de mediação depende das interações que os adultos realizam conforme a história individual e social. Pensando na escola, as mediações utilizadas pelos professores nas interações com os alunos são resultados da sua formação social e acadêmica. Nesse sentido, exigir dos professores determinada atuação sem ter dado a eles condição para sua formação nessa direção é, no mínimo, incoerente. Segundo Vygotsky (1991), a percepção, a atenção e as operações sensório-motoras são três elementos essenciais que formam o comportamento humano. O desenvolvimento do comportamento, que passa de abstrato para ações concretas, estrutura o pensamento lógico, formando as operações sensório-motoras. “A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção.” (VYGOTSKY, 1991, p. 37). O conjunto de elementos que constituem o comportamento vai se estruturando através dos fatores emocionais, sociais e intelectuais, formando o processo de transição. A criança que resolvia as situações diárias de forma espontânea passa, gradativamente, a estruturar seu pensamento a partir dos conhecimentos que vão sendo constituídos e agregando estes a outros que vão sendo apreendidos, estruturando as atividades intelectuais.

A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente, resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente. O movimento, que era anteriormente à própria escolha, é usado agora somente para realizar a operação já preparada. (VYGOTSKY, 1991, p. 39-40).

A relação entre os elementos citados é a base para o desenvolvimento psicológico, que corresponde aos estímulos que constroem a base de novas apropriações. As funções psicológicas são embasadas na capacidade de atenção e observação com o mundo exterior e interior. Entretanto, a aprendizagem não ocorre de forma imediata, e sim por níveis de desenvolvimento. Os níveis elaborados por Vygotsky (1991) são chamados de níveis de desenvolvimento real e potencial. O primeiro, que é considerado o nível em que a criança consegue resolver funções mentais sem auxílio de outras pessoas, é o seu conhecimento e desenvolvimento completo. A zona de desenvolvimento potencial é o nível em que a criança consegue resolver problemas com a mediação de outras pessoas, e é um processo de “amadurecimento” e desenvolvimento.

Para suprir as necessidades das crianças com deficiência não basta apenas contratar um segundo professor ou medicar e acreditar que as limitações dos alunos com deficiência estejam resolvidas. É preciso tratar os diferentes casos com recursos diferenciados e acompanhamentos de profissionais especializados em cada especialidade. Para as diferentes deficiências, é necessário que os professores e equipe pedagógica tenham clareza das zonas de desenvolvimento real e potencial de cada aluno, bem como das políticas públicas existentes para a inclusão escolar.

Acredita-se que um adequado desempenho profissional – que se posicione a partir da zona de desenvolvimento proximal – a fim de auxiliar no trabalho dos professores e alunos por meio da mútua confirmação, [...] seja uma forma significativa de se instaurar um debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de implantação e encaminhamentos da política pública de inclusão escolar. (RIBEIRO, 2006, p. 44).

Os debates sobre inclusão devem questionar a implantação e implementação das ações educacionais nas escolas que priorizem a individualidade dos alunos como, também, políticas públicas que respeitem as características de cada deficiência e transtorno.

Considera-se que o conhecimento não acontece de forma imposta, mas sim mediado por situações de interesse por parte daquele que aprende. O desenvolvimento intelectual da criança caracteriza-se por dois momentos distintos: nos primeiros anos de vida e na idade escolar. Nos primeiros anos de vida, a criança não diferencia as funções individuais das sociais; na idade escolar consegue memorizar e sistematizar maior quantidade de

informações, aguçando sua percepção, é quando a criança passa a fazer generalização, esquematizando o que está apreendendo. Nessa fase, a criança já ultrapassa o conceito espontâneo e adquire conceitos científicos que extrapolam os conceitos na formação para além da formação mecânica.

Outro fator importante para a aprendizagem destacado por Vygotsky (2001), se dá pela imitação, é comum as crianças não alfabetizadas imitarem os adultos em situações que envolvem a escrita ou a leitura, fazendo de conta que estão escrevendo um bilhete, uma receita ou que estão lendo um livro, uma revista, um jornal. Nesse momento, é imprescindível a mediação de outras pessoas para que passem da imitação para a apropriação do código escrito, tornando-se possível realizar o que ainda não conseguem fazer sozinhas. A aprendizagem só é possível com o processo de desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (2001, p. 299), “é como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança”. O conjunto de habilidades necessárias para o pensamento abstrato passa a ser compreendido com a tomada de consciência que elucida a compreensão das relações sociais e naturais. A escrita acontece após a obtenção da linguagem, do som, da fala, a partir dessa incorporação do som a criança é estimulada a abstrair os sons e transformá-los em signos. É o momento em que a criança utiliza o seu intelecto para fazer associação entre código, som e representação gráfica do som. Também, para os conceitos de álgebra, a criança não consegue assimilar número a quantidade sozinha, necessita da mediação de um adulto ou outra criança que já domine esse conceito. A imitação é parte integrante do processo de compreensão do sistema decimal; é comum ver as crianças imitando ou fazendo de conta que estão contando. Os professores também se utilizam desse recurso para ensinar matemática às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, dando lugar de destaque às representações. Dessa forma, “fica claro que as funções do pensamento dependem da estrutura das ideias aparente. Porque todo pensamento estabelece uma ligação entre alguma imagem representada na consciência por parte da realidade”. (VYGOTSKY, 2001, p. 386).

As representações das vivências permitem elaborar e abstrair o concreto, que se estrutura com base no próprio pensamento, que vai sendo construído e ocasionando o pensamento operante.

1.3.1 O trabalho do professor para mediação do processo de escolarização

A tarefa de ensinar não compete apenas ao professor, mas, sim, a toda estrutura pedagógica e administrativa da instituição de ensino, ou seja, o professor não deve estar

sozinho, precisa ter apoio pedagógico estruturado dentro do ambiente escolar. Tal apoio pedagógico pode acontecer através de reuniões, debates, elaboração de projetos e plano de ação voltados à qualidade de ensino desenvolvido na escola, garantindo, efetivamente, a transformação do saber de modo a consolidar a inserção social dos sujeitos que dedicam anos de sua vida à vivência escolar.

O desafio aumenta quando os professores sentem-se sós e, muitas vezes, sem formação adequada para atuar como professores em classes heterogêneas, incluindo ali os alunos com deficiência.

Talvez um dos grandes desafios do movimento inclusivista escolar seja mesmo o fato de a maior parte dos professores alegarem falta de formação e/ou informação sobre o assunto, atuando a partir de baixas expectativas em relação aos incluídos e, consequentemente, ofertando-lhes poucas oportunidades de desenvolver seu potencial. (RIBEIRO, 2006, p. 26).

Historicamente as pessoas com deficiência foram consideradas incapazes, tal fato favorece um sistema educacional pensado e executado para a homogeneidade, no qual todos devem apresentar os mesmos resultados de aprendizagem, sendo avaliados por seu desempenho acima da média estipulada. Não se formam professores para trabalhar com a diversidade existente nas salas de aula, e ainda se tem como princípio básico aulas expositivas.

Passar das aulas expositivas às aulas atrativas não é algo simples; é algo que necessita de persistência, paciência, dedicação, organização e conhecimento do que se pretende realizar e quais objetivos devem ser alcançados. É preciso, também, selecionar conteúdos e metodologias que despertem o interesse de inúmeros alunos dentro de uma sala de aula, tendo, cada um, especificidades, interesses e dificuldades diferentes.

Estabelecer condições de aprendizagem em uma turma que tem incluídos alunos com deficiência é fundamental para o sucesso no processo de escolarização dos alunos incluídos. O professor e os alunos necessitam de recursos didáticos, estrutura física adequada, materiais disponíveis. Além disso, a qualidade de ensino perpassa condições de trabalho do professor, incluindo tempo para pesquisar e planejar suas aulas.

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam de forma efetiva, a participação dos alunos não pode ser apenas como ouvintes, enfileirados na mesma ordem, sem mesmo poder trocar ideias com os colegas. As aulas precisam possibilitar que os alunos se manifestem, que expressem sua compreensão sobre o tema em questão, digam suas dúvidas, curiosidades, isto é, que sejam sujeitos ativos do processo educativo. Além disso,

precisam ter espaços para refletir sobre como a escola posiciona-se diante das necessidades reais e imediatas dos alunos, sobre a sistematização do saber, regras e formas de avaliação, enfim, a escola precisa ser um espaço de aprendizagem. Nesse sentido, como explica Gadotti (2005, p. 19), o professor é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o “que fazer” dos seus alunos. Ele deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem.

A educação é uma prática social capaz de mediar as relações entre conhecimentos científicos e vida prática para todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais e emocionais. Segundo Oliveira,

a escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao que pertence. Neste sentido, a prática social global é o ponto de chegada e de partida da prática educativa. (OLIVEIRA, 1987, p. 92).

A prática educativa só faz sentido se for voltada para a prática social, tendo como eixo norteador possibilitar aos alunos, através dos conhecimentos acadêmicos, a compreensão do meio social e global em que estão inseridos. De acordo com Oliveira (1987), a manutenção da situação vigente interessa ao poder instituído, pois se torna mais fácil a manipulação dos indivíduos das classes sociais menos favorecidas economicamente. Assim, a escola torna-se espaço de reprodução de conhecimento com prazo de validade, ou seja, tem validade apenas na escola.

Na verdade, a educação escolar enquanto mediadora não deixa de ser, em certo sentido, uma ‘ponte’, uma ‘passagem’ na vida do indivíduo. Mas não é uma ponte e passagem onde o movimento somente se processaria numa direção única, linear, onde o indivíduo primeiramente assimilaria na escola o saber e, depois de sair dela, começaria a utilizá-lo na sua vida. Não se pode pressupor, como frequentemente acontece, que a escola seja uma instância isolada ou independente da prática social global. (OLIVEIRA, 1987, p. 97). (grifos do autor).

A escola tem papel fundamental na vida dos indivíduos. Tal papel acontece de duas formas: alienando, com práticas pedagógicas desvinculadas da cultura vigente, ou garantindo a apropriação de conhecimento, desenvolvendo ações mediadoras entre conhecimento construído ao longo da história, que possibilitam ações conscientes, capazes de transformar o meio em que estão inseridos. De acordo com Duarte (1999a, p. 23),

a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal. Ocorre que a produção dessas objetivações e das possibilidades de universalidade e liberdade nelas contidas obviamente, não significa de imediato, sob as relações sociais de dominação, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a universalização do conhecimento possibilita entendimento real da essência humanizada do contexto real da sociedade, pois, à medida que se compreende a dinâmica social e histórica, há mais condições de intervir de modo consciente, capaz de construir sua própria história com liberdade, autonomia, de forma reflexiva e consciente. É importante mencionar que as pessoas com deficiência também fazem parte da história e interagem no contexto social.

Assim, o papel da escola é oportunizar condições, através de conteúdos e práticas de ensino que desenvolvam nos alunos a capacidade de compreender relações mediadoras entre as esferas individuais e sociais. Para que os alunos tenham compreensão da esfera individual e social, faz-se necessário torná-los sujeitos do seu processo educativo, com vez e voz ativa nas discussões que permeiam o ambiente escolar e social.

1.4 ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Para pensar a alfabetização com letramento às crianças com deficiência é importante, inicialmente, trazer alguns aspectos referentes a esses conceitos e sobre como ocorre o processo de apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Nas últimas décadas as discussões sobre a alfabetização e o acesso de crianças com deficiência às escolas de ensino regular vêm se tornando frequentes. Lançam divergências de opiniões e põem em debate os métodos de alfabetização e de como mediar o processo de aprendizagem das crianças em geral e, de forma específica, das crianças com deficiência. Para essas crianças não há uma forma ou um método específico para o processo de alfabetização, mas, sim, temporalidade específica e flexibilização e adaptação de conteúdos e recursos didáticos metodológicos.

No que diz respeito à alfabetização, os conceitos de alfabetização e letramento ganharam espaço, passando a aparecer em textos de políticas públicas para a Educação Básica a partir do início do século XXI, principalmente, a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em 2006.

Conhecido no Brasil desde a década de 1980, o fenômeno do letramento ainda é

base de inúmeras pesquisas e questionamentos na área da educação. Conforme Soares (2006, p. 47), “alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Mesmo havendo controvérsias e diferentes posicionamentos entre os pesquisadores da área, o que fica claro a partir do entendimento dos defensores dessa abordagem é que o ato de saber ler e escrever não é suficiente para tornar um indivíduo letrado. Para tais estudiosos, um indivíduo que aprende a ler e escrever, mas não faz uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, não tendo condições de ler um texto e compreender a sua mensagem, não pode ser considerado letrado, pois não faz uso da leitura como prática social.

Em 2008, com o Parecer CNE/nº 4, que define orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental, a questão da alfabetização e do letramento tornam-se componentes de política pública nacional. É definido neste documento que:

7 - os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões** e o **aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008b). (grifos no original).

Essa definição da alfabetização e do letramento nos três primeiros anos a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, segundo documento do MEC, implica na necessidade, imprescindível, de um debate aprofundado sobre, por exemplo, a proposta pedagógica, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didáticos e pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2009b).

Quando uma criança aprende a ler e escrever de modo mecânico, com práticas de leitura e de escrita sem sentido, descontextualizadas, juntando os códigos através de atividades repetitivas para memorização do código, ela não atribui uma função social a estes, e seu conhecimento é apenas utilizado na escola e não na vida prática. Sabe-se que nem toda criança tem acesso, no seu ambiente familiar, a materiais que incentivem a leitura e a escrita.

A criança é um sujeito ativo, pois busca interpretar as informações que circulam à sua volta e constrói, ao longo da aprendizagem hipóteses sobre como a escrita representa a fala e, por isso, as suas primeiras escritas não podem ser consideradas indicadores de ‘disfunções’ ou ‘deficientes’ mentais ou sensoriais. (GONTIJO, 2008, p. 24). (grifos do autor).

Inserir a criança na cultura letrada, mesmo que ela não tenha no seu cotidiano familiar pessoas que a incentivem à leitura e à escrita, deve ser tarefa da escola. Quando o professor no processo de ensino e aprendizagem do código escrito possibilita acesso a diferentes materiais, como revistas, jornais, rótulos de alimentos, literatura infantil, filmes e outros recursos sem a repetição de $b+a = ba$, as crianças passam a compreender que a leitura e a escrita têm função social, que são produzidas por homens e mulheres em diferentes contextos e lugares. Para as crianças com deficiência, o processo de alfabetização não é diferente, pode precisar de adaptações em relação a tempo e lugar, meios de mediação, mas é imprescindível acesso a diferentes materiais que possibilitem a elas estabelecer relação entre e leitura e escrita como práticas sociais.

Crianças que não têm contato com adultos fazendo uso da leitura e da escrita podem, inicialmente, não compreender que ler e escrever são práticas sociais de uso cotidiano. Em muitos lares a escrita não é utilizada nem mesmo para fazer uma receita de bolo ou um bilhete na geladeira, o jornal chega como embalagem para peixes, não como meio de informação. Nesses casos, a escola precisa possibilitar esse acesso. É papel dessa instituição assegurar a todas as crianças a apropriação do código e as formas de uso deste no contexto social.

A criança aprende, ao longo do seu desenvolvimento, que são usados signos especiais (letras) para escrever. Contudo, essa aprendizagem não é suficiente para que ela perceba que as letras representam unidades da linguagem oral. Por isso, ao escrever organiza as letras diferenciando-as de acordo com os significados que quer registrar, mas sem ter ainda a consciência das unidades da linguagem e de quais são representadas na escrita. (GONTIJO, 2008, p. 135).

É comum a criança, ao conhecer as letras, perguntar qual o nome da letra, ou ao tentar escrever uma palavra, indagar que letra deve escrever. A partir dessa percepção, a criança passa a internalizar e refletir sobre a constituição da palavra tanto na oralidade quanto na escrita, não apenas como ação de codificação e decodificação, mas, sim, passa a perceber as estruturas entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. (GONTIJO, 2008). O autor complementa, ainda, que “ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita” (GONTIJO, 2008, p. 19).

O professor, antes de adentrar à sala de aula, necessita ter claro o que ensinar para seus alunos, para que produza sentido. O ato de ler e escrever insere os alunos no mundo

letrado e repleto de significado proporcionado com a leitura de palavras, frases, livros e leitura de mundo.

1.4.1 A aprendizagem da leitura e da escrita como prática social

A aquisição da leitura e da escrita na perspectiva da prática social não pode ocorrer num processo linear, mas como um percurso de metamorfose e interrupções, como mostram os estudos de Luria, segundo Gontijo (2008, p.45),

Luria (1988) descreve o desenvolvimento da escrita a partir das análises elaboradas das escritas produzidas pelos sujeitos e, também, do modo como se relacionam com elas para realizar a tarefa de lembrar as palavras e frases. Pode-se dizer que o autor verificou duas grandes fases no desenvolvimento da escrita: a primeira, denominada pré-instrumental, a segunda, instrumental.

Essas duas fases definem de forma clara o desenvolvimento da escrita. A primeira, “pré-instrumental”, caracteriza-se quando a criança ainda não utiliza a linguagem escrita para representar ou lembrar as palavras, frases ou objetos. A criança faz rabiscos que podem mudar de sentido no momento seguinte, ou também usa os mesmos rabiscos (ou semelhante) para representar outras palavras ou objetos. A segunda, “instrumental”, quando a escrita, ou rabisco semelhante, passa a ser utilizada para lembrar ou dar significado ao objeto que deseja, em seguida passa dos rabiscos para desenhos com formas mais definidas.

Gontijo (2008), parafraseando Luria, diz que os desenhos infantis auxiliam no desenvolvimento da escrita como um recurso para o registro. Através do desenho a criança lembra-se do que fez, dando-lhe significado. A partir do desenho a criança passa a desenvolver outras tentativas de registro e a perceber que as letras têm traços determinados, começa a desenhar letras e relacioná-las a sons. No passo seguinte, para perceber que as letras representam sons, a autora se apoia em Vygotsky (2001), ao afirmar que, “após as crianças realizarem tentativas de criar grafias expressivas, o próximo passo no desenvolvimento da escrita na criança é marcado pela aprendizagem de que as letras representam os sons” (GONTIJO, 2008, p. 51).

As tentativas de escrita acontecem de forma espontânea e dirigida. Para compreender a representação de sons da fala em símbolos, é necessária a mediação na condução deste processo. “As primeiras escritas infantis são indiferenciadas. As diferenciações surgiram em decorrência da introdução de fatores nos conteúdos das frases que seriam escritas pelas crianças.” (GONTIJO, 2008, p. 68). No primeiro momento, a criança não

diferencia as letras, costuma fazer movimentos semelhantes, até perceber os diferentes traços que correspondem às letras, passa a utilizá-las para representar textos, palavras e objetos. Gontijo (2008) relata que uma criança, para escrever a palavra árvore, escreveu a letra “A” e, para escrever várias árvores, escreveu várias vezes a letra a “A”. Isso demonstra que a criança fez associação de quantidade de objetos com a quantidade de letras, assim como para descrever um objeto pequeno e grande, demonstrando um processo de reflexão e elaboração de hipóteses e tendo consciência de sua função representativa.

Nesse sentido, a escrita passa por significativos processos, inicia-se com rabiscos (grafismo primitivo) não diferenciados; em seguida, diferencia-se desenho de letras e, posteriormente, chega-se à escrita pictográfica.

Na criança de jardim de infância (4 anos), foi observado, além do grafismo primitivo, o surgimento da pictografia. Esse tipo de escrita apareceu misturado com o grafismo primitivo com linearidade. Essa fase, que também é vista pelo autor como intermediária, [...] quanto à progressão genética da localização especial dos grafismos em relação ao desenho. Essa categoria torna-se mais visível nas escritas elaboradas pelas crianças do I Pré (5anos), nas quais foram ainda identificadas escritas pictográficas e, também, ideográficas/silábicas. (FERREIRO, 1990b apud GONTIJO, 2008, p. 83).

Na complexidade da compreensão da escrita, o que se observa é a proximidade do desenho e da escrita, e, também, as fases pelas quais as crianças passam até a apropriação da escrita. Cada fase requer estímulos, significação do que a escrita pode representar, pois os estímulos não têm apenas caráter de incentivo, mas também de reforçar as funções intelectuais. A criança percebe que precisa memorizar os signos e os sons para dar significado ao que está escrevendo.

Outro fato destacado por Gontijo (2008), quando a criança ainda não escreve, mas já estabelece algumas associações entre letras e o que deseja representar, é que tem a compreensão do que está escrevendo. Algumas crianças representavam um objeto com algumas letras que correspondiam à escrita convencional da palavra.

A análise do processo [...] de escrita conduz à idéia de que, ao iniciar o processo de aprendizagem das letras, a escrita é simbólica, pois representa graficamente o texto produzido oralmente e, portanto, a linguagem. Nesse sentido, a criança compreendeu que pode traduzir em signos arbitrários a linguagem, antes mesmo de perceber que as letras representam convencionalmente suas unidades (palavras, sílabas ou fonemas) e de entender que a escrita serve para fins psicológicos (recursos para lembrar o texto anotado). (GONTIJO, 2008, p. 117).

Desse modo, a criança constrói um sentido para a escrita relacionado à prática

social. Porém, para que isso aconteça, é necessário um ambiente que propicie condições para tal, com profissionais preparados para atuar com as crianças em geral e com as crianças com deficiência, percebendo o aluno com suas possibilidades e necessidades. Os alunos não aprendem no mesmo ritmo e nem da mesma forma. Faz-se necessário ter clareza sobre esse processo, assim como dos conceitos básicos que caracterizam uma criança com deficiência, das causas orgânicas e comportamentais.

De acordo com Ribeiro, 2006, p. 80.

O primeiro ponto a ser analisado diz respeito ao fato de considerarmos que as formas através das quais os professores concebem as diferenças/deficiências influenciam no modo como vão lidar com os alunos que, de alguma maneira, diferem dos padrões convencionais de desenvolvimentos, comportamento e aprendizagem esperados pela escola.

Assim, aulas padronizadas, pensadas e desenvolvidas como se todos os alunos compreendessem os conteúdos da mesma forma não possibilitam a aprendizagem.

Os alunos com deficiência intelectual, em sua maioria, têm a necessidade de textos adaptados, atividades formuladas com palavras simples e perguntas sucintas, assim como da utilização de materiais concretos do seu conhecimento. É essencial para a aprendizagem da criança com deficiência partir do que ela sabe, valorizando cada progresso, cada conquista e disponibilizar diferentes recursos e materiais, visto que as crianças com necessidades educacionais especiais apresentam peculiaridades causadas por questões orgânicas ou emocionais. Nesse contexto, o professor precisa ter conhecimento, sensibilidade e atenção para escolher a melhor estratégia de ensino que possibilite a participação e aprendizagem das crianças com deficiência. Perceber a criança e seu nível de desenvolvimento, para, assim, ter clareza do que é relevante trabalhar com cada criança.

Isto implica na necessidade de o profissional da educação saber atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, estabelecendo, com isso, um vínculo que favoreça o aparecimento de atitudes de confiança e cooperação recíprocas. Implica num processo de desencadear zonas de desenvolvimentos, partindo-se, inicialmente, das descobertas de canais de acesso essa mesma criança - isto é - daquilo que a mobiliza, que a motiva, que é relevante para ela, com intuito de, em seguida, fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimentos a partir da confrontação, da problematização de sua ação, por meio da dialogia expressa na intervenção pedagógica. (RIBEIRO, 2006, p. 90).

Corroborando Ribeiro (2006), é imprescindível conhecer a criança para transmitir-lhe confiança, pois no contato estabelecido com essas crianças é necessário desenvolver relações afetivas para assim ela desenvolver interesse pela aprendizagem, partindo sempre do

que ela é capaz de realizar sozinha. Para que isso ocorra, faz-se necessário propiciar organização didática, pedagógica e curricular, planejada para atender às especificidades das crianças com deficiência, a vez que as ações que envolvem a prática pedagógica devem ser planejadas tendo intencionalidade e objetivos claros a ser almejado alcançar com as crianças com deficiência. Nessa perspectiva, Mazzota

[...] indica três critérios básicos para a elaboração de um grupo bem organizado de experiências de aprendizagem: a continuidade, a sequência e a integração. A *continuidade* refere-se à reiteração vertical dos elementos curriculares importantes. Significa que as mesmas espécies de habilidades serão postas em operação contínua através do tempo. A *sequência* relaciona-se com a continuidade, mas vai além dela. Como critério, encarece a importância de fazer com que cada experiência sucessiva parta do interior, mas penetrando mais ampla e profundamente nos assuntos envolvidos. Dá ênfase não à duplicação, mas a níveis mais altos de tratamento de cada experiência sucessiva de aprendizagem. A *integração* refere-se à relação horizontal das experiências curriculares. A organização dessas experiências deve ser tal que ajude o aluno a ter uma visão cada vez mais unificada e a unificar o seu comportamento em relação com os elementos tratados. (MAZZOTA, 1987, p. 43). (grifos do autor).

Essa longa citação traz três importantes elementos: continuidade, sequência e integração, que devem estar unificados para a consolidação de escolas inclusivas. Esses elementos pressupõem o processo permanente de aprendizagem, respeitando o tempo de cada criança. A sequência é entendida como valorização e ampliação das experiências que vão sendo alcançadas pelas crianças com deficiência, e integração é a relação que a criança faz do conhecimento apreendido com sua vida cotidiana.

Também chama a atenção o ano de publicação do livro citado anteriormente (1987), evidenciando desde a década de oitenta as discussões sobre reestruturação curricular já demonstravam que não é possível que crianças com deficiência aprendam sem que haja adaptações curriculares para elas.

2 REFLEXÕES SOBRE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GRAVATAL-SC

Neste capítulo apresenta-se o resultado da pesquisa realizada nas escolas públicas do município de Gravatal, região sul de Santa Catarina. O objetivo é conhecer se os alunos com deficiência das classes de alfabetização da rede regular de ensino desse município estão sendo alfabetizados.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E O LUGAR DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino revela sua história, trajetória e seu presente, sendo ele (ou deveria ser) a base do trabalho desenvolvido no cotidiano da organização educacional e os conteúdos ministrados nas aulas, elaborados por toda a comunidade escolar.

O projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. (VASCONCELLOS, 2009, p. 17).

Diante da importância do PPP para o sucesso na qualidade de ensino, cabe enfatizar que não basta ter um projeto, é preciso que ele seja elaborado e utilizado por todos os envolvidos na instituição.

O PPP da Escola 1²¹ explicita, no item 5.9, sob o título “Inclusão escolar”, que a educação inclusiva, para a instituição, é entendida como algo que “desafia uma mudança de atitude” (GRAVATAL, 2012a). A Conferência de Jomtien, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994. São mencionados, também, os princípios da inclusão segundo a Declaração de Salamanca (1994), sendo esse documento o referencial mais citado na elaboração desse item que se refere à inclusão escolar. O PPP da Escola 1 menciona, ainda, a responsabilidade da Gerência de Educação Estadual quanto à contratação do segundo professor.

²¹ As citações dos PPP das instituições serão mencionadas da seguinte forma: Gravatal (2012a, Escola 1) para a instituição de ensino 1 e Gravatal (2012b, Escola 2) para a instituição de ensino 2.

[...] Por meio da Gerência de Educação Estadual, há contratação de um segundo professor, tendo como objetivo atender a necessidade do aluno portador de deficiência, onde este deve garantir a todos os alunos o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impedem ou dificultam a permanência do aluno nas classes comuns do ensino regular. Este atendimento é constituído por um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio, colocadas à disposição dos alunos, proporcionando-lhes alternativas de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. (GRAVATAL, 2012a, p. 36).

É importante destacar que a criança observada nessa instituição não tem acompanhamento do segundo professor. Conforme conversa com a equipe pedagógica, já foram encaminhados 3 (três) pedidos à Gerência de Educação Estadual e todos foram recusados, pois o diagnóstico expedido pelo neurologista da criança, no ano de 2011, foi déficit cognitivo, porém, no ano de 2012, o mesmo neurologista mudou o diagnóstico para deficiência mental leve. Também foram anexados relatórios de professores que atuavam com a criança, receitas dos medicamentos de que ela faz uso contínuo, mas mesmo com todos os encaminhamentos realizados pela instituição não foi possível o segundo professor para a turma. Parece que não está claro o que realmente precisa ser comprovado para que as crianças com necessidades educacionais especiais tenham na turma o segundo professor. Outro fato que necessita de reflexão é o uso contínuo de medicamentos da criança observada. Novamente, retomam-se as contribuições de Maria Helena Souza Patto (1993), quando ela refere-se à medicalização da educação como forma de direcionar o fracasso da escola, desviando a responsabilidade para as causas patológicas quando a criança não aprende no mesmo ritmo que os demais alunos. De acordo com a autora, é comum a escola encontrar alguma patologia para suprir a necessidade/dificuldade dos alunos que não aprendem no mesmo tempo que os demais, quando deveriam encontrar estratégias de ensino para suprir as necessidades educacionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No PPP da escola não são mencionadas ações a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência que estudam na escola para que ocorra a aprendizagem. O que se observa são as necessidades estruturais e de pessoal para atuar com eles. Parece ingenuidade pensar que se revolve o problema dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem apenas com a contratação de um segundo professor ou medicando os alunos que não aprendem.

Essas questões são importantes, mas sozinhas não darão conta da aprendizagem de todas as crianças. O PPP da escola, entendido como norteador das ações, precisa contemplar ações que atendam às especificidades dos alunos e quais encaminhamentos para as crianças com deficiência serão feitos pela escola referente a cada deficiência. Citar as leis

que regulamentam a inclusão não é suficiente para que se tenha sucesso no processo de inclusão.

A Escola 2 menciona sobre a MEE no item 12.3, com a denominação “A inclusão de crianças deficientes”. No entanto, não informa a quantidade de alunos dessa modalidade de ensino. Mas, de acordo com a diretora, a escola atende três alunos, um no primeiro ano e dois no quinto ano. No PPP consta que é uma riqueza conviver com a diversidade no processo educativo. Gravatal (2012b²²) considera que “a educação escolar tem a função de exercitar a democracia, a cidadania, criando condições para que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades” (GRAVATAL, 2012). Contudo, não especifica quais condições são necessárias para o desenvolvimento das capacidades.

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas ‘minorias’ ou ‘grupos excluídos’ que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de ‘exclusão social’ que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a ‘inclusão social’. (GARCIA, 2011, p. 01). (grifos do autor).

Visando a superar as desigualdades sociais, as políticas públicas constituem-se como o início do processo de eliminação de barreiras, que devem contemplar o currículo, o PPP e as práticas diárias de ensino aprendizagem. Também consta no PPP a LDB, sendo citado o Capítulo V, que se refere à Educação Especial. O mesmo documento ressalta a Constituição Federal, o ECA e a Declaração de Salamanca.

Quanto ao trabalho do segundo professor, é mencionado no PPP o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2006), como no outro citado anteriormente. Observa-se que, mesmo sendo uma instituição da rede municipal de ensino, o PPP é igual ao da instituição da rede estadual.

Nesta instituição de ensino funciona uma sala multifuncional com 6 (seis) crianças do município matriculadas. Esses alunos estão matriculados nas escolas da rede estadual e da rede municipal, do 1º ao 9º ano. A sala multifuncional é regida pela Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010. (BRASIL, 2010b). A implantação da sala de recursos multifuncionais, que era de responsabilidade da SEESP, atualmente é de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sob o Decreto nº 7.611/2011, que também consta no PPP.

²² O PPP mencionado não contém sumário nem páginas, sendo assim, não constarão páginas nas citações.

O que chama a atenção nesta escola é que a criança com deficiência, sujeito desta pesquisa, não frequenta a sala de recurso multifuncional. Na entrevista com a diretora da escola, questionou-se a respeito dos critérios para a matrícula dos alunos na sala multifuncional; a mesma respondeu que é o diagnóstico. No entanto, a criança tem diagnóstico, mas não frequenta a sala multifuncional. Dos alunos que frequentam esta sala, nenhum deles está no Bloco Alfabetizador. O entendimento que se faz desse fato é que se espera tempo demais para encaminhar as crianças que não aprendem, quando seria mais benéfico encaminhar a criança logo no início do processo de escolarização da mesma.

Na entrevista com a mãe da criança observada nesta escola, ela menciona que não foi informada desta sala. Fica nítido na entrevista com a mãe que ela não teve nenhuma orientação quanto ao trabalho desenvolvido nesta sala, mesmo sendo o segundo ano que a criança frequenta tal escola. Cabe ressaltar que no PPP da escola não conta como são encaminhadas as crianças com deficiência para o atendimento na sala.

No PPP das duas escolas campo da pesquisa, não há ações a serem desenvolvidas pela escola com as crianças com deficiência, apenas são mencionadas as leis que regulamentam o processo de inclusão. Mesmo assim, de modo burocrático, no qual se busca apenas formalizar o processo e não estruturar de forma sistematizada como ele ocorre ou como devia ocorrer na prática diária da escola.

2.2 A ORGANIZAÇÃO TEMPO E ESPAÇO E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O tempo e o espaço precisam ser considerados quando se pensa o processo de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente de se tratar de aprendizagem de crianças com deficiência ou das demais crianças. O tempo de aprendizagem de um é diferente do tempo de aprendizagem de outro, pois, nesse processo, estão envolvidas questões como acesso a bens culturais, conhecimentos prévios sobre a escrita e a leitura. Gontijo (2008) explica que a alfabetização é um processo histórico-social e que a leitura e escrita são resultado das práticas sociais. O processo de alfabetização não é algo individual, mas construído nos sentidos que cada indivíduo estabelece com seu meio social. Dessa forma, o espaço em que a criança está inserida influencia diretamente no processo de escolarização.

Em se tratando de crianças com necessidades especiais, no caso de crianças com deficiências mentais, como são Maria e Joana, sabe-se que se o tempo e o espaço devem ser considerados como parte integrante do processo de aprendizagem.

A organização do tempo nas duas escolas pesquisadas está de uma forma mais ampla atrelada ao calendário da rede estadual de ensino de Santa Catarina: 200 dias letivos, com quatro horas diárias de aulas, o que permite dizer que ambas atendem às determinações da LDB em relação ao número de dias letivos e horas diárias trabalhadas. Internamente, ambas as escolas fazem um detalhamento maior do tempo, dividindo os 200 dias em bimestres para fins avaliativos e, diariamente, dividem o tempo entre várias disciplinas, com intervalo de recreio de 20 minutos. Cada aula tem duração de 45 minutos, com início às 7h40min e término às 11h40min.

Com relação ao espaço, as duas escolas funcionam em prédios públicos estaduais, a escola municipal funciona em salas cedidas por um colégio da rede estadual. Na Escola 1, o prédio possui três pisos: o primeiro destinado ao refeitório; o segundo, ao setor administrativo, salas de aulas, laboratório de informática, quadras esportivas, pátio e biblioteca; o terceiro, às salas de aula. Em ambas as instituições, nas salas de aula as carteiras são organizadas em quatro filas, onde cada aluno tem seu lugar determinado pelas professoras. Mantoan lembra que o espaço físico da sala de aula precisa:

[...] de um espaço para que o aluno desenvolva suas atividades livremente e também para conter a grande diversidade de materiais didáticos que a caracteriza. O arranjo do espaço físico reflete os princípios educacionais em que se apóia a dinâmica escolar e a prática pedagógica. Assim sendo, como o espaço é fundamental no processo de descoberta e construção do conhecimento [...] (MANTOAN, 1989, p. 97).

O espaço da sala de aula é parte integrante do processo de alfabetização e precisa ter as produções das crianças que estão construindo seus conhecimentos de escrita e leitura. Também, deve conter as características das crianças e dos professores que ali permanecem durante todo ano, bem como nos espaços externos. Estes são diferenciados, na Escola 2 a quadra não é coberta e está localizada no pátio da escola junto a algumas árvores. A instituição possui apenas um piso. Observando as aulas onde as duas crianças sujeitos desta pesquisa estudam, pode-se perceber que há diferença em relação ao modo como cada professor faz uso do tempo e do espaço quando realiza o trabalho com as turmas.

Na turma da Maria, nas aulas de informática parece não haver organização de conteúdos específicos de alfabetização ou qualquer outro. Os alunos utilizam *sites* de jogos, como de personagens da televisão, de contos de fadas e outros que fazem parte do programa fornecido pela Secretaria de Estado, que consiste em montar personagem com roupas e acessórios. Durante as aulas observadas, as meninas, regra geral, escreviam no *Google* “jogos

para meninas” e ficavam montando figurinos de meninas. Em um dos dias um dos meninos perguntou se poderia baixar jogos de moto, pois aqueles eram muito “chatos”. O monitor disse que não, visto que demorava muito para baixar. Nos dias em que a pesquisadora esteve acompanhando as aulas no laboratório de informática, a professora e o monitor do laboratório não orientaram os alunos, nem individualmente, nem coletivamente. Maria pedia ajuda para uma aluna sempre que necessitava iniciar o jogo, em como fazer para iniciá-lo. Algumas meninas que estavam próximas ajudavam quando ela pedia. Este era o único momento de interação entre Maria e os demais alunos. Os outros alunos conversavam em dupla e com os demais, chamando para ver o que estavam fazendo.

Os alunos sentam-se em dupla ou em trio, revezando o tempo de cada um no computador. Maria não fica em dupla com os outros alunos. Devido à sua dificuldade de aprendizagem e de relacionamento com os demais, ela conseguia jogar, mas não sabia como iniciar o jogo.

Diante das atividades realizadas no laboratório, ficou visível que a aula não é voltada para o processo de alfabetização, não tem proposta de ensino. Uma das poucas intervenções que aconteceram foi quando um aluno perguntou se podia jogar “jogos de motos”. Nas aulas de “lego” (jogos de montar), de responsabilidade da professora regente, que acontecem quinzenalmente nas duas primeiras aulas do dia, as carteiras não ficam organizadas em filas, são utilizadas para apoiar as tábuas para montar os jogos. Os alunos são organizados em equipes de 5 (cinco), cada um com uma função específica. A aluna com deficiência tem sua função na equipe, mas não a desenvolve. Sua função era de apresentar o objeto que haviam elaborado, mas não apresentou, permaneceu calada, mesmo quando questionada. Ficou quase todo o tempo observando os colegas ou movimentando as peças de forma aleatória. Os espaços mudam, porém as interações permanecem iguais.

Nas aulas de leitura, a professora organiza os alunos em equipes. Semanalmente são apresentadas a leitura e a interpretação de um livro na sala e, na semana seguinte, cada equipe faz uma redação sobre a obra e esta é exposta no pátio do colégio. Devido às faltas, no dia da apresentação dos livros, Maria não tinha levado o livro para casa. A professora, então, entregou um livro para ela e a colocou em uma equipe; ela participou mostrando as páginas do livro. Esta atividade de apresentação dos livros durou aproximadamente 1 (uma) hora e Maria ficou em silêncio todo o tempo, em poucos momentos sorria de forma tímida. Não houve a intervenção das outras crianças e da professora.

Nas aulas de Arte a professora disponibiliza desenhos para pintar, que ficam dentro de uma caixa em cima da sua mesa. Os alunos pegam o que gostam e sentam-se em

dupla ou em pequenos grupos, de acordo com o interesse de cada um. Em uma das aulas, Maria foi à mesa da professora, pegou um desenho que representava o nascimento do menino Jesus, voltou para sua cadeira, em seguida pediu lápis de cor para uma das amigas que a convidou para sentar-se ao lado dela. Maria aceitou e pintou o desenho com cuidado, respeitando os traços do desenho. Quando acabou a aula de Arte, ela terminou o desenho e colocou no caderno.

As aulas de Educação Física também acontecem na sala de aula por falta de espaço físico na escola. A professora disponibiliza jogos e desenhos para os alunos. Eles mesmos se organizam em equipes ou em duplas e escolhem o que querem fazer. Os grupos pegam os jogos ou desenhos, quando querem mudar, vão à mesa da professora e trocam. Em uma das aulas observadas, Maria foi convidada a jogar com três colegas. Quando eles a convidaram ela apenas levantou-se e foi até onde eles estavam. No momento do jogo ela somente mencionou duas vezes que era sua vez de jogar, e estava sorridente. Após jogar, ela foi desenhar junto com os mesmos colegas que estavam jogando. Em todas as observações, esse foi o momento de maior interação entre ela e os colegas. Nos demais dias observados, ela ficou a maior parte do tempo sozinha, mesmo quando questionada pelos colegas para realizar atividades junto com eles. Geralmente ela está junto, mas não fala nada, permanece em silêncio, apenas olha os desenhos dos colegas.

Diante dessa situação entre a aluna com deficiência e os demais, percebe-se que a interação não acontece de forma espontânea e chama a atenção a falta de mediação da professora para que a mesma interaja com os alunos/atividades e com ela.

Outro fato que merece destaque é a localização de Maria na sala. Fica sempre na última carteira da segunda fila, dificultando seu contato com os demais alunos. O tempo que Maria fica esperando para fazer suas atividades é outro fator que merece relevância. Em uma das aulas, Maria ficou esperando os alunos corrigirem a tarefa das 7h40 às 9 horas. Em alguns momentos, Maria olhava para os colegas, para a professora, mostrando estar ansiosa, pois não conseguia fazer, batia os dedos na carteira e roía as unhas. Essa atividade durou aproximadamente 45 minutos. Os demais alunos faziam as contas, conversavam sobre os resultados, estavam envolvidos na aula e Maria apenas observava. Esperas como essa eram frequentes, ou por não ter atividades para fazer ou por não saber fazer as atividades propostas.

Segundo a professora, mesmo trabalhando com jogos de bingo, alfabeto móvel, aula de leitura e “lego”, encontra dificuldades para a socialização e para o processo de ensino aprendizagem da aluna com deficiência. No entanto, não tem no planejamento adequação das atividades propostas como determinam as orientações para salas com alunos com deficiência.

Mesmo com diversificação de atividade para a turma, com atividades em grupo, a forma de socialização de Maria com a turma não permite que ela expresse seus sentimentos e conhecimentos. Ela permanece no grupo para ser auxiliada nas atividades. Ou quando a professora propõe que ela fale algo, ela fica constrangida e não fala nada, ressaltando ainda mais suas limitações frente aos colegas, dificultando sua interação social.

Na Escola 2, onde a Joana estuda, as aulas de informática têm as mesmas características descritas anteriormente. Os professores não estabelecem conteúdos, os alunos jogam diferentes jogos que são disponibilizados nos computadores da escola. Cada aluno tem um computador para usar, e todos são orientados pelo monitor para usar o mesmo em todas as aulas. As aulas no laboratório acabam sendo um momento divertido para os alunos, mas para Joana é um momento de tensão, pois tem dificuldades para usar o computador e entender os jogos que, em sua maioria, são de operações matemáticas. Algumas alunas jogavam um destes, que consiste em acertar a soma ou a subtração dos números que aparecem na tela do computador. As alunas apresentavam pouca dificuldade, apenas errando algumas. Joana não conseguiu acertar nenhuma, não compreendia o que era uma operação matemática e não reconhecia os números que apareciam na tela do computador. O jogo encerrava e ela não conseguia iniciar, pedia ajuda para as amigas ao seu lado. Em um dos momentos o monitor do laboratório foi ajudá-la. Ela apresentou muita dificuldade em manusear o *mouse* e não sabia como usar o teclado do computador. Em alguns momentos, parava e esperava auxílio das alunas ou do monitor. A segunda professora não estava na sala neste dia devido a atestado médico.

Cabe ressaltar que na sala de recursos multifuncional há um computador de mesa adaptado para alunos com deficiência física, que está encaixotado por falta de espaço e de alunos com deficiência física para utilizá-lo. Se a aluna estivesse frequentando a sala de recurso multifuncional, o computador adaptado seria uma ferramenta que iria auxiliar no processo de escolarização. Esses mesmos jogos teriam uma função pedagógica, ao contrário do que acontecia, pois a criança ficava ansiosa e ainda mais frustrada. Nessa situação presenciada, é nítida a incoerência de querer que a criança jogue no computador sem saber manuseá-lo. Ela teria que ser orientada sobre como usar o *mouse* e as demais funções do computador para atividades que seriam realizadas por ela. Também, poderiam ser disponibilizados para ela outros jogos mais simples que ela conseguisse fazer sem auxílio de outra pessoa. Isso faria com que ela se interessasse por outra atividade pelo fato de fazer sozinha. Outra vez não é levada em consideração a zona de desenvolvimento real e proximal da criança. Se ela não reconhece os números, como irá resolver operações matemáticas?

Primeiramente, ela teria que reconhecer os números, entender quantidades, para posteriormente jogar o jogo que estava sendo proposto ali. Não é porque a turma joga aquele tipo de jogo que a aluna terá que jogar o mesmo, não tendo conhecimento naquele momento para fazê-lo. Nesse caso, a mediação de outra pessoa é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimentos, que são capazes de operar somente quanto a criança interage com pessoas em seu ambiente e quanto em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 117-118).

De acordo com o autor citado, o aprendizado desperta vários processos internos, e a não aprendizagem também, só que estes de maneira negativa, que, de forma direta ou indireta, fazem com que a criança sinta-se inferior. Corroborando com o autor, quando a criança internaliza os conceitos, estes se transformam em aprendizagem. Durante a observação, percebeu-se que as crianças não internalizavam os conceitos elementares para atuar na zona de desenvolvimento proximal. Como se pôde ver na aula realizada no laboratório, Joana não sabia usar o computador, não reconhecia os números, e tinha que resolver operações matemáticas. E ainda pior, sem a mediação de outra pessoa.

Nas aulas de Arte Joana fica esperando orientação da professora e dos colegas, pois não compreende o que é para fazer a partir da primeira explicação da professora. Quando a professora demora em ajudá-la, ela pinta o desenho de forma aleatória, sem pedir orientação. Em uma das aulas a atividade proposta era fazer o desenho de autorretrato, a professora explicou que era para fazer os olhos, cabelos, boca e nariz. Joana, após algum tempo, pintou o autorretrato de lápis de cor amarelo. As aulas ocorrem sempre no mesmo espaço e com as mesmas características. A aluna observada apresentou dificuldades para compreender o que era um autorretrato e por isso apenas pintou. Nessa atividade, a professora poderia ter construído com a turma um autorretrato de um deles, ou a partir da foto de uma pessoa, para facilitar a compreensão de Joana e dos demais alunos.

As aulas de Educação Física acontecem na quadra, com atividades dirigidas. Sempre que Joana apresenta dificuldade para realizar determinados movimentos, a professora a auxilia ou pede para outro aluno ajudá-la. A segunda professora não participa das aulas de Arte, Educação Física, nem das aulas no laboratório, como se estas atividades não fizessem parte do currículo e nem tivessem importância na formação das crianças. Mesmo porque a

aluna necessita de acompanhamento para realizar algumas atividades devido à sua limitação física.

Com a professora titular parece que há um ritual para o início das aulas. Inicialmente, são corrigidas as tarefas e, em seguida, os alunos copiam a data do quadro. Joana não consegue copiá-la e necessita sempre da ajuda da professora, que vai até sua carteira e a copia para ela. Quando a segunda professora está na sala, copia para Joana, que, na sequência, deve passar com o lápis por cima de cada letra. Durante as primeiras três observações, a segunda professora estava de atestado médico, em outras ficava na sala ou resolvendo outras situações pessoais ou de interesse da escola.

Quanto à prática pedagógica da segunda professora, observa-se que limita a aluna a apenas fazer movimentos repetitivos, pois nem mesmo é possibilitado a ela desenvolver sua própria escrita. Uma das funções da segunda professora é fazer adaptações das atividades para a aluna, fato que não acontece.

A professora titular da Escola 1 costuma realizar atividades como bingo de letras e atividades de pintura e maquete, sempre com as crianças sentadas em carteiras individuais. Mas o que domina na sua organização do tempo e do espaço são atividades com cópias de apostilas que trazem a escrita de palavras com as mesmas sílabas. Contudo, o que chama a atenção é que, mesmo com diversificação de atividades, estas são realizadas individualmente, o que dificulta a interação entre as crianças. Sabe-se que a interação entre elas desenvolve a aprendizagem. Na troca de experiência e nos conflitos vão sendo desenvolvidas habilidades de aprendizagem e de relações sociais. Por isso a importância das atividades em dupla e em grupo no espaço da sala e fora dela.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A apropriação da leitura e da escrita pelas crianças com deficiência, no contexto do espaço escolar, parece não acontecer. As práticas pedagógicas desenvolvidas estão centradas em atividades repetitivas e, em sua maioria, individuais, dificultando os momentos de socialização entre as crianças e com as professoras. Cabe à escola proporcionar momentos de aprendizagem através da convivência em grupo, pois a apropriação do saber não se dá apenas na codificação e decodificação de códigos gráficos, números e memorização de conteúdos relacionados às áreas do conhecimento, mas através da interação com o outro.

A escola deve ser, também, o espaço de alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao 'outro', a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de desenvolver todos e a um, graças ao interesse e à motivação para a aprendizagem. (EDLER, 2004, p. 32). (grifo da autora).

A prática pedagógica vai além do ato de ensinar conceitos científicos, as ações desenvolvidas pelos professores devem contemplar a formação para o respeito, solidariedade e companheirismo entre as pessoas. Em escolas/turmas com crianças com deficiência, devem ser elaboradas estratégias de ensino que orientem os alunos, fornecendo informações sobre as crianças com deficiência, esclarecendo-os sobre o processo de inclusão e a importância de todos nesse processo, pois a falta de conhecimento pode levá-los a atitudes que não contribuem para a aprendizagem dos alunos com deficiência. Era comum, durante as aulas observadas, uma criança fazer as tarefas para Joana e Maria. Pôde-se perceber que pensava estar ajudando, mas, na verdade, estava fazendo por ela, dificultando ainda mais o processo de alfabetização.

Na Escola 1, as aulas de Educação Física acontecem na sala de aula, conforme já descrito anteriormente, pois a quadra esportiva é cedida a outras turmas do Ensino Médio com outra professora dessa mesma disciplina. Observou-se que nessas aulas são realizados desenhos e jogos, como botão e outros. A professora disponibiliza os jogos e atividades que são dispostas em cima de sua mesa e os alunos pegam as que têm interesse e eles mesmos formam duplas ou grupos; a professora intervém quando há conflitos, como um observado entre duas crianças que discutiram de forma ríspida por causa de um jogo depois que um dos alunos desrespeitou as regras do mesmo. A professora aproximou-se das duas crianças e disse que se eles voltassem a discutir ela os levaria para a direção. Os demais alunos ficaram em silêncio assim como a aluna Maria.

Segundo a professora, o espaço físico da sala não possibilita a realização de atividades físicas com as crianças. As crianças na idade escolar têm a necessidade de brincar, correr, jogar. Em todas as escolas é comum ver a alegria das crianças quando chega a hora da Educação Física. E, nesta escola, as crianças não demonstram mudança de comportamento.

Nas aulas de Arte, a professora, no período das observações, centrou sua prática pedagógica em atividades de pintura de desenhos com lápis de cor, disponibilizava folhas brancas para os alunos criarem seus desenhos e desenhos prontos copiados de *sites* da internet. Ela não intervinha nas escolhas dos alunos pelas atividades que eles desenvolviam, apenas se dirigiu a dois alunos quando houve um conflito. A prática observada se restringe em desenhos para pintar. Pôde-se perceber a falta de elementos que possibilitam a expressão

artística e cultural através das obras de artes, das artes cênicas, da música, dos desenhos e demais temas que podem ser abordados nas aulas de Arte, estimulando a criatividade e instigando os alunos a compreenderem as expressões culturais e sociais através das artes.

Os desenhos infantis traduzem seus sentimentos, emoções e inquietações, como, também, revelam suas habilidades e sensibilidades. É o meio de registrar para ela (a criança) e para os outros sua personalidade, estabelecendo interações entre os alunos e professores. Reily (2001, p. 254) explica que “o desenho ganha um papel ainda mais importante, mediando suas interações tanto no plano receptivo como no emissivo. Mas, além disso, mostra-se um instrumento mediador na interação com seus pares”. Os desenhos produzidos pelas crianças expressam as características pessoais, sociais e culturais. Diante da importância dos desenhos infantis, faz-se necessário que os professores incentivem seus alunos a demonstrar suas habilidades e sensibilidades, tornando, assim, as aulas de Arte interessantes e de socialização de conhecimentos.

A professora titular, em sua prática pedagógica, costuma desenvolver atividades individuais, em dupla e em grupo, com atividades de “lego”, aulas de leitura, bingos, e nas atividades individuais, utiliza livros didáticos, cópias de apostilas de coleção própria. Entretanto, as atividades não são adaptadas para a aluna com deficiência, dificultando o processo de alfabetização, visto que a aluna não compreende as atividades propostas pela professora. Vale lembrar que na turma há outras duas crianças que não têm o domínio da leitura e da escrita. Schreiber (2012, p. 119) afirma que “não é aceitável o fato de alunos permanecerem no espaço da sala de aula sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas para a apropriação do conhecimento curricular referente à etapa de ensino que frequentam”. Observando a turma, fica evidente que a não alfabetização não ocorre apenas com alunos da MEE, mas também com crianças que não apresentam deficiência ou transtornos. Para estas não são oferecidas aulas de reforço escolar ou outro suporte pedagógico que auxilie na aprendizagem.

A reorganização das representações do real através de processos de abstração incluindo sobre dados concretos, tangíveis ou não, são possíveis a partir da operação, ação interiorizada, reversível, que constitui o instrumento pelo qual o conhecimento lógico é produzido. Enquanto a operação não se instala, são oferecidas aos alunos experiências a partir das quais eles terão a oportunidade de caminhar em direção a ela, descobrindo propriedades e inventando relações sobre os dados do mundo físico e social. (MANTOAN, 1989, p. 144).

Maria está frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental, é repetente desta série e ainda não domina a leitura e a escrita. Pelo fato de ela não reconhecer as letras e os números,

as atividades devem ser planejadas de modo que a levem a dominar a escrita e a leitura e não apenas reproduzir os conteúdos realizados pelos demais alunos da turma. Maria fica observando o que os alunos fazem e esperando auxílio dos colegas e da professora. Além disso, tem vergonha de falar na frente dos colegas, então, colocá-la no papel de apresentadora, como ocorreu durante a aula de “lego”, não parece uma estratégia adequada.

Na Escola 2, nas aulas de Educação Física, a professora costuma iniciar as aulas organizando um círculo para fazer alongamento. Em algumas atividades, Joana apresentava dificuldade nos movimentos, então a professora pedia para outras alunas ajudarem ou ela mesma auxiliava. Tal dificuldade era devido à deficiência física, mas com a ajuda de alguns amigos ou da professora sempre conseguia realizar, mesmo com suas limitações. Na turma de Joana as meninas demonstram carinho e atenção no momento de ajudá-la. Os meninos não interagem com dela.

Em algumas aulas de Educação Física, a professora realiza atividades que envolvem letras e números, como a cantiga de roda “Ciranda, cirandinha” com adaptações, onde os alunos não falavam um verso e sim uma palavra com a letra inicial do nome de cada aluno.

Nas aulas de Arte a professora prioriza as formas, os traços, os desenhos e outros elementos peculiares das aulas dessa disciplina, bem como a escrita do nome e idade na atividade em que os alunos desenharam seu autorretrato. Nessa descrição, os alunos escreviam o nome e a idade. Para Joana a professora de Arte fez o autorretrato, deixando que ela colocasse o nome e a idade. Ela não terminou e levou para terminar em casa.

No laboratório de informática as práticas pedagógicas não contemplam o processo de alfabetização. Os alunos utilizam os computadores para jogar, sem intervenção das professoras ou do monitor do laboratório. Não há uma preparação de conteúdos específicos, os alunos escolhem o que querem jogar entre os jogos disponibilizados no laboratório. Joana não escolhe seu jogo, pede o que as colegas ao seu lado estão jogando, e são elas quem auxiliam Joana, porém, em uma das aulas o monitor auxiliou uma vez. A dependência das colegas é fato constante nas aulas em que a segunda professora não está na sala. É importante ressaltar que a socialização/interação não pode ser confundida com dependência dos colegas para realizar as atividades propostas pelos professores.

A professora titular centraliza sua prática pedagógica em aulas expositivas, com predominância de atividades individuais, como cópias de coleções de apostila por ela adquirida. Não utiliza os livros didáticos disponibilizados pelo MEC, pois, segundo ela, não

correspondem às necessidades e realidade da turma. Também faz uso de materiais concretos, como canudos de plástico, para ensinar os alunos a resolver contas de adição e subtrações.

A segunda professora ajuda com as atividades que a professora titular disponibiliza para todos. Via de regra, ela escreve as respostas e a aluna passa por cima do que ela escreveu. Após essas atividades, auxilia os demais alunos individualmente. As professoras foram questionadas sobre as adaptações das atividades realizadas para as crianças da MEE e suas respostas podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 2 - Adaptações realizadas nos conteúdos para o aluno com deficiência

Escola	Professoras	Ações
Escola 1	Profª. de Ed. Física	Não necessita de adaptações
	Profª. de Arte	Não necessita de adaptação, quando precisa de ajuda, os colegas auxiliam.
Escola 2	2ª professora	Separados, procuro conhecer a deficiência, pois muitos precisam de atividades de psicomotricidades e também através de atividades lúdicas. É isso. Tiro da sala para fazer atividades individuais lá na sala da secretaria, até tem um quadro lá, que consegui através de doação, isso uma ou duas vezes por semana.
	Profª. de Ed. Física	Não tem adaptações
	Profª. de Arte	Não tem adaptações

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

A ajuda de que a aluna precisa pode ser considerada uma necessidade de adaptação, que não é dever dos alunos e, sim, dos professores. Os alunos podem ajudá-la, mas precisam ser orientados sobre como proceder. Vygotsky (1991) afirma que as intenções e as ações propositadas nas vivências das crianças vão formando, ao longo do tempo, uma estrutura essencial para a formação de conceitos e operações psicológicas superiores, na condução do comportamento. Nesse sentido, o que é disponibilizado para as crianças se constitui como elementos para sua formação de conceitos, entre eles, o da solidariedade e companheirismo.

A aluna da Escola 1 está no 3º ano e não está alfabetizada, quando a maioria já está, por isso é imprescindível realizar atividades diferenciadas para que ela se alfabetize, para que possa avançar nos anos seguintes dominando a leitura e a escrita.

Na Escola 2, se não forem realizadas adaptações nas atividades, a aluna terá ainda

mais dificuldades para se alfabetizar ou não irá se alfabetizar, como ocorre na Escola 1, onde a aluna é repetente, ou seja, permaneceu quatro anos na mesma escola e não está alfabetizada, nem mesmo reconhece as letras e os números. A aluna da Escola 2 está frequentando o 1º ano pela segunda vez e apresenta para compreender as explicações acerca das atividades propostas pela professora.

Jannuzzi e Caiado (2013, p. 64) enfatizam que se deve “levar em conta todo conhecimento sistematizado, a começar pela alfabetização, usando métodos, técnicas e procedimentos adequados ao ensino, garantindo formação criadora para o mundo”. Não apenas as crianças com deficiência, mas, sim, todos os alunos têm direito ao ensino em se que utilizem diferentes técnicas e métodos, que estimulem a criatividade das crianças para que possam se alfabetizar e, assim, ter condições para uma vida mais independente e feliz, pois se considera que a realização e o pleno direito à cidadania também estão vinculados às realizações pessoais e sociais. A escola é um interlocutor para possibilitar condições de desenvolvimento.

As professoras de Educação Física e de Arte das duas escolas afirmam que as alunas não necessitam de adaptações para realizar as atividades por elas propostas. Entretanto, são alunas que têm diagnósticos de deficiência, obviamente, necessitam de adaptações para efetuar suas atividades, principalmente a criança da Escola 2, que tem dificuldades motoras.

Quanto à fala da segunda professora, é preocupante, quando ela menciona que tira a aluna da sala para realizar algumas atividades. Isso evidencia ainda mais suas limitações frente ao grupo e, também, é uma forma de exclusão. Seria mais conveniente realizar as atividades na sala de aula, mas de modo que a aluna compreenda o que está fazendo.

Quadro 3 - O aluno com deficiência participa ativamente das atividades desenvolvidas por você?

Escola	Professoras	Participa das atividades
Escola 1	Profª de Ed. Física	Não, ela não participa das atividades em grupo.
	Profª de Arte	Algumas vezes participa
Escola 2	Profª de Ed. Física	Sim
	Profª de Arte	Sim

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

Observa-se que a aluna de uma escola participa e a da outra escola somente algumas vezes da aula de Arte. O que chama a atenção é que a aluna da Escola 1 não apresenta deficiência física e a da Escola 2 sim. Dessa forma, os impedimentos que levam a

aluna a não querer participar das atividades em grupo não são devido à deficiência física, mas a questões referentes à interação dela com os demais alunos. As atividades realizadas em grupo não propiciam o envolvimento dela com as demais crianças, pela forma como os alunos e as professoras se referem a ela. Durante as observações, esse fato ficou evidente. A falta de carinho, atenção e compreensão faz com que a aluna da Escola 1 não queira participar das atividades em grupo. Porém, mesmo com a deficiência, elas devem ser respeitadas e devem participar de todas as atividades, pois, como lembram Jannuzzi e Caiado (2013, p. 64), “e assim, na troca entre seres humanos completos e imperfeitos, porque humanos, mas sempre iguais como pessoas, podemos construir juntos um mundo melhor para todos”. A partir do momento em que as crianças com deficiência tiverem respeito e participarem de forma plena da troca de saberes como cidadãs de direito é que elas farão parte do processo de inclusão escolar.

Na Escola 1, os professores não incentivam os alunos a desenvolver atividades em grupo com a aluna com deficiência. Nem mesmo a equipe pedagógica da escola. Maria, nos momentos fora da sala de aula, como antes de iniciar a aula e no recreio, sempre fica sozinha. E não há uma preocupação quanto a esse isolamento dela. Isso pode ser caracterizado como segregação dentro do espaço da escola.

Quadro 4 - Como acontece o processo de alfabetização com letramento do(da) aluno(a) com deficiência?

Escola 2	2ª professora	Ela não tem uma sequência, se está fazendo uma conta, ela vai da primeira para a última e da última para o meio. Ela não faz a sequência dela e nesse processo que ela trabalha e que eu trabalho com ela, ela não tem uma continuidade. Pra mim ela tem uma dificuldade que tenho certeza que vai ser sanada. E vai ser sanada se depender de mim. E que essa continuidade é o processo pelo qual está na aprendizagem dela, mas que não está restrita à sala de aula. Está no ambiente familiar.
-------------	------------------	--

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

A segunda professora explica que a dificuldade dela não se deve apenas à deficiência, mas também ao ambiente familiar. Durante as observações, ficaram evidentes as dificuldades da aluna e das professoras no processo de alfabetização. Dificuldades no relacionamento entre a aluna com deficiência e os demais alunos, causando isolamento da mesma, falta de materiais adequados para ela, falta de conhecimento sobre as limitações de Maria e as possibilidades de aprendizagem. Parece haver falta de compreensão por parte dos professores e equipe pedagógica sobre como deve acontecer o processo de inclusão de alunos

com deficiência no ensino regular, mas também não se percebe um movimento na busca por compreender como poderia ser realizado um trabalho que viabilizasse a inclusão e a aprendizagem. Parece que há uma inércia sobre o que é necessário adaptar, como fazer as adaptações, como encaminhar para atendimento de outros profissionais. A segunda professora diz que a aluna não tem continuidade no processo de ensino aprendizagem, fato este que é, de certa forma, provocado pelas inúmeras faltas. Mas, o que se pôde perceber é que ela não compreende a maioria das atividades propostas, deixando-a desinteressada pela escola. Não sabe ainda utilizar o caderno de forma correta, por isso não importa para ela qual linha vai fazer, ou qual conta irá resolver. A aluna ainda não compreendeu que para formar palavras é necessário ordenar as letras, ou seja, tudo o que está sendo proposto está muito distante do conhecimento real de Maria. Todos esses pontos não estão relacionados às dificuldades familiares.

Ao relacionar as dificuldades de Maria a problemas familiares, fica claro que a segunda professora tenta, de certo modo, diminuir a responsabilidade da escola. Sabe-se da importância da família no processo de escolarização das crianças. No entanto, é imprescindível o envolvimento da família e da escola, sem culpas, buscando juntas soluções para os problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos.

Contudo, a segunda professora, também, disse que se dependesse dela as dificuldades iriam ser sanadas. Sabe-se que para a aprendizagem das crianças com deficiência é necessário ir além dos trabalhos pedagógicos da professora e dos demais profissionais da escola, é preciso ter condições adequadas para o trabalho, atendimento especializado com outros profissionais. O papel do professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, mas ele não pode ser o único responsável pelo insucesso dos alunos.

Quadro 5 - Existe uma série de leis e regulamentos que tratam da inclusão de alunos no ensino regular. Vocês conhecem esses dispositivos legais? Tem algum em especial que é tomado como referência? (continua)

Escola	Profissionais	Conhece os dispositivos legais	Quais conhecem	Dispositivos legais tomados como referência
Escola 1	Diretora	Não		
	Assistente de direção	Não		
	Assistente pedagógica 1	Não		

(conclusão)

Escola	Profissionais	Conhece os dispositivos legais	Quais conhecem	Dispositivos legais tomados como referência
	Assistente pedagógica 2	Não		
	Professora titular	Sim. Conheço as leis e regulamentos que tratam da inclusão	Como referência é tomado o respeito às diferenças, e atendimento diferenciado para cada especificidade. Foi isso que aprendi na faculdade e na pós	Não mencionou
Escola 2	Diretora	Sim	Declaração de Salamanca	UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Espanha, 2004
	Articuladora pedagógica	Não		
	Professora titular	Não		
	2ª professora	Não		

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

O desconhecimento dos determinantes legais ocasiona falta de conhecimento das ações educacionais do cotidiano da sala de aula. É essencial conhecer a legislação sobre a inclusão escolar. Talvez com formação disponibilizada para os professores e gestores, não apenas para os segundos professores, pois os alunos com deficiência não são apenas de responsabilidade dos segundos professores, mas de todos os professores, gestores e demais colaboradores das escolas. O acesso e permanência dos alunos perpassam o conhecimento dos determinantes legais que asseguram esses direitos.

[...] 1994 também foi o ano de promulgação da Declaração de Salamanca que, segundo muitos intelectuais da área, substituiria o fundamento integracionista pelo inclusivista. Entretanto, como indica Bueno (2008), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. Segundo o autor, a primeira tradução impressa da

Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão, o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política. (BUENO, 2008 apud GARCIA; MICHELS, 2011, p. 115).

No contexto real da sala de aula das escolas pesquisadas, observou-se com mais frequência a integração dos alunos com deficiência. A substituição do termo integração (quando o aluno com deficiência tem de se adequar à escola) por inclusão (a escola se adapta às necessidades dos alunos com deficiência) não possibilita a efetivação de um processo de escolarização. Torna-se necessário formar professores e gestores, para que desenvolvam práticas inclusivas que atendam às implicações pedagógicas que proporcionem mudanças conceituais e práticas como determina a legislação, reestruturando o processo de inclusão em níveis nacional, estaduais e municipais.

A legislação não se atém apenas às questões estruturais e organizacionais da Educação Básica, mas, também, aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Pelos diferentes motivos por quais são elaboradas as leis, o importante é que estas sejam conhecidas pelos principais envolvidos no processo de ensino.

Há que se cuidar, no entanto, para que as informações acerca das políticas públicas de inclusão estejam sendo repassadas de maneira adequada em relação à questão dos direitos humanos à participação social, a partir da reorganização intencional do espaço escolar. Caso contrário, poderemos estar mudando apenas de nomenclatura sem, contudo, possibilitar uma reflexão mais aprofundada acerca das concepções e práticas que poderão conduzir-nos efetivamente ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. (RIBEIRO, 2006, p. 95).

As reflexões sobre as políticas públicas de inclusão remetem à compreensão dos direitos fundamentais de cada criança com deficiência, pois é a partir da legislação que são pensadas as práticas pedagógicas no cotidiano. Sem que haja interesses econômicos, mas sociais, que visem ao bem-estar das crianças com deficiência.

2.3.1 Atividades propostas pelas professoras para as turmas de Maria e Joana

Na Escola 1, a professora costuma realizar aulas de leitura. Em uma das aulas observadas a professora dividiu a turma em 5 equipes, cada equipe deveria apresentar uma história, que havia sido entregue para cada membro da equipe dias antes da data da apresentação. Os livros são da coleção que a Secretaria de Educação mandou para as escolas,

de autoria de Sinira & Ribas e têm como objetivo falar da obesidade infantil, preconceitos, *bullying*, entre outros. Na apresentação na sala um aluno de cada equipe lia a história e outro mostrava as páginas que estavam sendo lidas.

Durante as primeiras apresentações os alunos prestavam atenção e demonstravam interesse, a partir da terceira história os alunos começavam a conversar e a reclamar que estava demorando. Maria permanecia calada sem compreender o que estava acontecendo, pois havia faltado três dias consecutivos, por isso não estava em nenhuma equipe. A professora entregou um livro para ela e a inseriu em uma equipe, dizendo que a função dela seria mostrar as figuras do livro enquanto os colegas iam ler. Quando Maria virava a página do livro, alguns alunos perguntavam se estava na página certa, como se ela fosse incapaz de virar a página. A professora respondia que sim. Com essas perguntas, Maria abaixava a cabeça e não falava nada. Nesse momento, a professora poderia trabalhar o processo de inclusão, ressaltando que a aluna com necessidades educacionais especiais pode e deve desenvolver atividades juntamente com os colegas de classe. Desse modo, ela estaria favorecendo o processo interpessoal dos alunos com a aluna que tem dificuldades de aprendizagem. Calar-se frente a essas colocações dos alunos é perder a oportunidade de mencionar a capacidade de aprendizagem da aluna. Sabe-se que através de palavras ou de gestos, pode-se reforçar as dificuldades dessa criança.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso implica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1991, p. 75).

Os conceitos, tanto de sucesso ou de fracasso, vividos em contextos sociais são internalizados pelas crianças. Durante as observações, em nenhum momento a aluna recebeu um elogio ou um incentivo das professoras e dos colegas de turma. Pelo contrário, apenas duvidavam de suas capacidades e habilidades. Ouvia dos colegas frases como, por exemplo: “Tu não sabe nada, não quero ficar na turma dela.” Da professora: “Espera que eu já vou te ajudar. Tu não vai fazer esta, pra ti é outra.” Isto dificulta a interação dela com a professora e com os colegas. Outro fato que chama a atenção é que as produções da aluna não são valorizadas. Será necessário apagar o que ela fez? Ou orientar a fazer corretamente a partir do que ela elaborou, para que ela tenha mais segurança na realização das demais atividades?

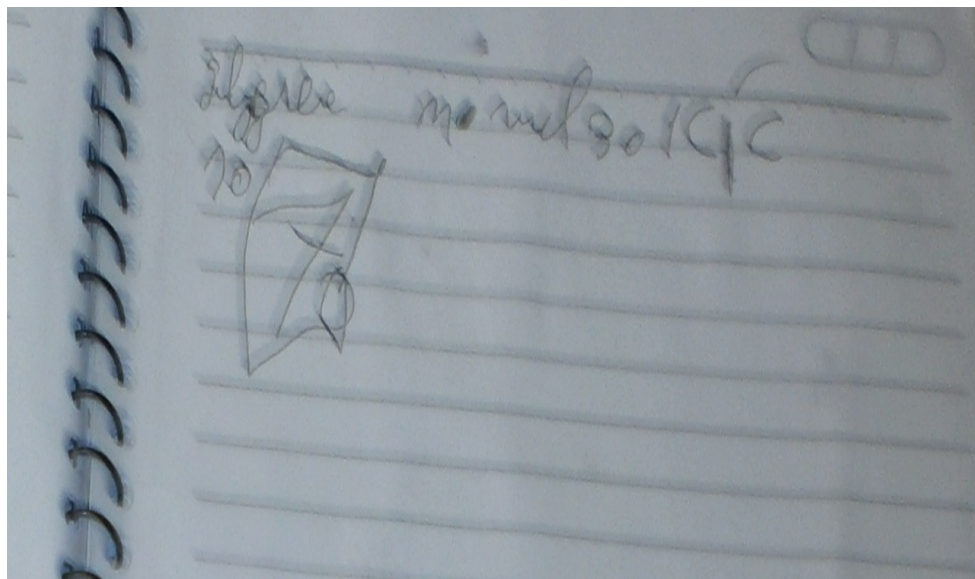
Nas aulas de leitura, a iniciativa da professora, colocando os alunos para ler a

história e mostrar as imagens, pareceu interessante, e os alunos demonstraram gostar. Mas, fazer todas as leituras em um único dia ficou cansativo e as crianças perderam o interesse. Talvez a leitura de um ou dois livros a cada dia, ou algumas histórias serem apresentadas através de cartaz, dramatização, elaboração de uma música, histórias em quadrinho fosse bem mais interessante. Assim diversificaria a forma de apresentar, não ficando cansativo para os alunos.

Nessas atividades, a aluna com deficiência e o aluno que ainda não está alfabetizado participaram em grupo ou em dupla, o que não pareceu ter sido um momento de interação e de possibilidade de afirmação de ambos, haja vista os comentários serem sempre no sentido da incapacidade.

Em outro momento, a professora explicou que para ter uma vida saudável é necessária uma boa alimentação. Passou a seguinte atividade no quadro: “Para ter uma vida saudável devemos ter boa alimentação. Coloquem em ordem as refeições de nosso dia-a-dia.” E disse para Maria esperar que ela iria ajudá-la. Maria tentou copiar o que a professora tinha passado no quadro, como não conseguiu, ficou brincando com um exemplar da Bíblia Sagrada em miniatura que havia ganhado da professora até ela chegar à sua carteira. Quando a professora observou que ela havia copiado apenas algumas letras, apagou e fez o enunciando em um pedaço de papel e disse que era para ela copiar. A professora apagou sem perguntar o que ela havia tentado fazer. Seria interessante valorizar o que a aluna havia feito. Cabe perguntar qual a concepção de erro desenvolvida em sua prática pedagógica? O erro pode ser considerado como uma “ponte” entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o que ela fez “errado” é o que ela consegue fazer naquele momento na tentativa de fazer o que lhe é solicitado. No entanto, com a valorização do que ela fez e com orientações da professora, ela pode fazê-lo da forma como a professora deseja.

Figura 1 - Atividade que a professora apagou

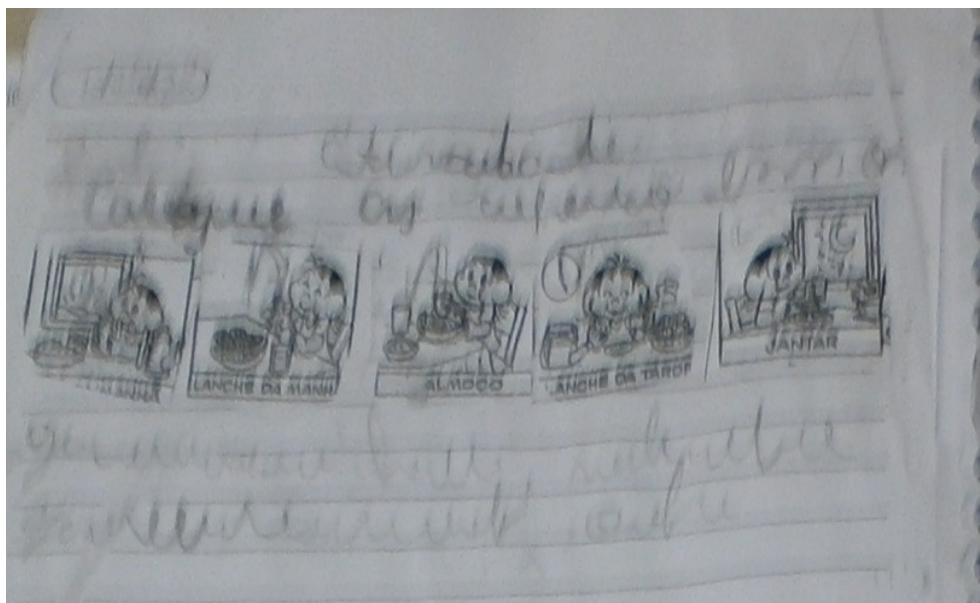


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

A professora voltou à sua carteira, corrigiu o que Maria tinha feito, acrescentando algumas letras que estavam faltando no enunciado que ela tinha copiado. Ainda, explicou que ela tinha que cortar a tirinha e colocar em ordem as refeições que se faz durante o dia.

Com essa atitude, a professora perdeu a oportunidade de contribuir para a ampliação do conhecimento da aluna, explorando a partir do que ela havia feito. Assim, talvez as atividades propostas fizessem mais sentido e Maria tivesse melhor compreensão do que está fazendo.

Figura 2 - Atividade referente à alimentação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Essa atividade todos os alunos realizaram. Maria teve dificuldades para organizar a sequência das refeições e teve a ajuda da professora. Para Maria era apenas colocar em ordem e ela fez com ajuda da professora; para os demais alunos era para colocar em ordem e escrever o que estava no quadrinho. Um dos alunos que ainda não conseguem escrever também teve auxílio da professora, que passava nas carteiras corrigindo os cadernos. Como tarefa era para os alunos criarem frases afirmativas, negativas e exclamativas sobre alimentação, citando exemplos oralmente. Para Maria não houve tarefa e durante toda a aula não houve adaptação para ela, porque se entende que copiar o que foi escrito não significa adaptar.

Observa-se que as atividades não são pensadas para atender às necessidades de Maria. Se ela não reconhece as letras, não faz sentido apenas copiar sem saber o que está copiando. A atividade proposta é destinada para os alunos que estão alfabetizados.

Em outra aula, a atividade inicial foi jogar bingo, o que acontece quinzenalmente nas terças-feiras. A professora falava os números e os alunos tinham que multiplicar e marcar na cartela. Antes de iniciar o bingo, a professora pediu para um aluno ajudar Maria, ele colocou sua carteira ao lado dela e marcava as duas cartelas. Maria olhava para a cartela antes de iniciar a atividade aparentando estar assustada, sem saber o que fazer. Ao iniciar a tabuada, dizendo 7×2 , as crianças faziam contas em voz baixa e marcavam a resposta certa. Maria olhava para o bingo quando a professora falava os números (tabuada), olhava para o caderno, para os colegas, sem saber o que fazer. Enquanto isso, os demais alunos, antes de marcar os números, contavam do início da tabuada até chegar ao número que a professora havia mencionado, outros contavam nos dedos. Em um momento ela comentou que eles tinham que saber salteado. O colega que estava ajudando Maria cuidava do jogo dele e depois orientava a colega, apontando o dedo para o resultado certo, ela não marcava, ele acabava fazendo para ela. Se ela não conhece os números, não terá condições de resolver as operações matemáticas. E contar sempre com o auxílio dos colegas para as atividades diárias demonstra causar ansiedade nela. Em alguns momentos, Maria olhava para os colegas, para a professora mostrando estar ansiosa, pois não conseguia fazer, batia os dedos na carteira e roía as unhas. Essa atividade durou aproximadamente 45 minutos. Os demais alunos faziam as contas, conversavam sobre os resultados, estavam envolvidos na aula, Maria apenas observava. Os alunos estavam interessados na aula, sem se preocupar que a atividade era a tabuada, que é vista com preocupação pela maioria dos alunos. Para Maria a atividade causou ansiedade, pois tinha que esperar o colega para ajudá-la. Durante a atividade não teve mediação da professora, causando mais insegurança para Maria.

Dando sequência, a professora, antes de passar no quadro, disse que não era para Maria copiar, pois ela faria outra atividade. Com essa fala, todos os alunos voltaram seus olhares para Maria. A professora constrange a aluna frente aos demais alunos com essa colocação, que poderia até acontecer, mas de forma discreta, apenas para a aluna e poderia ser dito à aluna o porquê dela estar fazendo outra atividade. E foi passar a data no quadro, e a seguinte atividade:

1- Oba vai treinar!²³

a) 924:4

b) 562:2

c) 734:3

d) 657:5

Para Maria ela deu uma atividade para recortar e montar as partes do corpo humano. A professora pegou o caderno dela e escreveu o enunciado da atividade na hora sem explicar o que tinha escrito, apenas o que era para fazer. Nesse momento, uma aluna, sem falar nada, pega a figura que a professora deu e começa a recortar. A professora imediatamente diz que Maria tem que fazer sozinha. Maria recortou, pediu a cola para uma aluna e colou na sequência pedida pela professora. Logo em seguida, Maria mostrou para a professora que já tinha feito, levando até sua mesa, e a observação da professora para Maria foi que aquela atividade já tinha sido feita pelos colegas e ela não tinha feito, pois havia faltado.

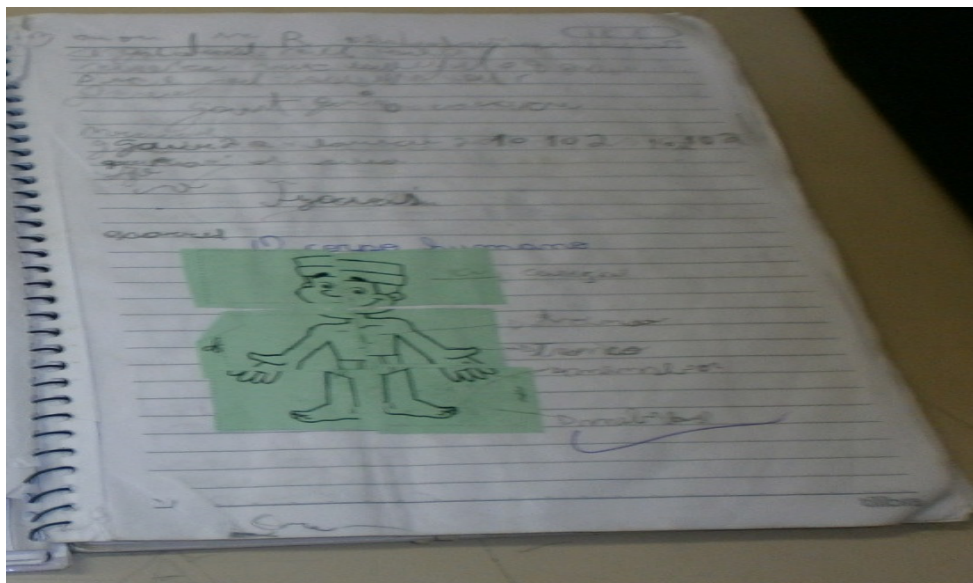
Os demais alunos tiveram dificuldades para resolver as contas, apenas uma aluna disse ser fácil. Devido a essa dificuldade, a professora explicou novamente no quadro, ressaltando a importância da tabuada. Enquanto a professora orientava os outros alunos, Maria ficava roendo as unhas ou brincando com os materiais.

A professora orientou os alunos, em seguida, pediu para Maria escrever a palavra CABEÇA e ditou as letras para que ela escrevesse. Ela conseguiu fazer apenas as vogais A e E. Então, a professora ficou ao seu lado e fez em uma folha para ela as partes do corpo, cabeça, braços, tronco e membros. Ela copiou e no mesmo momento corrigiu algumas letras que Maria havia copiado e estavam fora de ordem.

Dividir o corpo humano em três partes não faz sentido para a criança, pois ela pode dividir em quantas partes ela tem interesse, não somente o corpo humano como qualquer figura. Na atividade sobre o corpo humano poderiam ser explorados, com fita métrica, a altura de cada criança, o peso, as características, as diferenças e semelhanças das crianças, entre outros, tornando a atividade significativa e de melhor compreensão para os alunos, incluindo Maria.

²³ Exatamente da forma como a professora escreveu no quadro.

Figura 3 - Atividade para montar o corpo humano

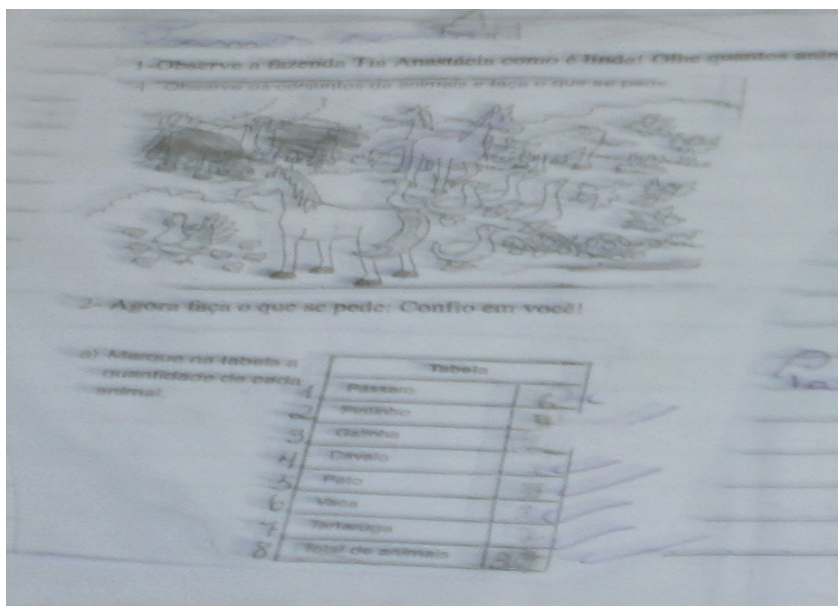


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Quando Maria é orientada pela professora, copia as letras nas linhas de forma legível. Importa ressaltar que, quando Maria recebe orientação da professora, ela escreve de forma legível e com coerência na escrita. Outro ponto a destacar são as diferentes atividades realizadas na mesma aula, atividades totalmente diferentes da outra, causando dificuldade de compreensão da aluna com deficiência.

Em seguida, a professora colocou no caderno dela uma gravura com diferentes animais onde ela tinha que escrever a quantidade de cada espécie.

Figura 4 – Atividade para contar os animais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Ela tentou, mas não conseguiu fazer, a professora explicou novamente e ela não teve êxito, a professora teve que ajudá-la a fazer. Observa-se que as atividades não têm uma sequência contextual, fazendo na mesma aula atividade de tabuada, uma atividade sobre alimentação, atividades livres no laboratório de informática e, para terminar, atividades sobre animais. Para um estudante em processo de alfabetização, isso é extremamente prejudicial, pois as atividades tornam-se abstratas e confusas. Estas atividades poderiam ser realizadas utilizando materiais concretos e explorando cada atividade, dando mais sentido a cada atividade pesquisada, fazendo relação com o seu cotidiano de modo que possa compreender com clareza o que está sendo ensinado. Outro fato que chama a atenção é que, mesmo sendo uma atividade entendida como simples, Maria não conseguiu realizar, e precisou da ajuda da professora. Para os demais, passou as seguintes contas como tarefa:

Continue treinando!

a) $675:5$ b) $765:4$ c) $453:3$ d) $681:3$ e) $458:2$

As atividades parecem desenvolver o treino e a memorização. Treinar e decorar são atividades presentes no cotidiano da turma. Isso parece desestimular os alunos ou fazer com que eles desenvolvam de forma mecânica sem refletir sobre a função da atividade proposta.

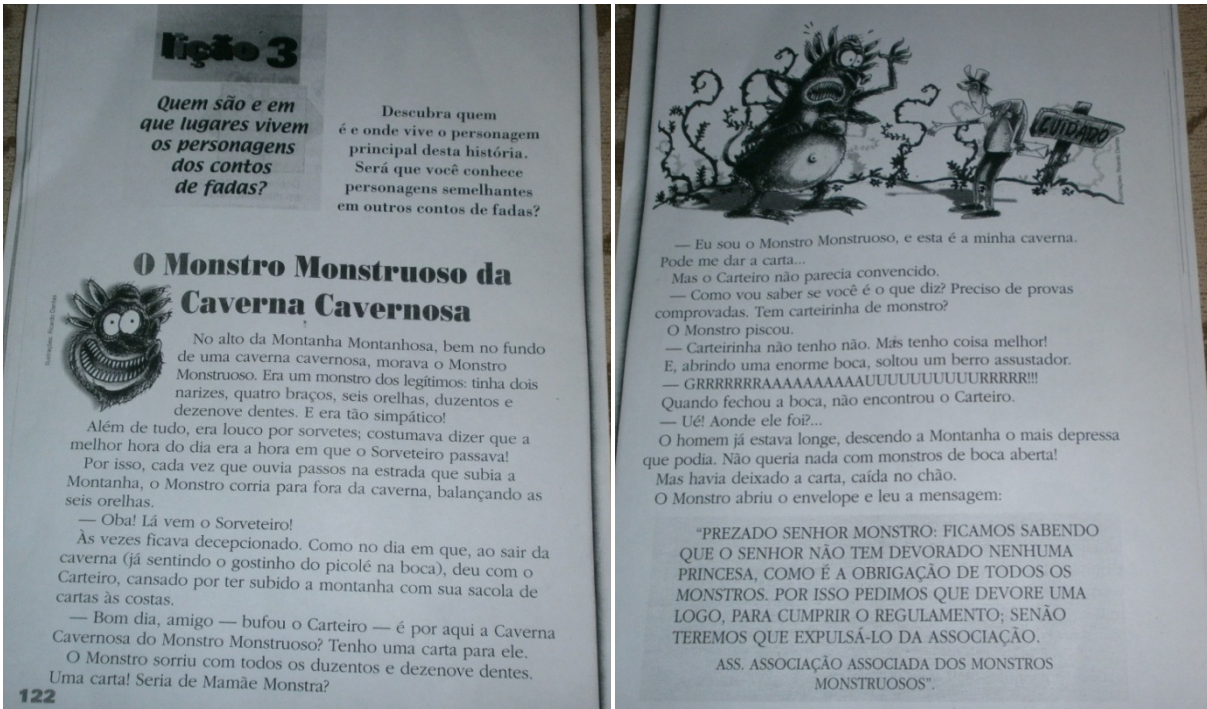
A professora não passou essas contas para Maria, ela ficou terminando a atividade descrita anteriormente. Enquanto os alunos finalizavam, ela foi auxiliar Maria que, após ter terminado, ficou observando os colegas concluírem suas atividades.

Olhar sem compreender o que está acontecendo à sua volta a deixa inquieta na carteira, o que é compreensível, pois não há qualquer interação com os colegas e com a professora. A dinâmica da sala de aula não é favorável à interação e à aprendizagem da aluna com deficiência. Pode-se perceber pela organização das cadeiras, pela falta de conversa entre os alunos e pelas atividades propostas. Sawaia (2001) explica que o medo do desconhecido gera ansiedade, e quando o ser humano se defronta com o desconhecido ou com aquilo que não domina, fica desesperado e, muitas vezes, perde o controle. A ansiedade vivida por Maria, durante as aulas, deve-se ao fato de não dominar os conhecimentos ensinados na escola. Ela percebe que seus colegas sabem e ela não, pois os comentários dos colegas e da professora evidenciam e reforçam sua dificuldade no processo de alfabetização.

Dando sequência às atividades observadas, uma delas chama a atenção. A professora lê um texto de três páginas e depois estabelece como atividade para Maria e para os demais alunos a interpretação do mesmo. Nessa atividade, quando a professora fez

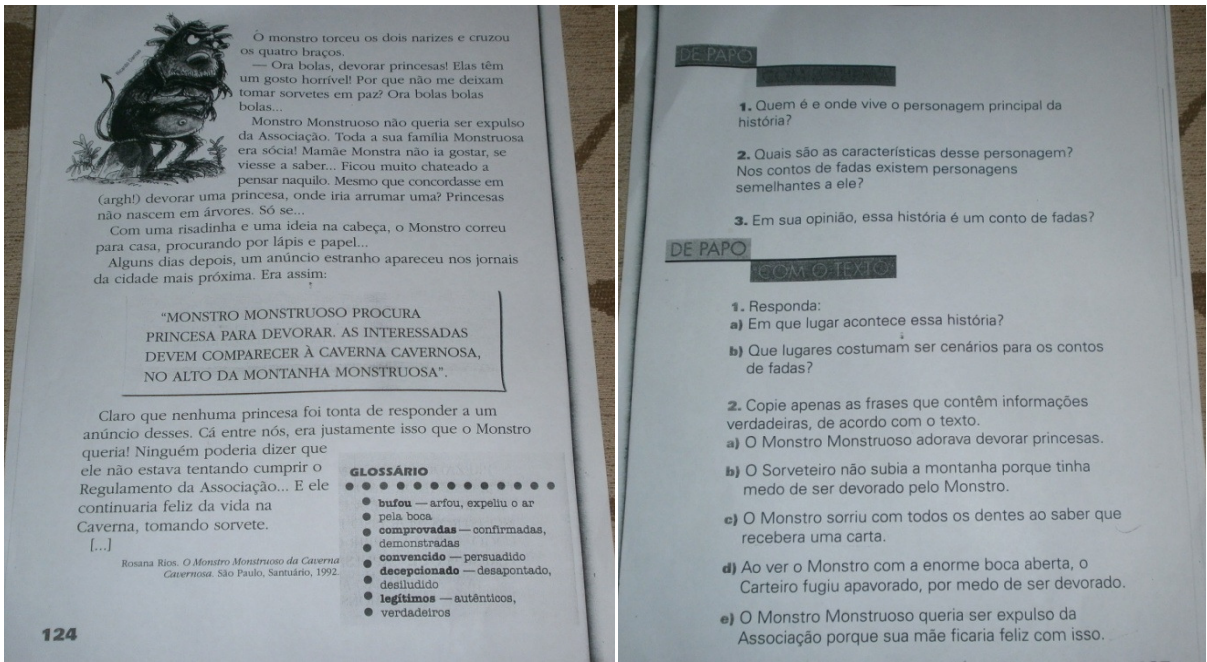
perguntas sobre o texto, Maria não respondia nada. O texto foi muito longo e continha palavras que Maria não sabia o significado, como, por exemplo, “regulamento”, “associação” e outras. Como mostram as figuras a seguir.

Figura 5 – Página do livro trabalhado



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Figura 6 – Páginas do livro trabalhado pela professora

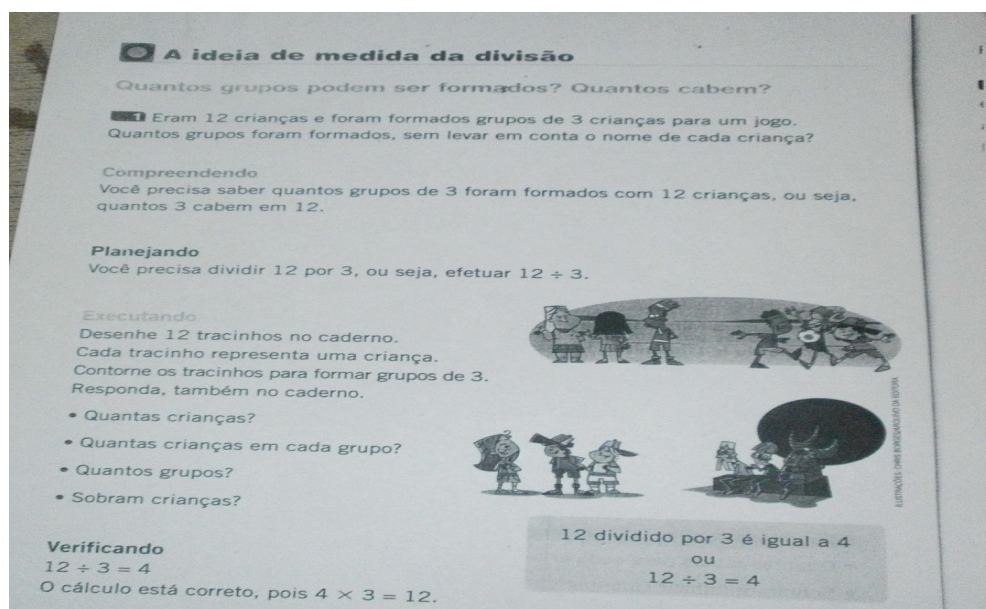


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Novamente, a atividade para Maria não teve adaptação que propiciasse a aquisição da alfabetização. As atividades precisam partir do conhecimento que a criança possui e, a partir deste, possibilitar outros conhecimentos. E não apenas propor atividades que ela não faça ideia do que está fazendo. Gontijo (2008, p. 19) afirma que “a alfabetização é um processo de produção de sentido, por meio do trabalho da leitura e da escrita”. Quando o aluno não compreende o que está realizando, não haverá aprendizagem.

Na utilização do livro de matemática com Maria e os demais alunos, a dificuldade dela permanece, pois não compreende o que é para fazer mesmo com a explicação da professora. Não conseguiu fazer, pois, se não conhece os números, não resolverá contas de divisão. Como se pode ver a seguir, uma das atividades propostas para Maria.

Figura 7 – Página do livro trabalhado pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Para os demais alunos, passou no quadro as seguintes contas:

- a) 15:3 b) 19:2 c) 30:5 d) 24:7

Enquanto os alunos copiavam e resolviam, ela foi até a carteira de Maria e explicou a atividade da figura 7 e a ajudou a fazer. Foi corrigir as atividades dos outros colegas e Maria ficou esperando seus irmãos²⁴ durante quinze minutos, sem ter o que fazer.

Na Escola 2, em uma das aulas de Arte, a professora propõe atividades de desenhos e estes exigem coordenação motora, fato que dificulta a realização devido à

²⁴ Os irmãos de Maria também estudam na mesma escola, e quando ela vai para a escola eles a buscam na sua sala quinze minutos antes do término da aula, pois dependem de transporte que os pega mais cedo.

imobilidade do braço direito de Joana. Mesmo assim, Joana realiza a atividade, mas com dificuldades, quando não consegue, a professora ou uma aluna a ajuda. Para esta atividade, a professora foi até o quadro, virou-se para a turma, falou que eles iriam desenhar figuras geométricas e fez alguns exemplos. Ela não demonstrou de forma diferenciada para Joana, que não entendeu o que era para fazer. No momento em que a professora explicava, ela olhava os outros alunos para ver o que estavam fazendo. Em alguns momentos, ficava distraída, pintando o desenho de forma aleatória ou brincando com o lápis.

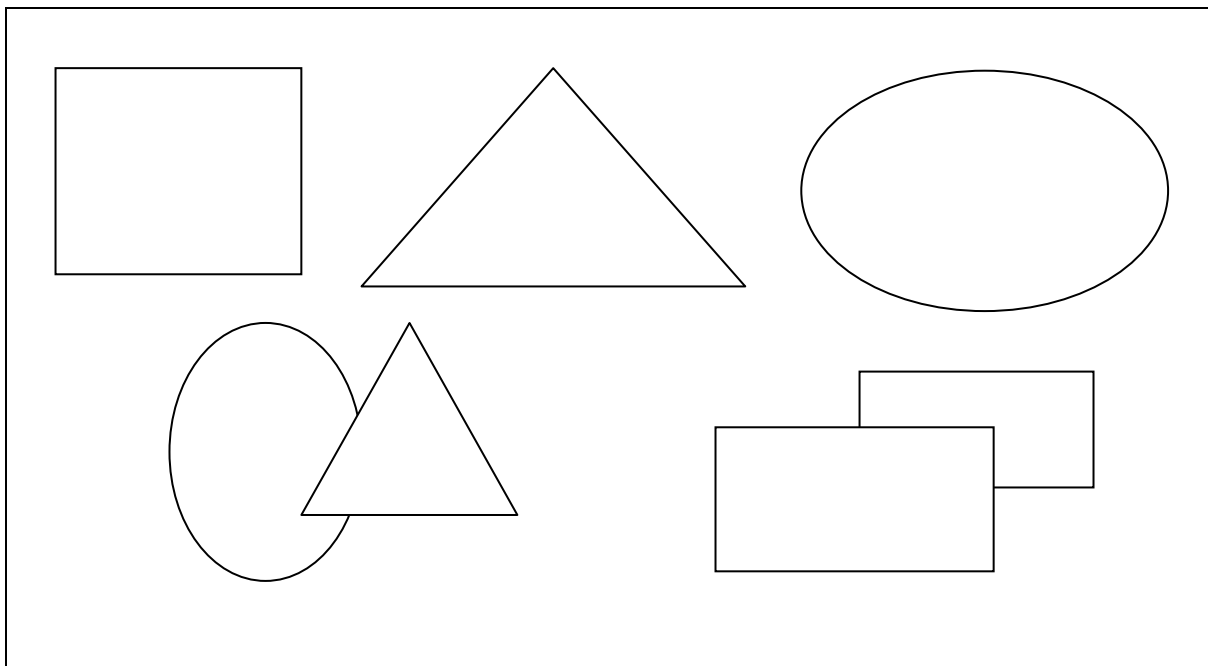
Na tentativa de ajudar, uma aluna fez para ela, a professora aproximou-se e disse que não era para a amiga fazer por ela e sim ajudá-la. A professora não orientou como deveria acontecer a ajuda a Joana. Na tentativa de ser solidária, a aluna não compreendia que fazendo por ela não estaria contribuindo com o processo de aprendizagem de Joana. Cabe, então, questionar que conhecimento/esclarecimento os alunos têm com relação às limitações e possibilidades das crianças com necessidades educacionais especiais? A aluna fez a margem e voltou para sua carteira. Joana ficou olhando a menina fazer, sorrindo para ela em vários momentos. Os alunos precisam ser orientados sobre como auxiliar a aluna Joana.

O fato de deixar o outro copiar a resposta de um exercício – sem que se permita ao sujeito uma situação desafiadora a ser solucionada, mesmo em parceria com os colegas – pode, realmente, causar uma situação de dependência, a qual não se relaciona com a proposta de um ensino dialógico, mas com uma forma de facilitação que muito tem a ver com a idéia de transmissão de informação, ao invés de se utilizar de espaço de interação para a construção coletiva de conhecimento, via discussão. (RIBEIRO, 2006, p. 163).

A criança pode sentir-se diminuída em relação aos colegas que copiam para ela, como, também, ficar na conformidade e comodismo pela ajuda das demais crianças e das professoras, prejudicando o desenvolvimento criativo e participativo das crianças com deficiência.

Se a atividade fosse preparada para ela, certamente não necessitaria de auxílio de outras crianças. Numa atividade como esta precisaria fazer adaptações para atender às necessidades da criança. Uma criança com paralisia no braço direito, dificilmente, irá conseguir utilizar régua para formar os desenhos que são compostos por linhas retas.

Figura 8 – Atividade proposta pela professora de Arte



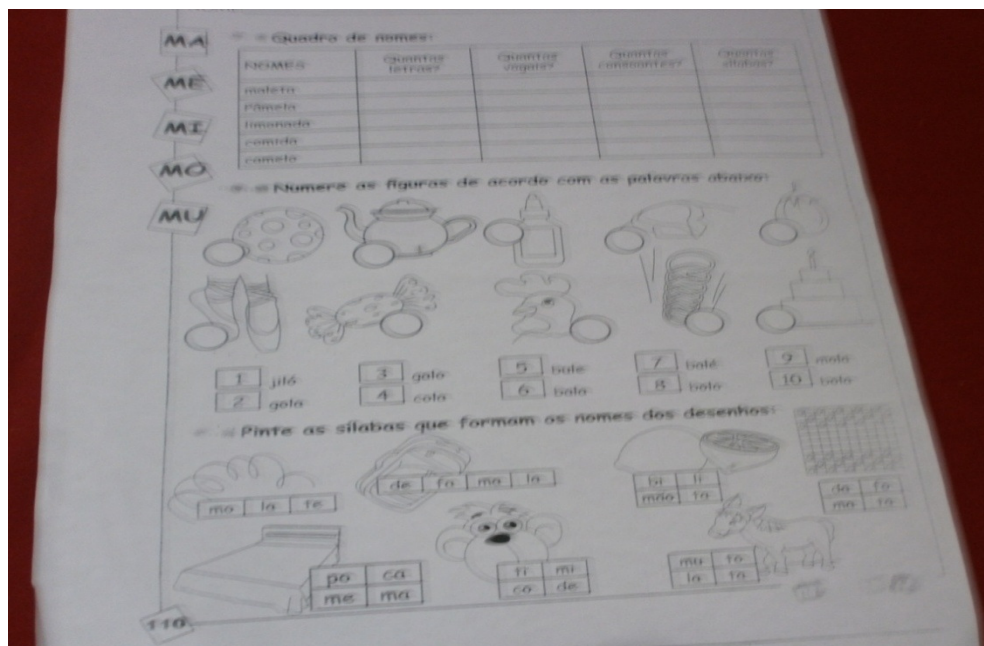
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Nas aulas de Educação Física, uma das atividades consistia em práticas de alfabetização: na brincadeira de pular corda eram mencionadas as letras do alfabeto e, quando a criança não conseguia pular, tinha que falar uma palavra com a última letra dita. Joana brincou de pular corda, mas não conseguiu falar a palavra com a letra F.

Nas aulas com a professora titular e com a segunda professora as práticas pedagógicas desenvolvidas com a aluna com deficiência, também, necessitavam de atenção especial, devido às dificuldades encontradas pela aluna.

Em algumas aulas a segunda professora não estava na sala, assim a professora titular explicava a atividade a ser realizada no quadro para todos e orientava os alunos quando eles pediam auxílio. Joana não pedia ajuda e ficava esperando a professora ir à sua carteira. Quando ela ia ajudar Joana, apagava o que ela tinha feito e orientava a fazer novamente ou copiava para ela e pedia para que pintasse os desenhos que faziam parte da atividade. Como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 9 – Atividade proposta pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Constata-se que, na mesma folha, havia três atividades diferentes: a primeira consistia em separar na tabela as vogais e as consoantes; a segunda, numerar as figuras de acordo com os nomes dispostos abaixo delas; a terceira era pintar as sílabas para formar as palavras correspondentes às figuras. Essa atividade confundiu os alunos, que em geral tiveram dificuldades. Para Joana, que não reconhece as letras, tornou-se confusa e impossível. Para os alunos com deficiência é necessário atividades com menor número de palavras e para a aluna com limitações físicas as letras deveriam ser maiores. As palavras trabalhadas poderiam ser realizadas com jogos silábicos ou com alfabeto móvel. E a contagem das letras pode ser realizada com números confeccionados em tamanhos maiores e de fácil manuseio.

Essa foi a única atividade escrita do dia e que não foi concluída. Os alunos foram orientados a realizá-la como tarefa para casa.

Em outra aula a professora passou no quadro a seguinte conta “6-4” e explicou com canudinhos como resolver. Na sequência, entregou aos alunos uma folha com 12 contas semelhantes a que explicou no quadro. Após entregar aos alunos, ela ficou perto de Joana e a ajudou a resolver duas contas com auxílio de canudinhos. Cabe salientar que Joana não reconhece os numerais, apenas conta numa sequência até dez e, conseqüentemente, não conseguiu fazer as contas propostas pela professora. A professora enfrenta limitações para desenvolver atividades com Joana, pois a aluna necessita de orientação constante e a professora tem que auxiliar os demais alunos.

Joana não reconheceu os números, muito menos soube como fazer as contas. Ela não seguia a sequência das contas nas folhas, fazia apenas rabiscos. Em seguida, a professora disse que era para todos terminarem em casa. Passou no quadro a seguinte tarefa: “Fazer os numerais de 1 até 39”. Os alunos copiaram, e a professora copiou para Joana. Na sequência, a professora escreveu a data no quadro da seguinte forma:

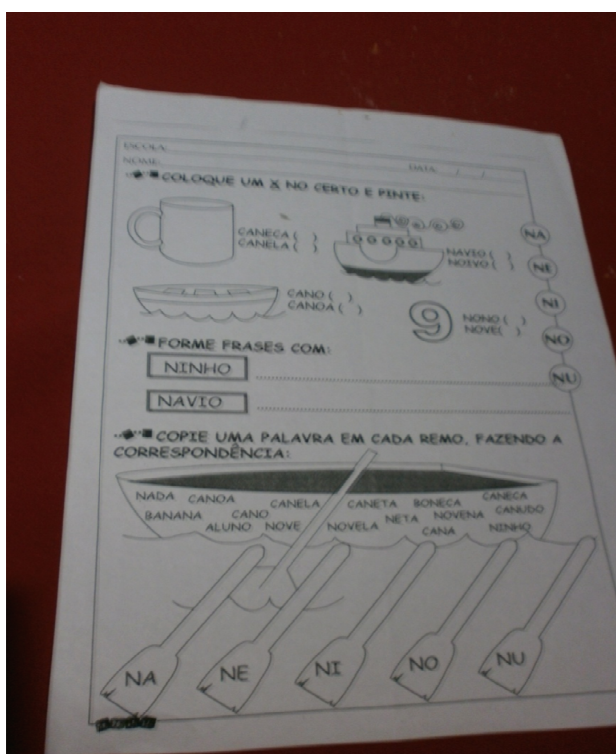
“GRAVATAL, 18 DE OUTUBRO DE 2012.

QUARTA-FEIRA

PROFESSORAS: MARCIA E JUSSARA.” (nomes fictícios)

Enquanto os alunos copiavam do quadro, a segunda professora escrevia no caderno da Joana e depois ela passou por cima. Em seguida, escreveu no quadro a sílaba “NA” e perguntou uma palavra com aquela sílaba; uma criança disse a palavra navio e ela escreveu. Depois pegou a folha da atividade e explicou o que eles tinham que fazer na seguinte atividade.

Figura 10 - Atividade proposta pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

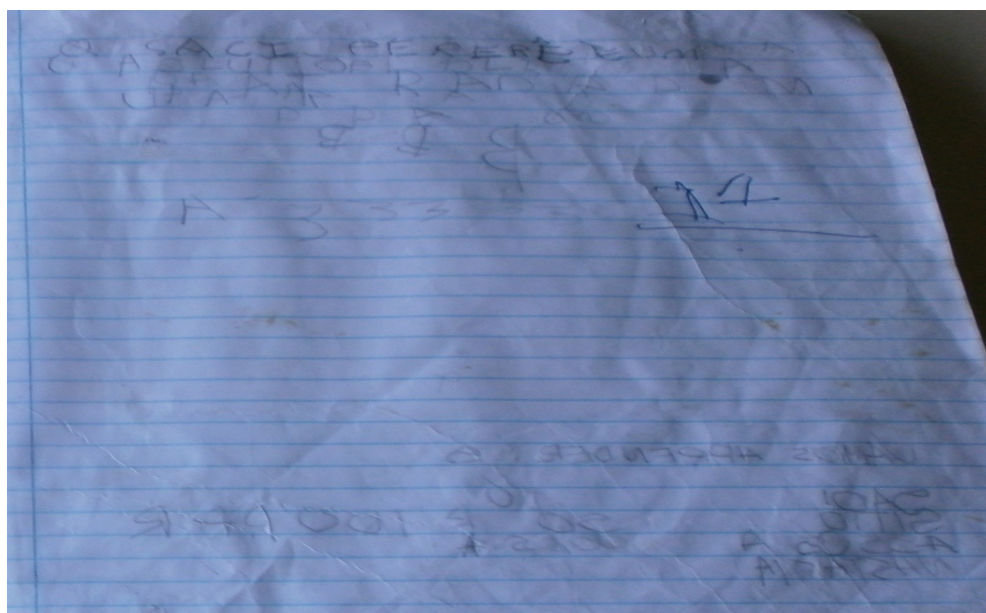
A segunda professora explicou novamente para Joana, dizendo que ela tinha que ligar as frases às palavras ao lado, e fez com ela, pegando na sua mão. Em seguida, disse que era para separar as sílabas. A segunda professora escreveu e ela passou por cima, depois disse

que era para pintar. Joana fazia a atividade por alguns instantes e logo se distraía com a conversa dos alunos.

Qual sentido dessa atividade para a aluna e para os demais alunos? Seria mais conveniente trabalhar com as sílabas através de jogos ou com textos, jogos nos computadores, entre outras formas de alfabetizar uma criança com deficiência. O que chama a atenção na atividade, novamente, é que ela não explora a criatividade dos alunos, nem mesmo das crianças com deficiência. As crianças fazem as mesmas atividades, cada criança em sua carteira com a finalidade de aprender a leitura e a escrita, através de atividades que visam à repetição e à reprodução.

No dia seguinte, a segunda professora não estava na sala, a professora passou a data no quadro e Joana copiou do jeito que conseguiu. A professora foi até ela, apagou o que tinha feito e fez para ela.

Figura 11 - Tentativa de copiar a data do quadro e que foi apagada pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2012.

A professora apagou o que a aluna tinha feito para passar outra atividade. A aluna não demonstrou qualquer reação de constrangimento ou de alegria, como se fosse algo rotineiro. Em seguida, a professora explicou, escrevendo no quadro da seguinte forma:

VÃO - vão

pa - pai - papai

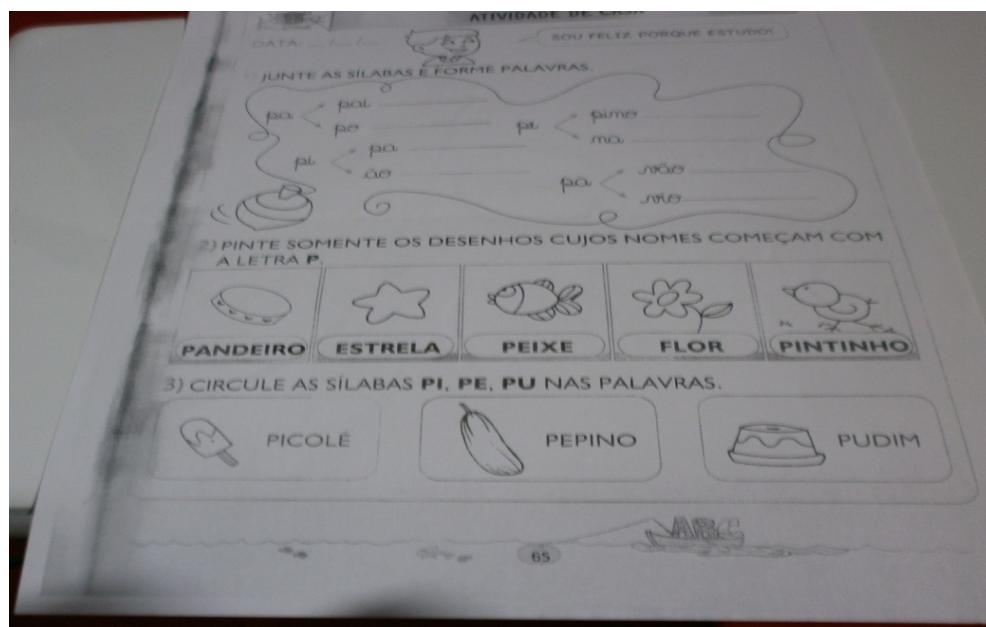
pa - po - papo

Na sequência, ela escreveu nas três formas de escrita:

PAPAI - papai - *papai*

A professora explicou que existem essas formas de escrever. Um aluno disse que sua mãe escreve igual à letra da última palavra; outro perguntou se eram as mesmas palavras e a professora respondeu que sim, apenas eram escritas de forma diferente. E escreveu outras palavras no quadro, leu com os alunos e passou a seguinte atividade:

Figura 12 - Atividade proposta pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2012.

Novamente a segunda professora escreveu para Joana e ela passou por cima; enquanto isso, a segunda professora orientava as outras crianças. Durante as observações, o único “recurso” utilizado pela segunda professora foi copiar para Joana, para ela passar com o lápis por cima de cada letra. Sem mediação, através de explicações com materiais concretos, ou recursos didáticos e atividades coerentes, como, por exemplo, levar para a sala um pião, ou

uma bola, boneca ou outros brinquedos ou objetos de interesse das crianças e a partir desses objetos formar palavras com as mesmas iniciais, ou que tenham estas palavras, que sejam de compreensão dos alunos. As brincadeiras também devem fazer parte das atividades e os objetos utilizados para brincar podem ser aproveitados para alfabetizar, pois a alfabetização não se limita apenas ao ato de copiar e memorizar.

Uma das crianças avisou que era para ver o filme do dia anterior e que a atividade que estavam realizando ficaria como tarefa para casa. Os alunos guardaram os materiais e ficaram sentados nos seus lugares, a professora levou a TV e o DVD para a frente do quadro, ligou e continuou o filme de onde tinham parado no dia anterior. Em seguida, a professora disse que era para pegar um livro e depois guardar, pois já ia bater o sinal.

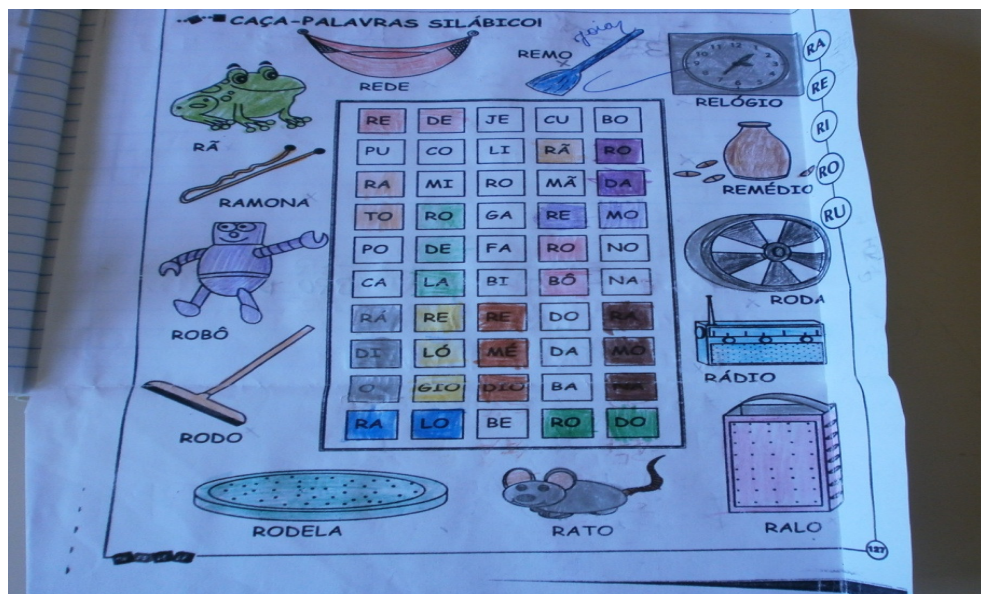
Em outra aula a professora escreveu no quadro a seguinte atividade:

$$25+13= \quad 31+12= \quad 16+23= \quad 42+21= \quad 63+16= \quad 44+21= \quad 74+12=$$

Alguns alunos tiveram dificuldade para resolver as contas. A segunda professora orientou os alunos que estavam com dificuldades. A professora copiou para Joana, orientou como fazer e disse que era para terminar em casa. Mais uma vez a atividade de Joana não foi pensada para sua dificuldade e potencialidade. Certamente terá as mesmas dificuldades como nas demais atividades.

Em uma das aulas a professora disse que teriam bingo de letras, os alunos comemoraram, apenas Joana não demonstrou alegria pela atividade, ficou em silêncio na sua carteira sem demonstrar qualquer sorriso ou gesto de alegria. A professora falava as letras, mas Joana não conseguia identificá-las, os colegas e a professora a auxiliavam. Em outro momento a professora perguntou que família estava trabalhando (sílabas), eles disseram que era a família do “R”. Ela disse que continuariam com a família da letra “R” e entregou a seguinte atividade:

Figura 13 – Atividade proposta pela professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

Os alunos tiveram dificuldades para identificar algumas figuras da atividade e perguntavam para a pesquisadora assim como para a professora titular, que explicava individualmente. Eles não conseguiram terminar e ficou como tarefa. Pode-se observar que as dificuldades da Joana não são apenas dela pela deficiência que apresenta, mas, também, pelas atividades propostas pela professora e pela forma como são contextualizadas/explicadas. A aluna não consegue compreender o que é proposto.

As crianças estavam com dificuldades para compreender o que eram “RODELA” e “RAMONA” e perguntavam para a professora. Ela disse que a ramona é o que se conhece como prendedor de cabelos. Diante disso, qual o sentido de escrever palavras desconhecidas das crianças apenas porque estão escritas com a letra que está sendo trabalhada? Nota-se, também, nas atividades propostas, a falta de materiais concretos, que possam ser tocados pelas crianças. As atividades centram-se em figuras e palavras.

No quadro a seguir os professores apontam algumas dificuldades para trabalhar com as alunas.

Quadro 6 - Você encontra dificuldades no cotidiano para desenvolver seu trabalho? Em caso afirmativo, cite quais (continua)

Escola	Professoras	Sim ou não	Quais dificuldades
Escola 1	Professora titular	Sim	Falta de capacitação e esclarecimentos sobre como desenvolver atividades eficazes para aprendizagem dos alunos

(conclusão)

Escola	Professoras	Sim ou não	Quais dificuldades
			com deficiência. A falta de segundos professores, devido aos processos negados, têm dificultado bastante o trabalho nas escolas
	Prof ^a . de Ed. Física	Sim	Falta de formação para saber como trabalhar com os alunos com deficiência, não participa das atividades em grupo
	Prof ^a . de Arte	Às vezes	Muitas faltas
Escola 2	Professora titular	Às vezes	Faltas da aluna
	2ª professora	Sim	Financeira da escola
	Prof ^a . de Ed. Física	Não	
	Prof ^a . de Arte	Não	

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

A professora da Escola 2 aponta as faltas da aluna como uma dificuldade para trabalhar com ela. Mas, analisando a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e na escola de uma forma geral, é compreensível que a aluna não queira ir para escola. A professora da Escola 1 relata a falta de formação para o desenvolvimento das atividades com a aluna com deficiência. Formação continuada deveria fazer parte da carga horária dos professores. Não é possível pensar em práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todas as crianças se o Estado não possibilita que os professores se atualizem constantemente.

Os professores necessitam de tempo para aprimorar sua prática pedagógica, pois a entrada de deficientes no ensino regular é muito recente. No processo de ensino aprendizagem é fundamental o professor de apoio (segundo professor) estar com o professor titular, para que ambos possam desenvolver, juntos, atividades que propiciem melhor qualidade no processo de escolarização e que se resolvam os problemas como as faltas das alunas. Quanto às faltas, as mães mencionam dificuldades de relacionamento entre os colegas, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse das alunas em frequentar a escola, dificuldades particulares das famílias em organizar seus horários a fim de levar as crianças para a escola.

As mães relatam a dificuldade de transportes devido à falta de comunicação e às dificuldades de acesso das estradas nos dias de chuvas intensas. Esses relatos não justificam as inúmeras faltas, mas esclarecem seus motivos.

O quadro a seguir reforça a falta de formação na área da Educação Especial para

nortear o processo de inclusão.

Quadro 7 - Os professores e equipe pedagógica recebem formação/orientação para trabalharem com alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quem oferece? Que tipo de formação/orientação? Onde é realizada essa formação orientação?

Escola	Nome	Sim ou não	Quem oferece	Qual formação	Onde é realizada
Escola 1	Diretora	Não			
	Professora titular	Não			
	Assistente de direção	Não			
	Assistente pedagógica 1	Não			
	Assistente pedagógica 2	Sim	GERED ²⁵	Não respondeu	Não respondeu
	Profª. Ed. Física	Não			
	Profª. de Arte	Não			
Escola 2	Diretora	Não			
	Articuladora pedagógica	Não			
	Professora titular	Sim	SESC ²⁶	LIBRAS	SESC
	Profª. de Ed. Física	Sim (quando trabalhava como 2ª professora)	APAE	Para trabalhar como 2ª professora	APAE de Gravatal
	Profª. de Arte	Sim	GERED e outros que ela fez a distância por conta própria	Faz muito tempo e não lembrava, segundo ela. Foram vários	GERED

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

Nota-se que a falta de formação é um dos fatores dos insucessos da inclusão das duas alunas com deficiência no processo de alfabetização, no qual as atividades não correspondem às suas necessidades educacionais, nem mesmo com a socialização das mesmas com os outros alunos. Faz-se necessário ter embasamento teórico para o desenvolvimento da prática cotidiana.

²⁵ GERED – Gerência Regional de Educação.

²⁶ SESC - Serviço Social do Comércio.

Nesse contexto é que considero urgente e fundamental que os educadores brasileiros, que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que – fazer da prática educativa. (DUARTE, 1999a, p. 11).

Cabe ressaltar que no PPP das escolas pesquisadas menciona-se que as escolas desenvolvem suas ações com base na teoria histórico-crítica. Todavia, as atividades desenvolvidas não apresentam características dessa corrente. As ações observadas estavam centradas nos conhecimentos dos professores.

Importa ressaltar que a formação continuada deveria ser dever do poder público de âmbito municipal, estadual e federal, o que quase não ocorre. Outra possibilidade é buscar informações/formação em publicações em revistas, em *sites* e cursos de curta duração, como simpósios, seminários, ou especialização na área. Além disso, as escolas poderiam criar espaços para reflexões com os professores, pais, alunos e comunidade escolar. Dessa forma, poderiam ser realizados discussões e debates sobre o cotidiano dos alunos com necessidades educacionais especiais para encontrar meios de melhorar a qualidade da educação para esses alunos. Nessa perspectiva, Ribeiro (2006, p. 86) sugere que

a escola faça uma constante reflexão crítica sobre as diferenças que estão sendo acolhidas em seu espaço, a fim de que os profissionais envolvidos possam refletir sobre as especificidades inerentes a cada uma delas, tanto do ponto de vista dos quadros clínicos da deficiência e da leitura e discussões dos documentos produzidos pelo MEC/SEESP – que visam dar sustentação ao argumento por uma política pública de educação inclusiva – quanto do ponto de vista da própria expressão social e individual que a deficiência adquire em relação à pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais, bem como suas possibilidades de compensação, por meio da reestruturação dos mediacionais.

A falta de formação dos profissionais da educação parece ser um dos principais entraves ao processo de alfabetização das crianças com deficiência. Outro ponto a ser destacado são os problemas emocionais, como ansiedade, medo, insegurança, e outros que podem ser confundidos com deficiência. De acordo com Patto (1993, p. 93), “um problema de natureza emocional pode manifestar-se sob a forma de um rebaixamento intelectual”. Para superar este equívoco, é imprescindível o conhecimento das características de crianças com deficiência, transtornos e problemas emocionais, pois todos esses casos dificultam o processo de alfabetização. A formação é fundamental para perceber as dificuldades e fazer os encaminhamentos necessários aos profissionais das áreas clínicas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros), visto que, em inúmeros casos, apenas os professores não darão conta de suprir as dificuldades emocionais das crianças.

Os problemas sociais teriam como causa o fracasso das escolas referentes à escolarização dos alunos que, por sua vez, segundo documentos nacionais e internacionais, teriam a falta de preparo dos professores da Educação Básica sua maior razão. Para resolver tais problemas, sociais e educacionais, a formação desses profissionais seria o ponto crucial e as estratégias mais prestigiadas seriam a formação em serviço. (MICHELS, 2011, p. 79).

Para que aconteça a formação continuada, é imprescindível que cada profissional esteja motivado e tenha desejo de querer aprender. Por isso a formação deve partir da sensibilização (coração), da sensibilização para a ação (prática pedagógica), da ação para a reflexão (práxis). Sem esses três elementos, a formação se dará apenas como informação, que nada acrescentará à práxis pedagógica.

A formação continuada deve se constituir além de uma abordagem monológica, expressa por relações de poder, localizadas na hierarquia das instituições educacionais. O fato de realmente não existirem receitas pedagógicas – enquanto medidas prescritivas em Educação – não impedem que alguns modelos e direcionamentos reflexivos sejam apresentados aos professores, com intuito de se negociar com eles novas possibilidades de intervenção pedagógica. Sendo assim, faz-se pertinente colocar em discussão as práticas consideradas relevantes, para dar chance ao outro refletir sobre elas e construir novas possibilidades de ação, de acordo com sua própria realidade. (RIBEIRO, 2006, p. 106).

É evidente que a formação não resolverá todas as dificuldades vividas em sala de aula, mas possibilitará novos conhecimentos tanto sobre aspectos pedagógicos quanto orgânicos. Formação entendida não para receituário, domínio de um manual sobre os procedimentos a serem adotados com alunos com deficiência, mas formação que auxilia na reflexão e nas ações que podem ser desenvolvidas no dia-a-dia da sala de aula com os alunos que apresentam deficiência.

O que implica em conhecer o modo de funcionamento psíquico da pessoa com necessidades educacionais especiais. Debruçar-se por conhecer os mecanismos que subjazem aos processos de produção de conhecimento, os quais permitem o acesso à consciência daqueles – não mais toleráveis – mas, sobretudo, seres em transformação, por conta das dinâmicas relacionais produzidas no espaço da (inter) subjetividade. (RIBEIRO, 2006, p. 113).

Os profissionais que atuam em sala regular necessitam conhecer as condições das crianças com deficiência para compreender como ocorre o seu desenvolvimento intelectual, o que caracteriza atraso cognitivo causado pela deficiência. O não conhecimento dos aspectos que caracterizam uma criança com deficiência faz com que os educadores permaneçam com práticas pedagógicas homogêneas, como se os alunos com deficiência não necessitassem de atividades adaptadas para desenvolver suas habilidades e ter a possibilidade de sonhar e

realizar. Assim, cabe ressaltar o entendimento de Padilha:

Move-me a busca dos sujeitos que são todos os deficientes mentais – sujeitos simbólicos, que mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, imaginar, desejar, aprender e também amar. Eles esperam dos seus educadores maior compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos médicos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais. (PADILHA, 2001, p. 43-44).

Nesse sentido, o envolvimento e, principalmente, o respeito dos professores e demais profissionais da educação pela condição cognitiva dos alunos, a crença de que são capazes de aprender é que mobilizará todas as crianças para a aprendizagem. Assim, cria-se a condição para que todos possam participar da sociedade como sujeitos de sua história, sem limitá-los ao que determina um diagnóstico médico.

2.3.2 Planejamento das professoras para as turmas de Maria e Joana

No que se refere ao planejamento, a professora da Escola 1, buscando diversificar as atividades, proporciona aulas de bingo e “lego” quinzenalmente, nos dias em que não têm aula de Arte e de Educação Física, pois, segundo ela, isso contribui para que os alunos não fiquem muito tempo realizando atividades que exijam concentração, ocasionando cansaço excessivo. Seu planejamento contempla diferentes atividades para que os alunos sintam-se mais motivados para aprender, também algumas atividades que a professora considera serem mais fáceis são selecionadas para Maria. Conforme a professora, as faltas da aluna fazem com que ela não tenha sequência nos conteúdos desenvolvidos, também dificultam os trabalhos realizados em equipe e, sobretudo, o seu planejamento, pois não sabe o dia que a aluna irá para a escola. Em entrevista com a diretora da escola, ela disse que as faltas são frequentes e ela já entrou em contato com a mãe, que disse que quando ela não vai é porque não quer ir, “fica até mesmo doente, chora, tem calafrios”. A diretora mencionou, também, que a escola entrou em contato com o Conselho Tutelar e nada foi resolvido, as faltas continuam.

Mesmo a professora utilizando diferentes recursos, torna-se um entrave o número de faltas, é comum ela frequentar um ou dois dias por semana. Assim, sua frequência é inferior aos 75% estabelecido pela LDB.

A professora utiliza livros didáticos, mas não segue sua sequência, fazendo recortes que considera relevantes para o processo de ensino dos alunos. Utiliza *sites* de alfabetização e outros elementos, como alfabeto móvel.

Considerando as aulas observadas, não só a criança com deficiência, mas todas as crianças da turma não terão grandes oportunidades de aprendizagem. O plano das aulas não era definido em torno de um tema/assunto. Eram atividades específicas de cada disciplina, trabalhadas de forma mecânica, desarticuladas entre si, o que dificulta a compreensão por parte das crianças. Embora o PPP de ambas as escolas anunciasse que a prática pedagógica seguia a perspectiva histórico-cultural, em nenhum momento o nível de conhecimento real das crianças parece ser levado em consideração. Parece que o conteúdo curricular para cada ano de ensino é o que determina o que será trabalhado com a turma. Mesmo isso sendo importante, as condições objetivas da turma precisam ser consideradas. Além disso, nessa perspectiva, o conhecimento prévio, as mediações e interações são determinantes no processo de escolarização.

Nas aulas de Educação Física e de Arte não há um planejamento sobre o que o professor vai desenvolver, em todas as aulas as professoras disponibilizam os mesmos materiais e são os alunos que escolhem o que desejam fazer na aula. Nota-se que essa prática pedagógica não contribui para o desenvolvimento dos alunos, pois não há mediações que provoquem as crianças a sair do seu conhecimento real. O que elas sabem no início da aula é o que sabem no final da aula. São momentos de atividades recreativas não dirigidas, apenas monitoradas pela professora que poderiam possibilitar aprendizagem, mas para isso o professor precisa atuar como mediador, instigador. Não faz sentido os alunos irem para a escola para pintar desenhos prontos o ano todo, ou jogar jogos recreativos em todas as aulas.

Na Escola 2, a professora faz seu planejamento em casa, pois tem seu acervo pessoal e mais tranquilidade. Dá ênfase aos conteúdos que valorizam a silabação e formação de palavras com as sílabas que iniciam com a mesma letra. Na matemática, o seu planejamento contempla o trabalho com as dezenas em ordem crescente e as resoluções das contas de subtração e adição equivalentes às dezenas trabalhadas.

As professoras foram questionadas sobre como planejam suas aulas, se individualmente ou em conjunto com a segunda professora. No quadro a seguir, são apresentadas suas respostas.

Quadro 8 - Os planejamentos são realizados em conjunto, professor titular e você? E como estes são realizados?

Escola	Professoras	Sim ou não	Como são realizados
Escola 2	Professora titular	Não	Realizo semanalmente, utilizo diferentes apostilas e materiais. Não uso o livro didático. E as atividades para a aluna com deficiência como é pensada? O segundo professor faz adaptação? Não. Eu que preparo a atividade para todos e o segundo professor utiliza a mesma atividade.
	2ª professora	Algumas vezes	É planejado em conjunto e depois separadas as atividades. Às vezes junto e outras separadas. Mas primeiro procuro conhecer o aluno, como gosta de fazer até para conhecer, como ajudar. (Pausa) Como ajudar na alfabetização. Gosto de dar livrinhos.

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

Na Escola 2, a professora explica que não utiliza os livros didáticos e não realiza o planejamento juntamente com a segunda professora. Esta, por sua vez, diz que realiza junto e depois separado. Durante as observações não foi presenciado, em nenhum momento, a segunda professora ter ou participar do planejamento ou ter elaborado atividades para a aluna ou para a turma. A segunda professora tinha conhecimento das atividades quando a professora titular entregava. Em uma das observações, ela deu um livro para Joana, e essa foi a única atividade diferenciada que foi presenciada.

A prática escolar resulta de um paradoxo difícil de ser articulado em termos da melhoria de qualidade do ensino, pois, ao mesmo tempo em que lança seus pilares no princípio da igualdade entre os homens, comete alguns equívocos no que diz respeito ao fato de agrupar os alunos em classes homogêneas, em seguida, disseminar os conhecimentos de forma diferenciada. (RIBEIRO, 2006, p. 112).

Corroborando a autora, pensar nos princípios de igualdade, colocar vinte e duas crianças em uma sala e querer que todas aprendam da mesma forma, incluindo aí crianças com deficiência, é não respeitar a individualidade de cada criança.

Durante a entrevista, as professoras foram questionadas sobre a organização do tempo e do espaço nos seus planejamentos. As respostas foram organizadas de forma resumida no quadro a seguir.

Quadro 9 - Em relação ao planejamento das aulas, como você organiza o tempo e espaço para a turma? Nesse tempo contempla a especificidade do aluno com deficiência? De que forma?

Escola	Professoras	Sua aula contempla a especificidade do aluno com deficiência	Como são contempladas as especificidades dos alunos com deficiência
Escola 1	Professora titular	Não	Organizo minhas aulas usando formas diferentes e diversificadas no intuito de atender às especificidades de cada aluno, trabalho com jogos de bingo, “lego”, [...] alfabeto móvel. Também priorizo a interação entre os educandos para que todos possam ser incluídos de alguma forma, segundo suas capacidades, no processo de ensino aprendizagem, com trabalhos em grupo, onde um ajuda o outro.
Escola 2	Professora titular	Sim	Neste momento estou priorizando mais os conteúdos e quase não brinco. Sou muito “conteudista”.

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

O que chama a atenção no planejamento das professoras das duas escolas são os conteúdos que não possibilitam espaços para as crianças criarem ou recriarem o que elas têm desejos de expressar na oralidade, no desenho, na escrita, na música e artes cênicas. As crianças recebem informações sem demonstrar suas vivências. Mesmo quando têm oportunidade de criar textos ou frases, estas precisam estar relacionadas aos conteúdos planejados pela professora. Considerando os dias observados, fica complicado pensar que as crianças vão atingir o letramento, quando muito a alfabetização, já que o letramento, segundo afirma Soares (2006), é um estado, uma condição que possibilita ao indivíduo interagir com diferentes gêneros textuais em variadas práticas de leitura e de escrita.

A professora da Escola 2 se intitula “muito conteudista”, o que se observa é que, as duas professoras estruturam suas práticas pedagógicas a partir dos conteúdos que vêm prontos em livros didáticos, apostilas e *sites* educativos. De fato, a professora da Escola 2 se define corretamente, considerando que

a estrutura conteudista não questiona se determinado conteúdo é necessário ou não, se ajuda ou não no crescimento do aluno e na construção da sociedade. Não examina, por exemplo, se o aluno cresce na definição e busca de sua identidade, se adquire instrumentos aptos para participação na sociedade, se assume um compromisso social e se vivencia algum tipo de transcendência. Isto não faz parte dos conteúdos preestabelecidos e, assim, não aparece. (GANDIN; CRUZ, 2007, p. 77).

Romper com essa perspectiva é considerar que o planejamento não se constitui em apenas selecionar conteúdos, mas, também, pensar nos conteúdos como função social e dentro das potencialidades da turma. Assim, os alunos podem compreender sua realidade e perceber sua identidade como sujeitos sociais.

As atividades desenvolvidas nas escolas devem ir além da decodificação e decoração de conteúdos ensinados nas escolas. Ambas não possibilitam aos alunos criarem elementos novos, apenas reproduzir os conhecimentos que os professores julgam importante ensinar em cada série/ano, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, que deveriam ser utilizadas como mecanismo norteador e não apenas como conteúdos cristalizados e únicos no processo educacional dos alunos.

A realidade social em suas várias dimensões foi fragmentada, na escola, em conteúdos. Esses conteúdos, concebidos como mediação de compreensão da realidade, assumiram vida própria e autonomia e, com isso, alienaram-se da realidade de que deveriam ser a dimensões e não partes estanques. (GANDIN; CRUZ, 2007, p. 78).

Quando se prioriza apenas conteúdos sem relacioná-los com a dimensão social, prioriza-se a importância do conteúdo e não a importância do aluno como sujeito autônomo, com vontades, desejos, limitações, possibilidades e necessidades individuais.

A professora da Escola 1 diz que dá prioridade aos trabalhos em grupos, no entanto os alunos não recebem orientação sobre como agir com a aluna com deficiência, sendo assim, os alunos fazem para ela, ou então ela fica apenas observando o que o grupo está fazendo. Ela raramente conversa com os colegas e eles com ela. Dessa forma, não faz sentido realizar trabalhos em grupo se a aluna não interage com eles.

A organização do tempo para as turmas que têm crianças com deficiência não pode ser igual para todos, é preciso considerar a diversidade, pois as crianças não fazem as atividades propostas ao mesmo tempo. Quanto ao espaço, este deve ser organizado de forma que atenda às necessidades de todos que ali estão. Mantoan (1989, p. 97) considera que “o arranjo do espaço físico reflete os princípios educacionais em que se apóia a dinâmica escolar e a prática pedagógica”. Assim, pode-se observar quanto o espaço é fundamental no processo de descoberta e construção do conhecimento. Conforme quadro 10 a seguir:

Quadro 10 - Os espaços onde acontecem as aulas atendem às necessidades do aluno com deficiente?

Escola	Professoras	Sim ou não	Por quê? Ou como atendem ou não atendem
Escola 1	Diretora	Não	Falta de materiais
	Assistente de direção	Não	Falta de materiais didáticos
	Assistente pedagógica 1	Sim	Devido à deficiência, a aluna não necessita de adaptação
	Assistente pedagógica 2	Não respondeu	
	Professora titular	Sim	A aluna não precisa de adaptação
Escola 2	Diretora	Não	As cadeiras não são adequadas para a idade dos alunos do primeiro ano
	Professora titular	Não	As cadeiras são altas
	Articuladora pedagógica	Não	Não especificou
Escola 1	Diretora	Não	Falta de materiais
	Assistente de direção	Não	Falta de materiais didáticos
	Assistente pedagógica 1	Sim	Devido à deficiência, a aluna não necessita de adaptação
	Assistente pedagógica 2	Não respondeu	
	Professora titular	Sim	A aluna não precisa de adaptação
Escola 2	Diretora	Não	As cadeiras não são adequadas para a idade dos alunos do primeiro ano
	Professora titular	Não	As cadeiras são altas
	Articuladora pedagógica	Não	Não especificou

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

Percebe-se que apenas a professora titular e a assistente pedagógica da Escola 1 afirmam que a aluna não necessita de adequação no espaço físico. Mesmo com tantos recursos didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo MEC para os alunos com deficiência, com computadores e *tablets* para pessoas com deficiência intelectual e física, e outros recursos que auxiliam no processo de alfabetização, a escola não vislumbra a necessidade de adaptação. Outros entrevistados citam a falta de materiais didáticos na escola, mas como são feitos os pedidos de materiais adaptados, os professores também podem adaptar os recursos de acordo com a deficiência dos alunos. Outro ponto relevante apontado pelos entrevistados é o

mobiliário, que não corresponde à altura das crianças.

A adequação do espaço físico é parte integrante do processo de ensino aprendizagem, a distribuição das carteiras, a organização das produções das crianças, dos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos devem ser observadas pelo grupo, alunos e professores. “Acreditamos que a sala funciona melhor quando, desde a sua organização material, é idealizada e concretizada pelo grupo que a compõe. Nessa atividade já se configuram os primeiros laços de proximidade e interesses entre os alunos e o professor.” (MANTON, 1989, p. 98).

Quanto ao espaço, não há menção nos planos das professoras, mas nas observações pode-se constatar que ele é apenas idealizado pelo professor, o que demonstra a centralidade da prática pedagógica na sua pessoa. Quando os alunos participam da organização do espaço da sala este já se configura como um espaço pensado para as necessidades do grupo, incluindo as alunas com deficiência.

2.3.3 Mediação e interações

Mediações e interações são ações indispensáveis no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nas práticas pedagógicas das duas escolas, nas turmas onde Maria e Joana estudam, ambas as ações são pouco presentes, o que parece ser um dos entraves para o processo de alfabetização das crianças da deficiência, pois, segundo Vygotsky (2006), a criança aprende através da interação social. Assim, a criança aprende com a mediação de outras pessoas, e esta deve ser realizada com ética e respeito.

Durante as observações, Maria costumava ficar esperando a professora sempre em frente à porta da sala com seus dois irmãos, sempre sentados, nunca brincando ou na companhia de outros alunos. No decorrer das aulas, Maria costuma ficar em sua carteira tendo pouco contato com os demais alunos. Entra na sala, senta na sua carteira e fica olhando os colegas e a professora. Era visível a dificuldade de relacionamento com as demais crianças e com os professores. Ela fala muito pouco, tem contato apenas com dois alunos; os demais a ignoram ou quando têm contato com ela é para falar que ela não é capaz de realizar as atividades propostas ou atividades livres. Frente a esta situação, o papel das professoras e da escola não seria mediar para possibilitar interações entre as crianças com deficiência e as demais?

Cabe salientar que a mediação dos professores é a base do fazer pedagógico, da relação professor/aluno e aluno/professor, é a relação conhecimento do professor e o

desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Nas escolas pesquisadas não há conversas entre professoras e as alunas com deficiência e entre estas com os demais alunos.

Maria não pergunta nada para a professora titular, quando tem dificuldades vai até a mesa dela e mostra o caderno. Algumas vezes responde ao que a professora pergunta, em outras fica calada de cabeça baixa.

Nas aulas de “lego” apenas observa ou brinca sozinha com as peças tirando de um lugar e colocando em outro, passando a impressão de não entender ou não saber o que fazer. Enquanto isso, os colegas organizam e montam as peças. Na primeira aula de “lego”, a professora disse que Maria ficaria com a função de apresentadora, mas quando foi apresentar ficou calada, apenas olhando para os alunos e para a professora, que perguntou: “o que você fez? Você gostou de fazer?” Ela não respondia. Então a professora perguntou para os outros alunos, que apresentaram por ela.

Maria costuma ficar sempre com a mesma equipe, pois uma colega sempre a convida para integrar a equipe dela. Quando bate o sinal para o recreio, a professora pede para essa mesma aluna ir com ela até o refeitório. Ela ajuda Maria a se servir, pega o *ticket* para pegar o lanche, em seguida pega o lanche e entrega na sua mão, as duas sentam-se uma ao lado da outra. Seguem as duas para o pátio. Ela fica, durante todo o recreio, sentada perto da amiga que costuma levá-la ao refeitório, permanece todo o tempo sem brincar, observando a movimentação dos colegas. Se a colega sai, ela fica sentada perto da sala, no mesmo lugar onde fica com os irmãos antes de iniciar a aula.

Em todas as observações, o recreio ocorreu da mesma forma. Durante esse período, não há conversa entre elas, nem intermediação da professora, nem de qualquer outro profissional da escola.

Na aula de leitura, na apresentação dos livros, um aluno perguntou se Maria não iria ler e a professora novamente reforçou a ideia de que apenas iria ler quem tivesse interesse. Mesmo Maria mostrando as páginas do livro corretamente, os alunos duvidavam e faziam comentários que a deixavam triste. A professora não intervinha nas colocações do aluno, como se essas falas fossem algo sem sentido para Maria, permitindo que as crianças tivessem atitudes que, de certa forma, são preconceituosas. As limitações precisam ser aceitas e trabalhadas na sala de aula pela professora com os alunos.

Na atividade de recortar uma tirinha e colocar em ordem as refeições que são realizadas durante o dia, apresentada na figura 2 (p. 80), a professora pegou no armário, entregou para Maria, disse que teria que cortar e colar em ordem. Sem questionar se ela havia entendido ou se queria falar algo, ela recortou e colocou no caderno. Os demais alunos

colocavam em ordem e escreviam o que estava no quadrinho, para Maria era apenas colocar em ordem e ela fez com a ajuda da professora que, ao passar pela sua carteira, observou que estava incorreto. Parou e perguntou qual era a sequência certa, Maria não soube dizer e ficou calada. A professora colocou na ordem e ela colocou no caderno.

Em outra aula a professora disse que iria começar fazendo o bingo de tabuada. Iniciou com a tabuada dizendo “7x2” e as crianças tinham que marcar a resposta certa. Maria olhava para o bingo quando a professora falava os números (tabuada), olhava para o caderno, para os colegas, sem saber o que fazer. Enquanto isso os demais, antes de marcar os números, contavam do início da tabuada até chegar ao número que a professora havia mencionado, outros contavam nos dedos. Em um momento, ela comentou que eles tinham que saber salteado. O colega que estava ajudando Maria cuidava do jogo dele e depois orientava a colega, apontando o dedo para o resultado certo, ela não marcava, ele acabava fazendo para ela. Em seguida, ela disse que os alunos precisavam estudar mais a tabuada em casa, que não era só ficar na televisão e no videogame. Um aluno disse que estudar é chato, que bom era brincar. Ela disse que só brincar não ajuda as pessoas a ter um bom emprego e que ele não seria criança sempre. Nessa atividade a ação da professora para com a aluna Maria foi pedir para um colega ajudá-la.

Na Escola 2, a mediação da segunda professora se deu através da cópia das respostas e a aluna passava o lápis por cima. Havia pouca conversa entre a segunda professora e a aluna com deficiência. Quando a segunda professora não estava na sala, a professora titular esperava que ela fizesse sozinha, como não conseguia, a professora fazia para ela.

A mediação da segunda professora resume-se em explicar rapidamente a atividade e fazer para Joana passar por cima do que a segunda professora fez. Em uma das aulas a segunda professora foi para a sala depois da professora titular, e foi ajudar Joana. Seguiu da mesma forma como fazia sempre, copiou para Joana, fez e falou para ela passar o lápis por cima do que ela tinha feito. Joana apenas copiava o que segunda professora havia feito, sem questionar nada ou pensar sobre a atividade que estava escrevendo.

As aulas das professoras nas turmas da Joana e da Maria acontecem sempre da mesma forma, as professoras passam no quadro e, quando os alunos não entendem, explicam novamente da mesma forma, sem levar em consideração os níveis de desenvolvimento de cada criança. Não é porque as crianças estão no 1º ano e no 3º ano que a assimilação dos conhecimentos científicos é igual para todas, principalmente para crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Se as atividades fossem pensadas levando em consideração o que elas conhecem e com mediação que possibilitasse a relação entre esse conhecimento e aquele que

está sendo proposto, certamente haveria aprendizagem. As crianças com deficiência necessitam de atividades pensadas para elas dentro do que está sendo proposto para os demais alunos.

A complexidade das atividades para Joana é visível, ela não reconhece as letras, é óbvio que não irá escrever palavras ou identificá-las em atividades com muitas palavras ou em atividades em que teria que escrever, ou fazer contas se não reconhece os números e tem pouca noção de quantidade. Segundo Vygotsky (1991), a zona de desenvolvimento real é entendida como as funções que a criança já consegue realizar sem mediação de outra pessoa, ou ciclos já contemplados. A zona de desenvolvimento proximal é a fase que a criança pode alcançar com mediação, ou seja, é o momento de visualizar o que se deseja alcançar. E com Joana, o que se percebe é que não é considerado o nível de conhecimento real dela, desconsiderando, assim, que a atuação deva ocorrer no nível proximal.

Atividades com jogos didáticos para reconhecimento de números e aprender a contar e realizar as operações matemáticas podem facilitar a aprendizagem. Esses jogos são de fácil aquisição em papelarias, livrarias, ou podem ser confeccionados com materiais recicláveis.

Outro fato a ser destacado é a interação no recreio. Joana brinca com as bonecas perto das meninas, onde apenas trocam de bonecas entre algumas meninas. No recreio não há mediação dos professores. Mesmo havendo pouca interação, Joana demonstra afetividade com as colegas de turma através de sorrisos, e com as professoras titular e de Educação Física com abraços.

Referente ao processo de ensino aprendizagem, o quadro a seguir mostra as dificuldades encontradas no cotidiano das duas instituições.

Quadro 11 - Você encontra dificuldades para trabalhar com o(a) aluno(a) com deficiência? Qual(is)? (continua)

Escola	Profissionais	Encontra dificuldades	Relação das dificuldades encontradas
Escola 1	Diretora	Sim	Rotatividade de professores, falta de acessibilidade, falta de 2º professor, inúmeras faltas da aluna com deficiência e questões familiares da mesma
	Assistente de direção	Sim	Falta de acessibilidade e espaço físico, cursos na área de inclusão, materiais e recursos adaptados
	Assistente	Sim	Falta de acessibilidade e espaço físico

(conclusão)

Escola	Profissionais	Encontra dificuldades	Relação das dificuldades encontradas
	pedagógica 1		
	Assistente pedagógica 2	Sim	Falta de formação para os assistentes pedagógicos e materiais adaptados
	Profª. titular	Sim	Falta de cursos de capacitação, falta de 2º professor
	Profª. de Arte	Sim	Muitas faltas da aluna com necessidades educacionais especiais
	Profª. de Ed. Física	Depende da deficiência	Falta de formação, salas com grande número de alunos
Escola 2	Diretora	Sim	Responsabilidade da equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município, professores formados, acessibilidade
	Articuladora pedagógica	Sim	Falta de adaptações arquitetônicas
	Profª. titular	Às vezes	Não sei como trabalhar com eles e acabo deixando eles de lado, pois não aprendem, e as faltas da aluna
	2ª professora	Não	
	Profª. de Arte	Não	
	Profª. Ed. Física	Não	

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

São visíveis as dificuldades dos profissionais entrevistados e estas têm diferentes causas, das barreiras arquitetônicas à falta de conhecimento sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças com deficiência.

Cabe salientar que incluir não é algo fácil, exige trabalho diferenciado, pesquisa e dedicação. Frente a essas necessidades, é importante destacar que a organização e a reorganização da escola e da ação educativa são fundamentais para instituir as relações de aprendizagens acadêmicas e de vivências compartilhadas dentro de um ambiente dinâmico. Todavia, nas condições em que se encontram as escolas pesquisadas, observa-se que, além das “faltas” citadas no quadro anterior, há questões que não são abordadas, mas que são integrantes do insucesso escolar.

A falta de estabilidade do corpo docente, que se vê agravada pela maneira como se realizam os concursos e se remanejam docentes, encontra outro condicionante imediato no fato de que muitos professores, para fazer frente aos baixos salários, trabalham simultaneamente nas redes municipais e estaduais de ensino. A

permanência em ambas requer astúcias e atenção aos dispositivos legais, o que resulta na prática de uma constante e complicada contabilidade, pois qualquer erro de cálculo pode ser fatal e resultar na perda indesejável do cargo numa das redes. (PATTO, 1993, p. 190-191).

O quadro atual, em que professores são mal remunerados, e, de certa forma, insatisfeitos com as condições de trabalho e os alunos estão à mercê desse contexto desfavorável, resulta em fracasso escolar, principalmente das crianças com deficiência. Os equívocos sobre as pessoas com deficiência são visíveis quando não há uma reestruturação da escola para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Não se faz inclusão apenas construindo rampas e corrimãos, é preciso reestruturar a organização pedagógica e administrativa da escola.

Em relação às faltas mencionadas pelas professoras nas entrevistas com as mães das alunas com deficiência, quando questionadas sobre o motivo pelo qual as crianças faltavam, as professoras responderam que as meninas faltam muitas vezes porque estavam doentes, ou não queriam ir, simplesmente não queriam ir. Percebe-se que as mães têm preocupações com relação à saúde das crianças, como se a deficiência proporcionasse a doença. E a medicalização sobressai sobre a deficiência. As mães, também, mencionam as dificuldades de aprendizagem de suas filhas, e se questionam sobre a importância da frequência na escola regular. A mãe da aluna da Escola 2 disse que, no ano anterior, tirou a aluna da escola e deixou apenas na APAE em função da dificuldade de aprendizagem e dos constrangimentos ocorridos na escola, com falas e atitudes preconceituosas dos colegas. A mãe, também, relata que fez inúmeras queixas à diretora anterior da escola, porém, como nada foi feito, resolveu tirá-la da escola. Ela matriculou novamente a menina em função da mudança de direção da escola.

Outra questão abordada é a falta de adaptações arquitetônicas, com degraus para entrar nas salas de aula, calçadas para acesso à sala da direção e secretarias, assim como falta de acessibilidade nos refeitórios. O fato de a aluna da Escola 2 não ter acesso à sua própria alimentação no refeitório causa-lhe constrangimento, pois as mesas onde são servidas as refeições são altas e ela não consegue alcançar.

No quadro a seguir apresenta-se o tempo de experiência de trabalho das professoras com crianças com deficiência (titular e 2ª professora) das duas escolas pesquisadas.

Quadro 12 - Experiência das professoras na área de inclusão

Escola	Professoras	Experiência de trabalho com crianças da MEE	Tempo de experiência com crianças da MEE
Escola 1	Profª. titular	Sim	Não soube precisar o tempo exato, mas já trabalhou com crianças da MEE
Escola 2	Profª. titular	Sim	1 ano
	2ª professora	sim	10 anos

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

As professoras afirmam ter experiências no desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiência, no entanto, encontram dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas no cotidiano da sala.

Ter experiência com alunos com deficiência não traduz conhecimento pleno sobre como desenvolver atividades que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Cada criança possui suas especificidades.

2.3.4 Recursos materiais e as adaptações destes para as crianças com deficiência

Quando se fala de crianças com deficiência, recursos materiais podem significar, na maioria das vezes, possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Hoje já existe uma série de recursos que permitem adaptação para diferentes deficiências, como, por exemplo, alfabeto móvel com velcro, *notebook* com programas para deficientes visuais, deficientes físicos, mesas adaptadas, jogos adaptados, entre muitos outros, que poderiam auxiliar no processo de alfabetização dos alunos com deficiência encontrados nas salas de recursos multifuncionais e outros na própria escola. Mantoan (1989, p. 102) afirma que “o material pedagógico da sala de aula deve ser variado, bem escolhido e apresentado”. A variação de materiais faz com que os alunos se interessem por eles, por se tratar de novidades, e esta novidade proporciona novas aprendizagens. A escolha de materiais é importante, pois tem que ser de fácil compreensão dos alunos com e sem deficiência e que estes tenham funcionalidade no processo de aprendizagem. Para que os recursos pedagógicos sejam utilizados na escola faz-se necessário que os professores tenham conhecimento de diferentes recursos didáticos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Os dados dos vários estudos alertam que os recursos destinados ao ensino de leitura, escrita e matemática são pouco conhecidos e, infelizmente, os professores, em sua

maioria, indicam não saber manusear esses recursos. Essa informação é bastante importante, pois, na realidade, os professores conhecem os processos de ensino e aprendizagem, porém necessitam incorporar informações sobre os recursos primordiais que poderão contribuir para o ensino de alunos com deficiência. Parece, pois, que uma alternativa de formação continuada para professores que trabalham com alunos com deficiência é avaliar essas lacunas e proceder formação específica para esse fim. Somente dessa forma, poderá ser conquistada a qualidade de ensino desejada para alunos com algum tipo de deficiência. (MANZINI, 2011, p. 59-60).

Os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados nas duas escolas, nos laboratórios de informática da escola e também na sala de recursos multifuncional do município. Tais recursos estão nas escolas, porém os professores apresentam dificuldades para utilizar esses recursos com as alunas com deficiência e com os demais alunos.

Novamente, o problema da falta de formação para os professores é empecilho para o processo de alfabetização das crianças com deficiência e dos demais alunos, pois as aulas no laboratório de informática poderiam ser utilizadas para auxiliar no processo de alfabetização de todos os alunos. Com formação adequada, que instrísse os professores a manusear e elaborar atividades com o uso de recursos tecnológicos, poderia diminuir o uso de atividades reproduzidas em folhas A 4 e coladas no caderno dos alunos, fazendo com que os alunos se interessem ainda mais pela aprendizagem na escola.

Os recursos utilizados pela professora de Educação Física da Escola 1 são jogos para uso na sala, pintura de desenhos de animais, carros, bonecas e outros. A professora de Arte utiliza folhas brancas e desenhos copiados de *sites* de desenhos com variados personagens. Nas aulas de ambas as professoras, não há adaptações para Maria, ela não consegue pintar sozinha e, quando participa de algum jogo, os colegas a ajudam.

A professora titular tem como recursos “lego”, livros infanto-juvenis para as aulas de leitura, livros didáticos de língua portuguesa e matemática, atividades de *site* da internet e de coleção particular de apostilas e alfabeto móvel e laboratório de informática.

O que chama a atenção não é a quantidade de recursos, mas o modo como eles são utilizados no dia-a-dia. Além disso, a forma como as atividades são propostas não favorecem o diálogo e o companheirismo. Mesmo no jogo de “lego”, as crianças ficam atentas para montar o que está sendo pedido e o que cada criança tem que fazer, pois cada uma delas tem uma função dentro da equipe. Fato que merece destaque nas atividades desenvolvidas em grupo são os alunos que não compreendem a limitação de Maria ou seu jeito tímido de agir e fazem comentários que menosprezam sua capacidade intelectual. Até mesmo os professores reforçam as dificuldades da aluna quando dizem que ela não vai fazer a mesma atividade dos demais.

O respeito mútuo fundamenta as relações interindividuais entre professores e alunos, nas salas de trabalho. Em consequência disto, os alunos se sentem à vontade, no sentido de expressar suas opiniões, ideias, desejos, intenções, pois estão seguros de que não correm o risco de serem taxados de incapazes, ignorantes, ingênuos. (MANTOAN, 1989, p. 122).

A falta de respeito e compreensão também fomenta a segregação e dificulta o processo de ensino aprendizagem. A criança com deficiência precisa sentir-se segura, acolhida e capaz de aprender, de se expressar, sonhar, realizar e ser feliz.

Na Escola 2, as aulas de Educação Física acontecem na quadra com diferentes materiais, como: corda, cones, bolas. Nas aulas de Arte, há apenas o quadro, caderno de desenho e folhas com atividades prontas para pintar. A professora titular utiliza cópias de apostilas, canudos de plásticos para ensinar a contar, DVD com filmes infantis. A segunda professora utiliza os mesmos recursos, inclusive o laboratório de informática.

Não há adaptações para as alunas com deficiência nas duas escolas, elas fazem as mesmas atividades destinadas aos outros alunos, apenas utilizando os materiais que as escolas disponibilizam e os materiais dos professores. Como se observa no quadro a seguir.

Quadro 13 - A instituição possui e disponibiliza materiais didático-pedagógicos que auxiliam no processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência? (continua)

Escola	Nome	Possui materiais didáticos específicos para alfabetização das crianças da MEE	Materiais disponíveis na escola
Escola 1	Diretora	Não	Não
	Assistente de direção	Não	Não existe
	Assistente pedagógica 1	Muito pouco	Mas não tem sala para utilizá-los
	Assistente pedagógica 2	Não	Não
	Professora titular	Poucos	Computadores com internet, alfabeto móvel, jogos de “lego”, livros de literatura
Escola 2	Diretora	Sim	Computadores, jogos lúdicos e os materiais da sala multifuncional e outros comprados pela escola
	Articuladora pedagógica	Sim	Os recursos da sala multifuncional, outros comprados pela escola e ganhos em concursos que a escola participou,

(conclusão)

Escola	Nome	Possui materiais didáticos específicos para alfabetização das crianças da MEE	Materiais disponíveis na escola
			como: jogos e coleção de livros
	Professora titular	Sim	Tem jogos e coleção de livros
	2ª professora	Sim	E quando não tem ela busca patrocínio, como quadro pequeno para trabalhar individualmente com a aluna

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

No quadro anterior, observa-se a diferença entre as escolas: na primeira, os profissionais afirmam não ter materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades com as duas alunas com deficiência, ou muito pouco. A professora titular comentou em uma das observações que são os alunos que trazem o alfabeto móvel junto com os demais materiais. A escola disponibiliza os computadores no laboratório e os jogos de “lego”. Os livros de literatura são disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado. A assistente pedagógica 1 da Escola 1, quando questionada sobre quais recursos, não soube responder. Na Escola 2, todos afirmam que há recursos, no entanto, nas observações apenas presenciou-se o uso dos computadores no laboratório. Nas demais aulas, somente os materiais da professora titular.

Ouvir uma boa história, utilizar jogos didáticos, revistas e jornais possibilita aprender e desenvolver a criatividade e a autonomia. Mas os jogos e os recursos não são utilizados pelas professoras das duas alunas.

Entendemos que os cursos de capacitação devem se dirigir, em primeiro lugar, para a modificação das crenças dos professores em relação ao potencial dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Consideramos que a ressignificação das crenças acerca das necessidades educacionais especiais é o ponto de partida para a instauração de modificação nas práticas pedagógicas dos professores, com intuito de promover-se a superação das resistências em torno da inclusão escolar. (RIBEIRO, 2006, p. 167).

A ressignificação dos saberes sobre inclusão pode valorizar os conhecimentos dos alunos com deficiência e o que eles podem desenvolver, pois desenvolver práticas pedagógicas acreditando que os alunos com deficiência são incapazes de aprender só atrapalhará seu desenvolvimento. Essa ideia da não aprendizagem das crianças com

deficiência permaneceu por séculos e, de certa forma, ainda é comum esse tipo de preconceito quando se observa como são tratadas estas crianças em sala de aula.

Quadro 14 - De acordo com a realidade da instituição, o que você considera necessário ser realizado para melhorar o processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência na instituição? (continua)

Escola	Professoras	Ações
Escola 1	Diretora	Precisamos ter professores fixos nas escolas, pois são oferecidos cursos, mas há uma rotatividade de professores, não havendo vínculos com a escola
	Assistente de direção	Ter um professor para cada aluno com deficiência, recursos e materiais adequados
	Assistente pedagógica 1	Cursos de formação
	Assistente pedagógica 2	Ter um apoio de um professor auxiliar e dispor de uma sala de recursos próprios
Escola 2	Professora titular	Precisamos de maior apoio da Secretaria de Ensino (GERED) para formação de todos os professores, titulares e segundos professores, para que juntos possamos fazer um trabalho voltado para as necessidades e habilidades desses alunos
	Diretora	Professores habilitados na área de inclusão ou com uma formação continuada. Um prédio próprio, com a sala multifuncional equipada conforme a legislação. Espaço físico com condições de funcionamento, com locais apropriados para atender às necessidades estruturais de uma escola. Mobiliário adaptado às necessidades dos alunos, como: cadeiras e quadro
	Articuladora pedagógica	Cursos de formação ou treinamento com os professores com todos não só os segundos professores. Professora titular e 2ª professora trabalhando juntas
	Professora titular	Só falta vontade, é o que eu penso, pois se não tiver vontade das professoras...

Fonte: Entrevistas realizadas pela pesquisadora de setembro a dezembro de 2012.

As respostas deixam clara a necessidade de cursos de formação dos professores para trabalhar com as crianças com deficiência. A resposta da professora titular chama a atenção, pois não basta apenas capacitação, mas também vontade de fazer. Esse é o grande diferencial, se não tem capacitação, o professor tem meios de buscar por si mesmo; assim também com os recursos, se não tem, é possível criar, recriar e adaptar. Entretanto, o sucesso do processo inclusivo não é apenas de responsabilidade dos professores, mas, sim, de toda a comunidade escolar e do Estado. “Considera-se um equívoco atribuir somente aos professores

a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do modelo inclusivo, muito embora sejam eles um dos principais interlocutores.” (RIBEIRO, 2006, p. 26). A inclusão não é responsabilidade de apenas uma pessoa, ou seja, do segundo professor ou do professor de apoio. Sabe-se da importância deste no planejamento e no desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos alunos com deficiência.

Outro fato a ser ressaltado, que foi mencionado pela diretora da Escola 1, é a rotatividade de professores na escola. Os professores que permanecem na escola de um ano para outro passam a conhecer melhor os alunos no cotidiano da escola e nas reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe.

A fala da diretora da Escola 2 enfatiza a importância de a escola ter um prédio próprio, mobiliário adequado e sala de recursos equipada. Na entrevista com a diretora ela também menciona que por falta de espaço físico os materiais da sala multifuncional estão encaixotados. Na entrevista com a mãe das alunas da Escola 1, ela afirma que suas filhas não frequentam a sala multifuncional, pois é cansativo ir para dois espaços escolares e estas ficam cansadas. Na escola a mãe da aluna diz que ela já vai uma vez por semana para a APAE para fazer fisioterapia e mais um dia fica difícil e cansativo para a aluna, segundo sua mãe. No entanto, a sala de recursos multifuncional deveria ser um espaço diferenciado no processo educativo e não um ambiente cansativo.

O objetivo da Educação Especial não é sobrecarregar os alunos, mas promover educação de qualidade para todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa foi possível constatar as limitações que ocorrem no processo de alfabetização de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular. Sabe-se que os desafios de incluir os alunos com deficiência no Ensino Fundamental, possibilitando condições de aprendizagem no processo de alfabetização não é algo fácil. Passa por estrutura física das escolas, materiais adequados para cada especialidade, profissionais com formação adequada e condições de trabalho destes profissionais. A mudança na educação nacional vem ocorrendo, mesmo que de forma lenta, mas se materializa nos crescentes números de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Embora o número de matrícula não se traduza em qualidade de ensino, é fator relevante. Pode-se considerar como possibilidade de mudança quando as escolas regulares passam a aceitar matrículas de crianças com deficiência, pois até pouco tempo estas eram matriculadas, em sua maioria, em escolas especiais.

A partir de políticas públicas para a MEE, o acesso à escola regular tornou-se realidade, porém esse fato não significa garantia de aprendizagem. Estando na escola, a criança com deficiência precisa de condições adequadas para as suas necessidades, desde infraestrutura até professores com formação continuada, com remuneração e condições de trabalho adequadas.

Entre as políticas públicas definidas em âmbito legal e a realidade da escola ainda há uma grande lacuna. A começar pelos professores e equipe pedagógica que, segundo as entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, desconhecem os determinantes legais referentes à Educação Especial/Inclusão. Além disso, o Estado, que deveria ser o primeiro a cumprir a lei, em muitos casos, nem mesmo quando solicitado pela escola atende à lei, como no caso da segunda professora para a Escola 2.

Nas observações, pôde-se constatar que o processo de ensino aprendizagem centra-se em práticas pedagógicas em que predominam o treino e a cópia em atividades individuais. As atividades são desenvolvidas para todos os alunos de forma homogênea, sem ter a preocupação com as especificidades dos alunos com deficiência. Mesmo os alunos não estando alfabetizados, as atividades são realizadas como se eles já dominassem a linguagem escrita e a leitura, quando deveriam ser realizadas adaptações nas atividades para que as alunas com deficiência tivessem a possibilidade de se alfabetizar, para que, posterior à alfabetização, efetuassem atividades mais complexas, mas partindo do que elas têm condições de realizar no momento em que se encontram (zona de desenvolvimento real).

O que se observa no processo de alfabetização das crianças com deficiência é que elas estão integradas e não incluídas, pois não participam ativamente de todas as atividades desenvolvidas pelas professoras. Isso se deve ao grande número de faltas à escola e à falta de atividades adequadas às suas necessidades intelectuais. Quando as alunas vão para a aula, não fazem todas as atividades dos demais alunos. Na Escola 1, a professora seleciona atividades que os outros alunos realizaram quando Maria faltou às aulas e faz com ela, enquanto os demais fazem outras atividades escritas.

A aluna da Escola 2 inicia as atividades, mas não consegue terminá-las, fica como tarefa, que não é corrigida, pois passa dias sem ir para a escola. Quando vai, a professora inicia a aula retomando as tarefas da aula do dia anterior. Há uma lacuna entre estar na escola e aprender o que é ensinado na escola para todos os alunos.

O que deveria ser inclusão torna-se reprodução do que se pode denominar de fracasso escolar, não apenas do aluno, mas da escola como um todo, pois o aluno é responsabilidade de toda a escola, não apenas do professor.

Conclui-se, portanto, que os alunos sujeitos da pesquisa não estão alfabetizados e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas dificilmente irão se alfabetizar ou precisarão de mais tempo para dominar a leitura e a escrita. Pensar na escrita como prática social, para as crianças com deficiência e para os demais alunos, nas escolas pesquisadas, fica claro que isso não ocorre. A escrita e a leitura são práticas desarticuladas da realidade das crianças, é como se elas apenas utilizassem a escrita e a leitura na escola, fora dela, os alunos preferem outras atividades que não tenham relação com a escrita e a leitura.

A reflexão que se tem sobre o cotidiano das crianças com deficiência nas escolas pesquisadas é preocupante, principalmente quanto à falta de conhecimento sobre o que caracteriza a aprendizagem de uma criança com deficiência. A começar pelo PPP, que apenas faz referência a algumas leis, no entanto, não há discussões sobre as leis que são mencionadas no PPP das escolas. Os professores e equipe pedagógica não têm conhecimento das mesmas. De que resolve constar no PPP se não são conhecidas, muito menos, colocadas em prática?

As atividades e a organização dos espaços não são pensadas para suprir as necessidades dos alunos com deficiência. As escolas ainda são organizadas para classes comuns, sem a organização pedagógica, administrativa e arquitetônica para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, que propicie aprendizagem para os alunos com deficiência e para os demais alunos, pois na educação inclusiva todos aprendem, convivendo com as diferenças e aprendendo com elas, desde que a aprendizagem seja pensada, planejada e executada de forma a atender à diversidade existente nas escolas, com mediação e

intervenções dos professores e equipe pedagógica que proporcionem o envolvimento de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: 2009. 192 p. v. II.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação, Diretrizes Nacionais de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, DF, 2002.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, DF, 2004.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, DF, 2005.

_____. Resolução nº 1, de 14 de janeiro. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. DF, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, MEC, 2008**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2008. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, DF, 2008a.

_____. **Parecer CNE/ nº 4/2008**. Define orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. DF, 2008b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, DF, 2009a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009**. Define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, DF, 2009b.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. 2010a.

_____. **Nota Técnica nº 11/2010-MEC/SEESP/GAB.** Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, 2010b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 7 jan. 2013.

_____. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, DF, 2010d.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DF, 2010e.

_____. **Nota Técnica nº 62/11/MEC/SECADI/DPEE, de 08 de dezembro de 2011.** Esclarece sobre Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, DF, 2011a.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2. ed. 2011b. 60 p.

_____. Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Censo de 2012. 2012b. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2013/censo_escolar_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em:
<<http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 8 jan. 2013a.

_____. Ministério da Educação. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013b.

_____. Encontro Estadual de Educação. Disponível em:
<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceduc/eventos/2012/encontroEstadualEducacao/conteudo/Martinha_Santos_Documento_Subsiidiario_para_ImplementaCao_da_Politica_de_EducaCao_Especial.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2013c.

_____. Censo 2013. 2013d. Disponível em:
<http://inep.gov.br/educacao.../censo_escolar.../resumo_tecnico_cens>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Orgs. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAPES. Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, 2000-2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 1º dez. 2012 e em 03 jan. 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar**, Teoria do Cotidiano e a escola de Vigotski. 4. ed. Campinas-SP: Autores associados, 1999a.

_____. **A individualidade para si** - contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999b. (Coleções contemporâneas).

EDLER, Carvalho Rosita. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”/ Rosita Edler Carvalho. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Os novos olhares sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil, 2011. UFSC GT: Educação Especial /n.15 Agência Financiadora: CNP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial no Brasil**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ ago. 2011.

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

GRAMSCI, Antonio. 1891-1937. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAVATAL. Prefeitura Municipal de Educação. Lei Orgânica, de 04 de maio de 1990.

_____. Escola Municipal Naíde Guedert. Projeto Político Pedagógico. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2013**: Algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 104). 72 p.

MANTOAN, Maria Tereza Egler Mantoan. **Compreendendo a deficiência mental**: novos

caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1989. (Série, pensamentos e ação no magistério).

MANZINI, Eduardo José. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação /CDV/FACITEC, 2011. v. 2. p. 45-63.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar: comum ou especial**. São Paulo: Pioneira, 1987. (Coleção novos umbrais).

MICHELLS, Maria Helena. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação /CDV/FACITEC, 2011. v. 2. p. 79-90.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Internacional para a eliminação de todas as formas de discriminação contra portadores de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

OLIVEIRA, Áurea Ottoni de. **O professor e a criança deficiente auditiva**. 2003. Dissertação de Mestrado-Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 1º dez. 2012 e em 03 jan. 2013.

OLIVEIRA, Bety A. (Org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**. Nova Iorque: ONU, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 7 jan. 2013.

PADILHA, Anna Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados: 2001. (Coleção educação especial).

PATTO, Maria Helena Sousa. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993. (biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6).

REILY, Lucia. **Armazém de imagens: Ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Educação Especial).

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva – estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 2006. 187 f. Tese (Doutorado)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3288>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia**. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José: FCEE, 2006.

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1ª reimpr. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleções memória da educação).

SAWAIA, Bader. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 2. ed. Petrópolis Vozes, 2001.

SCHREIBER, Dayana Vália Folster Antonio. **Política Educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A Reestruturação Produtiva e a Crise da Escola**. Tese proposta para exame de doutorado – Programa de Pós-graduação em educação/UFMG. Orientadora: Lucília Machado. Belo Horizonte, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização: Michael Cole et. al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna-Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas para os gestores (diretor e assistente pedagógico)

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**PROJETO DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO
NO MUNICÍPIO DE GRAVATAL**

Roteiro de entrevistas para os gestores (diretor e assistente pedagógico)

Conforme a Lei nº 9.394/96, hoje as crianças com deficiências têm direito de frequentar as escolas de ensino regular, e determina que seja realizado ali um trabalho de inclusão. Tendo essa lei por base é que se decidiu realizar a presente pesquisa. Em função disso está-se realizando esta entrevista.

- a. A escola atende crianças com deficiência na escola? E nas turmas do Bloco Alfabetizador? Em caso afirmativo. Quantas crianças e estão em qual série?
- b. Existe uma série de leis e regulamentos que tratam da inclusão de alunos no ensino regular. Vocês conhecem esses dispositivos legais? Tem algum em especial que é tomado como referência?
- c. A questão da inclusão aparece no PPP da escola? Existe alguma discussão/estudo na escola sobre essa questão?
- d. A instituição está adequada para atender os alunos com deficiência em relação à estrutura física?
- e. Quais materiais didático-pedagógicos a escola conta para realizar o trabalho de inclusão? São suficientes para auxiliar no processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência? Em caso negativo, quais precisam ser adquiridos? Quem é o responsável pela aquisição?
- f. Os professores e equipe pedagógica recebem formação/orientação para trabalharem com alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quem oferece? Que tipo de formação/orientação? Onde é realizada essa formação orientação?
- g. De acordo com a realidade da instituição, o que você considera necessário ser realizado para melhorar o processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência na instituição?
- h. A instituição encontra dificuldade para atender os alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quais?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para os professores titulares

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

**PROJETO DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO
NO MUNICÍPIO DE GRAVATAL**

Roteiro de entrevistas para os professores titulares

Conforme a Lei nº 9.394/96, hoje as crianças com deficiências têm direito de frequentar as escolas de ensino regular, e determina que seja realizado ali um trabalho de inclusão. Tendo essa lei por base é que se decidiu realizar a presente pesquisa. Em função disso está-se realizando esta entrevista.

- a. Qual sua formação?
- b. Possui experiência como professora na área da alfabetização? Quanto tempo?
- c. Você sabe que existe uma série de leis e regulamentos que tratam da inclusão de alunos no ensino regular. Vocês conhecem esses dispositivos legais? Tem algum em especial que é tomado como referência?
- d. Você sabe se a inclusão aparece no PPP da escola? Existe alguma discussão/estudo na escola sobre esta questão?
- e. Em relação ao planejamento das aulas, como você organiza o tempo e espaço para a turma? Nesse tempo contempla a especificidade do aluno deficiente? De que forma? E os espaços onde acontecem as aulas atendem às necessidades do aluno deficiente?
- f. Existem recursos didáticos disponíveis para as aulas? Quais? Quais os recursos didáticos você utiliza para ministrar suas aulas? Esses recursos são pensados para incluir o aluno deficiente?
- g. Você realiza seu planejamento juntamente com o 2º professor? E como este é realizado?
- h. Os professores e equipe pedagógica recebem formação/orientação para trabalharem com alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quem oferece? Que tipo de formação/orientação? Onde é realizada essa formação orientação?
- i. De acordo com a realidade da instituição, o que você considera necessário ser realizado para melhorar o processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência na instituição?
- j. Você encontra dificuldade para atender os alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quais?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas para segundo professor



Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

PROJETO DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE GRAVATAL

Roteiro de entrevistas para segundo professor

Conforme a Lei nº 9.394/96, hoje as crianças com deficiências têm direito de frequentar as escolas de ensino regular, e determina que seja realizado ali um trabalho de inclusão. Tendo essa lei por base é que se decidiu realizar a presente pesquisa. Em função disso está-se realizando esta entrevista.

- a. Qual sua formação? Possui experiência na área de inclusão? Quanto tempo?
- b. Como são realizadas as adaptações dos conteúdos para o aluno com deficiência?
- c. A instituição possui e disponibiliza materiais didático-pedagógicos que auxiliam no processo de alfabetização com letramento dos alunos com deficiência?
- d. Os planejamentos são realizados em conjunto, professor titular e você? E como estes são realizados?
- e. Você encontra dificuldades no cotidiano para desenvolver seu trabalho? Em caso afirmativo, cite quais.
- f. Como acontece o processo de alfabetização com letramento do(a) aluno(a) com deficiência?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas para professores de Educação Física



Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

PROJETO DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE GRAVATAL

Roteiro de entrevistas para professores de Educação Física

Conforme a Lei nº 9.394/96, hoje as crianças com deficiências têm direito de frequentar as escolas de ensino regular, e determina que seja realizado ali um trabalho de inclusão. Tendo essa lei por base é que se decidiu realizar a presente pesquisa. Em função disso está-se realizando esta entrevista.

- a. Você encontra dificuldades para trabalhar com o(a) aluno (a) com deficiência? Justifique.
- b. O aluno com deficiência participa ativamente das atividades desenvolvidas por você? São necessárias adaptações para o(a) aluno (a) com deficiência?
- c. O 2º professor participa das aulas de Educação Física? Se ele participa, de que forma?
- b. Você já participou de capacitação/formação específica para trabalhar com alunos com deficiência na rede regular de ensino?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevistas para professores de Arte



Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

PROJETO DE PESQUISA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADAS NA REDE REGULAR DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE GRAVATAL

Roteiro de entrevistas para professores de Artes

Conforme a Lei nº 9.394/96, hoje as crianças com deficiências têm direito de frequentar as escolas de ensino regular, e determina que seja realizado ali um trabalho de inclusão. Tendo essa lei por base é que se decidiu realizar a presente pesquisa. Em função disso está-se realizando esta entrevista.

- a. Você encontra dificuldades para trabalhar com o aluno (a) com deficiência? Justifique.
- b. O aluno com deficiência participa ativamente das atividades desenvolvidas por você? São necessárias adaptações para o aluno (a) com deficiência?
- c. O 2º professor participa das aulas de Arte? Se ele participa, de que forma?
- d. Você já participou de capacitação/formação específica para trabalhar com alunos com deficiência na rede regular de ensino?

APÊNDICE F - Termo de autorização

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo Jacira Amadeu Mendes, CPF 0213182-12, a utilizar as informações obtidas através de gravação de entrevistas na sua dissertação com previsão de apresentação até março de 2014, que será apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Universidade do Sul de Santa Catarina.

Gravatal, ____ de _____ de 2012.

Nome:

CPF: