

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

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

LUCIA CRISTINA DALAGO BARRETO

MARINGÁ
2017

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

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

LUCIA CRISTINA DALAGO BARRETO

MARINGÁ
2017

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

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Elsa Midori Shimazaki.

MARINGÁ
2017

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

B273e Barreto, Lucia Cristina Dalago
A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Lucia Cristina Dalago Barreto. -- Maringá, 2017.
205 f. : il. color., figs., tabs., quadros.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2017.

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores. 3. PNAIC. 4. Alfabetização. I. Shimazaki, Elsa Midori, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.952
AHS-CRB-9/1065

LUCIA CRISTINA DALAGO BARRETO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Emerson Rolkouski – UFPR - Curitiba

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Martianiak – UEPG – Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Aurea Maria Paes Leme Goulart – UEM – Maringá

Prof. Dr. Renilson Jose Menegassi– UEM – Maringá

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira – UEM – Maringá (Suplente)

Prof. Dr. Andre Luis Trevisan – UTFPR – Londrina (Suplente)

Maringá, 14 de dezembro de 2017.

Dedico este estudo
às minhas filhas Ana Julia e Sofia,
razões da minha existência!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

a Deus, pela oportunidade de viver este momento, intenso, repleto de desafios, mas com certeza inesquecível;

à minha orientadora, Elsa Midori Shimazaki, pela orientação, pelas sábias palavras e pela relação de confiança estabelecida durante todo esse processo de formação;

à professora Aurea Maria Paes Leme Goulart, pelo reencontro e pela lembrança das reflexões realizadas durante o mestrado;

ao professor Renilson José Menegassi, pelo profissionalismo e pela atenção dedicada à análise deste trabalho;

à professora Jani Alves da Silva Moreira, pelas contribuições e presença no Exame de Qualificação;

ao professor Emerson Rolkouski, pela objetividade e pelas sugestões proferidas à pesquisa;

à professora Vera Lucia Martiniak, pela sutileza dos comentários e pelas proposições apresentadas à versão final;

aos colegas de estudo e caminhada. Vocês foram mais do que parceiros, formamos uma família;

aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação, pelos ensinamentos;

ao professor Eraldo Schunk da Silva e acadêmicos do curso de Estatística, da Universidade Estadual de Maringá, pelo auxílio prestado;

aos professores cursistas do PNAIC e gestores municipais, pelo acolhimento, respeito e pela disponibilidade;

à companheira de curso Viviane, formadora do PNAIC, pela cumplicidade e materiais disponibilizados;

à amiga Ivone, pelo apoio e pela troca de experiências;

à minha família, em especial meu esposo, Julio Cesar, pela parceria e compreensão; minha tia Rita, pelo companheirismo; minha mãe, Salete, pelas orações e incentivo; meu pai, Otávio, pelo apoio e parceria durante as viagens realizadas;

à Marcia e ao Hugo, pela atenção e disponibilidade;

a todos vocês, por fazerem parte desta história!

“O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.”
Vigotski

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|--|-----|
| Gráfico 1 | Histograma relativo ao escore dos 174 municípios..... | 93 |
| Gráfico 2 | Professores pertencentes aos municípios com os cinco maiores e menores escores..... | 131 |
| Gráfico 3 | Professores pertencentes aos municípios..... | 132 |
| Gráfico 4 | Formação inicial dos professores..... | 133 |
| Gráfico 5 | Professores com pós-graduação em Educação Especial..... | 134 |
| Gráfico 6 | Professores pertencentes aos municípios com 5 menores escores, com pós-graduação em Educação Especial..... | 134 |
| Gráfico 7 | Formação dos professores nos municípios com maiores escores..... | 135 |
| Gráfico 8 | Frequência das pós-graduações/especializações dos professores..... | 136 |
| Gráfico 9 | Professores que possuem mais de uma graduação ou especialização..... | 137 |
| Gráfico 10 | Número de anos de atuação dos professores na educação..... | 138 |
| Gráfico 11 | Número de anos de atuação dos professores no 1º, 2º e 3º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental..... | 139 |
| Gráfico 12 | Alunos matriculados nos últimos 3 anos..... | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Indicadores Censo Escolar/INEP..... | 71 |
| Tabela 2 | Comparação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e os escores da Avaliação Nacional de Alfabetização (2013) dos municípios..... | 95 |
| Tabela 3 | Dados gerais dos municípios pesquisados..... | 96 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Levantamento de dissertações e teses..... | 21 |
| Quadro 2 | Escore dos municípios selecionados após a filtragem..... | 94 |
| Quadro 3 | Instrumento de Entrevista..... | 98 |
| Quadro 4 | Cadernos e capítulos analisados..... | 101 |
| Quadro 5 | Categorias de análise..... | 129 |
| Quadro 6 | Avaliação da qualidade dos materiais do PNAIC..... | 160 |
| Quadro 7 | Cursos de formação na educação especial..... | 172 |
| Quadro 8 | Aspectos necessários à inclusão de qualidade..... | 173 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Figura 1 | Mapa de calor – diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial..... | 141 |
| Figura 2 | Mapa de calor – dificuldades enfrentadas pelos professores nos municípios referente à inclusão..... | 147 |
| Figura 3 | Mapa de calor – as modificações nas práticas dos professores após o PNAIC..... | 154 |
| Figura 4 | Mapa de calor - qualidade do material do PNAIC..... | 160 |
| Figura 5 | Mapa de calor – sugestões de temas a serem abordados nas próximas etapas do PNAIC..... | 163 |
| Figura 6 | Mapa de calor – participação dos professores em cursos a respeito da educação especial..... | 172 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AACD | Associação de Assistência à Criança Defeituosa |
| ADAV | Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados |
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AIA | Ano Internacional da Alfabetização |
| AIPD | Ano Internacional das Pessoas Deficientes |
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BM | Banco Mundial |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CBE | Conselho de Educação Brasileiro |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CESB | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| COPEP | Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EDA | Escore de Desenvolvimento por Área |
| EDI | Escore de Desempenho Total |
| ENC | Exame Nacional de Cursos |
| EPT | Educação para Todos |
| FEBEC | Federação Brasileira de Entidades de Cegos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação de Surdos |
| FLCB | Fundação para o Livro do Cego no Brasil |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Educacional de São Paulo |
| IESP | Instituto Educacional de São Paulo |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Econômico Humano e Renda |

| | |
|---------|--|
| INAF | Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| INSM | Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos |
| IP | Instituto Pestalozzi |
| IPARDES | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| IST | Instituto Santa Terezinha |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MORHAM | Movimento de Reintegração dos Hansianos |
| NARC | National Association for Retarded Children |
| ONEDEF | Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PROFA | Programa de Formação de Alfabetizadores |
| PISA | Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SIMEC | Sistema de Integração e Monitoramento Execução e Controle |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| TDHA | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TEA | Transtorno de Espectro Autista |
| TGD | Transtorno Global do Desenvolvimento |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UEMG | Universidade Estadual de Minas Gerais |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESP | Universidade Estadual de São Paulo |

| | |
|----------|--|
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| FRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFUMJ | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

BARRETO, Lucia Cristina Dalago. A Educação Inclusiva na formação de professores: contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

RESUMO

A Educação Inclusiva, na formação de professores alfabetizadores, ainda é um tema que suscita indagações com carência de estudos que analisem as principais dificuldades encontradas pelos professores na inclusão dos alunos, público alvo da Educação Especial. Para isso, delimitamos como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Frente a essa realidade, propomos a indagação: Quais as contribuições do PNAIC à formação dos professores alfabetizadores, no que tange à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular? Utilizamos, como instrumentos para o levantamento e a análise dos dados, a pesquisa bibliográfica, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural; a pesquisa de campo, subdividida em três eixos: análise dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), dos projetos, relatórios e produções sistematizadas pelos formadores e orientadores de estudo da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e entrevista semiestruturada realizada em 10 municípios, 5 com maiores escores e 5 com menores escores obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pertencentes ao grupo de 174 municípios, localizados nas regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, formados pelo PNAIC na UEM. A análise dos dados revela que o PNAIC contribuiu significativamente para a mudança de concepção dos professores alfabetizadores, em relação à inclusão, ao promover a formação de conceitos, como a humanização, a valorização e a importância de uma prática pedagógica intencional e planejada. Identificamos, também, como desdobramentos dos resultados da pesquisa, no grupo dos 10 municípios, 2, dentre os quais, apresentam necessidades emergenciais relacionadas à elaboração de políticas públicas, no que tange à formação de professores direcionada à inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; PNAIC; Alfabetização.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago. The Inclusive Education in the training of teachers: contributions of the National Pact for Alphabetizing in the Right Age. 205 p. Thesis for Master Degree in Education - Universidade Estadual de Maringá. Reseach Advisor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The inclusive education, in the training of alphabetizing teachers, is still a theme which evokes inquiries with a lack of studies that analyze the main difficulties faced by teachers in the inclusion of students, the target audience in special education. With that purpose, we set out as an object of study the National Pact for Alphabetization in the Right Age (PNAIC). Facing that reality, we propose the inquiry: What are the contributions of the PNAIC to the training of alphabetizing teachers, regarding the inclusion of target audience special education students, enrolled in regular education? We utilized, as instruments for the uplifting and analysis of data, the bibliographic research, grounded in the criteria of the historical and cultural psychology; the field research, subdivided in three axis: analysis of material provided by the ministry of education (MEC), projects, reports and productions systematized by the trainers and tutors of study from the State University of Maringá (UEM) and a semi-structured interview undertaken in 10 towns, 5 with bigger scores and 5 with smaller scores obtained in the National Assessment of Alphabetization (ANA), pertaining to the group of 174 towns, located in the Northern and Northwestern regions of Paraná, formed by PNAIC in UEM. The data analysis reveals that the PNAIC has contributed significantly to the changes of notion in alphabetizing teachers, regarding the inclusion, by promoting the formation of concepts, such as humanization, appreciation and the importance of an intentional and planned pedagogical practice. We have identified, as well, as ramifications of the results of the research, within the group of 10 towns, 2 among them, which present emergency needs related to the elaboration of public policies concerning the training of teachers targeting inclusion.

Key Words: Inclusive education; Teacher formation; PNAIC; Alphabetization.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL | 27 |
| 2.1. Contextualização histórica | 27 |
| 2.3. Alfabetismo e letramento como prática social | 38 |
| 2.4. Políticas públicas para formação de professores alfabetizadores | 47 |
| 2.5. Um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ... | 53 |
| 3. INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL | 59 |
| 3.1. Aspectos históricos e políticos da inclusão | 59 |
| 3.2. Políticas públicas inclusivas pós década de 1990..... | 65 |
| 3.3. Formação de professores e a realidade escolar | 74 |
| 3.4 Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural à Educação Inclusiva | 77 |
| 4. METODOLOGIA | 90 |
| 4.1. Seleção dos sujeitos e materiais da pesquisa | 92 |
| 4.2. Sobre a entrevista | 98 |
| 5. RESULTADOS | 101 |
| 5.1. Análise dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação..... | 101 |
| 5.1.1. Um destaque aos cadernos da Educação Especial | 109 |
| 5.2. A Universidade Estadual de Maringá como instituição formadora.... | 116 |
| 5.3. Coleta de dados com os cursistas | 130 |
| 5.4.2. Tempo de atuação | 139 |
| 5.5. Diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial | 142 |

| | |
|--|-----|
| 5.5.1. Número de alunos público alvo da Educação Especial nos últimos 3 anos..... | 146 |
| 5.6. Prática Pedagógica..... | 147 |
| 5.6.1. Trabalho e dificuldades | 147 |
| 5.7. Avaliação do PNAIC | 155 |
| 5.7.1. Modificações na prática inclusiva após a formação do PNAIC ... | 155 |
| 5.7.2. Qualidade dos materiais disponibilizados pelo PNAIC | 160 |
| 5.7.3. Sugestões de aspectos a serem abordados nas próximas formações do PNAIC sobre inclusão..... | 163 |
| 5.8. Formação continuada | 173 |
| 5.8.1. Participação em programa de formação sobre Educação Especial | 173 |
| 5.9. Educação Inclusiva | 174 |
| 5.9.1 Concepção de Inclusão dos cursistas | 174 |
| 6. CONCLUSÃO | 178 |
| REFERÊNCIAS | 184 |
| ANEXO..... | 200 |
| APÊNDICE..... | 205 |

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu de uma inquietação gerada pela nossa experiência profissional, junto a alunos com distúrbios de aprendizagem e deficiências, dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, frequentadores da Sala de Recursos Multifuncional – tipo I. Nos últimos doze anos, atendendo esse alunado, temos evidenciado que as questões relacionadas à alfabetização, embora tenham avançado, ainda demandam estudos a respeito da apropriação dos conceitos escolares, pelos alunos público alvo da Educação Especial¹.

Não raramente, recebemos alunos com diferentes diagnósticos, em que a manifestação dos seus Transtornos Funcionais Específicos² de aprendizagem se deu nos anos iniciais, mais comumente, no período da alfabetização. Por isso, consideramos esse momento da vida escolar o mais importante, necessitando de profissionais preparados para diagnosticar possíveis problemas de aprendizagem, bem como atendê-los nas suas dificuldades.

A formação de professores alfabetizadores relacionada à Educação Especial, no que tange ao atendimento dos alunos envolvidos, incluídos nos anos iniciais, ainda é um tema que necessita ser aprofundado por meio de pesquisas, as quais realizem uma análise dialética desse contexto.

No ano de 2000 foi realizada em Dakar, em Senegal, uma conferência mediada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual participaram 164 países, dentre os quais, o Brasil. O objetivo foi avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em Jomtien, no ano de 1990, para organizar metas a serem atingidas pela educação desses países até 2015.

Foram elencados seis objetivos no chamado Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), os quais contemplam: a expansão da educação e o cuidado na primeira infância; a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória;

¹ Utilizamos a terminologia público alvo da Educação Especial compreendida como sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Portaria do Ministério da Educação N.º - 243, de 15 de abril de 2016.

² Transtornos Funcionais Específicos compreendem as dificuldades de aprendizagem na aquisição e uso da audição, nas áreas de leitura, escrita e cálculos matemáticos; aos distúrbios de aprendizagem denominados de dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia e aos Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) conforme a instrução N.º 07/2016 – SEED/SUED.

a aprendizagem de jovens e adultos; a redução das taxas de analfabetismo; a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais; a qualidade da educação em todos os seus aspectos (UNESCO, 2008).

Desde então, Programas de Formação de Professores Alfabetizadores foram organizados no Brasil com o objetivo de contribuir para a superação dos problemas relacionados à alfabetização e, conseqüentemente, alcançar tais objetivos. Entre os mais relevante, em nível federal, houve o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), realizado nos anos de 2001 e 2002, que pretendia socializar o conhecimento teórico-metodológico a respeito da alfabetização. Em 2003, o Ministério da Educação instituiu o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade, como ação de continuidade à formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. O Programa foi realizado em parceria com estados e municípios, sendo a formação presencial e semipresencial realizada pelas universidades, com o foco na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. No final de 2012, foi implementado o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo é o de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano ensino fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade. Estes foram os principais programas de formação oferecidos pelo MEC no Brasil aos professores alfabetizadores, de modo geral.

A escolha pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como objeto de pesquisa, deu-se em razão de ser o primeiro programa de formação continuada de professores alfabetizadores, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), a sistematizar um módulo específico para discussão sobre a Educação Inclusiva, o que já demonstra o diferencial para a pesquisa.

Realizamos um levantamento das dissertações e teses a respeito da formação de professores alfabetizadores no Brasil, mais especificamente sobre o PNAIC, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após 2013, ano em que o PNAIC foi implementado nos municípios participantes, com o objetivo de avaliar as possíveis contribuições do programa, por meio de entrevista com os cursistas. Dentre elas, destacamos algumas a nível de mestrado e doutorado, defendidas entre os anos de 2015 e 2016, que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa:

Quadro 1: Levantamento de dissertações e teses

| TÍTULO | AUTOR | ANO | NÍVEL DA PESQUISA | INSTITUIÇÃO |
|---|---------------------------------------|------|---|---|
| Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações | Tarcyla Coelho De Souza Marinho | 2015 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Federal da Bahia |
| Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação do professor alfabetizador | Sandra Mara de Castro | 2015 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Federal do Paraná |
| A experiência formativa de professores alfabetizadores participantes do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC | Jamile de Andrade Barros | 2015 | Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica | Universidade Estadual de Santa Cruz - BA |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência | Elci Schroeder Lucachinski | 2015 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Comunitária da Região de Chapecó |
| Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos | Claudiana Maria Nogueira de Melo | 2015 | Doutorado em Educação | Universidade Federal do Ceará |
| Diversidade e inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de um município do extremo Norte do Espírito Santo | Gracielle Alves Santiago | 2016 | Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica | Universidade Federal do Espírito Santo |
| PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação | Ana Lucia Sanchez de Lima Ventura | 2016 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Cidade de São Paulo |
| Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa | Mirian Margarete Pereira da Cruz | 2016 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (Pnaic): conquistas e desafios | Vania Regina Barbosa Flauzino Machado | 2016 | Mestrado Acadêmico em Educação | Universidade Estadual de Maringá |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente | Barbara Lima Giardini | 2016 | Doutorado em Educação | Universidade Estadual de Juiz de Fora |

Fonte: CAPES, 2017.

Identificamos, dentre as 10 pesquisas, apenas duas defendidas a nível de doutorado as quais discutem, consecutivamente, a constituição teórica e

metodológica dos três programas de formação de alfabetizadores de crianças citados (MELO, 2015), assim como os possíveis resultados e efeitos do PNAIC para a melhoria da prática docente em um município mineiro de médio porte (GIARDINI, 2016).

Em razão da necessidade de continuidade de pesquisas acerca do tema e da inexistência do estudo, aqui proposto, privilegiamos a análise das contribuições do PNAIC para inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, nos municípios das regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, formados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com os maiores e menores escores obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. Estas escolhas se devem a consideramos uma ação emergencial a busca de alternativas que melhorem não apenas os índices quantitativos, divulgados pelas avaliações externas, mas, principalmente, a qualidade da educação oferecida pela escola pública. A pesquisa justifica-se, portanto, pela carência de políticas públicas voltadas à sistematização de cursos de formação continuada, que discutam transversalmente a importância da Educação Inclusiva na aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial, frequentadores do ensino regular, instrumentalizando os professores quanto às mediações pedagógicas necessárias à apropriação dos conceitos científicos.

Relacionado a esses aspectos, direcionamos nossa inquietação a fim de responder: Quais as contribuições do PNAIC à formação dos professores alfabetizadores, no que tange à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular?

Este questionamento, que permite traçar um percurso para a pesquisa, suscita o objetivo geral da Tese: compreender as contribuições do PNAIC à formação dos professores alfabetizadores, no que tange à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular. Como Objetivos Específicos: a) verificar, nos Cadernos do PNAIC disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), como se sugere a abordagem da alfabetização pela Educação Inclusiva; b) levantar os resultados da formação continuada realizada pelos formadores do PNAIC, na UEM referente às práticas pedagógicas alfabetizadoras/inclusivas; c) avaliar, junto aos cursistas do PNAIC, formados pela UEM e pertencentes a 10 municípios, 5 com maiores e 5 com menores escores,

obtidos na ANA, as alterações na prática pedagógica no que se refere a alfabetização inclusiva dos alunos público alvo da Educação Especial. A compreensão dessas indagações e objetivos direcionam a defesa da tese proposta: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribui à formação dos professores no que tange à sistematização de práticas pedagógicas alfabetizadoras direcionadas à Educação Inclusiva, visto que uma inclusão de qualidade demanda professores com formação teórico/prático, também de qualidade.

Pretendemos analisar se ocorreram, ou não, alterações na prática pedagógica dos professores pertencentes a esses dois grupos, no que se refere à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial compreendendo a deficiência sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, não como um impedimento à aprendizagem, mas, como um caminho alternativo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores³, compensatórias das limitações apresentadas pelos sujeitos, de modo que a escola assume o papel de mediadora nesse processo, ao elaborar estratégias pedagógicas que os auxiliem a compensar suas limitações, corroborando à inclusão, não apenas física, como também e, principalmente, a intelectual.

Na primeira seção deste estudo, contextualizamos historicamente da alfabetização no Brasil, apontando as principais alterações ocorridas em relação aos métodos de alfabetização adotados no país a partir do século XIX, como os métodos: sintético, analítico e misto, bem como as concepções de ensino e aprendizagem desse processo, materializadas nas principais cartilhas utilizadas pelos professores. Também, abordamos a diferença conceitual entre letramento e alfabetização, alfabetismo e letramento compreendido como prática social e as principais políticas públicas elaboradas, seguindo tais princípios, com o objetivo de superar o analfabetismo. Como os programas de formação de professores alfabetizadores, dentre eles, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto maior de nossa pesquisa. Enfatizamos sua

³ As principais funções psicológicas superiores são: a atenção, a memória e a percepção voluntárias (VIGOTSKI, 2003).

estrutura e abordagem para Educação Inclusiva nos cadernos de formação disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), as principais ações sistematizadas pelos professores formadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) junto aos orientadores de estudo e destes com os professores cursistas, os alfabetizadores propriamente, nos municípios.

Na segunda seção, analisamos as principais modificações relacionadas à Educação Especial, a partir do século XIX, no que se refere à deficiência física, auditiva, intelectual e visual, bem como as leis que regulamentam a matrícula dos alunos, com tais deficiências, em diferentes espaços escolares e centros de atendimento. Enfatizamos, principalmente, as políticas públicas elaboradas na década de 1990, e a influência dos órgãos internacionais, como principais influenciadores das políticas de inclusão em nosso país e responsáveis pela elaboração de metas a serem cumpridas, nas próximas décadas. Problematisamos, também, as políticas públicas de formação de professores voltadas a esse alunado, destacando a perspectiva Histórico-Cultural, como uma possibilidade formadora de conceitos científicos.

Na terceira seção, delineamos a pesquisa, indicando a metodologia utilizada e o processo de seleção e caracterização dos municípios participantes. Nessa caracterização, abordamos aspectos relacionados à sua formação, origem histórica e análise de dados atualizados referentes à educação e ao Índice de Desenvolvimento Humano e Renda (IDHA), divulgados pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Compreendemos tal análise como uma possibilidade comparativa dos dados e levantamento de aspectos pertinentes ao avanço ou não, relacionados à qualidade da educação nesses municípios. Nesse sentido, inferimos a efetivação de políticas públicas relacionadas a esses avanços, em especial, no que se refere à alfabetização.

Na última seção, realizamos a exposição e as análises quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos pelas entrevistas realizadas junto aos professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Elencamos algumas categorias de análise, como a formação dos professores, com ênfase na Educação Especial; o tempo de atuação desses professores na educação, mais especificamente, em turmas de alfabetização, divididos em dois grupos, denominados de 5 menores e 5 maiores, indicando,

respectivamente, os 5 municípios que obtiveram os menores índices e os 5 municípios que obtiveram os maiores índices, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), numa análise comparativa, entre os dois grupos.

Concomitantemente, levantamos os principais diagnósticos e a quantidade de alunos incluídos, matriculados no 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais; as principais dificuldades encontradas por esses professores na inclusão desses alunos e as principais alterações na prática pedagógica externalizadas no discurso dos professores, relacionadas à inclusão, após a sua participação no programa. Por fim, tecemos considerações a respeito dos materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, o caderno destinado ao módulo a respeito da Educação Especial; levantamos sugestões de conteúdos e temas relacionados à formação; e, como desfecho, a participação, ou não, em outros cursos de formação relacionados à área.

Em sequência, retomamos os objetivos e principais resultados obtidos com a pesquisa, na conclusão deste trabalho, bem como os seus desdobramentos.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos uma discussão acerca da alfabetização no Brasil, situando-a historicamente nos séculos XIX, XX e XXI, de forma a compreendê-la como uma construção histórica e social (CHARTIER, 2012; FRADE, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009; MORTATTI, 2000). Apresentamos os principais métodos de alfabetização elaborados nesse período, como o sintético, o analítico e o misto, destacando suas principais especificidades. Em seguida, estabelecemos uma relação entre alfabetização e letramento (KLEIMAN, 2015; STREET, 2014; TFOUNI, 2010; COLLELO, 2004; SOARES, 2003, 2015, 2016) diferenciando tais conceitos, compreendidos como elementos da prática social. Por fim, apresentamos as principais políticas públicas federais direcionadas à formação de professores alfabetizadores no Brasil, destacando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no que tange à educação inclusiva.

2.1. Contextualização histórica

No Brasil, as primeiras instituições de ensino denominadas de creches foram criadas na segunda metade do século XIX, de cunho assistencialista, para auxiliar as mulheres trabalhadoras, com o objetivo de conter os movimentos operários contra as precárias condições de trabalho, diferente do que ocorreu na Europa, cujo objetivo foi essencialmente pedagógico. Também foram instituídos os asilos e os orfanatos, com o intuito de acolher as viúvas desamparadas e os órfãos abandonados pelas mulheres da corte, eximindo os homens da sociedade patriarcal de assumirem sua responsabilidade paterna (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Outras questões, como o alto índice de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos, “[...] fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82). Essa preocupação com os filhos da classe trabalhadora fez com que a creche passasse a ter o caráter assistencialista.

Com o avanço da industrialização no século XX e a inserção cada vez mais frequente das mulheres no mercado de trabalho, novas instituições de ensino voltadas ao atendimento das crianças foram organizadas para compensar possíveis carências de saúde e nutrição, democratizando, assim, a educação infantil. “Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85) e reafirmado na década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Parecer 20/2009 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, prevê a obrigatoriedade da educação infantil a partir de 4 anos de idade, no entanto, esta não é uma garantia, visto que, em algumas regiões brasileiras, ainda não há vagas disponíveis para todas as crianças nos Centros de Educação Infantil. Direito e acesso, embora garantidos por lei, fazem parte de uma democracia parcial e limitada, como demonstram os dados do Sistema de Monitoramento e Expedição de Alertas⁴ que monitora o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, ou seja, apenas 563 municípios brasileiros, de um total de 5.565 atingiram a taxa mínima de vagas em creches, no ano de 2016.

Em meio à organização dessas instituições de ensino, surgem as primeiras discussões acerca dos métodos adotados na alfabetização. Mortatti (2000), ao realizar pesquisas históricas a respeito desses métodos, nos séculos XIX e XX, mais especificamente entre 1876-1994, no estado de São Paulo, destaca quatro momentos: o primeiro refere-se à disputa ideológica entre defensores do “método João de Deus”, voltado ao ensino da leitura pela palavração e do método sintético, fundamentado na soletração e silabação, elementos que subsidiaram a elaboração das primeiras cartilhas no Brasil. O segundo momento foi marcado pela divergência entre os defensores do chamado método novo ou analítico e os que defendiam a permanência do método tradicional ou sintético. O terceiro momento ocorreu na década de 1920, “[...] entre os defensores do *método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico)* e partidários do tradicional *método*

⁴⁴ Disponível em: <https://pne.tce.mg.gov.br>

analítico [...]” (MORTATTI, 2000, p. 26, grifo do autor); o último momento compreendeu a década de 1970, quando ocorreu a “revolução conceitual”⁵, com a proposição do construtivismo por Emília Ferreiro.

A principal diferença entre o método sintético ou tradicional, o método analítico e o método misto consiste na forma como o professor apresenta a linguagem escrita aos alunos. Por exemplo, no método sintético, a alfabetização se inicia pelas partes, ou seja, pelo ensino dos elementos mínimos da língua, como as letras, as sílabas, as palavras, as frases e, por último, os textos. Em contrapartida, o método analítico, também denominado de global, inicia o ensino pelos textos, pelas frases ou palavras, chegando às letras, com ênfase na função social da escrita. Por sua vez, o método misto realiza, ao mesmo tempo, a junção desses dois métodos, com alternância de atividades.

O último momento, ocorrido na década de 1970, foi marcado pela disputa entre os construtivistas e os que defendiam o método misto, “[...] das *tradicionais cartilhas* e do *tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos*” (MORTATTI, 2000, p. 27, grifo do autor). Também ocorrem no Brasil, nesse período, as primeiras discussões a respeito da Psicologia Soviética, que tem como principal representante Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934).

De uma perspectiva sincrônica, cada um desses momentos cruciais se apresenta como curta duração histórica. Nesse âmbito, relacionam-se dialeticamente diferenças e semelhanças, continuidade e descontinuidade, passado, presente e futuro, permitindo a apreensão de uma unidade prene de um sentido particular, a ser buscado e interpretado em sua “agoridade” nada imóvel (MORTATTI, 2000, p. 27).

Esses momentos são compreendidos dialeticamente pela autora, não de maneira linear, de forma que os fatos e as teorias educacionais se estendem além desses momentos, em razão do “[...] grau de cientificidade e convencimento logrado pelos projetos hegemônicos -, e os marcos temporais, a se tornarem mais difusos” (MORTATTI, 2000, p. 28).

Ao retomar a especificidade do primeiro momento, destacamos a importância do professor positivista Antonio da Silva Jardim (1860-1891) como

⁵ Mortatti (2000) denomina “revolução conceitual” a concepção construtivista de alfabetização proposta por Emília Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), organizada segundo os princípios piagetianos.

marco das primeiras modificações ocorridas em relação à alfabetização no Brasil, no século XIX. Foi um dos primeiros a criticar a utilização do método de soletração oriundo da Idade Média, denominado “La letra com sangre entra”, a defender uma teoria de educação positiva voltada à utilidade, à prática e à racionalidade, como forma de modernizar e possibilitar uma reforma espiritual na sociedade (MORTATTI, 2000).

Silva Jardim foi também um dos responsáveis pela divulgação do “método João de Deus”, presente na “Cartilha Maternal”, considerada uma revolução no ensino primário ao modificar os métodos de leitura “[...] denominados marcha sintética – soletração e silabação – que, a despeito das novas ideias, continuavam a ser adotados nas escolas de primeiras letras do país” (MORTATTI, 2000, p. 49). As décadas de 1870 e 1880 foram períodos de efervescência em relação ao ensino da leitura e a nacionalização dos materiais didáticos.

Ainda na década de 1880, Hilário Ribeiro elabora a “Cartilha Nacional”, com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita simultaneamente, de forma que os alunos aprendessem o valor fônico das letras correspondentes a cada vogal, seguido do ensino do seu registro, iniciado pelo i, vogal mais elementar e, depois do u, e, o, a representadas em duas colunas em cada página, em forma tipográfica e manuscrita (RIBEIRO, 1959).

Fundamentados na Cartilha Nacional, surgem os primeiros princípios do método analítico para o ensino da leitura defendido pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto, inicialmente no estado de São Paulo, difundindo-se nas décadas de 1890 e 1900 por todo o país, pela Cartilha Analytica, em que se evidenciam dois fins da educação: o disciplinar e o instrutivo. O primeiro refere-se ao treinamento das faculdades mentais do aluno, como a observação, o raciocínio e a expressão clara de ideias e, a segunda, o caráter propriamente pedagógico, em que se enfatiza o uso social dos textos. Para tal, são apresentadas diferentes imagens ilustrativas, em que o desenho é utilizado como reforço das palavras chaves do texto; no meio de frases como pistas semânticas; como organizador visual das páginas; como representação do fonema inicial das palavras e como ilustração de frases e textos (BARRETO, 1923).

A institucionalização do método analítico inicialmente para o ensino da leitura, juntamente à implantação de um sistema público de ensino, demanda

adaptação das cartilhas e livros de leitura às diferentes características linguísticas e culturais do país, de modo que, “[...] a primeira dessas cartilhas parece ter sido o Primeiro Livro de Leitura, de Maria Guilhermina de Andrade” (MORTATTI, 2000, p. 87), escrita na década de 1890.

O método analítico passa a ser difundido por todo o país, a sintetizar os objetivos do “ensino moderno”, adequando-se às necessidades biopsicológicas das crianças, as quais passam a ser o fim; o professor, apenas o guia desse processo (MORTATTI, 2000), em que a alfabetização e a educação passam a ser objeto de estudo autônomo e independente até os dias atuais.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao realizarem pesquisas a respeito desse método, sob o pressuposto da teoria piagetiana, afirmam que a aprendizagem da leitura se antecipa ao ingresso da criança no ambiente escolar, e necessita ser compreendida como o questionamento de um objeto cultural denominado escrita.

Chartier (2012) ilustra tal afirmação ao apresentar três etapas dos estudos da história da leitura. A primeira compreende o período discutido antes da década de 1980, no qual foram descritos os limites da alfabetização, “[...] essa concepção linear da história acompanha a ideia de que os saberes científicos, racionalizando o ensino, vão facilitar a aprendizagem e propiciar a leitura universal” (CHARTIER, 2012, p.52).

Na segunda etapa (1980-1990), as pesquisas apresentaram a história social do letramento na Europa, apontam algumas questões relacionadas ao índice de alfabetização: “[...] o que significa essa competência? Pode-se saber assinar sem saber ler? Sem saber escrever? Quais as competências dos que sabem ler sem saber escrever, esses leitores “semialfabetizados”? (CHARTIER, 2012, p.55).

Entre 1990 a 2010, o foco das discussões voltou-se à história da leitura e do ensino, com o auxílio da psicologia cognitivista e da etnologia⁶. Algumas questões como “[...] O que faz aquele que lê? Como caracterizar a especificidade do gesto da leitura? [...]” (CHARTIER, 2012, p. 55) permeiam as pesquisas realizadas nesse período.

⁶ É uma corrente cultural histórica, que concebe o homem como ser social e produtor dessa cultura, nas suas relações temporais e espaciais.

Bertoletti (2012), ao pesquisar as contribuições do educador brasileiro Manuel Bergstron Lourenço Filho (1897-1970) à educação, reafirma a importância da análise das alterações e permanências ao longo do tempo, pois compreender o passado da alfabetização possibilita o questionamento desse momento escolar como um processo de “naturalização”. Ao indagarmos, por exemplo: por que a escola alfabetiza dessa forma e não de outra, passamos a entendê-lo como um processo intencional, que necessita ser planejado e sistematizado.

Vidal, Abdala e Costa (2012), em concordância com Mortatti (2000) e Bertoletti (2012), ao estudarem a infância, a alfabetização, a educação primária e as políticas públicas que as fundamentam legalmente, afirmam que é “[...] imprescindível retomar a lógica da definição e o emprego dos termos e práticas que indicam e definem os termos com base em sua historicidade [...]” (VIDAL, ABDALA E COSTA, 2012, p. 114), bem como compreender a construção desses sentidos, elaborados ao longo da história pelas contribuições das áreas da Pedagogia e da Psicologia.

Frade (2012) destaca a necessidade de refletirmos a respeito das tendências configuradas por essas áreas do conhecimento, a complementar os aspectos já discriminados em relação à alfabetização, como “[...] o que caracteriza o conteúdo da aprendizagem da escrita [...], a identificação do momento em que esse ensino/aprendizado ocorre [...] e a identificação das técnicas intelectuais [...]” (FRADE, 2012, p.179), necessárias à aprendizagem do código escrito, pensado historicamente pela humanidade e transmitido às futuras gerações pelo ensino formal e sistematizado.

Apontamos, na sequência, as principais modocações relacionadas aos conceitos de alfabetização, dentre eles, os significados de alfabetização e letramento, suas diferenças conceituais e implicações metodológicas.

2.2. A relação entre alfabetização e letramento

A relação entre alfabetização e letramento tem sido objeto de pesquisas de vários estudiosos (KLEIMAN, 2015; STREET, 2014; TFOUNI, 2010; COLELLO, 2004; SOARES, 2003, 2015, 2016), que diferenciam e exemplificam os conceitos, inerentes à aprendizagem do sistema de escrita.

Como diferenciar alfabetização e letramento? Qual é a origem destes termos? É necessário ser alfabetizado para ser letrado, ou vice-versa? Estes e outros questionamentos perpassam as pesquisas apresentadas pelos autores e permeiam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Soares (2003), há aproximadamente 15 anos, aponta uma falta de pesquisas a respeito do tema e, ao analisar os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), criado em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, cujo objetivo é a realização de pesquisa para averiguar os níveis de alfabetismo da população entre 15 e 64 anos, bem como a compreensão de seus determinantes (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009), destaca a necessidade de uma análise comparativa entre os dois conceitos:

[...] é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento, tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem de uma tecnologia específica, ou seja, de competências denominadas pela autora de habilidades, conhecimentos e atitudes a serem aprendidas e utilizadas no seu contexto social. Em outras palavras, a alfabetização é a aprendizagem técnica da leitura e da escrita, já o letramento, a sua aplicabilidade social, numa definição objetiva.

Tfouni (2010), em concordância com Soares (2003), diferencia alfabetização de letramento e denomina-os como “processos de aquisição de um sistema escrito”, ao atribuir à alfabetização um caráter individual, de constituição interna, e ao letramento, um caráter sócio histórico, não determinado apenas pelo domínio do sistema escrito. “Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, [...] e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (TFOUNI, 2010, p. 12).

O letramento é subdividido em modelos de letramento autônomo e ideológico. Letramento autônomo é definido por Street (2014) como uma junção de competências “neutras” relacionadas à leitura e escrita, ou seja, é um conjunto de ações voltadas à aprendizagem dessas capacidades, desvinculadas do contexto social ao qual pertence o indivíduo. O aluno é concebido, nesse modelo, como um sujeito receptor de uma prática linguística independente e desconstituída de significados sociais. Em contrapartida, o modelo de letramento ideológico compreende o ensino da língua como um conjunto de “[...] sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através do sistema de signos” (STREET, 2014, p. 143). O aluno, ao contrário do modelo autônomo, é compreendido como um sujeito ativo e participante da construção da escrita, mediada sempre pelas relações sociais que o cercam.

Para Kleiman (2015), Tfouni (2010), Collelo (2004) e Soares (2003, 2015, 2016), estar alfabetizado não é pré-requisito para ser letrado. Street (2014), anteriormente às suas pesquisas recentes, também defendia esta tese, visto que tais autoras embasaram-se em conceitos definidos por ele. Essa alteração conceitual o fez refletir a respeito do letramento e criticar o modelo autônomo, submetendo-o ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e defendendo a dicotomia entre fala e escrita. Ser letrado, para o autor, significa ser capaz de utilizar os conceitos e conhecimentos de escrita transmitidos de geração em geração, no contexto social no qual se está inserido.

Ao defender um modelo ideológico de letramento, voltado à contextualização social, o autor “[...] reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). As relações de poder estariam implícitas, por exemplo, nas políticas públicas adotadas pelos governos em relação à diminuição do analfabetismo de um país, dentre elas, os programas de formação de professores alfabetizadores.

O termo ideológico é utilizado pelo autor, para justificar as práticas letradas como um processo permeado de estruturas de poder, e não apenas, de aspectos culturais e sociais. Assim, Street afirma:

[...] A própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder. Qualquer relato etnográfico de letramento fará emergir, de fato, essa importância do poder, da autoridade e da diferenciação social em termos da interpretação desses conceitos pelo próprio autor. Uma vez que todas as abordagens do letramento na prática envolverão um viés desse tipo, é melhor para o estudo admitir e expor logo de início o quadro ideológico particular empregado - assim ele pode ser examinado, contestado e refinado segundo modos mais difíceis quando a ideologia permanece oculta (STREET, 2014, p. 172-173).

Qual é a origem histórica do letramento como processo sócio histórico? Street (2012) afirma que os primeiros estudos relacionados ao letramento iniciaram-se na década de 1990, os quais expandiram as pesquisas relacionadas à formação de professores e também aos espaços extraescolares, como centros urbanos. A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou, concomitantemente, a proposta denominada “Educação para Todos”, com o objetivo de reorganizar o ensino das pessoas com deficiência, a fim de reduzir a diferença entre letrados e não letrados, nesta parcela do alunado. No Brasil, são elaboradas políticas públicas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e de qualificação docente.

Soares (2003), ao discutir as políticas públicas nessa década, enfatiza a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a qual contempla a avaliação do rendimento dos escolares nos três níveis de ensino: Ensino Fundamental, Médio e Superior. Dentre os principais sistemas de avaliação nacionais e internacionais, a autora cita o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), bem como avaliações internacionais, como, por exemplo, o Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o qual objetiva, entre outros, avaliar os níveis de letramento, com foco na leitura e na escrita.

A autora faz uma análise do letramento extraescolar, ao adotar os pressupostos teóricos estabelecidos por Street (2012), a respeito do modelo autônomo e ideológico. Argumenta que a escola tem realizado uma “pedagogização do letramento” ao ensinar a leitura e a escrita, na medida em que

estas capacidades “[...] integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (SOARES, 2003, p. 107). Ela destaca a necessidade de pesquisas de cunho etnográfico, que elucidem a relação existente entre o letramento escolar e o letramento social, ao discutir que

[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2003, p. 111).

Kleiman (2015), ao conceber o letramento também como prática social, argumenta que o seu significado depende essencialmente do contexto ao qual está inserido, ou seja, da sua agência responsável, como a escola ou a família. A escola atribuiu à leitura, por exemplo, um caráter formal voltado à aprendizagem dos aspectos fonológicos e morfológicos da língua, constituindo o letramento acadêmico presente nas atividades livrescas, que exigem, na maioria das vezes, a capacidade de responder a perguntas retóricas. Já, a família letrada desenvolve na criança um letramento voltado à aplicabilidade da leitura como instrumento de uso social, utilizado em ações cotidianas como ler um jornal, um livro de cabeceira, uma receita, um bilhete etc.

Street (2014) antecede tal discussão ao afirmar que

[...] Muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento. O papel exercido por perspectivas desenvolvimentistas na escolarização, por exemplo, faz com que a aquisição do letramento se torne isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram (STREET, 2014, p. 125).

Tfouni (2010), ao discutir a relação entre poder e letramento criada pela sociedade industrial como produto do comércio, dos meios de produção e do crescimento da agricultura, exemplifica essa relação ao utilizar o personagem Menocchio, moleiro italiano do século XVI, criado por Ginzburg, para reafirmar as relações de poder imbuídas nos instrumentos linguísticos e conceitos disponibilizados à sociedade europeia, nesse período histórico. A inserção social dos indivíduos passa a utilizar como critério de seleção a capacidade de ser, ou não, letrado. Essa visão etnocêntrica⁷ é criticada pela autora ao afirmar que “[...] o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas” (TFOUNI, 2010, p. 25), ao classificá-la como uma forma de exclusão social dos indivíduos não alfabetizados, pois desconsidera sua capacidade de utilizar as funções cognitivas, para resolver seus problemas cotidianos, de ordem social.

Uma das possibilidades de se acabar com essa visão etnocêntrica seria a de conceber alfabetização e letramento como processos diferentes, contudo, interligados; ou, até mesmo, compreender o letramento como “continuum”, a evitar os antagonismos como “alfabetizado” e “não alfabetizado” ou “letrado” e “iletrado”. Desse modo, deixariam de existir conclusões reducionistas baseadas em critérios pré-determinados pela modernização da sociedade (TFOUNI, 2010).

Essa visão dicotômica, também denominada de atitude “grafocêntrica”, na qual a escrita sobressai sobre a oralidade, ou a “teoria da grande divisa”, baseada no modelo autônomo de alfabetização, é criticada por linguistas, psicólogos, historiadores e antropólogos (TFOUNI, 2010). Dentre eles, Street (2014) afirma que toda confiança atribuída às “[...] diferenças entre letramento e oralidade, que ajudou a sustentar a crença na grande divisão, [...] pode ser vista agora como produto da metodologia linguística tradicional e das convenções culturais dos próprios linguistas” (STREET, 2014, p. 187).

Assim, qual é o significado do letramento ancorado no modelo ideológico de alfabetização? Para o autor

⁷ A visão etnocêntrica denominada por Tfouni (2010) significa uma forma de explicar o desenvolvimento das ações mentais como, por exemplo, o raciocínio-lógico, a inferência e a resolução de problemas, as quais seriam desenvolvidas pela aquisição da escrita, sendo privilégio da população alfabetizada.

esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos (STREET, 2014, p. 143).

No bojo dessa discussão a respeito do uso social da escrita, buscamos respaldo sobre a formação do pensamento, mediada pelo sistema de signos, elaborados historicamente pela humanidade, bem discutida por Vigotski⁸ (2003) que, com suporte numa estrutura teórica marxista, elaborou os princípios da psicologia Histórico-Cultural.

O conceito de mediação entre o homem e os instrumentos físicos utilizados no ambiente social aos signos foi utilizado pelo psicólogo russo na compreensão da aprendizagem da linguagem, da escrita e do sistema de números, que, ao serem internalizados culturalmente, promovem alterações internas. Em suas afirmações, “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 2003, p. 38), numa nítida manifestação do letramento social de sua família.

O uso dos signos, especificamente os da escrita, possibilita o desenvolvimento psicológico das funções superiores, como a memória, a percepção e a atenção, intencionais especialmente na alfabetização, período em que o desenvolvimento dessas funções está mais eminente. Por isso, pautamos o estudo sobre alfabetização numa análise mais ampla dos fatos, para compreendê-lo como prática social do homem.

2.3. Alfabetismo e letramento como prática social

Alfabetismo é uma terminologia da Língua Portuguesa, contrária ao conceito de analfabetismo, utilizada comumente para se referir às pessoas que aprenderam a leitura e a escrita e as utilizam no seu dia a dia para transformar a sua condição social, ou seja, o conceito indica que não basta aprender a ler e

⁸ Em razão das diferentes grafias para o nome do autor, utilizaremos a da obra em questão.

escrever, é preciso fazer uso das capacidades inerentes, em situações reais, por isso, também, é denominado de alfabetismo funcional.

Ribeiro (1997) afirma que essa terminologia foi utilizada pela primeira vez durante a Segunda Guerra Mundial, na década de 1930, nos Estados Unidos, pelo exército norte americano, para indicar a capacidade dos soldados de entendimento das instruções e tarefas militares a serem cumpridas durante a guerra. Depois desse período, passou a ser empregada por outras áreas do conhecimento “[...] para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica [...]” (RIBEIRO, 1997, p. 145), que a limita, muitas vezes, às atividades exclusivamente escolares.

O conceito de alfabetismo é constituído pela relação entre língua escrita, sociedade e cultura, ou seja, dos valores estabelecidos pela sociedade letrada e não apenas da concepção acadêmica. Soares (2015) faz uma análise dessa relação, ao apontar suas dimensões e perspectivas conceituais e teóricas, ao defini-lo como um “estado” ou “condição” dos sujeitos que aprendem a ler e a escrever. Também salienta a importância de considerarmos “[...] o termo *alfabetizado*, isto é, aquele que aprendeu a ler e a escrever, como contrário do termo *analfabeto*, e que não tenhamos palavra para designar aquele que vive em estado de *alfabetismo*” (SOARES, 2015, p. 29, destaques do original).

Para a autora, o termo passou a ser usado, no Brasil, na última década do século XX, para reconhecer a necessidade não apenas de dominar a leitura e a escrita como uma tecnologia, como, também, para utilizá-las com fins mais reais, voltados à sua aplicabilidade social, subdividido em duas dimensões: a individual e a social.

A primeira concebe o alfabetismo como uma capacidade própria do indivíduo e compreende a leitura, por exemplo, como um “[...] conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2015, p. 31). O bom leitor, segundo essa dimensão, seria aquele capaz de fazer inferências, construir significados, refletir a respeito do material lido, elaborar conclusões e, finalmente, tecer avaliações.

Por sua vez, a escrita seria para essa dimensão uma habilidade diferente da leitura, compreendendo-a como uma capacidade que contempla desde a simples transcrição de sons significativos, até a comunicação adequada de um escritor em potencial, que significa saber realizar desde a tradução de fonemas em grafemas, até a organização das ideias em um texto, de forma convencional e adequada.

Ao contrário, a dimensão social compreende o alfabetismo como um produto determinado pelo contexto e suas práticas sociais, ao se subdividir em duas tendências: a progressista ou “liberal” e a radical ou “revolucionária”. Para a tendência “liberal”, as habilidades de leitura e escrita não podem ser destituídas da forma empírica em que assume, na sua vida social. O alfabetismo é “[...] caracterizado em função das suas habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social – deriva daí a expressão *alfabetismo funcional* [...]” (SOARES, 2015, p. 33, destaques do original), portanto, “[...] torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania” (SOARES, 2015, p. 35).

A tendência radical ou revolucionária concebe a leitura e a escrita como um conjunto de práticas sociais mais amplas, responsáveis pelo questionamento de valores e padrões pré-estabelecidos, “[...] configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. [...] o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de *o quê, como, quando e por que ler e escrever*” (SOARES, 2015, p. 35, destaque do original).

Colello (2004), por sua vez, questiona como a prática da leitura e da escrita, num determinado contexto social, pode desenvolver as formas de pensamento. A autora amplia tal indagação, ao inferir como um texto lido transforma-se em discurso interno e, posteriormente, em pensamento, fazendo menção aos estudos de Luria (2010), ao comparar sujeitos não escolarizados, de lugares distantes, sem estímulos sociais e tecnológicos, com pessoas alfabetizadas, embora com poucas qualificações. Os testes utilizados por Luria (2010) não foram padronizados, mas organizados especialmente para que os sujeitos participantes pudessem encontrar sentido nas atividades realizadas, aos

lhes permitir resolver problemas de raciocínio dedutivo relacionados a formas geométricas, e apresentar diferentes soluções, relacionadas a diferentes aspectos cognitivos, com o objetivo de “[...] demonstrar a maneira de as pessoas cognitivamente refletirem suas experiências em diversos níveis de análise” (LURIA, 2010, p. 44).

A aplicação dos testes consistiu na realização de tais atividades, distribuídas em três momentos. No primeiro momento, as pessoas eram solicitadas a codificar oralmente as várias categorias relacionadas a cor e à forma dos objetos e figuras, nomeando-as. Num segundo momento, realizaram a classificação e a abstração, para separar os objetos em categorias de acordo com suas semelhanças e, ao final, eram solicitados a resolver problemas verbais e de autoanálise, como, a interpretação de sentenças com silogismos, por exemplo: “Os metais preciosos não enferrujam. O ouro é um metal precioso. Ele enferruja ou não?” (LURIA, 2010, p. 54).

O resultado da pesquisa indicou que o grupo de pessoas alfabetizadas apresentou alterações qualitativas nos processos de pensamento e alterações nas formas práticas de atividade, promovidas pela escolaridade formal. O grupo de pessoas não alfabetizadas respondeu, contrariamente, às atividades que lhe exigiram raciocínio e dedução, ao utilizar elementos da sua experiência prática, numa demonstração da limitação quanto à modificação do pensamento teórico. Luria concluiu que as alterações no pensamento teórico deste último grupo ocorreram mais rapidamente em razão de um desenvolvimento psicológico pré-determinado por uma instituição formal, como a escola.

Colello (2004), a partir das conclusões de Luria, afirma que a escola possui um papel fundamental na organização das operações mais complexas do pensamento e repudia a concepção de que as classes menos favorecidas apresentam um rebaixamento intelectual e linguístico. Também destaca a necessidade de reorganização da educação no Brasil, pautada na abstração e na generalização do conhecimento, de modo a promover a emancipação mental de seus alunos por meio da compreensão, não apenas da simples transmissão de conhecimentos. Assim, para ela, “A despeito das boas intenções e das frágeis tentativas para a reversão do fracasso escolar, a escola falha porque não se

posiciona ao lado daquele que, a princípio, deveria atender: o aluno” (COLELLO, 2004, p. 70).

Soares (2015), na esteira da discussão de Colello (2004), afirma que a qualidade no processo de alfabetização vem sendo objeto de estudo e discussão há mais de trinta anos no Brasil. No entanto, o problema persiste e se subdivide em duas perspectivas de análise: “ou se buscam os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade, por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2015, p. 48).

A primeira perspectiva prima por programas de intervenção voltados à melhoria da qualidade, como modificações curriculares, métodos de alfabetização e direciona ao sistema de ensino o papel de minimizar fatores extraescolares, como a formação dos professores alfabetizadores, alimentação, saúde, materiais didáticos, entre outros. Ao mesmo tempo, estabelece quais os níveis e habilidades a serem desenvolvidos pela criança para ser considerada “alfabetizada”, de modo que a “[...] avaliação dos resultados se faz ora em termos da produtividade do processo, ora em termos da natureza e do nível dos conhecimentos e habilidades adquiridos ao seu término” (SOARES, 2015, p. 48). Desse modo, a qualidade da alfabetização é determinada pela apropriação de atributos e propriedades pelos sujeitos e os fatores que interferem nesse processo, como a competência do professor, o tempo de aprendizagem, a adequação dos materiais didáticos e os fatores intra e extraescolares.

Já, na segunda perspectiva de análise, a avaliação dos resultados referentes à alfabetização ocorre tanto em relação à produtividade do processo quanto em relação à natureza e ao nível dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, ou seja,

[...] determina-se a qualidade da alfabetização por índices de exclusão, evasão, repetência, sem explicação ou definição dos conhecimentos, aprendizagens, habilidades de que a criança foi excluída (exclusão da escola), ou aos quais renunciou (evasão), ou que adquiriu em nível insatisfatório (repetência); ou avalia-se a qualidade da alfabetização aferindo comportamentos de leitura e escrita definidos escolarmente, e quase sempre pela inércia da tradição (SOARES, 2015, p. 49).

Para a autora, faltam ainda, no Brasil, discussões e estudos a respeito da identificação dessas propriedades, atributos e condições determinantes da alfabetização, visto que a sua determinação é uma tarefa complexa. Também, questiona: “Quais as habilidades e usos constituem as propriedades, os atributos e as condições da alfabetização? Quais ultrapassam a alfabetização e são propriedades, atributos e condições de uma qualidade do alfabetismo?” (SOARES, 2015, p. 51). Discutir as propriedades, os atributos e as condições necessárias à alfabetização são elementos essenciais à constituição de todos os cursos de formação de professores alfabetizadores, pois, oportunizam a compreensão a respeito de como ocorre a apropriação dos conceitos científicos, neste momento da escolaridade.

Dentre as propriedades e os atributos necessários à alfabetização, especialmente nos países em desenvolvimento, está, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o seu uso adequado em situações reais da prática social, para extrapolar, inclusive, a leitura e a escrita de um simples bilhete, critério esse mensurado por órgãos avaliadores, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os letramentos sociais, na realidade.

Soares aponta duas conclusões a respeito dos possíveis caminhos a serem trilhados pelo Brasil, em relação à qualidade da alfabetização. O primeiro refere-se à necessidade de se discutir as propriedades e os atributos, como condições essenciais à caracterização da alfabetização e da criança alfabetizada. Em segundo, discutir a melhoria na qualidade da alfabetização pressupõe a decisão quanto “[...] à universalização ou particularização das propriedades, atributos, condições que devem constituir a alfabetização: serão os mesmos para todos? Serão diferenciados segundo o contexto de cada grupo?” (SOARES, 2015, p. 54)

Tfouni (2010, p. 22), ao conceber o letramento como prática social, realiza alguns questionamentos, de ordem ideológica e política, que permeiam as pesquisas no Brasil, nessa área, os quais objetivam priorizar as propriedades e os atributos da alfabetização, em diferentes contextos sociais:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?

- Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”?
- Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada? (TFOUNI, 2010, p. 22).

Com o objetivo de aprofundar os debates sobre o “letramento cultural” ou “múltiplos letramentos”, Street (2014) realizou pesquisas de cunho etnográfico nos Estados Unidos, em contextos não escolares, para concluir que o letramento não está associado diretamente ao processo de escolarização e que as “[...] pessoas não são “tábuas rasas” à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (STREET, 2014, p. 31). Ele faz uma crítica a alguns programas de letramento já instituídos especialmente nos países em desenvolvimento por órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de 1990, denominado Ano Internacional da Alfabetização (AIA).

Assim, para o autor, o letramento não deve ser tratado como causa, mas, sim, como uma consequência de outros fatores, como a pobreza, conseqüentemente, não poderá promover significativos avanços cognitivos, nem mesmo progresso e mobilidade social, se for considerado um elemento isolado pelos órgãos responsáveis ao seu desenvolvimento. Enfatiza que as práticas letradas fazem parte de um contexto político e ideológico, no qual estão inseridas, a caber aos órgãos gestores a função de criar estratégias a serem desenvolvidas pelos programas de alfabetização/letramento, que primem pelo atendimento das diferentes necessidades da sociedade contemporânea. Ele comenta

Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos políticos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos [...] (STREET, 2014, p. 41).

Essa perspectiva etnográfica de análise do letramento social, que busca a compreensão do seu uso e significado, em contextos culturais específicos, tem se

contrastado aos estudos de cunho cognitivista e da Linguística Textual, sendo denominada de “novos estudos do letramento”. De acordo com o autor, “O letramento, neste sentido, já é parte da relação de poder, e o modo como as pessoas ‘se apropriam’ dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos” (STREET, 2014, p. 205).

Outros órgãos, como associações de docentes e Universidades, participam da criação e mudança na configuração política, por meio do enfrentamento. Desse modo, o autor destaca a importância de pesquisas de cunho etnográfico que analisem, além dos dados quantitativos, também os dados qualitativos dos programas de letramento instituídos pelas políticas públicas, nos diferentes países.

Embora nosso objetivo com esta pesquisa não tenha sido uma análise aprofundada a respeito dos impactos e do grau de empoderamento, resultantes da formação oportunizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em seus participantes, concordamos com o autor em relação à implementação de práticas de letramento, disseminadas por muitos programas de formação de professores alfabetizadores, cujo objetivo maior é a sua utilização como instrumento mantenedor de políticas públicas voltadas à perpetuação das relações de poder, não exatamente o trabalho com o desenvolvimento dos letramentos necessários ao professor alfabetizador.

As relações de poder são materializadas em relação aos cursos de formação de professores, por exemplo, pela falta de continuidade das políticas públicas nessa área ocorrendo sempre um recomeço de ações e programas, quando ocorre a alternância de governos. Essa alternância exige do professor uma constante relação de construção/desconstrução dos conceitos essenciais à alfabetização relacionados ao ensino da leitura, da escrita e da matemática.

Assim, para elucidar o tema, apresentamos, na próxima seção, os principais programas de formação de professores alfabetizadores, instituídos pelas políticas públicas no Brasil, a partir de 2000, que tinham o objetivo de reverter as altas taxas de analfabetismo e atender as seis metas elaboradas em uma conferência realizada em Dakar, Senegal, no ano de 2000, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as quais

deveriam ter sido cumpridas pelos 164 países participantes, até o ano de 2015.

São elas:

- a) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
- b) Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
- c) Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
- d) Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
- e) Eliminar, até 2015, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (BIBLIOTECA VIRTUAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2015, s/p).

Observamos que alguns conceitos são prevaletentes nas seis metas, como a boa qualidade do ensino, a equidade social, especialmente entre gêneros e a extensão das melhorias na alfabetização a todos, desde a primeira infância até à idade adulta. Destacamos a meta “b”, que prevê a garantia de acesso ao ensino público e de qualidade às meninas que vivem em circunstâncias difíceis e as pertencentes às minorias étnicas. Dessa forma, questiona-se como garantir o direito de equidade social a todos, em um país com tantas desigualdades sociais? São reflexões profundas, pois exigem a compreensão de elementos externos a escola, como a efetivação de políticas públicas inclusivas.

Franco et al. corroboram com essa discussão ao esclarecer que os “[...] fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares” (FRANCO ET

AL., 2007, p. 280-281). Por sua vez, concluem que políticas públicas voltadas à melhoria da educação necessitam ser respaldadas também por políticas que objetivem a equidade intraescolar.

Na próxima seção, estendemos a discussão às principais políticas públicas organizadas no Brasil referente à formação dos professores alfabetizadores, com o objetivo de atingir as metas descritas.

2.4. Políticas públicas para formação de professores alfabetizadores

Entre os anos de 2000 a 2015, o Ministério da Educação (MEC) implementou três programas de formação de professores alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PROFA foi instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2001, ao dar continuidade à formação de professores iniciada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), com a finalidade de instrumentalizar os professores alfabetizadores, segundo a teoria construtivista, conseqüentemente, promover uma melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos frequentadores dos anos iniciais (1º e 2º anos), por meio de parceria entre Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em 18 estados brasileiros e no Distrito Federal (BRASIL, 2001a).

O programa foi organizado em três módulos, com carga horária presencial de 180 horas, abordando no módulo 1 os principais conceitos da concepção construtivista, subsidiados pelas discussões teóricas de Emília Ferreiro e Telma Weiz⁹, a respeito da aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização. A discussão principal desse módulo foi a de “[...] que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita” (BRASIL, 2001b, p. 13).

⁹ A psicolinguista argentina Emília Ferreiro desenvolve inúmeras pesquisas na área da alfabetização, orientada por Piaget, as quais concluem o caráter ativo da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Suas obras chegaram ao Brasil na década de 1980, dentre elas, “A psicogênese da língua escrita” organizada com a colaboração da doutora em Psicologia Telma Weiz, supervisora pedagógica junto ao MEC do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado entre os anos de 2000 a 2003.

Os módulos 2 e 3 abordaram, sequencialmente, situações didáticas relacionadas à alfabetização, planejadas e desenvolvidas pelos professores junto aos alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. O curso objetivou situar a alfabetização como “[...] parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto” (BRASIL, 2001b, p. 13).

As competências¹⁰ profissionais e os conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor foram dois aspectos presentes nos três módulos de formação. Dentre as principais competências, destacamos a necessidade de desenvolver nos alunos a imagem positiva de si mesmos; acreditar que todos os alunos são capazes; ser referência como leitor e usuário da língua escrita; planejar atividades desafiadoras para utilizar textos diversificados; organizar intervenções, registros da evolução dos alunos; responsabilizar-se pela aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2001b).

Os conteúdos foram considerados procedimentais e atitudinais. Procedimentais, pois deveriam estar voltados à realização de ações relacionadas às competências docentes, como a resolução de problemas, a seleção de recursos materiais e a gestão da heterogeneidade, utilizadas como recursos metodológicos na organização de agrupamentos voltados ao atendimento da diversidade, presentes nas turmas de alfabetização. Atitudinais, pois deveriam primar pela observação, respeito, acolhimento e valorização do professor frente às diferentes hipóteses apresentadas pelos alunos, referentes aos conteúdos.

Desse modo, foram abordados, ao longo de dois anos de formação, alguns temas/conceitos, como:

- * Diferentes concepções de alfabetização.
- * Relação entre alfabetização e letramento.
- * Analfabetismo funcional.
- * Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo.
- * Importância da alfabetização e do sucesso escolar na vida das pessoas.
- * Estratégias de leitura.
- * Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler.

¹⁰ O termo competência é utilizado segundo a concepção do sociólogo Philippe Perrenoud, o qual estabelece, dentre outras, as dez competências necessárias ao exercício da profissão de professor, descritas no livro “Dez novas competências para ensinar” (PERRENOUD, 2000).

- * Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para escrever/aprender a escrever.
- * Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para interpretar a própria escrita.
- * Evolução das ideias dos não-leitores sobre a leitura.
- * Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética.
- * Papel da memória na aprendizagem de um conteúdo conceitual complexo como o sistema alfabético de escrita (BRASIL, 2001b, p.11).

Como conteúdos didáticos:

- Critérios de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos de alfabetização.
- Uso do conhecimento prévio do aluno em favor da alfabetização.
- Papel das interações produtivas entre os alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- Critérios de agrupamento de alunos para o trabalho didático de alfabetização.
- Uso da heterogeneidade de conhecimentos em relação à escrita como vantagem pedagógica para a alfabetização.
- Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- Orientações didáticas para a alfabetização.
- Formas de organização dos conteúdos escolares para otimizar o uso do tempo e atender aos objetivos de ensino e aprendizagem: atividades permanentes, atividades sequenciadas, atividades independentes e projetos.
- Gêneros textuais adequados ao trabalho pedagógico no período de alfabetização.
- Materiais didáticos úteis para o ensino e a aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Propostas de gestão da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita (BRASIL, 2001a, p.11-12).

Os encontros presenciais, organizados pelos professores formadores, responsáveis pela sistematização de grupos de estudo sobre os conteúdos dos módulos, constituíam-se de Atividades Permanentes, como a leitura compartilhada de textos literários, a Rede de Ideias, em que os cursistas apresentam dúvidas e opiniões a respeito das atividades do curso, o Trabalho Pessoal, realizado com atividades de leitura e escrita, fora dos encontros presenciais. As demais atividades pautaram-se no planejamento, aplicação e discussão de propostas de ensino, junto às turmas de alfabetização.

A avaliação dos cursistas era com instrumentos/atividades realizada em parceria entre as instituições especializadas e o Ministério da Educação, formalizadas por meio de relatórios produzidos pelos formadores do curso, bem como por conferências e reuniões temáticas.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, junto às escolas públicas brasileiras, em parceria com universidades¹¹ que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2012a).

O objetivo do programa de formação foi dar continuidade à formação realizada pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), para estender a formação aos professores de 1º ao 5º anos ou, à época, 1ª a 4ª séries, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Linguagem e Matemática, destacando-se as seguintes ações:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2012a, p. 1).

Essas ações foram organizadas com a participação de cinco profissionais, em conformidade com a Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012: os Coordenadores Gerais do Programa, vinculados às Universidades Parceiras e responsáveis pela implantação do Programa; os Coordenadores Administrativos do Programa, sendo um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela

¹¹ As universidades participantes foram: UECE, UEM, UEMG, UEPG, UNEB, UNESP, UNICAMP, UNISINOS, UFES, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFSM, UFU, UFVJM, UNB, UNIFAP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8937-perguntas-letramento-pdf&Itemid=30192.

organização do programa nos municípios; os Formadores, vinculados às Universidades e formadores dos Tutores; os Tutores, selecionados dentre o corpo docente dos municípios e responsáveis pelo repasse das formações aos demais professores e os Professores Cursistas, lotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries ou 1^o ao 5^o anos, dependendo do município).

Os grupos de estudo ocorreram de forma semipresencial, organizados pelos professores Tutores, com um total de 120 horas de curso, sendo 84 horas presenciais e 36 horas à distância, realizadas semanalmente ou quinzenalmente, em dois grupos – Alfabetização e Linguagem e Matemática, que ocorreram concomitantemente, no período de 12 meses, na fase inicial, e mais 10 meses para a fase de revezamento, ou seja, nesse período ocorrera a troca dos grupos, que contemplava a formação de todos os cursistas, nas duas áreas de conhecimento. Desse modo, os cursistas receberam certificação de 240 horas no total, emitida pela Instituição Formadora e bolsa auxílio pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2012a).

O material utilizado nos grupos de estudo foi organizado por dez universidades e constituído de dois volumes divididos em oito fascículos. O volume intitulado “Alfabetização e Linguagem” abordou temas relacionados à alfabetização e ao letramento, às capacidades linguísticas, ao planejamento, ao livro didático, à ludicidade, à biblioteca e sala de leitura, à diferença entre fala e escrita, ao tempo pedagógico e à avaliação (BRASIL, 2008a). O segundo volume nominado Matemática priorizou os conteúdos: operações com números naturais, espaço e forma, frações, grandezas e medidas, tratamento da informação, resolução de problemas, ludicidade e avaliação (BRASIL, 2008b).

A avaliação dos participantes foi realizada pela frequência mínima de 75% nos estudos presenciais, pela produção das atividades indicadas nos volumes e pela auto avaliação das alterações na prática pedagógica orientadas pelo programa de aperfeiçoamento (BRASIL, 2012a).

São José, ao analisar os efeitos do Pró-letramento na formação de professores alfabetizados, conclui que a apropriação dos conteúdos ocorre mediante uma “[...] uma lógica de trabalho estruturada pelos professores ao longo da carreira [...]”(SÃO JOSÉ, 2012, p. 180), ou seja, as novas práticas pedagógicas propostas pelo curso de formação só são realmente colocadas em

prática caso venham atender às reais necessidades de seus alunos, relacionadas às experiências consolidadas ao longo de sua carreira, de modo que a lógica pragmática dificulta, muitas vezes, que o professor modifique sua prática pedagógica.

Essa análise crítica do programa possibilita-nos a reflexão a respeito da importância de um levantamento prévio, pelos órgãos gestores, das reais necessidades pedagógicas dos professores, anterior a sistematização dos programas de formação continuada dos professores.

A pesquisa, de cunho qualitativo foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com dez professoras participantes do Programa de Formação implementado de 2008 a 2010, em Conselheiro Lafaiete (MG). Também foram analisados os materiais utilizados como o Guia Geral do Programa, os Fascículos de orientação para os tutores e a coleção didática da área de Linguagem destinada aos cursistas.

Outras pesquisas referentes à avaliação do programa, como a de Alferes; Mainardes (2012), também indicam que essa mudança vai além dos cursos de formação, como: “[...] condições objetivas de trabalho na escola, condições institucionais da escola ou escolas onde trabalham, apoio e assessoramento recebidos na escola, projeto pedagógico das redes de ensino e da escola, entre outros fatores” (ALFERES; MAINARDES, 2012, p. 22-23).

A pesquisa, também de cunho qualitativo, utilizou vários procedimentos metodológicos, como: pesquisa semiestruturada com uma Coordenadora Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), responsável pelo Programa Pró-Letramento nos estados de Alagoas, Bahia, Paraná, Rondônia e Santa Catarina; pesquisa de campo no Município de Garuva (SC), por meio de entrevistas com duas professoras orientadoras de estudo (tutoras); observações não-participantes de encontros de estudos, no município de Garuva (SC); participação de um seminário de avaliação, na cidade de Balneário Camboriú (SC), e questionários respondidos por professores cursistas e tutores (orientadores de estudo).

Destacamos que, em nenhum dos dois programas, foram apresentados temas/conteúdos relacionados à educação especial, o que denota, até então, um descaso com a formação de professores, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Esse aspecto, no entanto, foi atenuado com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

2.5. Um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Em 2012, o governo federal implementou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) legalizado por portarias, medidas provisórias, leis e resoluções, dentre as quais, as Portarias nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012; nº 867, de 4 de julho de 2012 e nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, com vistas à formação continuada dos professores alfabetizadores em nosso país e o atendimento das metas estabelecidas pela conferência de Dakar, apresentadas anteriormente, cujo foco é a alfabetização das crianças de até 8 anos de idade.

Tais documentos normatizam a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, cujo objetivo é a sistematização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendidas como os 1º, 2º e 3º anos; a realização de avaliações anuais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano; a parceria com instituições de ensino superior e o apoio aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios voltados à formação dos professores e o estabelecimento do valor das bolsas pagas aos profissionais da educação, participantes do programa (BRASIL, 2012b).

Os governos ao aderirem ao programa comprometeram-se a alfabetizar todas as crianças até 8 anos em Língua Portuguesa e Matemática, bem como realizar avaliações anuais junto aos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a avaliar se as ações iniciais objetivadas estão, ou não, sendo atingido. Tais ações foram organizadas em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012b, p.5).

As avaliações sistemáticas do programa, com o objetivo de mensurar se tais metas relacionadas à alfabetização e letramento estão, ou não, sendo

atingidas, são realizadas anualmente por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aplicada junto aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. As avaliações são compostas de 20 questões em cada área, sendo 17 itens de múltipla escolha e 3 itens discursivos, em Língua Portuguesa e 20 itens também de múltipla escolha, em Matemática.

Na área de Língua Portuguesa são avaliadas as habilidades de leitura, como a leitura de palavras com estrutura canônica e não canônica, o reconhecimento da finalidade do texto, a localização de informações explícitas, a capacidade de realizar inferências e o estabelecimento de relações entre as partes e o todo. Em relação à escrita são avaliadas as capacidades de escrever convencionalmente palavras e textos atendendo aos gêneros solicitados, bem como a utilização dos elementos de coesão, coerência e aspectos gramaticais e ortográficos.

Em Matemática, de acordo com Manual do pacto¹², são verificados os conhecimentos relacionados aos quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo da Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e o Eixo de Tratamento da Informação, sendo avaliadas as habilidades de associação, contagem, comparação e ordenamento de quantidades e números naturais; a resolução de problemas e o cálculo envolvendo a adição e a subtração; a identificação e o reconhecimento das figuras geométricas planas e espaciais; a identificação, a leitura, a comparação, o relacionamento, a ordenação dos sistemas de medidas e a identificação de informações em gráficos e tabelas.

São objetivos da ANA:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7).

¹² Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentacao_pg001-072.pdf

Mais uma vez encontramos, nesse documento, o cumprimento das metas estabelecidas pelas políticas públicas, em nosso país, reafirmando a necessidade da melhoria nos índices de alfabetização. Desse modo, a formação continuada é realizada inicialmente pelas universidades credenciadas¹³, para os professores denominados de Orientadores de Estudo, selecionados dentre os profissionais do quadro próprio das redes municipais e estaduais, os quais realizam o curso de 200 horas por ano, durante dois anos, posteriormente, organizam grupos de estudo junto aos professores alfabetizadores, participantes do programa, em seus municípios de origem. O curso é presencial para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano e sua metodologia prioriza estudos e atividades práticas organizadas pelos Orientadores de Estudo, respaldando-se nos Cadernos de Estudo das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Inclusiva, organizados pelo Ministério da Educação e distribuídos aos professores inscritos no Programa.

O Programa, com 5 anos de existência, até a presente data, é composto de 61 cadernos de formação¹⁴ escritos por especialistas nas áreas, de diferentes instituições de ensino do país, que estão disponibilizados *online*, cujos principais conteúdos abordados são: alfabetização em Língua Portuguesa, alfabetização matemática, formação de professores alfabetizadores, avaliação em alfabetização, currículo, planejamento, educação do campo e educação inclusiva.

Os cadernos, organizados sobre esses temas, estão subdivididos em cada ano de formação: Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização (2015). Abordam de forma transversal os conteúdos específicos dos três anos do ciclo de alfabetização, em oito unidades referentes a cada etapa:

Os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2012) compreendem:

Ano 1

- Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
- Unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua

¹³ No total são 38 universidades formadoras do PNAIC, 32 federais e 6 estaduais, em todo o Brasil.
Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf.

¹⁴ Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

Portuguesa;

- Unidade 3 – A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;
- Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula;
- Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas;
- Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;
- Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Ano 2

- Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;
- Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Ano 3

- Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
- Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização;
- Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;
- Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas;
- Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das

atividades;

- Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Em 2014 foram publicados os seguintes cadernos de Alfabetização Matemática:

- Apresentação;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Quantificação, registros e agrupamentos;
- Construção do sistema de numeração decimal;
- Operações na resolução de problemas;
- Geometria;
- Grandezas e medidas;
- Educação estatística;
- Saberes matemáticos e outros campos do saber;
- Educação matemática no campo;
- Educação matemática inclusiva;
- Jogos na alfabetização matemática;
- Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

Os cadernos de 2015 priorizaram a interdisciplinaridade relacionando a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática:

- Apresentação;
- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
- A criança no Ciclo de Alfabetização;
- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
- A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
- A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
- Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;
- A arte no Ciclo de Alfabetização;
- Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
- Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;

- Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
- Integrando saberes.

Também os cadernos específicos de Alfabetização Matemática organizados da seguinte forma:

- Apresentação;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Quantificação, registros e agrupamentos;
- Construção do sistema de numeração decimal;
- Operações na resolução de problemas;
- Geometria;
- Grandezas e medidas;
- Educação estatística;
- Saberes matemáticos e outros campos do saber;
- Educação matemática no campo;
- Educação matemática inclusiva;
- Jogos na alfabetização matemática;
- Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

A educação do campo é abordada em oito cadernos e a educação inclusiva, foco de nossa discussão, em dois cadernos específicos: “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c) e “Educação matemática inclusiva” (BRASIL, 2014), os quais são analisados na seção 5 deste trabalho.

O tema é abordado transversalmente, nos demais cadernos (ver seção 5), com o objetivo de promover a reflexão acerca da importância das adaptações curriculares, em todas as áreas do conhecimento, como meio de promoção da inclusão educacional. Em suma, de todas as características do PNAIC destacamos a relação teórico prático como uma das principais contribuições, no que se refere a esta promoção.

3. INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, levantaremos alguns aspectos relacionados à inclusão educacional no Brasil, como a mudança de abordagem na concepção a partir do século XIX, como resultado das modificações políticas, econômicas históricas e sociais (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011). Delimitamos as principais políticas públicas implementadas após a década de 1990 relacionadas à inclusão, bem como as leis que a regulamentam em nosso país (BRASIL, 1994, 1999, 2001e, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011, 2014, 2016; UNESCO, 1998). Na sequência, discutimos a formação de professores frente as essas alterações na legislação e embasadas em diferentes concepções teórico-metodológicas (DELORS, 1998; VITALIANO; VALENTE, 2010; MENDES, 2010; GALUCH; SFORNI, 2011; GIROTO, 2011); por último, apresentamos as principais contribuições da perspectiva Histórico-Cultural à Educação Inclusiva frente a estas alterações (VIGOTSKI, 1983; 2003; 2010; LEONTIEV, 2004; LURIA, 1991; 2003; 2010), enfatizando a função da educação como mediadora do ensino.

3.1. Aspectos históricos e políticos da inclusão

As diferenças individuais, com o advento do cristianismo, eram compreendidas segundo os preceitos religiosos. As pessoas com deficiência foram consideradas imperfeitas por não serem semelhantes a Deus e não apresentarem condições de perfeição física e mental, sendo “[...] basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16), por isso, compreendidas segundo as concepções de castigo e caridade.

Mazzotta (2011), ao realizar uma pesquisa histórica, constatou que os primeiros estudos científicos acerca da educação especial datam de 1920, na França e tem como título “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. Entretanto, o autor apresenta a implementação de instituições especializadas, que antecedem a esse período: “Constatou-se [...] que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris” (MAZZOTTA, 2011, p. 18). Em relação aos deficientes visuais, Valentin Haüy fundou, em 1784, em Paris, o primeiro Instituto

Nacional dos Jovens Cegos no qual utilizavam letras em relevo que foram transformadas, em 1829, no sistema *braille* de comunicação, pelo jovem cego francês Louis Braille (1809-1852), no ano de 1829.

Nesse mesmo período, os deficientes físicos foram atendidos, inicialmente, pela primeira instituição estabelecida na Alemanha, em 1832. Ainda no início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) foi o pioneiro a implementar um método sistematizado para o ensino de deficientes mentais, reconhecido até os dias atuais, pois utilizou a instrução individual, a programação sistemática de experiências de aprendizagem e a motivação e recompensas, como recursos metodológicos (MAZZOTTA, 2011).

Além de Itard, outros estudiosos da área da deficiência intelectual merecem destaque, como o parisiense Edouard Seguin (1812-1880), que criou um programa para escola residencial; também o médico Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863), que elaborou um tratamento médico e educacional, baseado em exercícios de treinamento sensorial para deficientes mentais severos e, especialmente, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que deu sequência aos estudos, até então, desenvolvidos por Edouard Seguin (1812-1880) e Jean Marc Itard (1774-1838).

Montessori enfatizou a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Definiu dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto a crianças normais em idade pré-escolar, como a crianças treináveis, em idade escolar (MAZZOTTA, 2011, p. 23).

Januzzi reafirma a importância dos educadores que trabalharam com a educação das crianças “especiais”, como Montessori e Decroly, influenciados pela teoria educacional da Escola Nova, utilizada, principalmente, no ensino dos deficientes mentais. As metodologias de ensino junto à filantropia, “[...] significando amor à humanidade, humanitarismo, caridade” (JANUZZI, 2004, p. 94) passam a ser enfatizadas no início do século XX.

Mazzotta (2011) complementa tal ênfase ao destacar a importância da proposta curricular elaborada pela médica belga Alice Descoedres (1928), para

retardados mentais leves¹⁵, fundamentada em atividades educativas “[...] desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas” (MAZZOTTA, 2011, p. 24).

Em suma, os primeiros movimentos em relação ao atendimento e reconhecimento das diferenças individuais ocorreram inicialmente na Europa, posteriormente, no século XIX, expandiram-se para outros países, como os Estados Unidos, o Canadá e o Brasil.

No Brasil, alguns autores como Mazzotta (2011) e Januzzi (2004) citam como marco inicial da educação especial a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, “[...] tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy” (JANUZZI, 2004, p. 11). Há também o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1855, cuja denominação fora mudada para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, que iniciou o atendimento aos deficientes mentais em 1874 e a Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro.

O IBC e o INSM de certa forma foram sempre privilegiados, pois estiveram ligados ao poder central até 1973, quando então se subordinaram ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional para a área (decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973, artigo 3º, inciso VI) (JANNUZZI, 2004, p. 27).

Essas duas instituições responsáveis pela formação escolar de alunos cegos e surdos-mudos eram ligadas diretamente à administração pública do Brasil e supervisionada pelo marquês de Abrantes, de Olinda, e, em 1882, pelo doutor Manuel de Magalhães Couto, habilitado pelo Instituto de Paris (JANNUZZI, 2004, p. 14).

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

¹⁵ Terminologia utilizada na década de 1930.

Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

Dentre as instituições que atendem alunos e/ou pessoas com deficiência visual, merecem destaque o Instituto Benjamin Constant (IBC), que segundo a “[...] Portaria Ministerial n. 504, de 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em *braille* às pessoas cegas que os solicitassem” (MAZZOTTA, 2011, p. 34); o Instituto de Cegos Padre Chico, e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB) em São Paulo, fundados em 1928 e 1946, respectivamente. Em relação ao atendimento dos deficientes auditivos, Mazzotta (2011) cita o Instituto Santa Terezinha (IST), implementado em Campinas, em 1929; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau Helen Keller, instituída em São Paulo, em 1952; e o Instituto Educacional São Paulo (IESP) fundado em São Paulo, em 1954.

Os deficientes físicos começaram a ser atendidos em 1931 pela Santa Casa de Misericórdia, também em São Paulo; em 1943 foi fundado o Lar-Escola São Francisco, por Maria Hecilda Campos Salgado; em 1950, foi fundada a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), a qual mantém convênio com a prefeitura de São Paulo, para atender às escolas públicas no Centro de Reabilitação com “[...] um setor escolar que complementa o atendimento de pacientes da reabilitação que se encontram em idade escolar” (MAZZOTTA, 2011, p. 44).

Mazzotta (2011) destaca, ainda, que os deficientes intelectuais passaram a ser atendidos em 1926 no Instituto Pestalozzi (IP), no Rio Grande do Sul, organizado sob os pressupostos da Pedagogia Social¹⁶, do educador suíço Henrique Pestalozzi. Em 1935, o instituto foi inaugurado também em Minas Gerais, conhecido em 1940 como Sociedade Pestalozzi; em 1948, é instituída no Rio de Janeiro; em 1952, em São Paulo; para expandir-se pelo Brasil e toda América do Sul; em 1954, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

¹⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1825), contemporâneo da Revolução Francesa e precursor de Kant e Rousseau, elaborou os princípios da Pedagogia Social, não formais, “[...] no século XIX como resposta ao atendimento de pessoas em situação de marginalidade [...]” (LIMA, 2010, p. 128).

[...] essas últimas fundadas pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC), organizada nos Estados Unidos, em 1950. Entre nós vai ser a grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação (JANUZZI, 2004, p. 87).

A partir da década de 1930, a educação dos deficientes passa a ser sistematizada junto a hospitais e ao ensino regular, em que ficou conhecido como ensino emendativo. Exemplos desse ensino ocorreram quando Getúlio Vargas, em 1954, concedeu aos cegos o direito de voto e João Goulart (1961-1964) designou investimentos voltados à integração do ensino regular às escolas especializada. Considerado uma extensão do ensino supletivo, “[...] o *ensino emendativo* destinava-se a anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência, que não são conceituados” (JANUZZI, 2004, p. 108, grifo do autor).

No governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), posteriormente, também foi criado um programa com o objetivo de estimular medidas junto às instâncias municipais, estaduais, federais e particulares voltado à inserção dos indivíduos com deficiência, no mercado de trabalho. Januzzi complementa tais afirmações ao destacar que “[...] a educação do deficiente processou-se no conjunto da reorganização da burguesia, que afastou do governo do país, depois de 1930, os representantes do eixo São Paulo – Minas Gerais” (JANUZZI, 2004, p. 73).

Mazzotta (2011) destaca outras iniciativas oficiais de âmbito nacional, no período de 1957 a 1993, dentre elas, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) pelo Decreto Federal n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, pela Portaria n. 477, de 17 de setembro de 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960.

Nesse período, são regulamentadas legislações e normas referentes à Educação Especial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.

4.024/61, que reafirma o direito à educação dos deficientes e prevê “[...] em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 72). Em 1971, a Lei n. 5.692/71, alterada pela Lei n. 7.044/82,

[...] fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

Em 1973, as campanhas Nacionais de Reabilitação de Cegos e Deficientes Mentais foram extintas pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), oficializada pelo Decreto n. 72.425, do presidente Emílio Garrastazu Médici. O artigo 2º define:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p.60).

Esse órgão perdurou até 1986, quando foi criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), transferida para Brasília, no período denominado de Nova República. Mazzotta argumenta que essa transferência “[...] parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p. 63). Januzzi (2004), em concordância, destaca a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), instituído na década de 1980, pela ONU, quando foi organizado o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, cujo lema foi “Participação plena e igualdade”.

Nessa década, foi instituído o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes e criadas a Federação Brasileira de Entidades de Cegos

(FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansinianos (MORHAM), em 1984.

Em 1973, também foi criada por Helena Antipoff a Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-Dotados (ADAV), instituição não governamental, de utilidade pública, sediada em Ibirité – Minas Gerais, a qual promove a orientação para o desenvolvimento integral das pessoas com altas habilidades e superdotação. Atualmente, a instituição promove "Encontros de Bem-Dotados" em regime de tempo integral, com o objetivo de atender crianças e adolescentes, sendo a pioneira na organização de cursos de formação de professores para atuarem nessa área da educação especial.

Citamos, também, a Constituição Federal Brasileira de 1988, que instituiu metas para a democratização da educação, como a diminuição do analfabetismo, a formação humanística, científica e tecnológica, bem como a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, preferencialmente no ensino regular.

3.2. Políticas públicas inclusivas pós década de 1990

O atendimento a pessoas com deficiência é referenciado em vários documentos nacionais e internacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001e), o Plano Nacional de Educação (2001), o Conselho Nacional de Educação (2002), o Programa de Educação Inclusiva (2003), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) e o Plano Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008).

O ECA, aprovado pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e alterado pela Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016, dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, de modo a garantir o desenvolvimento físico, moral, espiritual e social. A lei cita a criança e o adolescente com deficiência em diferentes artigos, como no § 2º do artigo 14, quando garante às famílias com crianças com indicadores de risco ou deficiência a prioridade nas políticas públicas sociais relacionadas à saúde, educação e assistência social.

No artigo 18, essa garantia é reafirmada com a inclusão do Parágrafo Único o qual cita que “[...] todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem [...] (BRASIL, 2016)” apresentam os mesmos direitos. No artigo 21, § 1º, são garantidas a habilitação e reabilitação das crianças e adolescentes com deficiência, pelo Sistema Único de Saúde.

No Art. 41, os incisos 60, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), sofrem várias alterações em relação à identificação dos filhos de presos que possuem deficiência, dados registrados no ato da prisão, por meio de interrogatório (BRASIL, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma as informações da Constituição Federal Brasileira de 1989, ao salvaguardar o direito ao atendimento, reabilitação e permanência das crianças e adolescentes, com e sem deficiência, às instituições de saúde e ensino do país.

Nessa mesma década, foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o objetivo de atender algumas necessidades básicas de aprendizagem, como o combate ao analfabetismo e a garantia ao acesso de todos à escola, especialmente, nos países em desenvolvimento.

O item 5 do seu artigo 3, intitulado "Univerzalizar o acesso à educação e promover a equidade", contempla a aprendizagem dos sujeitos com deficiência:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998).

Também definem como meta e objetivo o atendimento às classes prioritárias, dentre elas, os portadores de deficiências¹⁷ e esclarece que tais

¹⁷ Utilizamos as terminologias referentes ao períodos históricos. A terminologia portadores de deficiência passou a ser utilizada na década de 1980, sendo substituída, na década de 1990, por pessoas com deficiência.

metas devem ser organizadas pelos países, de acordo com suas necessidades, ao expandir os “[...] cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, [...] direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências” (UNESCO, 1998).

Em 1994, na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca “[...] com a finalidade de reafirmar o compromisso pré-estabelecido com o projeto Educação para Todos” (BRASIL, 1994), de modo a garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.

Para tal, faz-se necessária a participação de toda a sociedade, como organizações governamentais e não governamentais. A função do governo, seria a de respaldar financeiramente as escolas de ensino regular, oportunizar a matrícula desses alunos e promover a formação dos professores para a inclusão. As ações destacadas no documento

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

A Educação Inclusiva incorporada ao ensino regular contempla os princípios de uma pedagogia voltada ao atendimento das necessidades educacionais da criança, ao conceber as diferenças humanas como normais,

desmistificar a crença de que "um tamanho serve a todos" e focar mais o potencial em detrimento de suas limitações.

Desse modo, o currículo permanece o mesmo, assim o acesso ao conhecimento científico proposto pela escola tem a mesma qualidade a oferecer "[...] apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente" (MEC, 2016). No mesmo ano de 1994, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial, ao contradizer o princípio de inclusão estabelecido pela Declaração de Salamanca e orientar a "integração instrucional", a qual propunha a inclusão, no ensino regular, apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais com condições de acompanhar os demais.

Em 1996, a inclusão é retomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96 alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, e Lei nº 13.234, de 2015, no Capítulo V, destinado à Educação Especial, no artigo 59, estabelece as seguintes alterações no atendimento dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente no ensino regular:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

No parágrafo único do mesmo artigo, prevê, ações para identificação precoce e cadastro dos alunos com altas habilidades e superdotação, na

Educação Básica e Ensino Superior, com o objetivo de fomentar a elaboração de políticas públicas voltadas ao seu atendimento.

Em 1999, o decreto n. 3.298 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e apresenta, no artigo 3º, a definição de deficiência como a "[...] anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1999). Denomina a educação especial como uma modalidade transversal presente em todos os níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de complementar o ensino regular.

A transversalidade é reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, regulamentada pela Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 e de responsabilidade dos apoios educacionais especializados, como as salas de recursos.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001e, p.28).

No mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o qual afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c, p. 125). Neste mesmo ano, a Convenção de Guatemala foi promulgada no Brasil, pelo Decreto N. 3956\2001:

Reafirmando 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, 2001d).

Surge a necessidade de formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, oficializada por meio das políticas públicas consolidadas após a década de 1990.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE\CP nº 1\2002 que estabeleceu, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a necessidade de reorganização curricular da formação docente voltada ao atendimento da diversidade e dos alunos com necessidades educacionais especiais. No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 10.436\02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, nas instituições de ensino, bem como sua inclusão no currículo dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

Em 2003, o Ministério da Educação enfatiza a importância da formação de professores ao elaborar o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o objetivo de reorganizar os sistemas educacionais inclusivos, por meio da formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. Em 2004, aprova, por meio do Decreto N. 5296, de 2 de dezembro de 2004, o direito de atendimento prioritário em instituições públicas e privadas de ensino, as condições gerais de acessibilidade arquitetônica, urbanística, de serviços de transportes coletivos, acesso à informação, comunicação e assegura os direitos do professor com deficiência:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas

técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2004).

Em 2005, o Decreto N. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, reafirma a importância do ensino de libras para a formação do professor, por isso institui como obrigatória a sua inclusão no currículo dos cursos de formação de professores, os quais compreendem o curso Normal em nível médio, o curso Normal Superior, o curso de Pedagogia, o curso de Educação Especial e também é obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, das instituições públicas e privadas de ensino, de todo país. Assim, de acordo com o parágrafo único do artigo 9º deste decreto,

o processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas” (BRASIL, 2005).

Em 2007, é elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que prescreve a garantia da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. O documento, discute aspectos opostos em relação à integração entre o ensino regular e a educação especial, os quais têm dificultado o cumprimento das ações propostas pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, em relação à transversalidade da educação especial nas diferentes modalidades de ensino.

34- Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de

Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social [...] (BRASIL, 2007, p. 43)

Em 2008, as diretrizes que subsidiam a política pública voltada à inclusão escolar são reafirmadas como movimento histórico, pela elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Neste documento, são retomados os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, que situa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a Lei nº 10.436/02, que inclui a disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, ao ter como um dos eixos a formação de professores para a Educação Especial, os quais enfatizam a garantia da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008c, p. 8).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, elaborado por meio das discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), contemplou as metas para a educação do Brasil a serem atingidas entre 2011-2020 e destaca que as diretrizes reafirmadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva avançaram significativamente nas últimas décadas, como indicam os dados:

Tabela 1. Indicadores Censo Escolar/INEP

| Indicadores Censo Escolar/INEP | 2000 | 2010 | Crescimento % |
|--|-------------|-------------|----------------------|
| Municípios com matrículas de alunos com deficiência | 3.401 | 5.497 | 61,6% |
| Matrículas de alunos com deficiência na Rede Pública | 208.586 | 532.620 | 155,3% |
| Matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular | 81.695 | 484.332 | 492,8% |

| | | | |
|--|--------|--------|------|
| Escolas Comuns com matrícula de alunos com deficiência | 13.087 | 85.090 | 550% |
| Escolas públicas com acessibilidade | 6.770 | 28.650 | 323% |

Fonte: BRASIL, 2011, p. 24.

Observamos um crescimento significativo no aumento da matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, principalmente, nas escolas comuns, chegando a 61%. Isto significa que tem se garantido a sua inserção e permanência no ensino regular. No entanto, muitos, ainda, continuam matriculados nas escolas especiais ou, não frequentam a escola. Desse modo, o objetivo do atual PNE, Lei nº 13005/2014 é que, até 2020, 66% desses estudantes, entre a faixa etária de 4 a 17 anos, com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades\superdotação estejam matriculados no ensino regular.

Consideramos a matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, nas escolas comuns, um avanço, no entanto, compreendemos, também, que a inclusão vai além da permanência física, ou seja, um aluno só poderá ser considerado incluso quando se lhe é oportunizada a apropriação dos mesmos conhecimentos científicos disponibilizados aos demais alunos, considerados regulares. Essa não é uma tarefa fácil, pois demanda estudos a respeito das diferentes áreas da educação especial e práticas inclusivas contínuas, as quais orientem os profissionais envolvidos nesse processo, como os trabalhos concluídos pelos integrantes do grupo de pesquisa “Educação, Linguagem e Letramento” (ROSA, 2017; MACHADO, 2017; MACHADO, 2016; AZEVEDO, 2016; AUADA, 2015; SHIMAZAKI, 2006).

Retomamos a meta 4, do Plano Nacional de Educação mencionando as ações a serem implementadas pelas federações, nesse período, para sua efetiva inclusão. Dentre as principais ações, destacamos a duplicidade de matrícula, ou melhor, o aluno da Educação Especial é matriculado no ensino regular e no atendimento educacional especializado, concomitantemente. E a implementação da rede nacional de formação continuada de professores na Educação Especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Em 2014, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, em 2011, são retomadas pela aprovação da Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014, acrescidas de estratégias para o seu cumprimento, dentre as quais destacamos a implementação de “[...] programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

Enfim, a formação de professores para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial tem sido tema de inúmeras discussões internacionais e nacionais, bem como a aprovação de leis, decretos e resoluções que respaldam legalmente tais discussões.

3.3. Formação de professores e a realidade escolar

Pesquisadores da área da educação especial, como Mendes (2010), Mazzotta (2010), Pietro (2010), Vitaliano e Valente (2010), entre outros, analisam o impacto da implementação das políticas públicas no âmbito escolar, mais especificamente, no que tange à formação dos professores para a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular.

Vitaliano e Valente (2010) apontam duas concepções presentes na formação dos professores do século XXI. A primeira difundiu-se, no Brasil, na década de 1960 e foi denominada de técnica-especialista por priorizar o domínio e a aplicação dos conteúdos científicos. A segunda chegou ao país na década de 1990, com base nos pressupostos de Nóvoa (1997) e Perrenoud (2000), e postula a formação de um professor reflexivo, autônomo e capaz de atender às necessidades do cotidiano escolar. Para as pesquisadoras, “Essa concepção de formação despertou interesse, especialmente porque denunciava a separação entre teoria e prática nas escolas” (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 35).

Os principais pressupostos desta última concepção são a ação e a reflexão, ou seja, o professor reflexivo é aquele que pensa a respeito da sua rotina, ao inserir-se como parte dos problemas escolares e, por meio da análise das situações, busca soluções. O professor é reconhecido como pessoa e a teoria, considerada, apenas, indicadores e “grelhas de leitura”, ou seja, elementos secundários na sua formação.

Essa concepção tem permeado as políticas públicas voltadas à formação de professores em nosso país e tem sido objeto de inúmeras pesquisas e críticas, realizadas por estudiosos, como, Pietro (2010), o qual destaca a possibilidade de avanços, recuos e manutenções das políticas públicas educacionais, aprovadas após a década de 1990 e relacionadas à formação de professores para a inclusão em nosso país, alertando para o risco de reducionismos.

Para evitar tal risco, propõe uma formação substanciada por uma perspectiva crítica, com referenciais pautados na filosofia, na sociologia e na política, os quais possibilitem a reflexão das contradições, pelos profissionais engajados nesse processo. Ao apontar alguns desafios da inclusão escolar em nosso país, destaca: “[...] a compreensão da educação especial como um conjunto de serviços e como área de conhecimento para além de domínios técnicos” (PIETRO, 2010, p.76).

Dall’Acqua e Vitaliano (2010) apontam uma das contradições que comumente afligem o ambiente escolar, ou seja, como organizar uma escola inclusiva inserida em uma sociedade exclusiva. Galuch e Sforini (2011), em concordância com as autoras, também realizam uma análise crítica das possíveis contribuições de políticas educacionais à formação de professores, fundamentadas em preceitos neoliberais estabelecidos por instituições internacionais, como o Banco Mundial.

Tal crítica, subsidiada pela perspectiva Histórico-Cultural, é evidenciada na reflexão acerca dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, na década de 1990, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como sua relação com o Relatório intitulado “Educação: Um tesouro a descobrir”, resultado de uma conferência organizada pela UNESCO e coordenada pelo ex-ministro francês Jacques Delors, com o objetivo de elaborar quatro metas a serem atingidas pela educação, no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1998).

Para as autoras, ambos reafirmam os ideais postulados pela sociedade pós-moderna e globalizada, ou seja, advogam a favor da capacidade de “querer viver juntos” (GALUCH; SFORINI, 2011, p. 59), mesmo que os laços sociais estejam rompidos, mesmo que a desigualdade social esteja presente. Nas palavras das autoras:

As orientações contidas em documentos oficiais podem não resultar automaticamente em práticas pedagógicas, mas em última instância indicam a direção para a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, do currículo dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, acabam indicando formas de encaminhamento da ação docente na Educação Básica (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 61).

Além disso, também comentam:

O que à primeira vista pode parecer um avanço, à medida que busca incluir novas aprendizagens, romper com práticas conteudistas consideradas tradicionais e praticar o respeito à diversidade cultural significa a oficialização de uma Educação que, em nome da inclusão e mediante o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado, exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 65).

Concordamos com a crítica das autoras, no que tange à organização de um currículo escolar direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas às exigências de um mercado de trabalho globalizado e competitivo, afinal, preparar para o mercado de trabalho deve ser uma das funções sociais da escola mas, não, a única.

Giroto e Castro (2011) indagam: Como organizar uma escola inclusiva voltada à garantia de “[...] condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo”? (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 442). A inclusão social, não apenas dos alunos público alvo da Educação Especial, mas de todos, especialmente, os frequentadores da escola pública tem sido um desafio aos profissionais da área da educação, pois obrigam-se a transformar em práticas pedagógicas, concepções de cunho neoliberal, como as evidenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”.

O caráter dualista da educação brasileira é analisado por Saviani (2012, p. 37) como um dos maiores entraves à sua melhoria, promovendo um duelo

permanente entre o velho e o novo, ou seja, entre a pedagogia tradicional, “[...] que se funda numa concepção filosófica essencialista [...] e a pedagogia nova defensora de [...] uma concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência [...]”.

Essa minimização do papel do Estado, juntamente à disputa entre essas duas posições antitéticas, assim denominada por Saviani (2012), evidencia-se nos programas de formação de professores alfabetizadores apresentados no capítulo anterior caracterizadas por práticas formativas isoladas.

Mazzotta (2010), engajado nessa discussão a respeito da efetividade das políticas públicas relacionadas à formação inicial e continuada de professores para Educação Inclusiva, problematiza:

[...] além dos recursos materiais e tecnológicos especiais, onde estão tais professores? Onde e como estão sendo formados? Formados para prestar que atendimentos especializados? Formados em educação inclusiva para aplicar procedimentos uniformes à diversidade dos alunos e professores da escola comum? (MAZZOTA, 2010, p. 84).

Abordaremos aspectos relacionados à realidade escolar desses professores, bem como as maiores dificuldades em relação à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, na próxima seção utilizando como aporte teórico os pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural.

3.4 Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural à Educação Inclusiva

A perspectiva Histórico-Cultural traz inúmeras contribuições à Educação Inclusiva e a reflexão a respeito da importância da formação do professor como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entre o conhecimento real do aluno, ou seja, os conhecimentos científicos já apropriados socialmente e o conhecimento potencial, a ser apropriado no ambiente escolar. A escolha por essa concepção teórica se deu em razão da continuidade de outras pesquisas (BARRETO, 2008), já realizadas a respeito da importância da sistematização de um ensino que priorize mediações pedagógicas direcionadas aos alunos público alvo da Educação Especial.

A cultura e as ações sociais são aspectos determinantes dessa perspectiva teórica e assumem um sentido pedagógico, pois é na relação interpsicológica, de contato com seus pares, que o aluno com ou sem deficiência compreende os significados produzidos socialmente, internalizando-os e passando à condição intrapsicológica, ou seja, é quando os conceitos espontâneos são transformados em científicos, ocorrendo sua apropriação.

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 (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

O desenvolvimento psicológico e a formação da consciência humana, processos concomitantes, resultam da relação entre o professor e o aluno, por meio da linguagem. Esse processo “[...] é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações” (LEONTIEV, 2004, p.95).

Conhecer como ocorre o desenvolvimento das operações mentais pelos alunos público alvo da Educação Especial e quais as mediações necessárias à aprendizagem dos conceitos científicos são aspectos fundantes à formação de todo professor. Estudos realizados por Vigotski defendem a influência social no desenvolvimento das propriedades psicológicas humanas, ou seja, das funções psicológicas superiores, também nos sujeitos com deficiência (VIGOTSKI, 1983b).

Vygotski primeiramente estudou o desenvolvimento das crianças normais e, posteriormente, passou a estudar o desenvolvimento das crianças com deficiência, para concluir que as leis gerais do desenvolvimento infantil podem ser as mesmas, em ambos os casos, desde que as mediações estabelecidas pelo professor sejam diferenciadas. Desse modo, “[...] as possibilidades de desenvolvimento psíquico, e não somente, da assimilação de conhecimentos e hábitos no processo de ensino, desempenhou um papel decisivo na

reorganização da educação especial” (VYGOTSKI, 1983b, p. 367, tradução nossa¹⁸).

Outro aspecto a se considerar é a valorização das qualidades em detrimento dos defeitos, visto que a formação da consciência humana, para a teoria Histórico-Cultural, é oriunda da relação entre os fatores biológicos e sociais. Leontiev (2004), ao estudar a fisiologia do cérebro, define-o como “[...] o substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura” (LEONTIEV, 2004, p. 289).

Consideramos a escola um espaço social responsável pela formação da consciência dos alunos com e sem deficiência, ou seja, acreditamos na organização de um ensino sistematizado que reconhece a capacidade dos seus pares, respeita suas diferenças e promove o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, destacamos a importância do professor alfabetizador, nesse processo, pois, em concordância com Vigotski, defendemos que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

A mediação pedagógica realizada pelo professor antes, durante e após a realização das atividades possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos público alvo da Educação Especial, possibilitando o processo intrapsíquico dos conhecimentos científicos e auxiliando-os na compensação de suas dificuldades, de modo que sejam enfatizadas suas capacidades e minimizadas suas limitações.

Nesse bojo, destacamos as funções psicológicas superiores: a atenção, a memória e a percepção. “Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso dos instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à *atenção* [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 47, grifo do autor), pois é uma função que possibilita o foco, pela linguagem, essencial ao desenvolvimento das atividades práticas. É definido como um processo organizador do funcionamento do sistema nervoso que inibe alguns reflexos e reforça outros, por meio de duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural (VYGOTSKI, 1983a).

¹⁸ “[...] las posibilidades del desarrollo psíquico, y no sólo de la asimilación de conocimientos y hábitos en el proceso de enseñanza, desempeñó un papel decisivo en la organización de la pedagogía especial” (VYGOTSKI, 1983b, p. 367).

A natural ou involuntária diz respeito ao desenvolvimento biológico desencadeado pelos estímulos orgânicos e a cultural ou voluntária, objeto de estudo da perspectiva Histórico Cultural, refere-se ao seu desenvolvimento por estímulos externos: signos e instrumentos. Assim, toda criança desenvolve essa função psicológica, culturalmente, por meio do contato com os adultos e com o auxílio de estímulos externos e signos artificiais, de modo que, “[...] todo desenvolvimento cultural é, ao mesmo tempo, social” (VYGOTSKI, 1983a, p. 215, tradução nossa¹⁹).

A atenção involuntária é definida como um reflexo de orientação desencadeado por modificações do meio externo, por exemplo, uma luz intensa, cores brilhantes, sons e cheiros fortes, de modo que o contraste entre esses estímulos, a intensidade e a sua mudança repentina promovem uma reação imediata e, o seu prolongamento está diretamente relacionado a mudança desses objetos e fenômenos, bem como, o estado de ânimo, cansaço “[...] interesses e necessidades da pessoa e sua atitude para atuar sobre ela [...]” (GONOBOLIN, 1969, p. 181, tradução nossa²⁰).

Ao contrário, a atenção voluntária, denominada de natural é histórica e relacionada a adaptação do ser humano à sociedade, que “[...] se converte gradualmente numa operação interna e num período determinado do desenvolvimento, [...] passa a ser, finalmente, de segunda natureza [...]” (VYGOTSKI, 1983a, p. 219, tradução nossa²¹), ou seja, é internalizada e passa a ser um ato intencional “[...] e não é simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico [...], mas o resultado de sua mudança e reestruturação por influência de estímulos – meios externos [...]”. (VYGOTSKI, 1983a, p. 224, tradução nossa²²).

Gonobolin (1969, p. 182, tradução nossa²³) afirma que a diferença entre a atenção voluntária e involuntária “[...] se determina pelos fins da atividade consciente a que se dirige [...]”, ou seja, está diretamente relacionada a uma

¹⁹ “[...] todo desarrollo cultural es, al mismo tiempo, social” (VYGOTSKI, 1983a, p. 215).

²⁰ “[...] intereses y necesidades de la persona y su actitud hacia lo que actúa sobre ella” (GONOBOLIN, 1969, p. 181).

²¹ “[...] se convierte gradualmente en una operación interna y en un período determinado del desarrollo [...] pasaa ser, finalmente, de segunda natureza [...]” (VYGOTSKI, 1983a, p. 219).

²² “[...] no es el simple resultado del desarrollo natural, orgânico [...], sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos” (VYGOTSKI, 1983a, p. 224).

²³ “[...] se determina por los fines de la actividad consciente a los que se dirige [...]” (GONOBOLIN, 1969, p. 182).

atitude ativa do sujeito sobre a atividade, por exemplo, ao realizarmos a leitura de um livro ou texto, não prestamos atenção à forma escrita das letras, mas, sim, ao seu conteúdo. Essa função seletiva da atenção é possibilitada pela excitação de algumas zonas corticais simultaneamente à inibição de outras.

Também esclarece que a intensidade da atenção voluntária está diretamente relacionada aos estímulos externos, citados anteriormente, como os sons e estímulos visuais, o interesse, o significado e o cansaço e os pensamentos e sentimentos, os quais, ao contrário da atenção involuntária, dificultam o foco da atenção voluntária.

A fixação da atenção pode ser desencadeada, para o autor, por meio de alguns estímulos externos como: a) a lembrança, especialmente nos momentos mais críticos, da necessidade de manter a atenção; b) a elaboração de perguntas que necessitem da fixação da atenção para respondê-las; c) a mediação do professor por meio de questionamentos, como: O que deve se fazer? E, agora, o que deve ser copiado? O que é necessário escrever aqui?; d) as atividades manuais que necessitem da atenção para sua resolução; e) a organização da atividade. “[...] Sem dúvida, o essencial para a atenção voluntária é uma organização determinada da atividade. Isto é o que a caracteriza” (GONOBOLIN, 1969, p. 185, tradução nossa²⁴).

A alfabetização desse público alvo deveria priorizar o desenvolvimento dessa função psicológica por meio de estratégias metodológicas que priorizem: a) o ensino do ver e do escutar; b) o caráter prático; c) a relação entre o conteúdo novo e os estudados anteriormente; d) as perguntas comparativas; e) as atividades não muito fáceis que exijam um esforço mental dos alunos; f) a organização de um ambiente que oportunize a discussão e a participação de todos; g) um ritmo de trabalho que considere as diferenças individuais, estimulando os alunos mais passivos e disponibilizando atividades mais variadas e curtas aos alunos mais dinâmicos, ou seja, o ritmo de trabalho não deve ser muito lento, pois facilita a dispersão e nem muito rápido, uma vez que possibilita o erro e a falta de atenção (GONOBOLIN, 1969). O desenvolvimento cultural da atenção inicia-se com o contato social da criança com os adultos, que a orientam

²⁴ “[...] Sin embargo, lo esencial para la atención voluntaria es una organización determinada de la actividad. Esto es lo que la caracteriza” (GONOBOLIN, 1969, p. 185).

na utilização de estímulos externos e signos artificiais, possibilitando a resolução de uma tarefa interna na qual a atenção passa a ser mediada e não mais imediata.

Dentre todos esses estímulos externos, a linguagem é o principal meio orientador da atenção voluntária. Nesse sentido, destacamos a sua função no desenvolvimento da abstração, capacidade cognitiva comprometida nos alunos público alvo da Educação Especial, principalmente, nos deficientes intelectuais, a qual possibilita a divisão das partes, de uma situação geral, corroborando a formação dos conceitos abstratos.

Vigotski (2003, p. 43) afirma que “o papel da linguagem é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem [...]”. É uma função psicológica que se desenvolve desde a mais tenra idade, quando a criança inicia a identificação dos objetos reais e aos poucos a sua categorização. Vigotski (1982) apresenta-se contrário as investigações de Stern sobre as quatro fases de desenvolvimento da percepção nas crianças: a) percepção de objetos isolados; b) nomeação dos objetos e indicação das ações realizadas com esses objetos; c) indicação das características e qualidades do objeto percebido; d) descrição do desenho como um conjunto, considerando a totalidade das partes. O desenvolvimento dessas fases permite à criança, no período de alfabetização, compreender, primeiramente, conceitos isolados e gradativamente agregar novas características e propriedades, que constituem a realidade como um todo, por exemplo, pronuncia, inicialmente, palavras/substantivos isolados, depois agrega verbos, elaborando ações, seguido de adjetivos e, finalmente, uma sequência de frases elaboradas pela sucessão dessas fases.

Em contraposição a essa tese, Vigotski afirma que “[...] é difícil admitir que a percepção da criança comece pela percepção de objetos isolados, se incorpore a ações e logo também a características e termine percebendo o conjunto [...]” (VIGOTSKI, 1982, p. 362, tradução nossa²⁵) e com base nas pesquisas da psicologia experimental esclarece que caminho no desenvolvimento dessa função psicológica é justamente contrário, ou seja, existe uma relação intrínseca entre o

²⁵ “[...] es difícil admitir que la percepción del niño comience por la percepción de objetos aislados, a la que se le incorporan acciones y luego también rasgos y termine percibiendo el conjunto [...]” (VIGOTSKI, 1982, p. 362).

pensamento visual e a percepção categorial ou imediata que permitem a identificação conjunta do objeto e seu significado.

A partir de determinadas experiências, as quais evidenciam a relação entre a linguagem e o desenvolvimento da percepção, Vygotski conclui que, durante a formação de novos sistemas psicológicos, a percepção “[...] se emancipa, se libera, e se expressa se assim se pode dizer por meio de uma série de conexões, características suas nos estágios iniciais de desenvolvimento” (VYGOSTKI, 1982, p. 366, tradução nossa²⁶). Assim, o início do seu desenvolvimento está diretamente relacionado à motricidade, parte do processo sensorio motor integral e, somente com o passar dos anos e dos estímulos externos, é que se torna independente.

Tais conclusões de Vigotski confirmam os estudos realizados anteriormente por Sokolov (1969a, p. 144, tradução nossa²⁷), o qual define a percepção como o “[...] reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos.” Por ser um reflexo ou uma representação da realidade, depende das características do sujeito, de suas experiências e conhecimentos anteriores, os quais caracterizam-na como resultado de uma atividade analítico-sintética do cérebro.

Essas experiências, denominadas pelo autor de experiências práticas interferem no caráter seletivo da percepção e são constituídas por causas objetivas e subjetivas. Dentre as causas subjetivas, Sokolov (1969a) cita a atitude emocional como aspecto determinante, fazendo com que o sujeito direcione seu foco, isolando alguns aspectos e enfatizando outros. E define alguns tipos de percepção: visual, auditiva, tátil, entre outras, como determinantes da percepção dos objetos, do espaço, do tempo e dos movimentos.

Como a atenção, a percepção pode ser voluntária ou involuntária e se caracteriza como atividade independente, manifestando-se na observação “[...] mais ou menos prolongada, embora seja com intervalos, planejada e intencionada no decorrer de um fenômeno ou nas alterações sofridas pelos

²⁶ “[...] se emancipa, se libera, si cabe expresarse así, de toda una serie de conexiones, características suyas en las fases tempranas del desarrollo” (VYGOSTKI, 1982, p. 366).

²⁷ “[...] reflexo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos” (SOKOLOV 1969a, p. 144).

objetos” (SOKOLOV, 1969, p. 169, tradução nossa²⁸). A preparação inicial baseada nos conhecimentos prévios é um momento importante no desenvolvimento da percepção voluntária e demanda a utilização de recursos materiais, como: “[...] os desenhos, as fotografias, a descrição verbal dos objetos e outras [...]” (SOKOLOV, 1969, p. 169, tradução nossa²⁹).

A percepção caracterizada pela observação é uma capacidade que necessita ser exercitada, aprendida e oportunizada pela mediação do professor, por meio da linguagem. A palavra é, assim, o principal instrumento mediador utilizado pelo adulto no desenvolvimento dessa função psicológica, desde os primeiros meses de vida da criança, bem como a utilização dos jogos, a representação de desenhos e a modelagem, na idade pré-escolar e escolar.

Portanto, a particularidade qualitativa do conteúdo da percepção é consequência, antes de mais nada, da limitação das experiências das crianças, da insuficiência dos sistemas de conexões temporais formados na experiência passada e na exatidão das diferenciações elaboradas anteriormente (SOKOLOV, 1969a, p. 174, tradução nossa³⁰).

Luria (1991), em concordância com Sokolov, afirma que a percepção é uma complexa atividade analítica-sintética do cérebro e desencadeada pela prática social dos sujeitos, destacando a importância das suas experiências anteriores formadas pela prática social, um exemplo, é a diferença existente no estudo das cores, nos diferentes países. Destaca os três aspectos da percepção relacionados à prática social: a) o primeiro diz respeito ao caráter imediato relacionado à capacidade de análise e síntese dos objetos e fenômenos; b) o segundo se refere ao caráter material e genérico, responsável pela capacidade de generalização que possibilita a identificação dos traços essenciais do objeto; c) o terceiro e último, a constância e a correção auxilia no desenvolvimento da capacidade de percepção direta do objeto.

²⁸ “[...] más o menos prolongada, aunque sea com intervalos, planificada e intencionada que se efectúa com objeto de seguir el curso de um fenómeno o de los câmbios que sufren los objetos” (SOKOLOV, 1969a, p. 169).

²⁹ “[...] los dibujos, las fotografias, la descripción verbal de los objetos y otras” (SOKOLOV, 1969a, p. 169).

³⁰ Por tanto, la particularidad cualitativa del contenido de la percepción infantil es consecuencia, ante todo, de la limitación de experiencia em los niños, de la insuficiencia de los sistemas de conexiones temporales que se han formado em la experiencia pasada y de la inexactitud de las diferenciaciones elaboradas anteriormente” (SOKOLOV, 1969a, p. 174).

O caráter racional da percepção possibilita que, primeiramente o indivíduo realize a percepção imediata do objeto e, depois, generalize-o por meio da linguagem, ou seja, a palavra modifica a percepção sobre o objeto, assim, para que se identifique um objeto não é necessário apenas pegá-lo, vê-lo ou ouvir suas características isoladas, mas é possível resgatá-lo, materialmente, pela fala.

Na alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial, por exemplo, dos alunos com deficiência auditiva ou visual é importante que se estimule diferentes órgãos do sentido, visto que a percepção não está diretamente relacionada apenas à visão e à audição, mas, também, a outros órgãos, como o tato. Esse processo compensatório, assim denominado por Vigotski, possibilita a inclusão e o desenvolvimento de outras capacidades, promovendo a superação dos sentidos perdidos.

Para tal, é importante a utilização de diferentes recursos como a tecnologia assistiva e a organização de diferentes tarefas e atividades desafiadoras que possibilitem a criança em fase de alfabetização perceber o objeto em suas particularidades, por exemplo, no reconhecimento das letras do alfabeto, fazendo relação com um contexto mais geral, as palavras e estas com o seu significado social, sem a presença física dos objetos que a caracterizam. Essa capacidade generalizante deve ser desenvolvida, também, com as crianças com deficiência intelectual, considerando sua dependência material dos objetos e, por conseguinte, sua necessidade de materialização dos conceitos.

Esse desprendimento da materialização dos conceitos, pelas crianças com deficiência intelectual, ou do reconhecimento tátil das letras do alfabeto em braille, pelos alunos com deficiência visual, ou da língua de sinais, pelos deficientes auditivos, necessita do desenvolvimento de outra função psicológica superior: a memória.

Vigotski (1983), a partir das suas investigações, apresenta dois tipos de memória: a “mneme”, que designa as funções biológicas ou orgânicas e a “mnemotécnica”, relacionada aos procedimentos culturais da memória criados historicamente pela humanidade, os quais “[...] estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*” (VIGOTSKI, 2003, p. 52, grifo do autor). A estimulação autogerada, pelo uso dos

estímulos artificiais, possibilita o controle do comportamento humano e a criação de novos processos psicológicos, além do desenvolvimento biológico.

Assim como a atenção, a memória é classificada em voluntária e involuntária. Sokolov (1969b, p. 204, tradução nossa³¹) denomina a atenção involuntária ou não intencional de inicial, ou seja, “[...] é o fato de fixar na memória sem planejamento e sem utilizar nenhum dos métodos auxiliares que facilitam esta fixação [...]”, como acontecimentos, objetos, leituras realizadas, peças teatrais, músicas e outras ações da vida cotidiana. Em contrapartida, a memória voluntária se caracteriza pela fixação de uma ação planejada, por meio da utilização de recursos auxiliares, por exemplo, a memorização dos conteúdos escolares, por meio de regras, fórmulas, definições, versos, entre outros.

Por isso, o autor aponta algumas práticas pedagógicas no desenvolvimento dessa função, como a importância de ensinar os alunos a selecionar o que é fundamental do que é secundário e, organizar atividades em que o aluno atue diretamente com o objeto a ser memorizado, de forma ativa e seja explicitado por quanto tempo deve manter na memória as informações e conceitos. Também cita os pontos de apoio racionais, ou conhecimentos prévios, como instrumentos cognitivos auxiliares na memorização, “[...] isto significa incluir o que se estuda aos sistemas de conhecimentos que já se tem, estabelecendo a semelhança e a diferença com o que já se conhece pela experiência anterior [...]” (SOKOLOV, 1969b, p. 209, tradução nossa³²).

Vygotski (1982, p. 380, tradução nossa³³) reafirma que essa capacidade de generalização dos conceitos nas crianças está, como na percepção, diretamente relacionada à sua capacidade de memorização. Assim, “[...] a experiência da criança [...] documentada na memória, determina diretamente toda a estrutura do pensamento infantil nas etapas iniciais do desenvolvimento [...]”. Nessa fase do desenvolvimento, a memória está relacionada à lógica, ou seja, a memorização se reduz a busca da relação lógica dos conceitos aprendidos

³¹ “[...] el hecho de fijar en la memoria sin haberse planteado antes este fin y sin utilizar ninguno de los métodos auxiliares que facilitan esta fijación [...]” (SOKOLOV 1969b, P. 204)

³² “[...] esto significa incluir lo que se estudia em los sistemas de conocimientos que ya se tienen, estableciendo la semejanza y la diferencia com aquello que ya se conoce por la experiencia anterior [...]” (SOKOLOV, 1969b, p. 209).

³³ “[...] la experiencia del niño [...] documentada en la memoria, determina directamente toda la estructura del pensamiento infantil en las etapas tempranas del desarrollo” (VYGOTSKI, 1982, p. 380).

socialmente. Essa função dominante do pensamento infantil se modifica ao longo do desenvolvimento, na adolescência, quando se inicia o pensamento abstrato, surgindo um novo tipo de memorização. Assim, na primeira infância e idade pré-escolar, a criança necessita do contato direto com o objeto e, progressivamente, por meio da mediação do adulto, se prepara para o uso de signos na memorização dos conceitos mais abstratos, na idade escolar.

Sokolov (1969b) descreve as fases do desenvolvimento infantil caracterizado pela aprendizagem dos reflexos condicionados. O primeiro reflexo condicionado se inicia por volta dos 15 dias de vida, pela amamentação, quando aprende a fazer os movimentos de sucção; depois, aos 5 meses, quando começa a reconhecer as pessoas e objetos; aos 3 anos passa a fixar somente o que lhe interessa num momento específico; por volta dos 4 e 5 anos, inicia a fixação na memória de forma voluntária, realizando as primeiras recordações, ou seja, nesta fase a criança já domina a linguagem, mas ainda não possui a capacidade de assimilar os conceitos abstratos. Nesse período do desenvolvimento, a memória é denominada de objetiva, pois a criança fixa melhor os desenhos, objetos, descrições emocionais e contos do que as palavras. E, por fim, as recordações iniciam-se por volta dos 5 aos 17 anos, período em que os conceitos abstratos começam a ser compreendidos, período em que se desenvolvem as memórias do tipo abstrata, a qual possibilita a memorização, por exemplo, das experiências verbais, das fórmulas, das regras e dos conceitos e do tipo intermediário, quando utilizam, concomitantemente, a memória do tipo objetiva e abstrata.

O autor ainda subdivide a memória em: visual, auditiva, cinética e combinada. Por isso, algumas crianças memorizam melhor, quando visualizam as letras, palavras ou imagens; outras, quando ouvem a sua pronúncia; outras, quando as registram e um último grupo, quando realiza duas ou mais ações. “Os tipos de memória são consequência da formação, dependem da aprendizagem, da atividade profissional, e podem modificar-se e desenvolver-se ao mesmo tempo que a atividade do sujeito [...]” (SOKOLOV, 1969b, p. 226, tradução nossa³⁴). E, para o desenvolvimento mais efetivo da memória propõe a utilização dos métodos mais racionais de fixação pautados na “[...] organização de

³⁴ “[...] Los tipos de memoria son consecuencia del entrenamiento, dependen del aprendizaje, de la actividad profesional, y pueden cambiarse y desarrollarse al mismo tiempo que la actividad del sujeto [...]” (SOKOLOV, 1969b, p. 226).

repetições e na utilização sistemática dos conhecimentos para resolução de problemas teóricos e práticos³⁵ (p. 231).

Vygotski (1983a), ao se referir ao desenvolvimento da memória em crianças com deficiência intelectual, afirma que elas apresentam uma dificuldade maior em desenvolver a memória mediada ou voluntária, prevalecendo a memória primitiva, mecânica e involuntária, caracterizada pela ação de realizar determinada ação, sem compreendê-la. E, a partir dos estudos realizados estabelece as três teses: a) a memória eidética, ou fotográfica, definida pela capacidade de recordar fatos ou objetos ouvidas e vistos, com um nível considerável de detalhes é mais evidente nas crianças com deficiência intelectual; b) a memória ativa é menos desenvolvida; c) a memória mnemotécnica, ou seja, a capacidade de lembrar, utilizando recursos externos, como uma lista de compras ou um símbolo é mais recorrente nessas crianças.

A alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial exige mediações específicas para cada caso e estratégias pedagógicas que desenvolvam a sua capacidade de memorização. Na deficiência intelectual, como destacamos anteriormente, é prevalente a memória eidética e mnemotécnica, ou seja, a memória natural ou involuntária. Para que seja desenvolvida a memória ativa e involuntária, é necessária a utilização dos métodos racionais de fixação, como propõe Sokolov (1969), baseado no estímulo, na repetição e na palavra. Nesse sentido, algumas mediações fazem-se necessárias, como: a) comandos de atividades e enunciados claros; b) divisão dos conteúdos em partes; c) sistematização na ordem de apresentação dos conteúdos; d) organização de esquemas, tabelas, resumos, regras, palavras-chaves; e) seleção dos conceitos essenciais e secundários; f) elaboração de questionamentos e problematizações; g) utilização da tecnologia assistiva; h) confecção de jogos.

Para a perspectiva Histórico Cultural, “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 68). Assim, desenvolver a memória racional dos alunos público alvo da Educação Especial, por meio da organização dessas mediações e instrumentos, bem como a internalização das

³⁵ “[...] organización de las repeticiones y la utilización sistemática de los conocimientos cuando hay que resolver problemas teóricos y prácticos” (SOKOLOV, 1969b, p. 231).

demais funções psicológicas superiores é, sem dúvida, um caminho alternativo à organização de uma escola inclusiva, com a função social de formar a consciência desses sujeitos.

A formação da consciência dos sujeitos por meio da apropriação dos conceitos científicos, bem como o desenvolvimento destas funções psicológicas superiores pela mediação do professor, são as principais contribuições da teoria Histórico Cultural à sistematização de um currículo alfabetizador voltado à Educação Inclusiva.

4. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa para análise das contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) junto aos municípios com maiores e menores escores³⁶ obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no que se refere à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, no ensino regular.

Organizamos a pesquisa em duas etapas: bibliográfica e de campo, realizando, inicialmente, um estudo teórico com fundamentos da educação especial e a alfabetização no Brasil, nas últimas décadas, frente à organização de ações voltadas à formação continuada de professores.

O referencial teórico abordado nos capítulos 2 e 3 pautou-se na teoria Histórico-Cultural, o qual trouxe contribuições por meio de teorias publicadas em livros e obras congêneres. Como orientam Horn e Diez (2001), o pesquisador levantará o conhecimento da área “[...] identificando as teorias produzidas, analisando e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto de investigação” (HORN; DIEZ; 2001, p. 10). Desse modo, realizamos o levantamento de obras que nos subsidiaram na contextualização a respeito das principais modificações ocorridas nas últimas décadas, na Alfabetização e na Educação Especial.

A segunda fase da pesquisa, a de campo, foi subdividida em três eixos: i) análise dos cadernos de estudo disponibilizados *online* pelo Ministério da Educação (MEC); ii) levantamento dos materiais utilizados durante a formação dos orientadores de estudo, junto aos professores formadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM); iii) entrevista semiestruturada com 39 cursistas do Programa de Formação. A análise desses dados é apresentada nesta seção de forma dialética, na qual a transformação dos conhecimentos “[...] processa-se em espiral: suas fases repetem-se, mas em nível superior, como indica uma das leis fundamentais da dialética” (GIL, 2002, p. 152).

³⁶ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>

Num primeiro momento, realizamos a coleta de dados junto ao sítio do Ministério da Educação, selecionando todos os cadernos disponibilizados *online* que tenham como palavras-chaves: Educação Especial e Educação Inclusiva, para posterior análise.

Num segundo momento, entramos em contato com um dos professores formadores da Universidade Estadual de Maringá "continuum" (UEM), solicitando a disponibilização do material utilizado durante a formação realizada com os orientadores de estudo, o qual se prontificou enviando slides, planejamentos, projetos e relatórios finais, bem como viabilizou o contato com dois municípios, solicitando autorização para utilização das produções e imagens, nesta pesquisa.

Na sequência, analisamos as contribuições do PNAIC à formação dos professores para os dois grupos pesquisados, cada um composto por 5 municípios, selecionados entre os 174 formados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo 5 de maior e 5 de menor escore, obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), previamente selecionados junto ao Sistema Integrado de Monitoramento, Controle e Execução (SIMEC), que tivessem alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Embora não tivéssemos inicialmente, como objetivo geral, a análise das semelhanças e diferenças entre os dois grupos, este foi um dos desdobramentos da pesquisa, o qual nos possibilitou refletir, com maior propriedade, a respeito da realidade *in loco*, vivenciada pelos sujeitos entrevistados, como a formação inicial e continuada; suas dificuldades quanto à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial; o número de alunos e os principais entraves na sua identificação e avaliação.

Desse modo, foi possível relacionar esses dados ao objetivo principal da pesquisa, ou seja, compreender como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem contribuído à formação continuada dos professores alfabetizadores, mais especificamente à Educação Inclusiva. Para tanto os professores cursistas avaliaram o programa, identificando possíveis falhas e sugestões de temas que podem ser abordados na sequência do programa; a qualidade dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e as principais alterações relacionadas às suas práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados foram coletados pessoalmente por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice 1), com o objetivo de levantar dados referentes à percepção dos participantes do PNAIC acerca das suas possíveis contribuições para inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular, posteriormente, analisados qualitativamente com os subsídios teóricos da perspectiva Histórico-Cultural e, quantitativamente, por meio de um método de amostragem não-probabilística, que por questões de logística, tempo e custos, fez-se a seleção de 10 municípios. Logo, métodos de inferência, que permitem por amostragem inferir sobre uma população não são passíveis de serem utilizados, vide que possuem como requisito a aleatoriedade presente no método de seleção.

Dado a amostragem utilizada, neste trabalho, fez-se uma análise descritiva, com técnicas cujo objetivo foram resumir os dados, utilizando gráficos, tabelas e medidas-resumo. O uso destas ferramentas é fundamental, pois permitem sistematizar a informação e dar indícios de seu comportamento, não possuindo pré-requisito para seu uso. Desse modo, os resultados apresentados pela análise descritiva são referentes a amostra em questão, sendo que nenhuma generalização a respeito da população é feita por meio dela própria.

4.1. Seleção dos sujeitos e materiais da pesquisa

O estudo foi realizado no período de fevereiro a agosto de 2016, com o consentimento dos professores alfabetizadores, documentado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3). Tais participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são pertencentes ao quadro do magistério dos dez municípios selecionados entre os 174, que participam da formação do PNAIC na Universidade Estadual de Maringá (UEM) localizados nas regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná. Esses municípios possuem escolas de pequeno e grande portes³⁷.

Como critério de escolha dos municípios utilizamos:

³⁷ O Ministério da Educação classifica as escolas seguindo os portes: muito pequeno de 1 a 30 alunos; pequeno de 30 a 60 alunos; médio de 61 a 90 alunos e grande acima de 90 alunos (MEC, 2017).

- os índices apresentados pela ANA: os 5 municípios com maiores índices na Avaliação Nacional de Alfabetização e os 5 com menores índices, obtidos no ano de 2013;

- a presença de alunos público alvo da Educação Especial, matriculados em 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental;

- a assinatura da autorização pelas Secretarias Municipais de Educação;

- a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos professores alfabetizadores entrevistados.

Os dados sobre as notas na ANA foram obtidos junto ao sítio oficial do Sistema Integrado de Monitoramento, Controle e Execução, portal operacional e de gestão do Ministério da Educação³⁸ (MEC), responsável pela organização do orçamento e monitoramento das propostas *online* do governo federal na área da Educação, em que os gestores acompanham o andamento dos Planos de Ações Articuladas em seus municípios, como o PNAIC. O acesso aos resultados da ANA foi realizado posterior à autorização da coordenação geral do PNAIC, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e mediante aprovação do respectivo projeto de pesquisa, pelo comitê de ética³⁹, da mesma instituição.

Para classificação dos municípios construímos um Escore de Desempenho por Área (EDA), pois é o procedimento estatístico mais indicado para o cálculo da média geral, referente aos escores obtidos pelos 174 municípios, da região Norte e Noroeste do estado do Paraná, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo as áreas de conhecimento avaliadas (Leitura, Escrita e Matemática), a utilizar-se da seguinte expressão:

$$EDA_{(i)} = (N_1 \cdot Pe_{(i1)} + N_2 \cdot Pe_{(i2)} + N_3 \cdot Pe_{(i3)} + N_4 \cdot Pe_{(i4)})$$

Onde:

EDA_(i) = áreas de conhecimento 1, 2, 3 (Leitura, Escrita e Matemática);

N₁ = nível 1 de dificuldade, valendo peso 1;

N₂ = nível 2 de dificuldade, valendo peso 2;

N₃ = nível 3 de dificuldade, valendo peso 3;

N₄ = nível 4 de dificuldade, valendo peso 4;

³⁸ Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>

³⁹ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (COPEPE) sob o parecer nº 1.434.239.

$Pe_{(i\ 1)}$ = pontos obtidos pela escola (i) na avaliação de nível 1, para $i= 1, 2, 3, \dots, 174$;

$Pe_{(i\ 2)}$ = pontos obtidos pela escola (i) na avaliação de nível 2, para $i= 1, 2, 3, \dots, 174$;

$Pe_{(i\ 3)}$ = pontos obtidos pela escola (i) na avaliação de nível 3, para $i= 1, 2, 3, \dots, 174$;

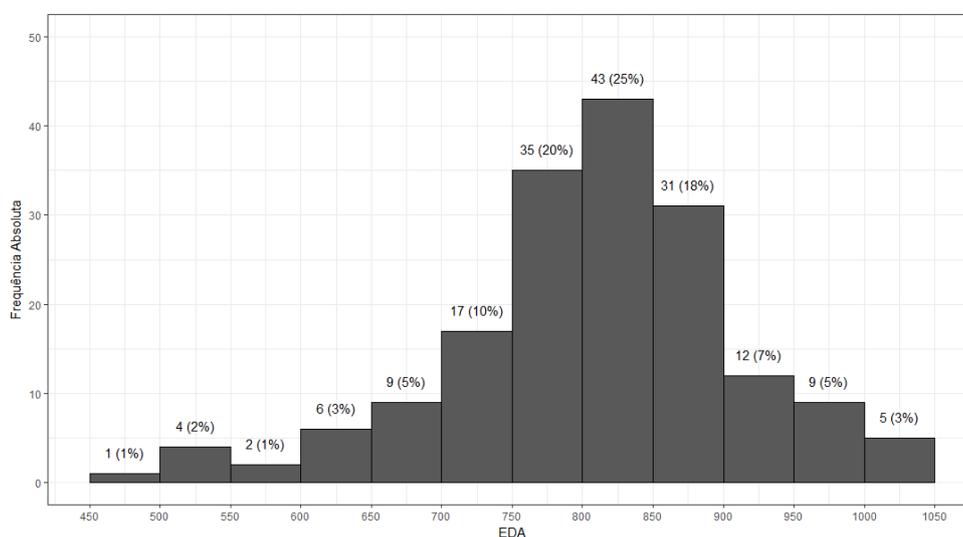
$Pe_{(i\ 4)}$ = pontos obtidos pela escola (i) na avaliação de nível 4, para $i= 1, 2, 3, \dots, 174$;

O Escore de Desempenho Total (EDT) consistiu na soma dos EDA_(i).

$$EDT_i = EDA_{(1)} + EDA_{(2)} + EDA_{(3)} \quad 3 \quad i= 1, 2, 3, \dots, 174$$

Realizamos, posteriormente, a seleção dos municípios que atendiam aos critérios descritos, com a obtenção dos cinco municípios com melhores e menores escores, que tivessem alunos público alvo da Educação Especial matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, dentre os participantes do programa. O levantamento foi realizado juntamente às Secretarias Municipais de Educação, sendo excluídos, posteriormente à seleção dos municípios com os maiores e menores escores, aqueles que não comprovaram matrícula de alunos, com deficiência. Nesta primeira etapa, obteve-se um escore médio de 828,82, com um coeficiente de variação inferior a 10%, como é notado no Gráfico 1, ocorrendo uma baixa frequência de valores extremos, ou seja, poucos municípios obtiveram escores acima desta média

Gráfico 1: Histograma relativo ao escore dos 174 municípios



No Gráfico 1, vê-se um histograma (ferramenta gráfica que demonstra os escores obtidos em intervalos). Observamos que, das classes estabelecidas, um quarto dos municípios (25%) possui escore entre 800 e 850 pontos. Ainda 58% dos municípios obtiveram escore superior a 800, valor este que é considerado um bom desempenho pelo MEC, ou seja, um pouco menos da metade dos municípios (42%) possui um escore médio inferior ao considerado como bom desempenho pelas avaliações externas.

No Quadro 2, apresentamos os escores dos municípios selecionados, codificados com a letra M e o número para não serem identificados. A não identificação dos municípios se deve ao cumprimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e assinado pelos professores entrevistados, no qual consta que as informações registradas na entrevista são utilizadas somente para os fins da pesquisa e são tratadas com o mais absoluto sigilo e confiabilidade, de modo a preservar a sua identidade (ANEXO 3).

Quadro 2- Escores dos municípios selecionados após a filtragem⁴⁰

| Municípios | Escore |
|-------------------|---------------|
| M7 | 1023,85 |
| M3 | 1015,43 |
| M9 | 984,64 |
| M1 | 967,64 |
| M8 | 957,64 |
| M2 | 683,10 |
| M4 | 662,33 |
| M5 | 673,49 |
| M6 | 647,16 |
| M10 | 628,33 |

Fonte: a autora

A identificação dos escores obtidos pelos municípios selecionados, após o levantamento realizado junto às Secretarias de Educação, quanto à matrícula de alunos público alvo da Educação Especial, evidencia que, dentre os cinco

⁴⁰ A filtragem dos dados foi realizada por meio da média aritmética dos escores.

municípios com maiores escores (M7, M3, M9, M1 e M8), dois deles (M7 e M3) obtiveram um valor superior a 1000, os demais apresentaram pouca variação. Em relação aos municípios com menores escores, não observamos essa discrepância, estando os valores classificados entre 628,33 a 683,10, representando uma semelhança no processo de ensino e aprendizagem, bem como de outros fatores, discutidos ao longo dessa seção.

Ao compararmos os índices da taxa de analfabetismo de sujeitos com 15 anos ou mais (Tabela 2), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, aos índices obtidos pelos mesmos municípios na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013, percebemos que, nos dois grupos pesquisados, os resultados foram proporcionais, ou seja, aqueles que apresentaram índices de analfabetismos menores, de aproximadamente 8%, em 2010, apresentaram os melhores resultados em 2013, e os que apresentaram maiores taxas, chegando a 16%, encontram-se entre os municípios com os piores índices, em 2013.

O município que obteve mais pontos foi 1023,85 e o último pontuado obteve 628,33, como indicam os dados, as únicas exceções foram os municípios M8 e M9, como evidenciamos na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparação entre a Taxa de Analfabetismo (2010) e os escores da Avaliação Nacional de Alfabetização (2013) dos municípios

| MUNICÍPIOS | TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS (%) (2010) | AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ESCORES*) (ANA) (2013) |
|------------|---|---|
| M1 | 8,46 | 967,64 |
| M2 | 14,32 | 683,10 |
| M3 | 8,53 | 1015,43 |
| M4 | 16,41 | 662,33 |
| M5 | 13,84 | 673,49 |
| M6 | 12,60 | 647,16 |
| M7 | 8,78 | 1023,85 |
| M8 | 12,24 | 957,64 |
| M9 | 10,35 | 984,64 |
| M10 | 11,39 | 628,33 |

Fonte: a autora

Esses dados, especialmente, em relação aos municípios com os maiores escores, indica uma melhoria no ensino, por meio da sistematização de políticas

públicas, relacionadas à área, como recursos humanos, dentre os quais, a formação de professores.

Não podemos desconsiderar outros dados gerais, dos municípios pesquisados junto ao sítio eletrônico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social⁴¹ (IPARDES, 2017), conforme Tabela 3.

Tabela 3. Dados gerais dos municípios pesquisados

| Matrículas 2016 | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 |
|---|-------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------|-----------------------------|--------------------------------|-------------|--|
| Creche | 138 | 62 | 388 | 93 | 62 | 92 | 134 | 99 | 41 | 138 |
| Pré-escola | 218 | 41 | 357 | 59 | 93 | 89 | 123 | 81 | 66 | 66 |
| Ensino Fundamental | 832 | 306 | 1572 | 500 | 466 | 427 | 507 | 377 | 320 | 596 |
| Ensino médio | 245 | 67 | 571 | 136 | 128 | 132 | 226 | 142 | 129 | 168 |
| Ensino profissional | — | — | 74 | — | — | — | — | — | — | — |
| Ensino superior | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Taxa de analfabetismo 2010 | 8,46 | 14,32 | 8,53 | 16,41 | 13,84 | 12,60 | 8,78 | 12,24 | 10,35 | 11,39 |
| IDHM | 0,714 | 0,680 | 0,758 | 0,680 | 0,698 | 0,709 | 0,746 | 0,710 | 0,710 | 0,707 |
| Renda per capita | 0,4286 | 0,4191 | 0,4986 | 0,5065 | 0,3588 | 0,3327 | 0,3973 | 0,3278 | 0,3819 | 0,4137 |
| Origem | MG/ SP 1928/ 1947 | Cultura de café 1954 | Região sul Gleba Paran 1952 | Estrada do Cervo 1940 | Loteam. Leon Israel ...1948 | NE 1948 | Cia Norte-Paraná 1948/ 1950 | 10 famílias Ind. Trop. MT 1943 | MG/S P 1947 | Exp. castelh Band. Port. Pontal Para Sec XVI |
| População do município IBGE/2016 | 7.441 | 2.324 | 13.478 | 4.190 | 3.549 | 4.070 | 6.058 | 3.107 | 2.907 | 4.629 |
| Escores em | 967,64 | 683,10 | 1015,43 | 662,33 | 673,49 | 647,16 | 1023,85 | 957,64 | 984,64 | 628,33 |

⁴¹ Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/>

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| alfabeti zação | | | | | | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: a autora

A análise dos dados, dentre os quais o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), indica que todos os municípios com menores escores (ANA) também apresentam baixos índices (IDHM), inferiores a 0,7, ao mesmo tempo, todos os municípios com maiores escores (ANA) apresentam índices superiores (IDHM) a 0,7.

Ao considerarmos que o IDHM analisa os indicadores nas áreas de educação, renda e longevidade da população, inferimos que parte da população dos municípios com menores índices obtidos na ANA e no IDHM encontra-se à margem da sociedade, sendo excluídas de elementos básicos à sobrevivência, como moradia e alimentação dignas e, ao mesmo tempo, desprovida de recursos voltados ao atendimento de áreas como a Saúde e a Educação, responsáveis pela melhoria na qualidade de vida.

Com o objetivo de aprofundar a análise qualitativa e quantitativa a respeito dos fatores relacionados à sistematização das políticas públicas nesses municípios, mais especificamente, na área da educação, como os programas de formação de professores, é que nos propomos à compreensão das possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Realizamos, para tal, a análise dos materiais disponibilizados pelo MEC aos professores, as ações sistematizadas pela Universidade Estadual de Maringá, pelos professores Formadores e Orientadores de Estudo e organizamos algumas categorias de análise por meio dos dados levantados junto aos participantes do programa, nos respectivos municípios.

4.2. Sobre a entrevista

Após a seleção dos municípios junto ao Sistema Integrado de Monitoramento Controle e Execução (SIMEC), encaminhamos o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá (Anexo 1), que aprovou a pesquisa conforme o parecer de nº 1.434.239. Em seguida, entramos em contato com os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação dos respectivos

municípios, para solicitar a participação na pesquisa e encaminhamos uma declaração (Anexo 2), para a autorização de nossa visita aos municípios.

Num segundo momento, agendamos uma data para a realização das entrevistas, com os professores selecionados pelo próprio município, a ter como critérios principais a sua regência junto às turmas de 1º, 2º e 3º anos, as quais tivessem a matrícula de alunos público alvo da Educação Especial e sua participação na formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Realizamos entrevistas com os 39 professores, do quadro próprio do magistério, pertencentes aos dez municípios selecionados, que tinham alunos público alvo da Educação Especial matriculados em suas turmas. A entrevista foi feita de forma individual e, inicialmente, apresentamos o Termo de Consentimento (Anexo 3) aos professores e gestores responsáveis. Explicamos o objetivo da pesquisa, suas contribuições para melhoria do programa de formação de professores e solicitamos a assinatura dos participantes envolvidos. A conversação foi gravada em áudio e registrada por escrito, por nós. Os professores entrevistados não tiveram contato prévio com as questões que foram realizadas, depois de conversa formal e informal.

Elaboramos a entrevista semi-estruturada, considerando os objetivos da pesquisa para a coleta de informações. Na entrevista, recolhemos os dados pessoais, a formação acadêmica, a atuação, as informações sobre os alunos público alvo da Educação Especial que estudam no ensino regular e as contribuições do PNAIC para o processo pedagógico desses alunos, bem como sugestões para as próximas formações. Segue o instrumento:

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PROFESSORES ALFABETIZADORES**
Identificação

Município: _____
Idade: _____

Quadro 3 - Instrumento de Entrevista

| Nº | QUESTIONAMENTOS | COMENTÁRIOS |
|-----------|--|--------------------|
| 1 | Qual é a sua formação? | |
| 2 | Quantos anos de atuação? | |
| 3 | Quantos anos de atuação nos anos do Ensino | |

| | Fundamental/alfabetização? | |
|----|--|--|
| 4 | Quantos alunos foram inclusos nas turmas assumidas nos últimos 3 anos? | |
| 5 | Qual é o diagnóstico desses alunos? | |
| 6 | Como é trabalhar com esses alunos? | |
| 7 | Qual é a sua maior dificuldade? | |
| 8 | O que mudou em relação à sua prática pedagógica relacionada à inclusão, depois da formação do PNAIC? | |
| 9 | Qual é a qualidade dos materiais relacionados à inclusão utilizados na formação? | |
| 10 | Quais aspectos em relação à inclusão deveriam ser abordados nas próximas formações do PNAIC? | |
| 11 | Você já participou de outro curso de formação relacionado à educação especial? Qual? | |
| 12 | Em sua opinião, o que significa uma inclusão de qualidade? | |

Fonte: a autora

A conversa foi realizada individualmente com os professores, em sala reservada, de modo que os entrevistados foram chamados alternadamente, sem que tivessem contato com os demais, após o seu término. Também, não tiveram contato com a folha de perguntas, as quais foram sendo realizadas por nós ao longo do diálogo, sendo apontadas numa ordem aleatória, para que algumas informações fossem confirmadas, de diferentes maneiras, ao longo da entrevista, com duração média de 40 minutos.

Após o levantamento de todos os dados, realizamos uma análise de cunho quantitativo e qualitativo, a primar pelo levantamento de aspectos relacionados à organização do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a sua contribuição para sistematização de um ensino inclusivo.

5. RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos as análises descritiva e teórica dos dados coletados na pesquisa. A análise descritiva prima pela representação gráfica dos dados, utilizando o recurso estatístico *R Development Core Team*, apresentando-os quantitativamente, de modo a demonstrar possíveis variações. Ao mesmo tempo, a análise qualitativa objetivou a reflexão teórica dos dados por meio dos subsídios da perspectiva Histórico Cultural.

Num primeiro momento, apresentamos a análise dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, *online*, aos professores cursistas e formadores das universidades cujo foco é a análise teórica da educação inclusiva. Num segundo momento, apontamos algumas especificidades da formação realizada pela Universidade Estadual de Maringá junto aos orientadores de estudo, dos 174 municípios das regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, bem como os projetos e as ações desenvolvidas com os professores cursistas, as quais foram sistematizadas nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, dos respectivos municípios.

Na sequência, descrevemos graficamente os dados coletados nos dez municípios selecionados, por meio da entrevista semiestruturada com os professores participantes do PNAIC e responsáveis pelas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com matrícula de alunos público alvo da Educação Especial. Sistematizamos estes dados em seis categorias de análise: i) perfil dos cursistas; ii) alunos público alvo da Educação Especial; iii) prática pedagógica; iv) avaliação do PNAIC; v) formação continuada; vi) Educação Inclusiva.

5.1. Análise dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação

Realizamos uma busca nos cadernos disponibilizados *online* pelo MEC e, ao priorizar as palavras-chaves: Educação Especial e Educação Inclusiva, evidenciamos que as terminologias são abordadas em vários deles. No caderno intitulado “Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem” (BRASIL, 2012d), encontramos, em anexo, a RESOLUÇÃO No 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de

Educação Básica, a qual prevê, nos artigos 41 e 42, o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial:

Art.41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento. [...]

Art.42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº4/2009) (BRASIL, 2012d, p. 45-46).

A autonomia dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, no ensino regular perpassa a discussão realizada em vários dos cadernos⁴² do PNAIC, aqui citados, como uma forma de diminuir as consequências da exclusão e garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições culturais, econômicas, sociais ou intelectuais.

Quadro 4 - Cadernos e capítulos analisados

| CADERNO | CAPÍTULOS/TEXTOS | AUTOR/ES |
|---|---|--|
| Currículo na alfabetização: concepções e princípios (BRASIL, 2012e) | Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais discute a relação entre o fracasso escolar Educação Inclusiva | Eliana Borges Correia de Albuquerque Rafaella Asfora, Wilma Pastor de Andrade Sousa |
| Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012f) | Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças | Magna do Carmo Silva Cruz |
| Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (BRASIL, 2012g) | Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização | Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal |

⁴² Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic> >

| | | |
|--|---|--|
| Planejamento e organização da rotina na alfabetização (BRASIL, 2012h) | Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico | Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima |
| A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades (BRASIL, 2012i) | Vários | Vários |
| Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2012j) | Vários | Vários |
| Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização BRASIL, 2015a) | Vários | Vários |
| A criança no ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015b) | Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares | Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli |
| A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização (BRASIL, 2015c) | Os Recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares | Adelma Barros-Mendes, Adriana Carvalho, Josenir Souza, Rosivaldo Gomes |
| Jogos na Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014b) | Educação inclusiva | Anne Heloíse Coltro Stelmastchuk Sobczak, Emerson Rolkowski, Justina Inês Carbonera Motter Maccarini |
| Jogos na Alfabetização Matemática – Encarte (BRASIL, 2014c) | Vários | Vários |
| Alfabetização matemática na perspectiva do letramento (BRASIL, 2015c) | Organização do trabalho pedagógico: a ação didática do professor | Iloine Maria Hartmann Martins, Lizmari Merlin Greca |
| A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (BRASIL, 2012c) | A pessoa com deficiência motora, frente ao processo de alfabetização Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais | Tícia Cassiany Ferro Cavalcante Tícia Cassiany Ferro Cavalcante Rafaella Asfora Ana Gabriela de Souza Seal Rafaella Asfora |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva (BRASIL, 2014a) | Vários | Vários |
| Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares | Vários | Vários |

| | | |
|---|--|--|
| Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015e) | | |
|---|--|--|

Fonte: a autora

No caderno “Currículo na alfabetização: concepções e princípios” (BRASIL, 2012e), à página 09, o texto “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais discute a relação entre o fracasso escolar” (ALBUQUERQUE, 2012), a democratização do ensino e a mudança dos métodos de alfabetização, como uma alternativa para reverter tal fracasso, bem como a segregação das crianças avaliadas como deficientes, no ensino regular, e sugere como leitura complementar o Caderno de Educação Especial, intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c).

Na sequência, apresenta o texto “Educação Inclusiva” (ASFORA; SOUSA, 2012), objetivando a discussão acerca da reorganização do fazer pedagógico e do currículo escolar, na alfabetização, como uma possibilidade de garantia de aprendizagem e atendimento à diversidade, especialmente dos alunos público alvo da Educação Especial e dificuldades de aprendizagem.

No caderno “Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012f), mais especificamente, no texto “Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças” (CRUZ, 2012), a educação inclusiva é discutida como possibilidade de organização de uma escola justa e igualitária, cumpridora da função pedagógica e política, de ensinar a ler e escrever a todas as crianças.

O caderno “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3” (BRASIL, 2012g) aponta como palavra-chave a educação inclusiva e indica o caderno de educação especial (página 08), retomando a discussão a respeito da necessidade da elaboração de um currículo que não enfatize os valores de competitividade, individualismo e vantagens individuais, mas respeite as diferenças individuais e singularidades dos diferentes grupos sociais, de modo que a aprendizagem seja um direito garantido a todos.

O mesmo discurso verificamos no caderno “Planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3” (BRASIL, 2012h). Encontramos alguns exemplos

de mediações produzidas coletivamente pelo professor sobre a atividade realizada, as quais enfatizam a importância do ensino sistematizado, “[...] não necessariamente ao tipo de atividade planejada, e sim às posturas, aos modos de mediação, à capacidade de explicar e dialogar com as crianças” (BRASIL, 2012h, p. 11). Neste mesmo trecho, o caderno de educação especial também é citado como sugestão de leitura e aprofundamento do tema.

Também evidenciamos o mesmo discurso no caderno “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02” (BRASIL, 2012i). Na página 08, discute-se, mas uma vez, a importância da organização do ensino pautada no atendimento e aprendizagem de todos os alunos, mais especificamente, daqueles que não conseguem se apropriar do sistema de leitura e escrita, ao final do terceiro ano, como é o caso dos alunos público alvo da Educação Especial e sugere como aprofundamento, a leitura do Caderno de Educação Especial, no que se refere às especificidades da alfabetização desses alunos. Na página 19, o tema é aprofundado ao se indicar a necessidade de se conhecer e respeitar a origem cultural dos alunos, evitando a elaboração de um modelo idealizado de criança, o qual muitas vezes não corresponde à realidade. Este é o caso, por exemplo, dos que infelizmente chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem estarem convencionalmente alfabetizados, como os alunos público alvo da Educação Especial, mais especificamente, a intelectual. Tal discussão remete à necessidade da busca de alternativas/mediações voltadas à heterogeneidade e a minimização da exclusão gerada pelo próprio ensino, quando se abstêm e se homogeneizam os sujeitos.

No caderno “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” (BRASIL, 2012j) não encontramos nenhum dos dois conceitos: educação especial e educação inclusiva. Consideramos ser este um tema relevante e um momento oportuno para a discussão de possíveis adaptações curriculares de pequeno porte⁴³, visto ser um tema que perpassa todas as áreas e modalidades de ensino, como a área da educação especial, a qual demanda instrumentos específicos de

⁴³ O ministério da educação preconiza dois tipos de adaptações curriculares aos alunos público alvo da Educação Especial: as de grande e as de pequeno porte. As adaptações de grande porte referem-se às ações de responsabilidade das instâncias político-administrativas, como a adaptação do ambiente físico, a aquisição de recursos materiais e equipamentos (BRASIL, 2000a). Já as adaptações curriculares de pequeno porte referem-se às modificações curriculares, pelos professores, como a seleção dos conteúdos, objetivos, metodologia, temporalidade e instrumentos avaliativos (BRASIL, 2000b).

diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem. Consideramos necessário tal aprofundamento, na elaboração dos próximos cadernos relacionados ao tema.

No caderno “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015a), a educação inclusiva é contemplada nas Sugestões de Atividades quando indica como proposta de atividade a ser realizada pelos professores a “[...] elaboração coletiva de um esquema do texto “Infância e educação inclusiva como direito de todos”, com base nos esquemas trazidos por todos os integrantes da equipe” (BRASIL, 2015a, p. 113).

A interdisciplinaridade passou a ser discutida após a Lei nº 5.692/71 e foi reafirmada pela LDB nº 9.394/96, quando o tema foi inserido nas discussões realizadas na Educação Básica, dentre elas, na formação continuada. Por isso, o PNAIC reafirma a importância da elaboração de um currículo interdisciplinar, que priorize a prática de se alfabetizar letrando, ou seja, que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam contextualizados, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais.

Este é um dos maiores desafios da formação continuada, pois grande parte dos professores apresenta dificuldade em planejar estratégias pedagógicas interdisciplinares, em razão de uma formação inicial fragmentada, até mesmo, da formação contínua. Com o objetivo de superar tal fragmentação, são propostas pelo PNAIC algumas estratégias metodológicas, como as Sequências Didáticas e os Projetos organizados por meio da literatura infantil a respeito de temas diversos como a Diversidade, apresentados a seguir.

No caderno “A criança no ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015b), encontramos um capítulo específico à Educação Inclusiva, intitulado “Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos”, cujo objetivo é promover a discussão a respeito da infância e da educação inclusiva como direito de todos. Fundamentados na perspectiva Histórico-Cultural, os autores afirmam que “[...] a aprendizagem não é espontânea, e uma das funções da escola é realizar a mediação para que tal processo se efetive” (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2015, p. 56). Para isso, propõem a sistematização de um ensino voltado ao planejamento de atividades que auxiliem os alunos público alvo da Educação Especial, no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, abordadas na segunda

seção desta Tese e na apropriação dos conceitos científicos ensinados pela escola, como a leitura e a escrita.

Exemplificam essa sistematização apresentando relato e estratégias pedagógicas utilizadas por professoras, no ensino regular e escola especial, direcionadas às crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), transtorno até então não abordado pelos demais cadernos do PNAIC. As atividades realizadas pelas professoras priorizaram o uso do gênero textual Receita Culinária e a utilização de pictogramas na escrita de palavras.

No capítulo “A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares”, do mesmo caderno, encontramos referência a utilização da ludicidade como recurso metodológico importante à promoção da Educação Inclusiva, considerando-a um tema transversal. Todavia, não encontramos ao longo do texto nenhuma mediação ou estratégia metodológica direcionada ao ensino de crianças público alvo da Educação Especial, o que facilitaria a compreensão do professor a respeito de possíveis adaptações curriculares a serem realizadas junto a eles (BRASIL, 2012I).

No caderno “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização” (BRASIL, 2015c), a Educação Inclusiva é citada quando se discute a diversidade, mais especificamente, quando apresenta as práticas pedagógicas e os recursos necessários à alfabetização dos indígenas e ao retomar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica afirma que os “[...] professores indígenas devem atuar na educação escolar indígena e, portanto, inserir as crianças na cultura letrada” (MENDES; CARVALHO ET AL., 2015, p. 100).

Também é citado neste caderno o relato de uma professora, que, ao organizar um Projeto, prioriza em seu planejamento a adaptação aos alunos público alvo da Educação Especial. Neste planejamento, organiza grupos de três ou quatro alunos cujo “[...] objetivo é o trabalho de apoio e ajuda entre os pares, em que os que já estão mais avançados ajudam os que ainda apresentam dificuldades [...]” (MENDES; CARVALHO ET AL., 2015, p.101). Ao mesmo tempo, procura atender a heterogeneidade da sua turma com a utilização da caixa de jogos de alfabetização e o caderno de produção de textos, em que são

registrados autoditados e produções de textos e permitem o acompanhamento da aprendizagem e dificuldades apresentadas por seus alunos.

Os jogos, como recursos didáticos importantes à inclusão, são apresentados em vários cadernos do PNAIC relacionados ao ensino da Matemática, como “Jogos na Alfabetização Matemática” (BRASIL, 2014b), em que se apresentam, no texto “Educação Inclusiva” (SOBCZAK; ROLKOUSKI; MACCARINI, 2014, p. 12) estratégias específicas para o trabalho com crianças cegas, utilizando recursos simples, como cola, sementes, botões e outros materiais, os quais possibilitam a identificação tátil dos conceitos matemáticos. No caderno “Jogos na Educação Matemática - Encarte” (BRASIL, 2014c), são disponibilizados vários exemplos de jogos para serem confeccionados.

A utilização dos recursos materiais concretos é abordada no caderno “Alfabetização matemática na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2015d) como recursos pedagógicos à Educação Inclusiva. Ainda se afirma, no Caderno, que “[...] os livros são recursos importantes para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para os conhecimentos das várias áreas e inserção do aluno em práticas sociais, além do uso para o deleite” (MARTINS; GRECA, 2015, p. 54).

Consideramos muito importante esta retomada de aspectos relacionados à Educação Inclusiva nos cadernos do PNAIC, pois atende ao caráter de transversalidade desta modalidade de ensino, em todas as áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, auxilia o professor no planejamento de ações direcionadas aos alunos público alvo da Educação Especial.

A utilização de relatos de experiências reais, nos Cadernos do PNAIC, também reafirma a concepção de que a Educação Inclusiva é possível, desde que a heterogeneidade seja concebida como um aspecto importante à aprendizagem, visto ser possível não apenas por meio da mediação do professor, mas, também, pela relação estabelecida entre os pares. Para Vigotski (2003), esta internalização da linguagem é possibilitada quando as relações interpessoais se transformam em intrapessoais, ou seja, é quando se materializa a apropriação dos conceitos científicos pela criança.

Em síntese, apontamos a interdisciplinaridade; a ênfase na ludicidade e o planejamento de sequências didáticas e projetos, como principais conceitos teórico metodológicos, discutidos nos cadernos analisados.

5.1.1. Um destaque aos cadernos da Educação Especial

Analizamos com maior especificidade os Cadernos de Educação Especial, intitulados “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c) e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014a). O primeiro aborda as áreas de deficiência motora, deficiência intelectual, cegueira e baixa visão, surdez e o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, destacando, no decorrer deste trabalho, esse documento, bem como a sua avaliação, pelos professores entrevistados.

O caderno foi dividido em seis capítulos relacionados à alfabetização de pessoas com deficiência motora, intelectual, cega e com baixa visão, surda, bem como a sistematização do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais e, ao final, apresenta algumas sugestões de leitura para o aprofundamento dos temas.

Identificamos a ausência de alguns conteúdos no caderno, primeiramente, pois não contempla todo o público alvo da Educação Especial, como as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), a contrariar o que determina o artigo 1º do Decreto nº 7.611, § 1º, de 11 de novembro de 2011. A equipe responsável pela organização do caderno cita, em nota de rodapé, a supressão dessas áreas e orienta a transposição didática dos conceitos teóricos abordados, também a esses alunos.

Goulart e Mori et al (2016), ao descreverem as ações relacionadas à educação de pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), afirmam que os primeiros registros de testes de inteligência americanos foram realizados em Recife, no ano de 1929, seguido de várias outras ações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, aprovada em 1971, ano em que foi realizado o I Seminário Nacional sobre Superdotados, em Brasília e a Lei 9.394, atual LDBEN, a qual prevê, no Capítulo V, a inclusão educacional desses alunos. Outras ações merecem destaque, culminando com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008.

Para as autoras, esse avanço em relação à luta pelos direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) não pode ser desconsiderado e argumentam que

[...] embora a LDBEN tenha sido reformulada em 1996, sua aplicação ainda não alcança todo o território brasileiro no que se refere ao rompimento de barreiras e preconceitos quanto à inclusão de alunos com AH/SD e ao atendimento educacional especializado. Sem dúvida, trata-se de uma questão complexa que envolve a formação de professores, gestores da educação, família e comunidade (GOULART; MORI, ET AL., 2016, p. 29).

A formação de professores é um momento oportuno de reflexão a respeito das mediações, ações e dificuldades inerentes a este processo, por isso enfatizamos a importância dos materiais de apoio disponibilizados aos professores.

Percebe-se, todavia, com a leitura do Caderno de Educação Especial, que esse material disponibilizado aos professores alfabetizadores apresenta algumas lacunas. Primeiramente, no que diz respeito à brevidade das abordagens que compõem o material, visto que as orientações feitas aos professores ocorrem minimamente sobre algumas especificidades dos alunos com deficiência, não havendo nenhum outro material no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que contemple a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, não se discorre sobre as possibilidades de alfabetização dos alunos com altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento (OLIVEIRA; BEZERRA, 2014, p. 779).

Concordamos com as autoras e não consideramos plausível tal justificativa, pois desconsidera o decreto citado, por suprimir áreas importantes do conhecimento e, principalmente, exige o professor de discussões a respeito de temas, os quais orientam quanto à identificação dos alunos e ao seu atendimento no ensino regular.

Em relação à consistência teórica abordada no caderno, também encontramos algumas incoerências, visto que, na sua Introdução, a perspectiva Histórico Cultural é mencionada como aporte teórico fundamentador:

Assim, dentro da perspectiva social da deficiência, podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outro processo de desenvolvimento distinto daquele que está impedindo

biologicamente (VYGOTSKY, 2004). [...] No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes [...] (BRASIL, 2012, p. 8).

Esse processo compensatório (VIGOTSKI, 1983b) permite-nos compreender a importância da sistematização do ensino inclusivo, de forma que o próprio aluno supere suas limitações por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, físicas e intelectuais. Tal incoerência a esse respeito se confirma nos capítulos escritos, por diferentes autores, por exemplo, nos Capítulos 4 e 6 a respeito da alfabetização da pessoa cega e com baixa visão (BRASIL, 2012c) e a Sala de Recursos como atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001e), quando são abordados conceitos isolados, possivelmente, reflexo de uma elaboração “a muitas mãos”. No capítulo 5, que aborda os desafios e possibilidades da alfabetização da pessoa surda, encontramos a afirmação de que “[...] por trás de cada um desses contextos, há um histórico sociocultural que precisa ser levantado [...]” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p. 29), no entanto, a autora não utiliza os referenciais da teoria para sustentar tal afirmação, ou seja, não faz menção aos principais estudiosos dessa perspectiva, como os psicólogos russos e suas obras.

Estratégias metodológicas e a utilização de recursos materiais são apontados em todos os capítulos como possibilidades à alfabetização dos alunos incluídos, ao mesmo tempo, encontramos contradições em algumas afirmações que merecem destaque, por exemplo, no Capítulo 2 “A pessoa com deficiência motora, frente ao processo de alfabetização”, a autora, ao abordar a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência física, afirma “[...] que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las” (CAVALCANTE, 2012a, p. 10), sugerindo indagações sobre como a criatividade do professor apenas garantiria a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência física, ou qualquer outra deficiência. A substituição do termo criatividade por conhecimento científico possibilita uma correspondência à perspectiva teórica abordada, afinal, pensar em práticas pedagógicas inclusivas exige, além de criatividade, suporte teórico específicos à área.

Outro aspecto a respeito dos recursos materiais seria “E se não houver esses recursos? Uma questão já mencionada é que alguns recursos podem ser elaborados pelo professor. [...] não precisamos esperar que as tecnologias assistivas apareçam em nossas salas [...]” (CAVALCANTE, 2012a, p. 11-12). Será possível incluir alunos com deficiência física, no ensino regular, sem o uso das tecnologias assistivas, dentre elas, as próteses, rampas de acesso, talas de apoio ou cadeiras e mesas adaptadas? Indagações como essas exigem os órgãos competentes de suas responsabilidades e atribuem mais uma função ao professor, a de utilizar a sua “criatividade” para suprimir, ou não evidenciar, a falta de políticas públicas inclusivas consistentes, em nosso país.

No Capítulo 3, “Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual”, destacamos a falta de algumas informações, como, por exemplo, “[...] uma dica é o professor ter material projetado para propiciar a participação autônoma do aluno [...]” (CAVALCANTE, 2012b, p. 17), sem mencionar quais materiais seriam esses, como: pranchas, softwares etc. O conceito não está evidente ao longo do texto, como também não são mencionadas as formas de identificação, encaminhamento e mediações, afinal, recursos materiais, apenas, sem mediação pedagógica, não garantem a inclusão.

Também encontramos a definição da deficiência intelectual, a ser “[...] compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive [...]” (CAVALCANTE, 2012b, p. 16). Logo na sequência, o texto cita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a respaldar-se em Vigotski. O conceito “abordagem ecológica” não foi encontrado nas obras utilizadas para a fundamentação de nossa pesquisa, no entanto, buscamos outros autores que discorrem a respeito desse conceito (BRONFENBRENNER, 1996; CARDOSO, 1997), reafirmando a necessidade de consistência teórica nos materiais disponibilizados pelo PNAIC, pois destinam-se à formação do professor, muitos deles, sem este embasamento teórico.

Bronfenbrenner (1996) define alguns princípios da “abordagem ecológica”, perspectiva teórica que discorre a respeito do desenvolvimento humano subsidiada pela relação entre a pessoa e o ambiente. O primeiro diz respeito ao estudo científico desta relação pautado na acomodação progressiva entre ambos

e as alterações nas propriedades deste ambiente. O segundo considera o ambiente ecológico como um microsistema organizado por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais. O terceiro classifica o macrosistema em mesossistema, o qual inclui dois ou mais ambientes, como a escola e a casa, ou a família e o trabalho, por exemplo.

O quarto considera a existência também do exossistema, ou seja, os ambientes que não envolvem o sujeito diretamente, como a escola de um irmão mais velho ou o trabalho dos pais, mas influenciam em seu desenvolvimento. O quinto diz respeito às especificidades desses três grupos, definidas como diferenças existentes entre os mesmos ambientes localizados em diferentes espaços ou territórios, por exemplo, a organização de uma creche, em dois países diferentes. O sexto é denominado pela transição ecológica, ou mudança de papel exercida pelo sujeito no ambiente, como a troca de escola ou de emprego.

O sétimo se refere ao processo de ampliação da concepção do indivíduo e suas propriedades nesta relação com o meio ambiente ecológico transformando, inclusive, a percepção deste indivíduo, no tempo e espaço. O oitavo indica a validade ecológica vivenciada pelos sujeitos numa pesquisa científica dimensionada pela relação entre a percepção do sujeito envolvido na pesquisa e as condições ambientais supostas pelo pesquisador. O nono princípio dá sequência ao anterior, pela validade desenvolvimental, em que é demonstrado o desenvolvimento humano pelas modificações nas concepções ou atividades realizadas pelo sujeito, em outros ambientes. O último princípio busca avaliar o nível de acomodação do organismo desse sujeito em desenvolvimento e o meio ambiente no qual está inserido, por meio da comparação sistemática entre dois ou mais sistemas.

Tal concepção teórica é utilizada em diferentes áreas da educação, como a educação especial, em que são analisadas diferentes dimensões como a biológica, a social, a cognitiva e a espiritual, constituindo-se como uma proposta comunitária participativa, em que a realidade do aluno com deficiência, especialmente, a intelectual, é valorizada. Cardoso (1997) aponta os fundamentos básicos à organização de um currículo pautado na abordagem ecológica e

apresenta sugestões teórico-metodológicas ao planejamento de estratégias de ensino baseadas nas características pessoais dos alunos.

No capítulo 6 “O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais”, a autora cita o relato de uma professora da sala de recursos multifuncional, que, ao se referir ao diagnóstico de sua aluna, afirma apresentar “[...] indícios de deficiência intelectual que está sendo investigada por uma neuropediatra [...]” (ASFORA, 2012, p. 36).

Sabemos que o profissional responsável pela avaliação e pelo diagnóstico de pessoas com deficiência intelectual é o psicólogo, não o neuropediatra, como cita no relato, a indicar a falta de conhecimento ou inversão de terminologias pela professora da Sala de Recursos Multifuncional. O problema não está na inversão da terminologia, mas, na atitude da autora do texto de não ter destacado tal incorreção, sem contextualizá-la.

Não podemos desconsiderar que tais incorreções, inversões e ausência de conteúdos foram reparadas na segunda edição do Caderno “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva”, elaborado em 2014, quando verificamos, por exemplo, a discussão do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e das Altas Habilidades, amparada no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c). São apresentadas as principais características, possibilitando ao professor a identificação, o encaminhamento e, posterior, a alfabetização desses alunos, no ensino regular, realizando adaptações curriculares e ações práticas, com o objetivo de complementar e/ou suplementar a sua aprendizagem.

O mesmo verificamos em relação à função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades, o qual é apresentado de forma clara, nos objetivos do caderno:

- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no contexto da inclusão escolar, ou seja, o

trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE;

- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
- sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas (BRASIL, 2014a, p. 5).

Primeiro, são abordadas as definições de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente, o autismo, assim como as Altas Habilidades/Superdotação; em seguida, suas características, avaliação e, por último, as ações e estratégias metodológicas para o ensino destes alunos no ensino regular e no Apoio Educacional Especializado (AEE). A educação inclusiva pautada na proposta de elaboração de um currículo único abrange todas as áreas da educação especial, rompe com a concepção de uma escola homogeneizadora e pautada, apenas, na transmissão e reprodução dos conteúdos.

A importância da mediação compreendida como ações relacionadas à Educação Inclusiva é abordada também no Caderno, como uma dimensão da prática pedagógica, perpassando transversalmente o planejamento, as intervenções pedagógicas e a avaliação, com o objetivo de auxiliar o professor nesses três momentos (BRASIL, 2014a).

Essas questões também são evidenciadas no caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e, p. 7), e a educação inclusiva é citada 26 vezes, sendo um dos objetivos do caderno “[...] ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turma do Ciclo de Alfabetização; [...]”.

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é retomado neste material com estratégias pedagógicas realizadas no atendimento de alunos que ali se enquadram, no ensino regular e na Sala de Recursos Multifuncional. Num primeiro momento, o texto propõe uma atividade reflexiva a respeito do modo de olhar o outro e, num segundo momento, apresenta exemplos de práticas inclusivas realizadas por uma professora, no ciclo de alfabetização, junto a um aluno autista, em que priorizou o nome do aluno, letras móveis e diversos jogos como o bingo de letras e números, o jogo do fantasma e o jogo nunca dez. A

professora da Sala de Recursos Multifuncional auxiliava nesse processo, com recursos diferenciados, por exemplo, a tecnologia assistiva. A mediação das professoras, a priorização da ludicidade e a utilização de recursos materiais são apontados, portanto, como fatores determinantes à alfabetização e inclusão desse aluno (BRASIL, 2015e).

No estado do Paraná, esses materiais de apoio pedagógico são utilizados na formação dos professores orientadores de estudo, por três Instituições: a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Devemos também salientar, que, embora esses sejam os documentos fundamentadores da discussão a respeito da educação inclusiva, o objetivo do Ministério da Educação não foi o de utilizá-lo com exclusividade, mas, sim, o de estender a autonomia para aceitarem, ou não, esse referencial teórico, cabendo às universidades a função de promover tal discussão. Por isso, destacamos as principais atividades realizadas pela Universidade Estadual de Maringá, exemplificando como foi essa discussão junto aos formadores.

5.2. A Universidade Estadual de Maringá como instituição formadora

A Universidade Estadual de Maringá, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, é responsável pela formação em 174 municípios das regiões Norte e Noroeste do Estado, habilitando, direta e indiretamente, aproximadamente cinco mil professores alfabetizadores. Ao se considerar que a função do professor alfabetizador modificou-se ao longo da história, em razão dos inúmeros fatores políticos, econômicos e culturais,

[...] a formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão (BRASIL, 2012b, p.9).

A melhoria na qualidade do ensino é compreendida pelo Ministério da Educação como o compromisso de se alfabetizar todos os alunos, até os oito anos de idade, tornando-os capazes de compreender o funcionamento da escrita, dominar, mesmo que parcialmente, as convenções ortográficas regulares e irregulares, apresentar fluência na leitura e utilizar de estratégias para compreensão e produção de textos (BRASIL, 2012b).

São quatro os princípios gerais abordados pelo programa, durante a formação dos professores. O primeiro concebe a complexidade do sistema de escrita alfabética e assinala a necessidade da organização do ensino pautado na sistematização e problematização das atividades; o segundo, orienta o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros discursivos desde o início da escolarização; o terceiro contempla a diversidade de conhecimentos sociais; o quarto prevê a ludicidade e o cuidado com as crianças, como condições básicas à aprendizagem (BRASIL, 2012b).

A formação continuada realizada pela UEM junto aos orientadores de estudo preconizou o planejamento de projetos, com o objetivo de integrar diferentes conteúdos, mantendo um equilíbrio entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. A leitura foi um dos caminhos alternativos utilizados nesse processo, como forma de garantia desse equilíbrio.

O PNAIC é de responsabilidade na UEM, da Diretoria de Extensão e Coordenadoria da Educação Básica com uma equipe de ensino na área de Língua Portuguesa composta por uma coordenação geral, uma coordenação adjunta, dois supervisores e onze professores formadores com experiência em alfabetização e a formação de professores alfabetizadores. Os formadores foram selecionados seguindo critérios:

- Ter formação superior em curso de graduação (licenciatura) em Pedagogia ou Letras;
- Possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado, ou estar cursando Pós-Graduação nas áreas de Educação ou Letras;
- Ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professor alfabetizador em disciplinas de ensino de leitura e escrita, pelo menos 2 (dois) anos;
- Não receber nenhuma outra bolsa de fomento governamental (exceto bolsas do CNPq e Capes que são pagas exclusivamente para alunos matriculados em Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu), quando da posse da vaga;
- Ter conhecimentos de informática básica: editor de texto; planilhas eletrônicas e Internet;

- Ter disponibilidade para viagem;
- Ter, obrigatoriamente, disponibilidade na 5ª feira (período noturno – das 19h às 23h), tendo em vista que todas as atividades de estudo serão discutidas nesse dia. (UEM, 2015, p. 2, apud SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 208).

Shimazaki e Menegassi (2016), ao pesquisarem o papel dos professores formadores da UEM, descrevem as características do grupo: a) todas as inscritas foram do sexo feminino, com idades entre 32 a 57 anos; b) uma professora do Ensino Superior com experiência na Educação Básica, uma professora alfabetizadora há 30 anos e nove professoras da Educação Básica. Quanto à formação: a) seis licenciadas em Pedagogia e cinco em Letras; b) todas especialistas na área da Educação ou Língua Portuguesa; c) três mestres em Letras, duas em Educação e uma na área da Saúde.

Também analisam qual é a influência dessa atuação nas suas práticas laborais, destacando as alterações mais significativas em suas carreiras profissionais relacionadas à docência, como:

[...] a possibilidade de realizar revisão teórica sobre os temas envoltos com alfabetização; a contribuição com sua própria prática como professora, independentemente do nível de ensino; a apropriação dos conhecimentos que se materializam em sala de aula. [...] a possibilidade de elaboração de jogos, seja em Língua Portuguesa ou Matemática, para auxiliar na prática de conhecimentos sobre docência e [...] o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre alfabetização (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 210).

Outros desdobramentos, como convites para participar de congressos, pesquisas e eventos, coordenação pedagógica, docência em cursos de especialização, bem como aprovação em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* foram citados pelos formadores entrevistados.

A formação continuada realizada pela UEM preconizou o planejamento de projetos, com o objetivo de integrar diferentes conteúdos, mantendo um equilíbrio entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. A leitura foi um dos caminhos alternativos utilizados nesse processo, como forma de garantia do equilíbrio, desse modo, foram organizados projetos e sequências didáticas, utilizando diferentes gêneros textuais, principalmente, a literatura infantil, os quais contemplaram os itens: Título do projeto, Área do Conhecimento, Trabalho

interdisciplinar, Temas Transversais, Temas, Tempo estimado, Produto, Conhecimentos/ habilidades (Objetivos gerais e específicos), Etapas e Referências. Os formadores da universidade partiram dos conteúdos desenvolvidos nos cadernos e aprofundaram os temas, propondo a organização de projetos e sequências didáticas, priorizando os diferentes gêneros textuais, mais especificamente, os relacionados à literatura infantil sob a fundamentação teórica da perspectiva Histórico-Cultural.

Dentre os livros de literatura infantil e textos utilizados na formação, destacamos alguns relacionados à inclusão, citados nos projetos: A Joanhinha que perdeu as pintinhas, de Ducarmo Paes; O Silencioso mundo da Flor, de Cecília França Cavallieri; Cada um é cada um, de Naiara Ragiotti e Inclusão e Amor, de Vania de Castro e Ari Vieira.

Realizamos o levantamento dos projetos elaborados pelos dez municípios selecionados para a pesquisa, e selecionamos dois, os quais se referem ao tema inclusão. Os demais abordam temas relacionados à diversidade, como a cultura afro brasileira e indígena; meio ambiente; obesidade infantil; pluralidade cultural, entre outros e, por isso, não foram descritos.

O projeto intitulado “Alfabetização e letramento: literatura infantil e diversidade valorização da vida e inclusão na escola”, organizado por um dos municípios participantes, como desdobramento das ações da formação realizada pela UEM, objetivou a reflexão, a valorização e o respeito às diferenças, como parte de ações já desenvolvidas, as quais visam atender as diversidades existentes no espaço escolar, dentre elas, a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial.

De cunho interdisciplinar, o projeto envolveu as áreas de conhecimento: Linguagem e Ciências Humanas, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Ciências, Matemática, História, Artes e Geografia, ao priorizar como tema principal a inclusão, com os objetivos, conforme transcrito dos materiais coletados:

Língua Portuguesa:

- Aproximar as crianças dos textos informativos;
- Leitura de contos que têm o sapo como personagem principal (“A festa no céu”, A princesa e o sapo”);

- Ler e discutir acerca de diversos tipos de textos inclusive de literatura infantil, para posteriormente refletir, construir novos textos e se expressar a favor da diversidade;

- Criar estratégias de leitura;

- Abordar a escrita sempre dentro de um contexto material e/ou um contexto verbal;

- Coordenar o que as crianças já sabem com as informações que são capazes de retirar do contexto do qual o texto faz parte e com as novas informações que são apreendidas;

- Refletir sobre o sistema de escrita;

- Produzir uma revista com textos informativos sobre a transformação (evolução) de girinos em sapos;

- Aprender os procedimentos de pesquisa através do uso de vários instrumentos, tais como observação direta da metamorfose dos girinos;

- Assistir vídeos referente ao tema;

- Fazer uso da escrita como registro dos conhecimentos construídos ao longo dos processos (situações de registro espontâneas e produção de textos, tendo o professor como escriba);

- Promover o desenvolvimento da oralidade por meio de troca entre as crianças.

Matemática:

- Pesquisar dados;

- Elaborar gráficos e realizar estimativas de informações relacionadas à temática do projeto;

- Relacionar quantidades;

- Solucionar situações-problema, envolvendo o sapo;

- Reconhecer as famílias dos numerais.

Ciências:

- Ampliar os conhecimentos sobre os sapos;

- Aprender conceitos biológicos;

- Estudar as causas de algumas “diferenças” (deficiências genéticas, hereditariedade, doenças e sequelas);
- Compreender a metamorfose do sapo.

Artes:

- Possibilitar a expressão artística em suas diferentes formas como: dobraduras, confecção de origami, pintura.

Geografia:

- Conhecer o Habitat do sapo;
- Localizar o espaço de reprodução do sapo.

As etapas do projeto, desenvolvidas em oito aulas, pelos professores cursistas do PNAIC contemplaram, no primeiro momento, a apresentação do livro de literatura infantil: “A necessidade fez o sapo pular” (RETO, 2011). Nele os alunos foram solicitados a ler a capa, questionar o título, dizer o que achavam que iria acontecer na história e a identificar autor, editora e ano de edição. Em seguida, a professora realizou a leitura do livro, solicitando a participação dos alunos, levando-os à compreensão e interpretação oral do texto e também à conscientização de que todos somos iguais independente de nossa aparência física.

O livro conta a história de um sapo que nasceu com apenas uma perna e conseguiu sair de um estágio de derrota para a vitória, possibilitando a contextualização de conceitos como diferenças individuais e a compensação das suas dificuldades.

Após a leitura, foram realizadas oralmente algumas questões de problematização: Vocês concordam com a atitude da formiga no começo da história? O que vocês acham que fez o sapo pular? A partir da história lida, os alunos fizeram a dramatização e desenharam a parte que mais gostaram da história. Na aula de Arte, os alunos confeccionaram um fantoche de sapo, usando cartolina.

No segundo momento, a professora realizou a leitura da história: “Na escola somos todos iguais (RAMOS, 2010)”, enfatizando que se deve respeitar as

diferenças uns dos outros. Logo após, assistiram ao filme “Heloisa, Barney e seus amigos”, demonstrando a importância do apoio dos amigos e o respeito das diferenças. Foram realizadas atividades de labirinto e identificação de diferenças entre as figuras e pinturas.

No terceiro momento, a professora leu o livro: “Matar sapo dá azar (GUEDES, 2011)”, e questionou: Onde os sapos vivem? Do que se alimentam? Como se reproduzem? Quantos anos eles vivem? Após as respostas dos alunos, a professora expôs um cartaz com algumas curiosidades sobre os sapos: onde vivem, do que se alimentam, como se reproduzem, quantos anos vivem e, como atividade, os alunos confeccionaram um porta treco com rolinho de papel higiênico.

No quarto momento, os alunos assistiram ao vídeo: “O ciclo da vida dos sapos”, discutiram-no e, em seguida, confeccionaram um livro a respeito da metamorfose do sapo, enumeraram frases, ordenaram a sequência do seu ciclo de vida, confeccionaram dobraduras e realizaram uma competição para ver qual sapo pula mais, completando uma sequência numérica.

No quinto momento, os alunos receberam o texto fatiado do trava-língua “O sapo dentro do saco”. Em grupos, deveriam colocá-lo em ordem por meio de sua leitura e, logo após, cada aluno recebeu o desenho de um sapo para colori-lo. Em seguida, os alunos brincaram com o jogo “Somando Pontos”, utilizando o cálculo mental para encontrar uma família de sapos no emaranhado de pontos.

No sexto momento, a professora retomou todo o conteúdo abordado durante o projeto e solicitou aos alunos que produzissem um texto, relatando tudo que acharam de mais importante. Também foi confeccionado um bilboquê com garrafa PET, em forma de sapo, assim como foi organizado um mural no pátio da escola com os cartazes para conscientizar a valorização da diversidade e o respeito às diferenças e a importância dos anfíbios para o equilíbrio do ecossistema. Foi pedido para um pai cadeirante ir até a escola e relatar como é a vida dele, e também responder a perguntas que os alunos fizerem a respeito de sua superação.

Sá e Lima (2015, p. 21) apontam a importância dessas ações pela escola, no texto “Ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem”, do caderno do PNAIC “Currículo na Perspectiva da inclusão e da diversidade: Diretrizes

Curriculares da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”, elencam “[...] a inclusão da diversidade de culturas na escola e da heterogeneidade de conhecimentos dos sujeitos, a participação da família e da comunidade nas definições escolares [...]” entre outros, como aspectos fundamentais à inclusão e ao respeito às diferenças individuais dos alunos público alvo da Educação Especial, pois oportuniza o diálogo e possibilita a sistematização de ações coletivas direcionadas a sua permanência e aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado foi a avaliação do projeto realizada por meio dos trabalhos desenvolvidos em classe e extraclasse, exposição de trabalhos, painéis, relatos, considerando os avanços dos alunos e valorizando as características individuais. Faria e Cavalcante (2015), ao discutirem no texto “Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo”, também do caderno “Currículo na Perspectiva da inclusão e da diversidade: Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”, a importância da avaliação formativa na elaboração de um currículo inclusivo, afirmam que:

“Integrar” é diferente de “incluir”, na medida em que na integração há a inserção parcial do sujeito aprendiz, e na inclusão a inserção deve ser total. Sendo assim, numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 38).

De forma geral, o projeto contemplou os objetivos propostos, apenas destacamos a falta de alguns conteúdos nas etapas propostas em Matemática, como a pesquisa de dados, a organização de gráficos e estimativas a respeito do tema; e, em Ciências, as causas de algumas diferenças, como as deficiências genéticas, a hereditariedade, as doenças e as sequelas e sua relação com o conteúdo abordado, as quais não descaracterizam a importância do trabalho realizado, como uma possibilidade de planejamento e sistematização do ensino, voltada à abordagem do tema, considerando ser esta uma metodologia pouco efetivada por muitos professores. Consideramos como uma etapa importante desse processo a retomada desses aspectos junto aos professores, como forma de análise e reflexão, possibilitando a elaboração de outros projetos, estratégia de

sistematização do ensino bastante discutida ao longo de toda a formação do PNAIC, pois “[...] não só potencializa a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, mas também representa uma possibilidade de [...] análise/problematização de situações concretas” (LIMA; SÁ, 2015, p. 52).

Também destacamos o relato dos projetos, como metodologia pedagógica e do professor como mediador:

“Com relação aos projetos, o envolvimento e a participação das crianças em etapas do processo é inerente a esse tipo de metodologia. Há que se considerar de fundamental importância, nesse processo, o papel do professor que, tendo clareza dos seus objetivos, torna-se mediador intencional da criança na apropriação de conhecimento, fornecendo os elementos necessários para que seja possível a ambos compartilhar prazerosamente do trabalho pedagógico”.

Dois conceitos importantes da teoria Histórico Cultural são destacados no relato da orientadora de estudo: a interação social e a mediação. Para Vigotski, a mediação entre os pares sociais possibilita “[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente [...] provocando [...] transformações comportamentais [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 9) de modo que as alterações cognitivas individuais (intrapsicológicas) ocorram por meio das relações e dos estímulos externos (interpsicológicas), ou seja, o professor, mediador intencional, ensina e aprende por meio das relações sociais e culturais.

A UEM, ao promover essa reflexão metodológica, oportuniza que o ensino seja sistematizado intencionalmente e o currículo escolar inclusivo seja repensado, de modo que a leitura e a escrita passam a ser conteúdos prioritários na alfabetização de todos.

No relatório final, realizado pelo mesmo município que desenvolveu esse projeto evidenciamos algumas reflexões realizadas pelos professores quanto à formação realizada sobre o caderno “Currículo na Perspectiva da inclusão e da diversidade: Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”, referente à leitura e a escrita:

“Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva. O programa PNAIC, leva a refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito a heterogeneidade”.

Foram realizados sete encontros de quatro horas, nos respectivos municípios, em que foram sistematizadas algumas atividades com os professores cursistas do PNAIC, relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Inclusiva. São elas a) planejamento de projetos, em grupos, por escolas, sobre o tema inclusão e diversidade; b) discussão sobre a organização de agrupamentos dos alunos, considerando a heterogeneidade; c) leituras compartilhadas, rodas de conversas e reflexões a respeito da sistematização do currículo; d) atividades escritas sobre os textos dos cadernos do PNAIC; e) roda de conversa a respeito da avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial; f) orientação na elaboração dos projetos; g) apresentação dos projetos desenvolvidos em sala de aula.

Como resultado, selecionamos nos relatórios finais, os comentários de uma orientadora de estudo:

“De modo geral, nossos encontros foram enriquecedores no que diz respeito à aquisição de conhecimento dentro da nova proposta de ensino, a troca de experiências, os debates realizados e a interação entre os grupos. Em contrapartida, deparei com algumas professoras que demonstraram uma certa resistência em relação às novas mudanças, no que diz respeito à reprovação e ao ensino em ciclos”.

É evidente a importância do PNAIC quanto à sistematização das atividades desenvolvidas, como destacamos até aqui, e também quanto à troca de experiências e interação entre os professores, também externada durante a entrevista realizada, quando foram questionadas em relação às alterações relacionadas à sua prática pedagógica inclusiva, promovidas pelo PNAIC:

M2: “O PNAIC possibilitou a discussão em grupo auxiliando na busca de soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos”.

M4: “O PNAIC mudou o meu ponto de vista, melhorou a minha prática...aprendi outras estratégias e promoveu a troca de experiências entre nós cursistas”.

M5: “Oportunizou o trabalho diferenciado, o desenvolvimento do lúdico/jogos e a troca de experiências”.

M5: “Muito muito. Favoreceu a reflexão sobre a diversidade respeitando o tempo e o ritmo de cada aluno e também a troca de experiências”.

Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar a dificuldade de alguns professores para modificarem suas práticas pedagógicas enraizadas e, muitas vezes, embasadas numa metodologia tradicional de ensino:

M1: *“Pouco tempo. Muito superficial”*.

M3: *“Sim, mudou...mas deveria trazer mais discussões sobre a prática”*.

M8: *“Foi um módulo só sobre a Educação Especial, muito resumido e com pouco tempo de discussão...pouco acrescentou”*.

M8: *“Só reafirmou o que eu já sabia”*.

M9: *“Pouco tempo de discussão”*.

Também encontramos exemplos desse currículo escolar inclusivo no projeto elaborado durante o PNAIC, pelos cursistas, intitulado “Alfabetização e letramento: literatura infantil e diversidade, as diferenças e o espaço escolar”. O principal objetivo foi o respeito à diversidade física, psicológica, social e religiosa, possibilitando a inclusão das crianças que não se encontram inseridas nesse contexto. As áreas de conhecimentos abrangidas foram das Ciências Humanas e Exatas, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Matemática, contemplando os objetivos:

Língua Portuguesa:

- Conceituar a palavra diversidade e suas possibilidades de uso no cotidiano;
- Refletir sobre a linguagem oral e escrita;
- Promover a valorização e o respeito ao próximo;

Matemática:

- Relacionar os números às quantidades;
- Construir o gênero textual gráfico;
- Solucionar situações-problema por meio de jogos.

Educação Física:

- Ampliar as formas de expressão corporal;
- Possibilitar a socialização e o respeito por meio de brincadeiras ao ar livre.

Arte:

- Possibilitar a expressão artística em suas diferentes formas.

Geografia:

- Localizar os continentes em mapas.

O tempo de realização das atividades com os alunos foi de quinze dias e foi subdividido em várias etapas. Inicialmente à aula, a professora realizou a dinâmica das flores, em que foram espalhadas no chão flores de diferentes cores e formas para que cada aluno escolhesse uma e respondesse por que a escolheu. Chamou-se a atenção para que percebessem as diferentes cores, o perfume, a textura e as diferentes formas das flores. Após a dinâmica, foi solicitado que olhassem para os colegas sentados ao seu lado e observassem se todos são iguais. Ao final da discussão coletiva, a professora definiu o conceito de

diversidade, que contempla os diversos tipos de pessoas, cada um com suas próprias características.

Asfora (2012, p. 34), no caderno “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, ao mencionar a Convenção de Nova Iorque, de 2006, cita “[...] a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades”, visto que “[...] parte das barreiras à educação está posta pelo ambiente escolar e é de responsabilidade social”. Nesse sentido, destaca a importância da elaboração da Política de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva, pelo Brasil, em 2008, objetivando atender essas necessidades e possibilitar a elaboração de ações voltadas ao “[...] a) Atendimento Educacional Especializado; b) o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar; c) utilização de recursos de acessibilidade; d) articulação de políticas públicas”.

Ao retomar o relato, na sequência, foi realizada a leitura do livro: “Por que somos de cores diferentes?” (GIL, 2007), assim como sua discussão oral, chegando à conclusão de que a melanina, substância presente em nosso organismo, é o que altera a cor da pele, e que não importa a cor da pele, nem mesmo as características das pessoas, de modo que as diferenças devem ser respeitadas por todos, pois cada pessoa é um ser único e especial.

Em seguida, foi abordada a impressão digital do aluno, como uma característica própria de cada um e prova que no mundo não há ninguém igual a ninguém e, por isso, as diferenças devem ser respeitadas. Para a realização da atividade, foi sistematizada uma pesquisa sobre a cor dos alunos declarada pelos pais, no ato da matrícula. Após o levantamento dos dados, foi elaborado um gráfico com o número de alunos de toda escola, representando a diversidade étnica:

Foram apresentadas também as histórias: “Minha família é colorida (MARTINS, 2015)”, “O cabelo de Lelé (BELEM, 2007)”, “Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 2005)” e “Ninguém é igual a Ninguém (OTERO; RENNO,

1994)” com o recurso “caixa de contação de história⁴⁴”. Após cada leitura, foram realizados questionamentos e reflexões acerca da diversidade étnica e cultural.

Os alunos foram solicitados a desenhar sua família no caderno. Depois dos desenhos prontos, a professora questionou a respeito das diferenças entre os membros da família, enfatizando a cor e as características de cada um. Também foram confeccionados cartazes, usando as mãos, para mostrar que ninguém é igual a ninguém, bonequinhos de papel para serem colados ao redor do globo, acrósticos, caça palavras, montagem de autorretratos, com recorte e colagem e desenhos, para ilustrar a discussão.

Deu-se continuidade com uma pesquisa de brincadeiras e brinquedos trazidos pelos africanos, pois os alunos gostaram muito da personagem Teka, do livro: “Por que Somos de Cores Diferentes?” (GIL, 2007). O brinquedo que chamou a sua atenção foi o kalah, um jogo de estratégia. O jogo foi confeccionado por toda escola em forma de competição, havendo assim momentos de distração e socialização entre todos. Foi trabalhada também a poesia “Diversidade” (BELINK, 1999). Por fim, assistiram ao filme “A Moda Amarela”, que retrata a importância da diferença e o valor em respeitar o outro, aceita-lo como é.

Em outra escola do mesmo município, a professora iniciou o projeto levando os alunos à biblioteca e questionando as imagens da capa do livro “Por que somos de cores diferentes?” (GIL, 2007) e a sua leitura, em que o tema racismo foi abordado. Um dos alunos quis explicar sobre o assunto para os demais. Assim, houve um comentário entre dois alunos em que um ofendeu o outro em um certo momento durante o recreio, que foi aproveitado para debate em sala. A professora problematizou com eles qual seria a atitude correta entre os dois, pois os dois alunos são negros. A professora concluiu a discussão, fazendo-os compreender que ambos agiram com preconceito. Uma aluna questionou a respeito de qual seria a atitude mais correta nessa situação: “Falar para a professora? Ou para os pais?”.

O preconceito racial é discutido pelo PNAIC no caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e), ao descrever uma

⁴⁴ É uma caixa de obras literárias enviadas às escolas, em 2013, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

sequência didática efetivada na Semana da Consciência Negra, realizada junto a uma comunidade quilombola, e objetivou discutir a cultura afro-brasileira e resgatar os valores culturais da comunidade. Sá e Lima (2015, p.26), ao relatarem o trabalho, afirmam que “[...] os conhecimentos escolares possuem sentido quando são mobilizados pelas crianças e problematizados pelos professores, [...] para que os estudantes reflitam e participem das mais diversas situações sociais que os cercam”.

Essa problematização foi evidenciada em outro momento do relato, quando a professora levou-os para a sala e expôs no quadro o mapa-múndi, para que os alunos localizassem os continentes citados na história. A atividade foi realizada em grupos de três alunos, para que cada um ajudasse o outro e houvesse a socialização de todos.

Também foi trabalhado um poema: “Que diferença têm?” (SOUZA, 2001), em que os alunos fizeram uma leitura silenciosa e, só depois, uma leitura coletiva, momento em a professora debateu com eles sobre o que cada estrofe significava, solicitando que copiassem a estrofe que mais gostaram e ilustrassem-na. Foi feito também a pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário, em grupos, e lido novamente o poema, com o significado encontrado.

Outra atividade realizada em sala com a orientação da professora foi com o jornal rasgado, em que os alunos colaram-no em volta da bola para representar o MUNDO, utilizando também tinta guache para pintar pessoas, com recorte e colagem, representando a diversidade existente. A mesma atividade é descrita na sequência didática sobre os quilombolas, apresentada anteriormente, quando as professoras

“[...] ao discutirem a respeito do Quilombo dos Palmares e o localizarem em mapas e no globo terrestre – o que ampliou os conhecimentos dos alunos sobre a história e as no sentido de favorecer tal integração de forma articulada às experiências das crianças de diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, o PNAiC, desde sua edição em 2013, tem valorizado o trabalho com projetos e sequências didáticas no âmbito do Ciclo de Alfabetização (SÁ; LIMA, 2015, p.26).

O projeto foi enriquecido, também, com outras literaturas: “O cabelo de Lelé” e “Menina bonita do laço de fita”. Segundo relato da professora:

“Os alunos se envolveram muito e a participação foi geral e muito gratificante, assim os alunos tiveram um ótimo desempenho e interesse em tudo que foi

trabalhado. Ao final houve uma conscientização de que todo mundo tem seu espaço no mundo em que vive com direitos, deveres e igualdade para todos. O mundo é mais interessante se for composto de gente diferente, pois ninguém é igual a ninguém”.

Evidenciamos claramente o envolvimento tanto dos professores cursistas quanto dos alunos no desenvolvimento destes projetos, especialmente, nos momentos de reflexão a respeito das mediações materializadas. Como exemplos dessa materialização, citamos: a) a interdisciplinariedade; b) o respeito às diferenças; c) o foco nas capacidades, e não nas dificuldades; d) a socialização entre os pares; e) a participação da comunidade no ambiente escolar; f) a sistematização de projetos; g) as mediações/problematizações realizadas pelas professoras. Estas foram as principais características evidenciadas, nos materiais disponibilizados pelo MEC e nas atividades realizadas pela UEM, como a elaboração dos projetos e atividades sequenciadas, sistematizados durante o processo de formação do PNAIC.

Sem dúvida, essas foram as maiores contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à melhoria na qualidade da prática pedagógica dos professores, no que se refere à diversidade e a inclusão.

5.3. Coleta de dados com os cursistas

Nesta seção, apresentamos a análise de cunho qualitativo e quantitativo pautada em categorias de análise, previamente organizadas segundo os conceitos da abordagem metodológica “Análise de Conteúdo” e sistematizadas pelos dados levantados na entrevista semiestruturada (seção 4.1.1) composta por 12 questões:

Quadro 5 - Categorias de análise

| Categorias | Subcategorias | Número de questões |
|---|---|---------------------------|
| 1. Perfil dos Cursistas | Formação inicial Pós-graduação Tempo de atuação na educação e anos iniciais | 3 |
| 2. Alunos público alvo da Educação Especial | Número de alunos Diagnóstico | 2 |

| | | |
|------------------------|--|----|
| 3. Prática pedagógica | Realidade escolar Dificuldades relacionadas à inclusão | 2 |
| 4. Avaliação do PNAIC | Alterações na prática pedagógica Qualidade dos materiais Sugestões | 3 |
| 5. Formação Continuada | Participação em cursos da educação especial | 1 |
| 6. Educação Inclusiva | Concepção de inclusão dos cursistas | 1 |
| | | 12 |

Fonte: a autora

A análise dividida em seis categorias primou pelo levantamento de dados relacionados ao perfil dos professores entrevistados; alunos público alvo da Educação Especial, prática pedagógica dos professores relacionada à inclusão; avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); participação em cursos da educação especial; percepção dos cursistas a respeito da inclusão.

Apresentaremos, primeiramente, uma análise descritiva desses resultados, com o auxílio do ambiente estatístico R *-R Development Core Team-*, para a obtenção de gráficos e tabelas de frequência. A descrição dos resultados foi realizada por meio da média aritmética e coeficiente de variação, levantados na entrevista com os professores. A média aritmética é dada por

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

em que x_1, \dots, x_n são os n valores de uma determinada variável X . Esta é uma medida de posição central que visa resumir os dados com um único valor, porém, esta média, isoladamente, não é suficiente para a análise dos dados, visto que a variabilidade dos dados pode ser alta para tornar a medida subjetiva, não representativa do conjunto de informações. Desse modo, utilizamos o coeficiente de variação, com o objetivo de identificar tal variabilidade, dado por

$$CV = 100 \cdot \frac{s}{\bar{x}} \%$$

em que s é o desvio padrão. Consequentemente, quanto menor o CV , menor a variabilidade e mais representativa é a média obtida na análise quantitativa dos resultados.

Na sequência, retomamos os aspectos teóricos da perspectiva Histórico Cultural, da alfabetização e da educação especial, elencados nos capítulos

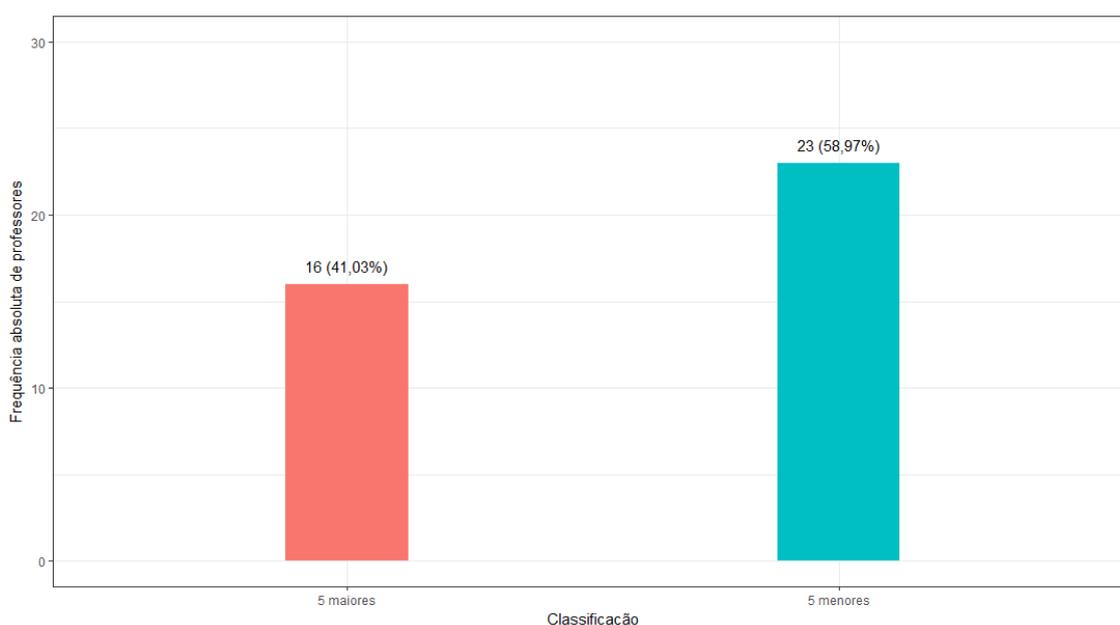
iniciais desta Tese, referente à aprendizagem, ao diagnóstico e às especificidades das diferentes áreas da educação especial, considerando aspectos fundamentais ao desenvolvimento, além das características genéticas e biológicas.

5.4. Perfil dos Cursistas

5.4.1. Formação dos professores entrevistados

Na primeira etapa da pesquisa, organizamos o Gráfico 2, identificando a quantidade de professores pesquisados por município, seguindo os critérios de seleção descritos anteriormente (seção 4):

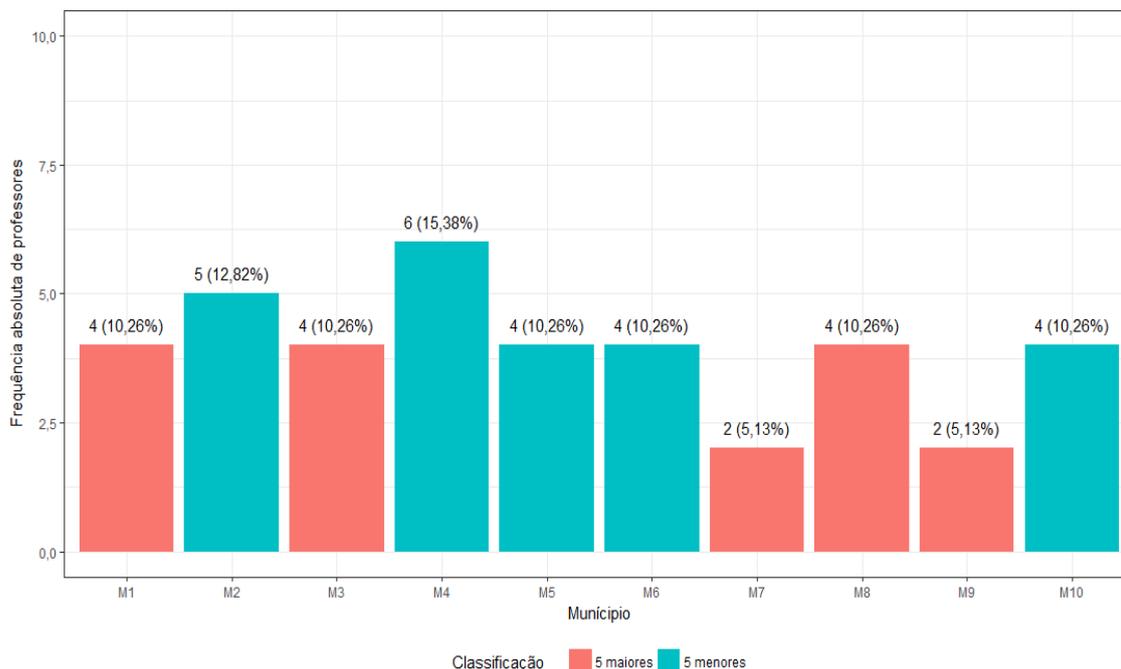
Gráfico 2: Professores pertencentes aos municípios com os cinco maiores e menores escores



Observamos, no Gráfico 2, a frequência de professores entrevistados que pertenciam aos grupos com os 5 maiores e menores escores. Vemos que mais da metade (58,97%) dos professores entrevistados pertenciam aos 5 municípios com os menores escores, sendo eles: M10 (628,33), M6 (647,16), M4 (662,33), M5 (673,49) e M2 (683,10), como observado no Quadro 2.

A fim de identificar de qual município especificamente os professores pertencem, organizamos o Gráfico 3, seccionado por município.

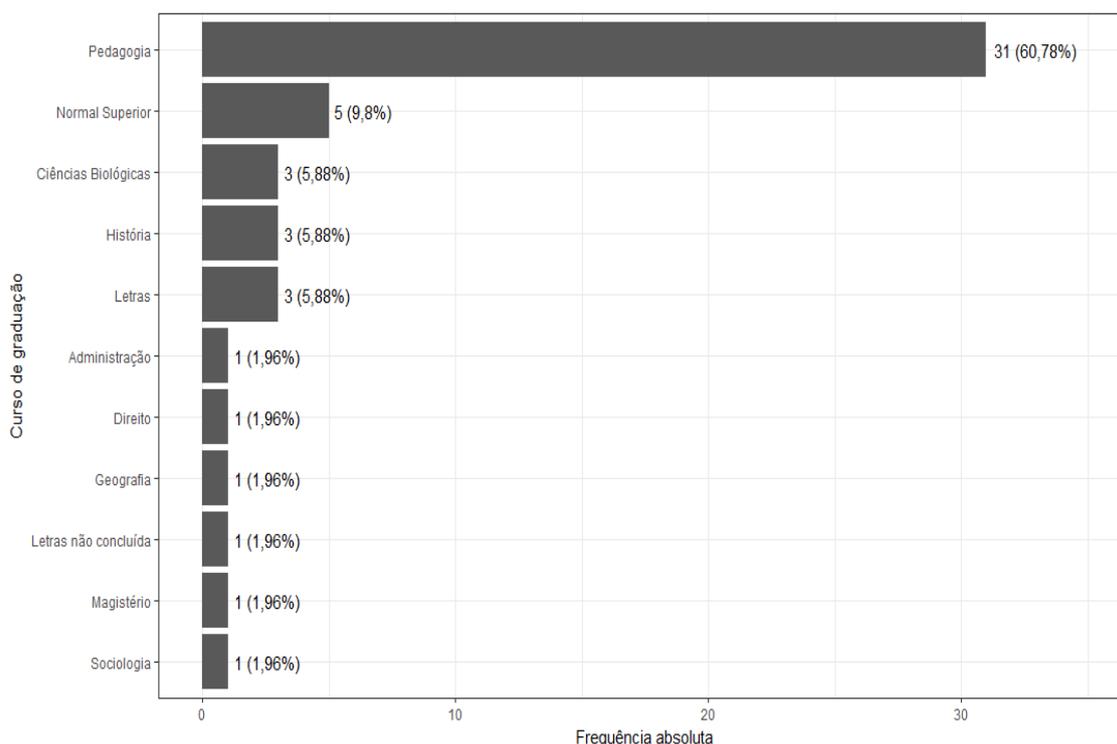
Gráfico 3: Professores pertencentes aos município



Observamos, no Gráfico 3, que a distribuição dos professores entre os municípios é proporcional, pois, em média, temos 3,9 professores por município. Porém, notamos que os municípios M4, M7 e M9 distanciam-se um pouco mais desta média. Com o intuito de avaliar melhor esse distanciamento, calculamos o coeficiente de variação, sendo de 30,70%, o que é, em geral, considerado baixo, logo, temos indícios de uma média representativa, ou seja, a quantidade de professores pesquisados, em cada município, foi suficiente à realização da pesquisa, possibilitando a comparação entre respostas de um mesmo grupo e entre os demais.

Na sequência, realizamos um levantamento da formação inicial dos professores entrevistados:

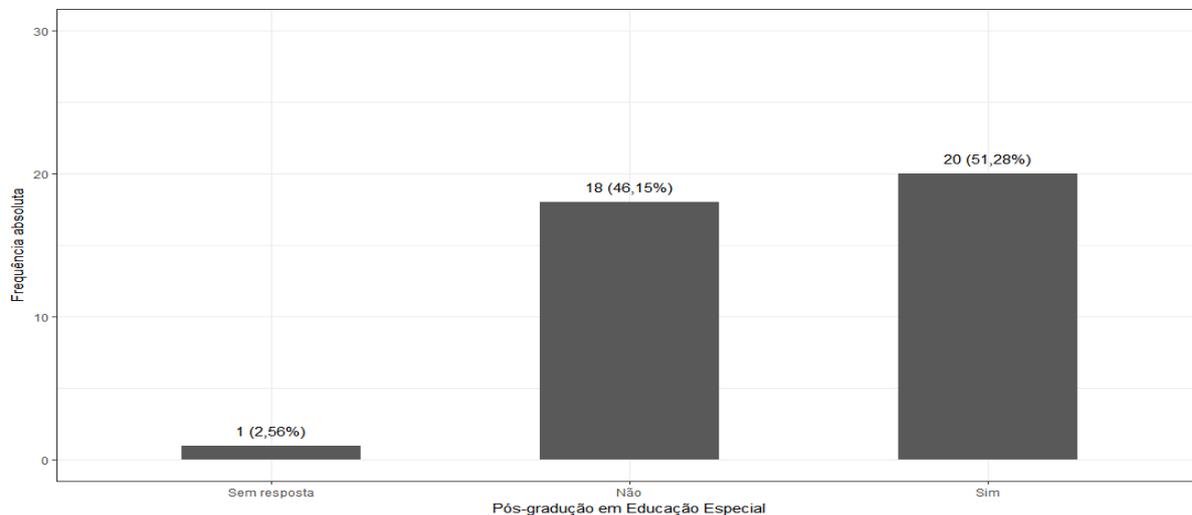
Gráfico 4: Formação inicial dos professores



Observa-se que, no Gráfico 4, o curso predominante é o de Pedagogia, visto que 60,78% dos professores entrevistados possuem essa formação, com o segundo curso mais frequente (9,8%), o Normal Superior. Atualmente, o professor, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser graduado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, todavia, o estado do Paraná ainda oferece curso de formação de professores em nível médio e o gráfico mostra que apenas 1% afirma declarou ter tal formação, o que nos leva a inferir que, possivelmente, outros professores também tenham essa formação, no entanto, como a maior parte dos professores atuantes na alfabetização dos alunos possui curso superior e a maioria em curso de Pedagogia, curso em que o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, as metodologias e os fundamentos para o trabalho pedagógicos são os eixos principais, essa formação tenha sido omitida pelos entrevistados.

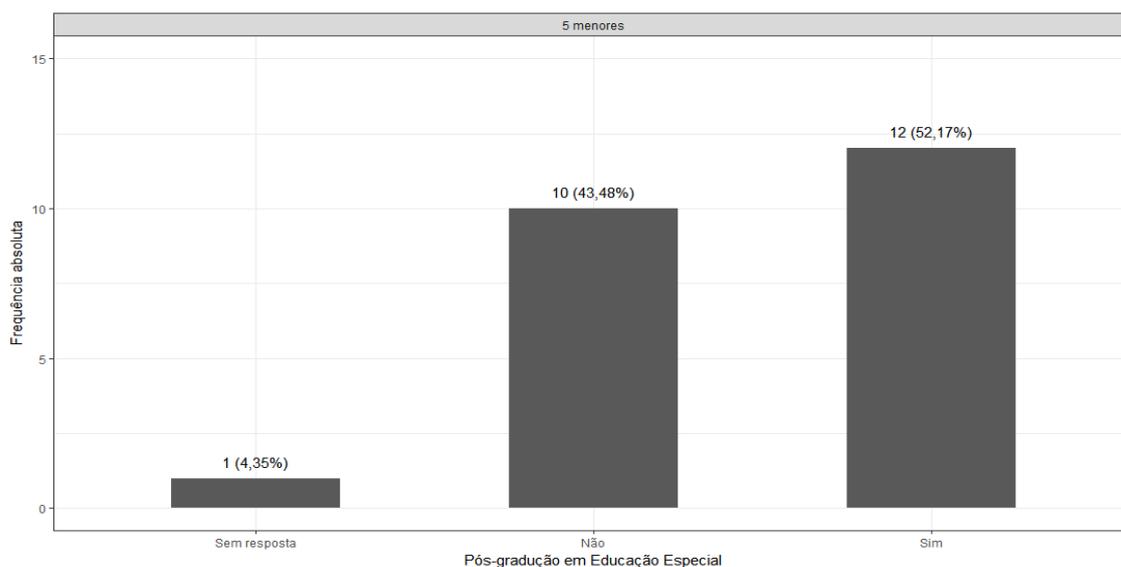
Também verificamos quantos participantes possuíam curso de especialização em Educação Especial, como demonstram os dados:

Gráfico 5: Professores com pós-graduação em Educação Especial



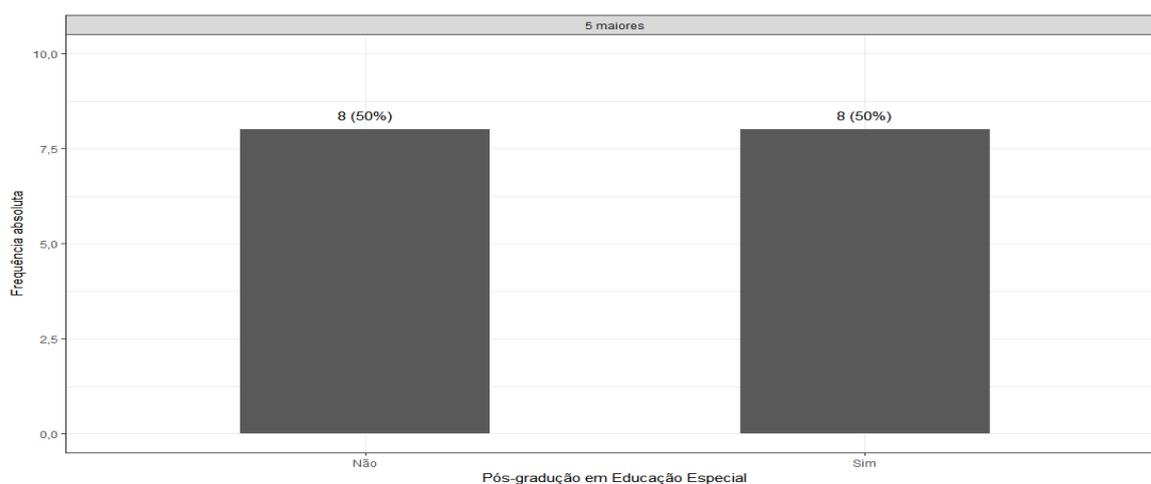
O Gráfico 5 apresenta os professores que apresentam ou não pós-graduação em educação especial. Por ele, vemos que a maioria (51,28%) possui essa formação. Ainda, a fim de avaliar se este comportamento persiste para os 5 municípios menores e maiores escores (Gráficos 6 e 7), respectivamente, apresentamos gráficos para cada situação.

Gráfico 6: Professores pertencentes aos municípios com 5 menores escores, com pós-graduação em Educação Especial



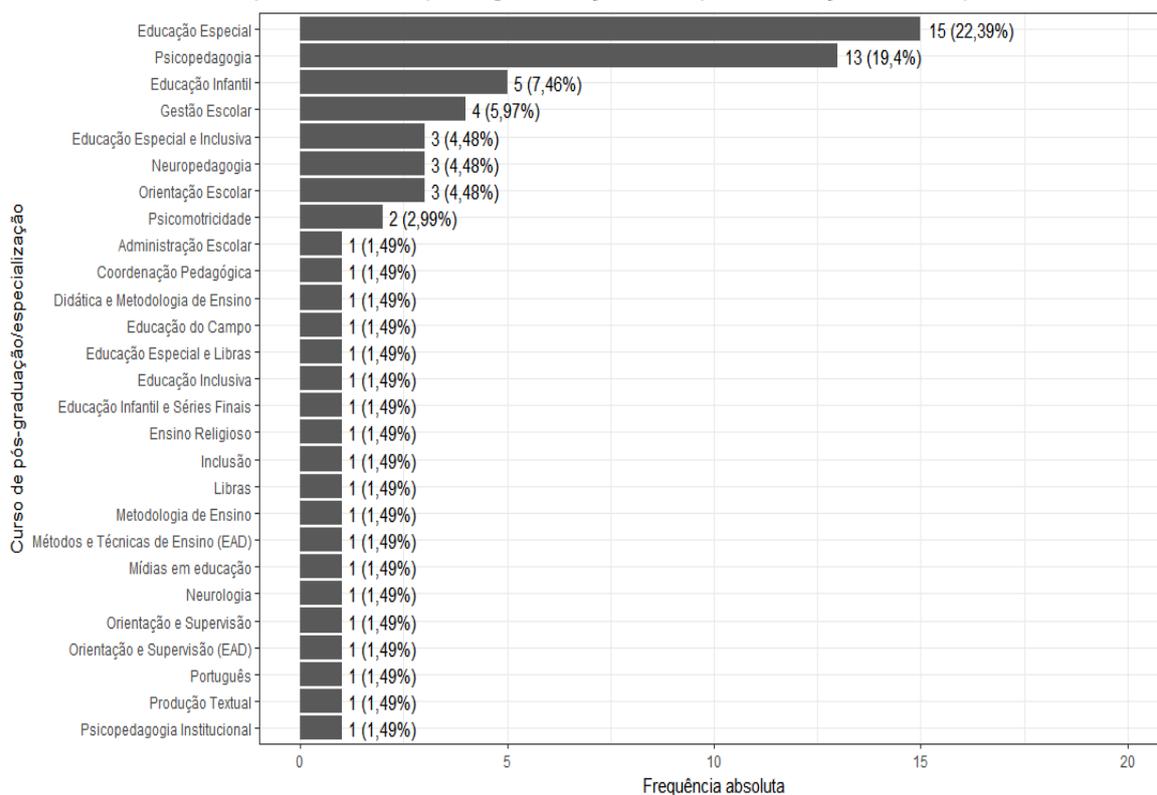
No Gráfico 6, vemos que a situação permanece ao avaliar os 5 municípios com menores escores, já que a maioria dos professores (52,17%) pertencentes a estes possuem pós-graduação em Educação Especial. Na sequência, apresentamos a frequência de pós-graduação em Educação Especial para os professores dos municípios com os 5 maiores escores.

Gráfico 7: Formação dos professores nos municípios com maiores escores



Já no Gráfico 7, observamos que metade dos professores pertencentes aos municípios com 5 maiores escores não possuem pós-graduação em Educação Especial, ou seja, 50% possui a pós-graduação em outras áreas. Para verificar as demais pós-graduações organizamos um gráfico de barras, como se vê no Gráfico 8.

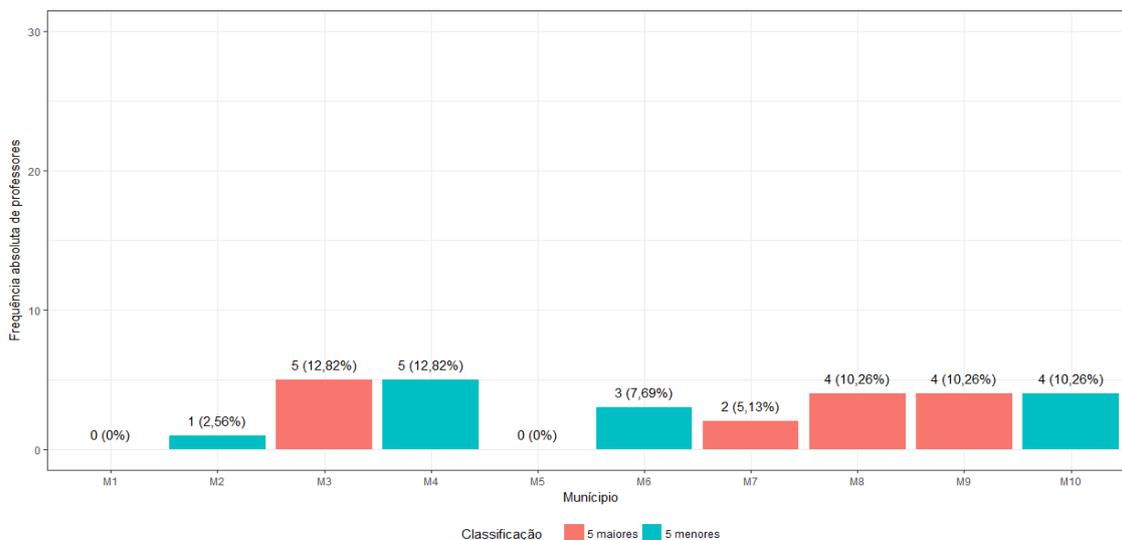
Gráfico 8: Frequência das pós-graduações/especializações dos professores



Ao analisar o Gráfico 8, destacamos que mais da metade dos professores não possuem especialização em Educação Especial, mas possuem formação em áreas afins, como especialização em Psicopedagogia (19,40%), curso em que são discutidos temas muito próximos, ou semelhantes, a indicar que a maioria dos professores entrevistados possui em sua formação respaldo teórico sobre a área.

O Gráfico 9 complementa essas informações, ao indicar a quantidade de professores que possuem mais de uma graduação ou especialização, nos dois grupos analisados:

Gráfico 9: Professores que possuem mais de uma graduação ou especialização



Observamos, no Gráfico 9, que o número de professores que possuem mais de uma graduação ou especialização é também proporcional, visto que a média geral é de 2,8 professores nesta situação. Entretanto, o coeficiente de variação é de 69,01%, ou seja, há uma alta variabilidade entre os municípios, não sendo uma medida descritiva representativa, por exemplo, nos municípios M1 (maior escore) e M5 (menor escore), nenhum dos professores apresenta mais de uma graduação ou especialização.

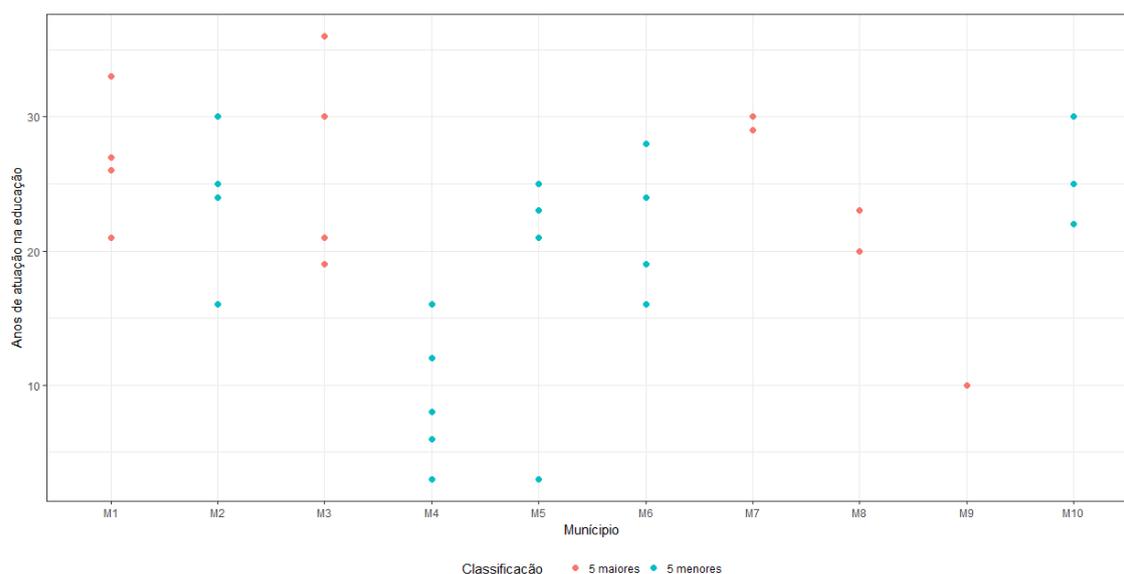
Não podemos, portanto, relacionar o índice obtido pelos municípios à quantidade de cursos realizados pelos professores, pois este tipo de análise exige o levantamento de outros dados, não priorizados nesta pesquisa. Ao mesmo tempo, não podemos negligenciar a importância na qualidade dos cursos realizados pelos professores. Em 1994, a Portaria Ministerial nº 1.793 estabeleceu a inclusão de uma disciplina específica da área da Educação Especial, com prioridade nos cursos de Pedagogia e Psicologia. No entanto, quase vinte anos depois, uma das únicas disciplinas usualmente ofertadas nos cursos de licenciatura é a de Libras, a caracterizar descaso com as demais áreas.

Como forma de complementar a formação desses professores, o Ministério da Educação oportuniza espaços de reflexão, como o PNAIC, para que temas como a Educação Inclusiva sejam discutidos. O problema ainda é que, muitas vezes, esses cursos são realizados em horário diferente do qual o professor atua, dificultando sua rotina, visto que a maioria acumula diferentes funções, além do espaço escolar.

5.4.2. Tempo de atuação

O segundo aspecto analisado foi o tempo de atuação dos professores. Segue o Gráfico 10 a respeito do tempo de atuação dos professores, nos dois grupos:

Gráfico 10: Número de anos de atuação dos professores na educação



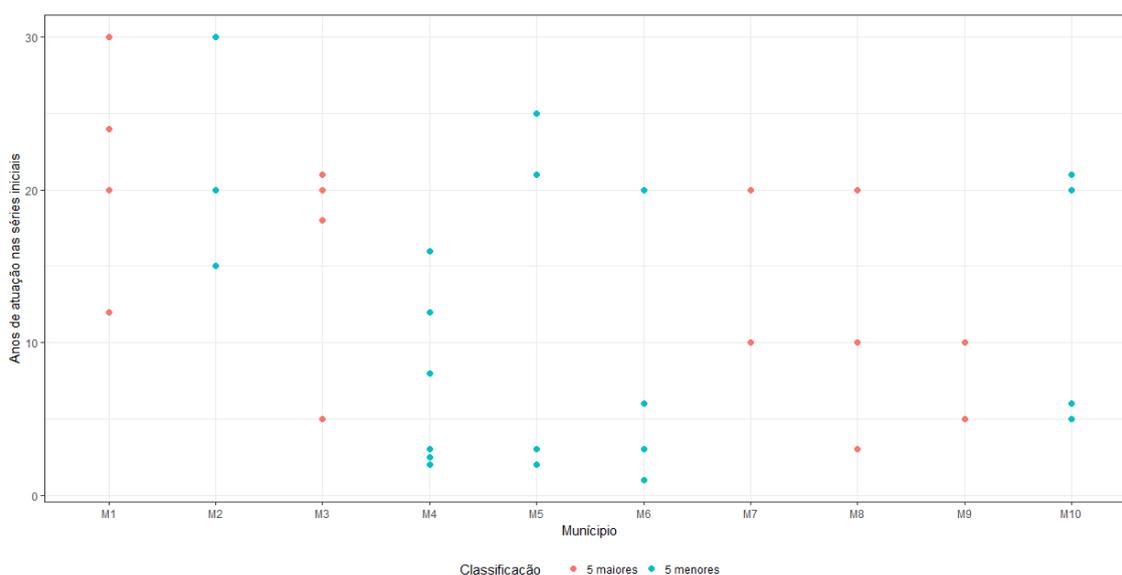
O Gráfico 10 indica que os municípios melhores classificados possuem professores com maior experiência. Ao calcularmos a média de cada município, constatamos que, nos municípios com melhores escores, os professores possuem, em média, 23,44 anos de atuação na educação, ao mesmo tempo, nos municípios com menores escores, os professores têm uma média de 18,65 anos de atuação.

Observamos que o tempo de serviço não está diretamente relacionado à experiência, visto que, dentre os três municípios (M1, M7 e M10) em que o maior número de professores alfabetizadores encontram-se com mais de 20 anos de serviço e dentre os quais a maioria dedicados à alfabetização, nem todos se encontram entre os municípios com os melhores escores obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), pelo contrário, o município M10 obteve a última colocação nessa classificação.

5.4.3. Tempo de atuação nos anos iniciais/alfabetização

O terceiro aspecto analisado foi o tempo de atuação dos professores nos anos iniciais/alfabetização:

Gráfico 11: Número de anos de atuação dos professores no 1º, 2º e 3º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental



No Gráfico 11, observamos uma relação direta entre a classificação e o número de anos de atuação dos professores, nos anos iniciais. Realizamos o cálculo da média para confirmar que os respectivos 5 municípios com os maiores e menores escores possuem, respectivamente, média de 14,87 e 12,24 anos de atuação nos anos iniciais.

Destacamos os municípios M4 e M6 com o número de professores responsáveis pelas turmas de alfabetização, com o menor tempo de atuação e, concomitantemente, fazem parte do grupo de municípios com os menores escores (622,33 e 647,16), obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Não pretendemos explicar o baixo índice obtido pelo município devido à pouca experiência dos professores, visto que anteriormente discutimos tal aspecto de modo a notar que o tempo de serviço não está diretamente relacionado apenas à experiência ou qualidade profissional desses professores, mas, sim, há uma somatória de aspectos.

Constatamos por meio da entrevista que os professores que ingressam por meio dos concursos públicos são indicados a assumir os anos iniciais/alfabetização e, em geral, as turmas com maiores problemas de aprendizagem, pois se encontram em desvantagens em relação a esta escolha, quando o critério principal para classificação dos professores é o tempo de serviço.

Desse modo, o critério estabelecido à distribuição de aulas necessita ser revisto pelos municípios que assim procedem, afinal, turmas com maiores problemas de aprendizagem e dos anos iniciais/alfabetização carecem ser assumidas, preferencialmente, pelos professores que apresentam um conhecimento profissional maior, aqui compreendido como a junção de inúmeros aspectos, como a experiência com estas turmas, a qualificação profissional e sua dedicação a esse alunado, os quais requerem os maiores estímulos, pois encontram-se na fase inicial da escolarização, período em que a maioria das capacidades motoras e intelectuais são desenvolvidas.

Estes dados, embora não façam parte dos objetivos desta Tese, foram levantados para caracterizar o grupo pesquisado, afim de compreender quem são esses sujeitos, sua formação e experiência profissional na alfabetização e qual a sua formação para a Educação Inclusiva. Não encontramos uma relação direta entre a formação dos professores e os escores obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), visto que 58,97% dos professores entrevistados com curso de especialização em Educação Especial pertencem ao grupo de municípios com menores escores. Salientamos, também, que muitos desses cursos são ofertados de forma aligeradas, o que compromete a sua qualidade. Em contrapartida, a maioria dos professores (60,78%) apresentam formação inicial em Pedagogia, indicando conhecimento a respeito dos diferentes métodos e processos de letramento e alfabetização caracterizados na primeira seção desta Tese.

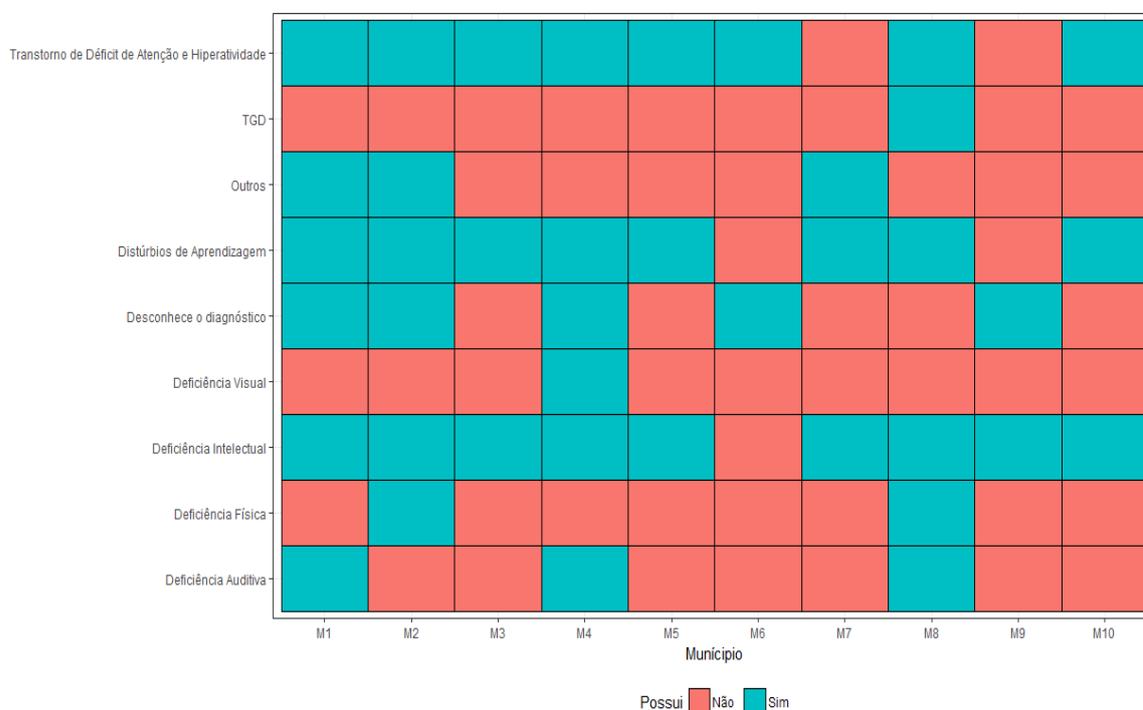
A formação do professor voltada à Educação Inclusiva é de responsabilidade de todos os cursos de licenciatura, visto que a maior parte dessa formação ainda ocorre, como evidenciam os dados, por meio de cursos de especialização realizados após a formação inicial, quando esse profissional já está engajado nas atividades docentes, faltando-lhe o tempo necessário para o aprofundamento dos temas.

No entanto, considerando que a formação para Educação Inclusiva não é um dever apenas da universidade e, nem mesmo dos cursos de especialização financiados pelo próprio professor, ressaltamos que o direito de formação continuada a esse profissional é um dos deveres dos sistemas de ensino, aos quais cabe a promoção de meios para que a discussão desses temas sejam realizadas em hora de trabalho, não em horários diferenciados, como ocorre comumente, em muitos municípios.

5.5. Diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial

O quarto aspecto analisado na pesquisa se refere ao levantamento do diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial, nos últimos três anos, matriculados no 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como indica a Figura 1:

Figura 1: Diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial



Observamos, na Figura 1, que o diagnóstico prevalente é o de deficiência intelectual presente em 9 dos 10 municípios, seguido pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e distúrbios de aprendizagem, citados por 80% dos municípios. Por outro lado, os diagnósticos de Transtorno

Global do Desenvolvimento (TGD) e deficiência visual apresentam-se apenas em M8 e M4, respectivamente. Constatamos, também, que os municípios M1, M2, M4 e M9 apresentam poucos alunos diagnosticados, em contrapartida, os municípios M6 e M9 apresentam alunos com a maioria dos diagnósticos.

Evidencia-se que grande parte dos alunos apresentam Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e Distúrbios de Aprendizagem. Em contrapartida, apenas o município M8 citou o laudo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a caracterizar uma possível falta de conhecimento a respeito desta deficiência, confirmando a dificuldade de conclusão do laudo dos alunos, visto que demanda avaliação de uma equipe multidisciplinar, nem sempre de fácil acesso a todos os municípios, especialmente os de menor porte, com poucos recursos e falta de profissionais especializados, como médicos neurologistas e psiquiatras.

Ao considerar que avaliação a respeito do curso ocorreu, mais especificamente, a respeito dos dois primeiros anos de formação e o Caderno de Educação Especial disponibilizado em 2013 e analisado anteriormente, não há informações a respeito deste transtorno, reafirmamos que a falta de conhecimento sobre o tema junto a escassez de recursos dos municípios é, ainda, um problema a ser superado. Acreditamos que a inclusão do tema nos cadernos de 2015 e a formação realizada pelas universidades contribuíram para a superação desta lacuna na formação, identificação e avaliação dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Outro aspecto que merece nosso destaque é que 50% dos municípios pesquisados afirmaram desconhecer o diagnóstico dos alunos, o que pode confirmar a hipótese de que há mais alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou outros diagnósticos, denominados pelos entrevistados de “outros”. O mesmo evidencia-se em relação aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, pois não foi citado por nenhum dos municípios.

O tema é discutido com maior complexidade no Caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015e)”, por Silva (2015, p. 60), ao abordar os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente, no relato de atividade desenvolvida junto a um aluno com

espectro autista frequentador da turma de 1º ano, do Ensino Fundamental, em que a professora relata suas angústias e ansiedades, bem como as adaptações realizadas para que esse aluno se sentisse realmente incluído. A autora justifica essa ansiedade, ao afirmar que “[...] os alunos são “desconhecidos” porque estamos acostumados com a homogeneização, com o padrão, e idealizamos um modelo de aluno. O que é diferente nos incomoda, e isso precisa mudar”. O mesmo tema é abordado nos cadernos “A criança no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015b), discutido anteriormente, na seção 5.1, deste trabalho, e no “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e).

A abordagem do tema em vários cadernos do PNAIC revela a seriedade dessa questão, a qual demanda investimentos por parte dos órgãos públicos responsáveis pela área da Educação Especial, como os Ministérios da Saúde e da Educação, conforme prevê o Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Em relação à Educação, o regulamento assegura o direito à matrícula, a caber multa por parte do Ministério da Educação às instituições que descumprirem tal determinação, bem como devem garantir a socialização e zelar pela integridade física e moral desses alunos, conforme prevê o artigo 4º e o parágrafo 1º, do decreto:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014).

Retomamos a importância da formação adequada do professor, pois é ele, em geral, o principal responsável pela identificação e encaminhamento do aluno para avaliação multidisciplinar. Pesquisas a respeito da atratividade física facial no contexto escolar afirmam que muitos laudos ou encaminhamentos são definidos “[...] pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente”

(OMOTE, 2014, p.19), para caracterizar o papel do outro, dentre eles, o professor, no diagnóstico dos alunos.

O caderno do PNAIC “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e) cita a avaliação como um dos elementos importantes à inclusão, afirmando que

[...] numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos (BRASIL, 2015e, p. 38).

No relato da professora Diana, do mesmo caderno, responsável por uma Sala de Recursos Multifuncionais, a importância da avaliação diagnóstica se evidencia ao descrever a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por um aluno com baixa visão e o planejamento de possíveis intervenções pedagógicas, dentre elas, a sequência didática. No relato da professora Suely, evidenciamos a relevância da formação continuada oportunizada pelo PNAIC: “[...] Foi-me possível, a partir das reflexões iniciais dos primeiros encontros de formação, perceber a lacuna que havia nos planos existentes [...]” (BRASIL, 2015e, p. 40).

Destacamos dois aspectos a serem considerados, especialmente nos municípios M6 e M9, com o maior número de alunos sem diagnóstico. O primeiro, seria o risco de avaliações e diagnósticos incorretos, baseados em pré-julgamentos fundamentados na atratividade física facial dos alunos; o segundo, seria o número restrito de diagnósticos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

A partir do pressuposto de que a identificação desses alunos comumente é realizada pela escola, o professor necessita estar mais preparado, com o olhar focado na sua identificação. Dessa maneira, retomamos a orientação do PNAIC a respeito da avaliação, ao indicar a necessidade de utilização de diferentes instrumentos como a tecnologia assistiva, materiais que atendam às necessidades específicas, a mediação individualizada, a sistematização das sequências didáticas e a integração de equipes multidisciplinares no ambiente

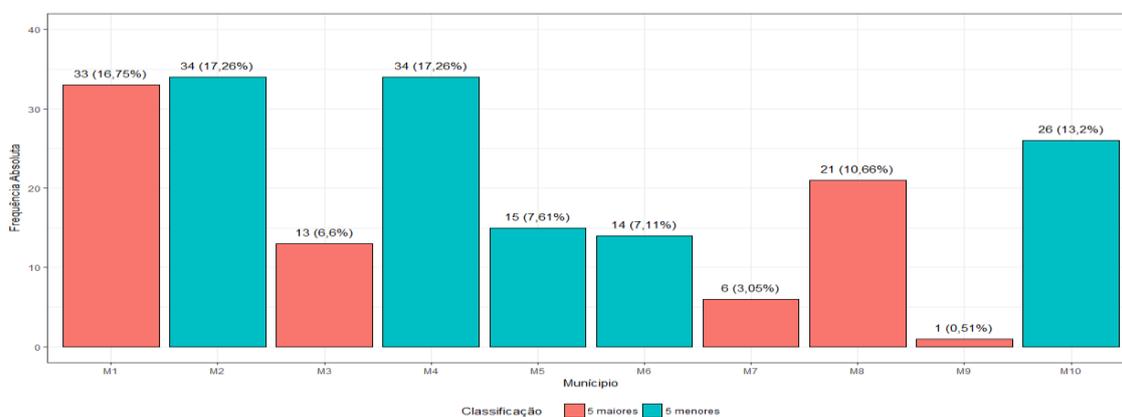
escolar reafirmando “[...] que incluir é, de fato, assegurar o direito de aprender” (BRASIL, 2015e, p. 41).

Desse modo, realizar avaliações, laudos e diagnósticos sustentados, apenas em aspectos sociais, é algo que precisa ser superado pela instituição escolar, por meio de diferentes ações, dentre elas, a formação continuada, pautada na discussão de conceitos científicos, os quais respaldem os professores na elaboração de mediações sistematizadas, com o objetivo de avaliar corretamente e desenvolver a potencialidade dos alunos público alvo da Educação Especial, ou não.

5.5.1. Número de alunos público alvo da Educação Especial nos últimos 3 anos

Em relação ao número de alunos público alvo da Educação Especial, matriculados nos últimos 3 anos, nos 10 municípios pesquisados, identificamos os seguintes resultados:

Gráfico 12: Alunos matriculados nos últimos 3 anos



O Gráfico 12 indica uma diferença evidente entre o número de alunos inclusos para cada município, de modo que a média de alunos inclusos nos municípios com melhores escores foi de 14,80, entretanto, com um coeficiente de variação igual 85,52. Em contrapartida, os municípios com menores escores obtiveram uma média 24,6 com coeficiente de variação 39,79. Essa diferença pode ser explicada pelo contraste na quantidade de diagnósticos (Figura 1), por exemplo, observadas entre os municípios M1 e M9, ambos pertencentes ao grupo com maiores escores.

Ao realizarmos uma análise descritiva desses dados, notamos que, dos cinco municípios pertencentes ao grupo com maiores escores, três deles (M3, M7 e M9) apresentaram um número menor de alunos matriculados com deficiência ou distúrbios de aprendizagem, a caracterizar uma maior efetividade da prática pedagógica relacionada a esses alunos. Também inferimos a falta de laudos e/ou identificação dos alunos.

Como discutimos anteriormente, a identificação e a avaliação diagnóstica dos alunos público alvo da Educação Especial ainda é uma das dificuldades apresentadas pelos municípios pesquisados e que necessita ser aprofundada na formação continuada desses professores. Mazzota (2010) problematiza a formação continuada, questionando o como estão sendo formados os professores para a educação inclusiva? Para aplicar procedimentos uniformes à diversidade? São questões pontuadas pelo PNAIC nos seus materiais, os quais abordam “[...] um princípio fundamental da ação pedagógica: o princípio da inclusão, que surge como um desafio para garantir o direito de alfabetização [...]” (BRASIL, 2015e, p.33).

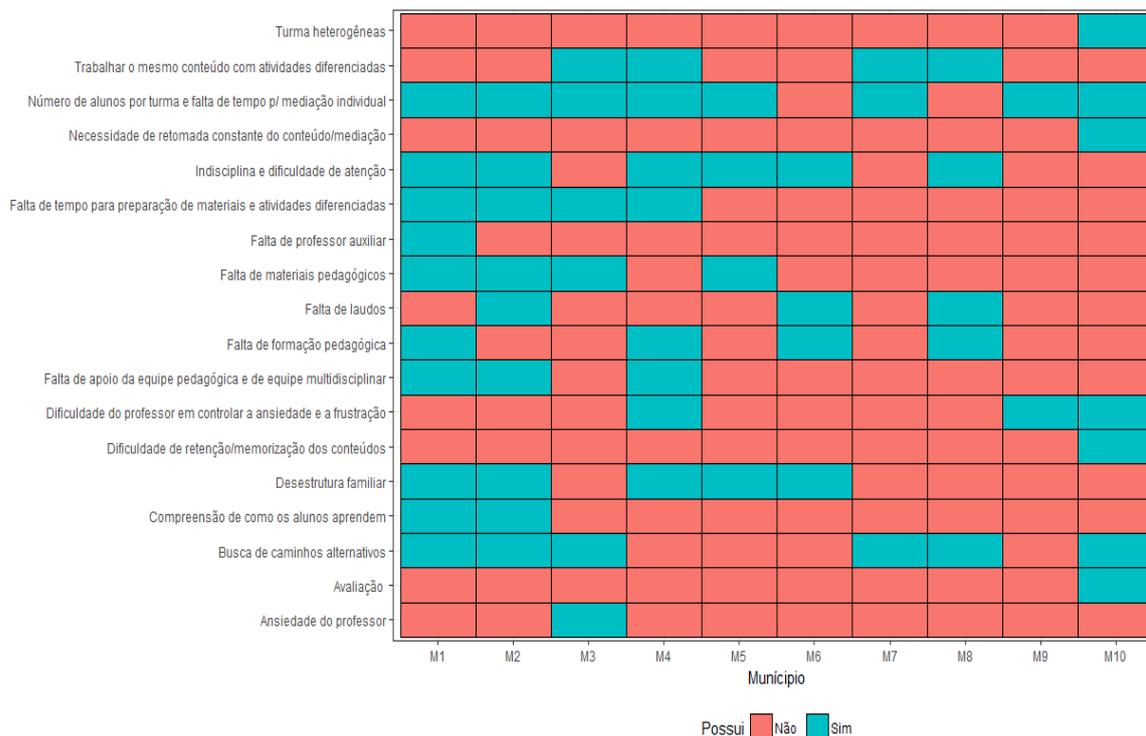
Essa discussão oportunizada pelo PNAIC contribui para que a legislação relacionada à inclusão e a diversidade se efetive em nossas escolas, rompendo com o desafio de que incluir é diferente de integrar e as diferenças não sejam compreendidas como obstáculos à aprendizagem, mas como caminhos alternativos para se chegar ao mesmo lugar.

5.6. Prática Pedagógica

5.6.1. Trabalho e dificuldades

O sexto aspecto analisado foi sobre as dificuldades encontradas pelos professores em relação à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular.

Figura 2 - Dificuldades enfrentadas pelos professores nos municípios referente à inclusão



A Figura 2 indica que algumas dificuldades prevalecem, como o número de alunos por turma e a falta de tempo para mediação individual, a indisciplina e a dificuldade de atenção, assim como a busca de caminhos alternativos, por estar presentes, respectivamente, em 80%, 60% e 60 % dos municípios.

Dentre eles, o aspecto mais destacado pelos professores foi o número de alunos por turma e a falta de tempo para a mediação individual. Nem todos relataram ter professor auxiliar em suas turmas, como é o caso do município M1, o que dificulta a realização de uma mediação individualizada a esses alunos. Consideramos ser este um aspecto de dificuldades na inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, porém, não detectamos turmas com um número elevado de alunos, com exceção do município M7, em que a professora afirma ter uma turma de 25 alunos, dos quais 5 apresentam algum tipo de deficiência ou distúrbio de aprendizagem. Esta é, em geral, uma situação atípica, que precisa ser revista pelo município, contudo, não foi uma constante avaliada nos demais municípios.

No Caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015e, p. 61) esta heterogeneidade, apontada pelos entrevistados, é compreendida como um aspecto inerente à inclusão e “[...] se a “diferença é

comum a todos” e a classe é assumida como heterogênea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”.

Estas estratégias vão além de acolher com afetividade estes alunos, mas de reorganizar espacial e temporalmente o ambiente escolar, para que as diferenças entre os conhecimentos apresentados pelos alunos sejam contempladas no planejamento. Este também é um dos fundamentos teóricos da formação da consciência pela perspectiva Histórico Cultural, a qual se constitui pela “[...] relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem” (LURIA, 2001, p. 23).

Essa relação oportuniza aos sujeitos aprenderem por meio da relação com seus pares, com diferentes conhecimentos e experiências. Desse modo, organizar turmas homogêneas, por exemplo, ao agrupar todos os alunos com necessidades especiais, ou não, significaria privarmos estes alunos da possibilidade de troca de conhecimento e respeito às diferenças, aspecto fundamental à inclusão. Este aspecto pode ser relacionado à necessidade de compreensão de como os alunos aprendem, citados pelos municípios M1 e M2, o que indica a falta de conhecimento a respeito desta teoria da aprendizagem que “[...] *pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (VIGOTSKI, 2003, p. 115, grifo do autor).

Nos cadernos do PNAIC dos anos 1, 2 e 3, unidade 7, de 2012, o tema heterogeneidade é discutido como princípio norteador da igualdade e direito de alfabetização a todos e “[...] não como fator de exclusão, mas, sim, como um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses, de oportunidades das crianças [...]” (BRASIL, 2012k, p.05). No caderno “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais” (BRASIL, 2012k), são elencados como objetivos: a compreensão do conceito de alfabetização sob a perspectiva do letramento; a criação de ambiente alfabetizador e a organização de agrupamentos, em sala de aula, considerando a heterogeneidade como um aspecto intrínseco à aprendizagem.

No mesmo caderno (BRASIL, 2012k), encontramos a afirmação de que

Muitos professores, ao darem depoimentos sobre as dificuldades que encontram no cotidiano de seus trabalhos, explicitam a complexidade das interações em sala de aula, sobretudo em relação à heterogeneidade de conhecimentos das crianças. Dizem que é difícil contemplar todas as necessidades e que, muitas vezes, precisam dar atenção aos que “precisam mais” e deixam os outros sem suporte, ou realizam atividades com toda a turma, que não possibilitam a participação das crianças que não detêm determinados conhecimentos (BRASIL, 2012k, p. 6).

Tal afirmação se confirmou na entrevista realizada nesta pesquisa quando surgem dados com turmas heterogêneas, o trabalho com o mesmo conteúdo com atividades diferenciadas; o número de alunos por turma e a falta de tempo para mediação individual são citados pelos cursistas como aspectos que dificultam a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, no ensino regular. Ou seja, o diferente ainda é compreendido como aquele que não atende aos padrões estabelecidos socialmente, distanciando-se da “normalidade”.

No caderno “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012i, p. 08), a discussão tem sequência a respeito de “[...] diagnósticos, no início e ao longo do ano letivo, dos conhecimentos dos alunos, [...] como instrumento no acompanhamento das aprendizagens das crianças e na (re) organização do ensino a elas proposto [...]”. Essa discussão permite que diferentes instrumentos de avaliação sejam utilizados junto aos alunos público alvo da Educação Especial, tanto inicial e diagnóstica quanto durante a apropriação dos conceitos científicos. Realizar adaptações nos instrumentos avaliativos, durante esse processo, não significa facilitar ou negligenciar aspectos importantes, mas, sim, desenvolver a capacidade de selecionar os aspectos essenciais à aprendizagem desses alunos.

A resistência quanto a realização dessas adaptações curriculares, associada à falta de tempo para a mediação individual citada pelas professoras, indica uma concepção de ensino tradicional pautada no professor como detentor do saber e no aluno como receptor passivo do conhecimento. Quando compreendemos as diferenças como um elemento essencial à aprendizagem, visto que aprendemos com o outro, não apenas com o professor, essa falta de tempo pode ser superada por meio de estratégias de resolução das atividades entre duplas, grupos e mesmo coletivamente, de modo que os conceitos sejam

problematizados e favoreçam a sua apropriação. Assumir toda a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é negligenciar a importância das diferenças nesse processo inclusivo.

Em relação à dificuldade de atenção dos alunos e à indisciplina, citada por 6 dos 10 municípios, Vigotski (1983a) destaca que a mediação, aqui compreendida, como a ação do professor, é o elemento fundamental na formação da consciência humana constituída pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre as quais destacamos a formação da atenção voluntária, função comprometida no caso do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA).

Encontramos poucas referências ao tema nos materiais disponibilizados pelo PNAIC. Apenas no caderno “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c, p. 18) a obra “Uma tartaruga a mil por hora” (HONORA, 2008), é citada, em nota de rodapé: “[...] é uma obra que pode ser trabalhada com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois relata a história de uma tartaruga hiperativa”.

O livro é citado como estratégia pedagógica a ser trabalhada com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois aborda a história de uma tartaruga hiperativa, porém não aprofunda o tema a respeito da identificação, encaminhamentos, avaliação e adaptações curriculares a serem realizadas junto a esses alunos. Consideramos vaga e muito superficial a abordagem de uma área da Educação Especial, apenas em nota de rodapé, dado sua importância à formação dos professores. Nos demais cadernos analisados, não encontramos discussão a respeito do tema.

O professor, ao direcionar seu processo de aprendizagem pela linguagem, seja oral, escrita ou gestual, pressupõe um elemento fundante no processo de compensação dos alunos público alvo da Educação Especial, demais transtornos de aprendizagem ou atenção, visto que a lei geral da defectologia, elaborada por Vigotski, determina que “[...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação [...]” (VIGOTSKI, 1983a, p. 14), de modo que a deficiência ou o transtorno passam a ser compreendidos não como entraves à aprendizagem, mas, como uma força motriz motivadora na formação do pensamento.

O aprofundamento sobre as características biológicas do problema apresentado pelo aluno e, posteriormente, o planejamento de mediações e a organização de caminhos alternativos, possibilita o desenvolvimento de outras capacidades, as quais minimizem suas dificuldades de aprendizagem e corroborem a compreensão dos conceitos científicos ensinados pela escola.

No entanto, não podemos desconsiderar que pensar em mediações diferenciadas e caminhos alternativos à aprendizagem exige um tempo maior de preparação, por meio de pesquisa, estudos e planejamento. Esta foi uma dificuldade apontada por quatro municípios (M1, M2, M3 e M4), evidenciando a preocupação e a consciência dos professores quanto a tal necessidade.

A disciplina compreendida sob o enfoque da perspectiva Histórico Cultural é um dos conteúdos a ser abordado pela escola como um processo de internalização das formas culturais do comportamento humano reguladas pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção mediadas pelos instrumentos e signos, de forma que este processo, inicialmente interpsicológico, ou seja, entre seus pares, transforme-se num processo intrapsicológico, sendo finalmente apropriado pelo aluno. Assim, não basta determinarmos regras de convivência, sem discuti-las juntamente com os alunos, para possibilitar a compreensão de sua real importância para a organização do ambiente em que estão inseridos e, ao mesmo tempo, sejam analisados fatores internos, como a inadequação da proposta pedagógica ou ações metodológicas distantes das necessidades reais de aprendizagem destes alunos.

Aquino, ao discutir o mesmo tema, define a indisciplina como "[...] sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro [...]" (AQUINO, 1996, p. 45), ou seja, é um conflito causado pelo impacto entre a velha estrutura escolar, a qual ainda continua a mesma de décadas passadas, para receber sujeitos com diferentes formas de existência social. Assim como Rego (1996) esclarece, outras interpretações para esse fenômeno escolar contemporâneo, dentre elas, a análise da indisciplina sob um olhar psicológico a qual compreende-a como uma carência psíquica infraestrutural gerada por aspectos psicossociais, como a desestrutura familiar, citada por 50% dos professores entrevistados, como sendo um dos entraves à aprendizagem dos alunos.

Para o autor, realmente esse é um problema que não pode ser resolvido sem uma relação de diálogo entre as duas instituições - escola e família, visto que a função social da escola, como espaço de (re)produção científica e cultural, tem sido substituída pela função disciplinadora. "A tarefa docente, ao contrário, é razoavelmente bem definida, isto é, encerra-se no conhecimento acumulado [...]. É esta a tarefa e a razão docentes, e não são pouca coisa!" (AQUINO, 1996, p. 47). Propõe uma mudança na concepção de disciplina voltada à tenacidade, à perseverança, à obstinação e à vontade de saber, a qual requer a elaboração de uma conduta dialógica, pautada na negociação constante, no investimento de vínculos concretos destituídos de modelos comportamentais idealizados, na fidelidade ao contrato pedagógico elaborado coletivamente e na permeabilidade para a mudança e para a invenção, de modo que o professor esteja aberto para reaprender e a refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.

O PNAIC possibilitou a discussão do tema por meio do compartilhamento de algumas experiências e projetos desenvolvidos pelos professores, por exemplo, no projeto "Jogos e interdisciplinaridade: a questão da afetividade em foco" desenvolvido pela professora Renata da Conceição Silveira, da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, descrito no caderno "A criança no ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2015b, p. 78), no qual destacam-se os seguintes objetivos:

- aprimorar o trabalho em equipe;
- desenvolver o senso de coletividade;
- criar um maior vínculo afetivo, desenvolvendo mais companheirismo e cumplicidade com os colegas;
- compreender regras e interagir a partir delas;
- desenvolver a habilidade de compreender e produzir textos orais e escritos em situações sociocomunicativas.

O projeto foi realizado junto a uma turma do 3º ano do ciclo de alfabetização caracterizada como heterogênea pela professora, composta por 19 alunos com diferentes níveis de alfabetização, dentre os quais, 1 aluna com deficiência intelectual, na qual evidencia-se a rotatividade de alunos por se tratar de uma escola localizada próxima a uma área de empregos temporários e problemas de comportamento, especialmente nas aulas de Educação Física, em que "[...] os

alunos apresentam indisciplina, atritos e desrespeito total aos comandos dados [...]” (BRASIL, 2015b, p. 79).

As atividades desenvolvidas foram o jogo “queimado”, em que discutiu-se a necessidade de “[...] que todos teriam que se comprometer em respeitar o colega, respeitar as regras do jogo, não mentir (no caso de ser atingido pela bola) e ajudar um ao outro [...]”. E, segundo relato da professora, “No final dessa aula, discutimos sobre essa realidade e busquei fazê-los perceber que, se não se respeitassem e se ajudassem, não conseguiriam vencer [...]” (BRASIL, 2015b, p. 80).

Posteriormente, foram realizadas atividades como a produção em dupla de um texto instrucional sobre o jogo e outro coletivo com novas regras a serem cumpridas nas próximas vezes em que o jogo fosse executado, o “Jogo dos copinhos”, jogo matemático que trabalha decimais e o valor posicional dos números, produção de texto sobre o jogo, o “Jogo de Barra Bandeira”, brincadeiras e manifestações culturais sobre o folclore, com a produção de um livro com as brincadeiras preferidas dos alunos, para fazer parte do acervo da biblioteca da escola. Nessa atividade, os alunos produziram, revisaram e ilustraram seus textos, por meio de problematizações e o estabelecimento de regras elaboradas coletivamente, aspecto esse citado por Aquino (1996), ao propor a reflexão da prática pedagógica pautada numa concepção de disciplina construída coletivamente por meio de uma conduta dialógica.

Esse tipo de análise conceitual possibilita ao professor a compreensão da relação teórico/prático e a reflexão a respeito de conceitos científicos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, de aspectos psicológicos e intelectuais de seus alunos, de modo que a exemplificação oportuniza a transposição para outras áreas do conhecimento, ou seja, é uma forma de mostrar ao professor que toda prática pedagógica é constituída por uma concepção de ensino e, nesse sentido, exaltamos a metodologia utilizada pelo PNAIC.

Também no caderno “Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014a), a indisciplina é discutida como forma de desmistificar a relação implícita existente entre problemas de comportamento e problemas de aprendizagem, afinal, não obstante a Educação Inclusiva assume a função de resolver problemas indisciplinares/comportamentais, muitas vezes, sem relação com os aspectos

cognitivos. Essa discussão é de extrema importância, pois permite a identificação e o encaminhamento adequado dos alunos, minimizando o risco de diagnósticos e laudos pautados em análises superficiais ou equivocadas.

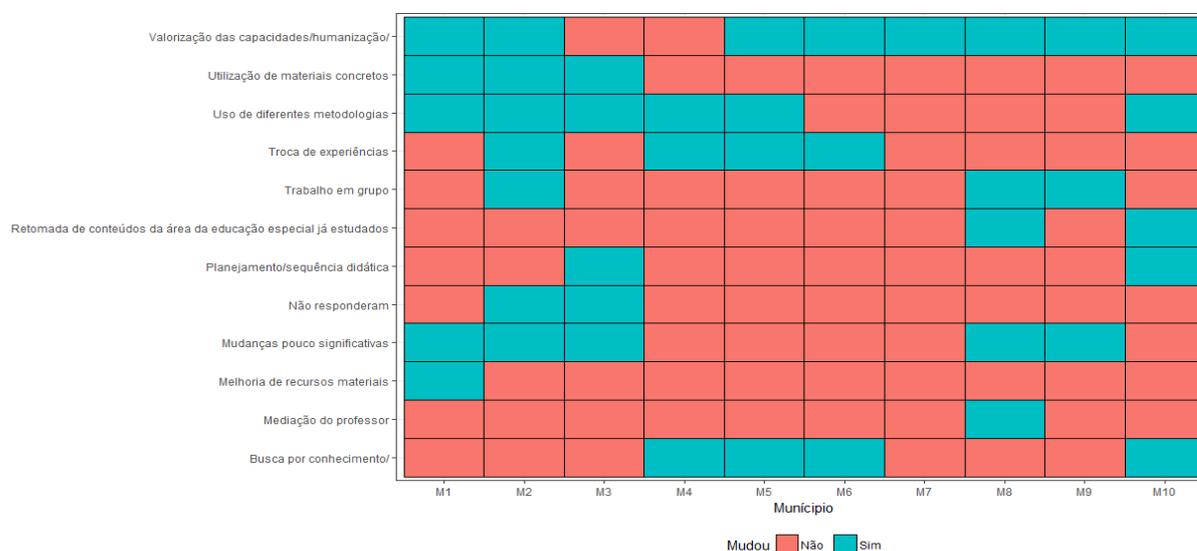
Destarte, o excesso de alunos por turma, a busca de caminhos alternativos e a indisciplina foram os aspectos mais citados pelos professores, como agentes de dificuldades na inclusão dos alunos, no ensino regular. Demais aspectos citados como a preparação de materiais e atividades diferenciadas, dificuldade de ansiedade e frustração do professor, desestrutura familiar, compreensão de como os alunos aprendem e retenção/memorização dos conteúdos estão intrinsecamente relacionados aos aspectos já abordados e reafirmam a falta de preparação teórico/prático dos entrevistados quanto a educação inclusiva.

5.7. Avaliação do PNAIC

5.7.1. Modificações na prática inclusiva após a formação do PNAIC

O sétimo aspecto analisado nesta pesquisa diz respeito às principais modificações na prática inclusiva dos 39 professores entrevistados após a formação realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na região Noroeste do estado do Paraná, *locus* da pesquisa.

Figura 3 - As modificações nas práticas dos professores após o PNAIC



Observamos, na Figura 3, que a mudança mais significativa, após a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi a valorização das capacidades/humanização, a aceitação, o olhar diferenciado, a responsabilidade, a paciência pedagógica, caracterizada pelos entrevistados como o respeito aos limites e a temporalidade em que se processa a aprendizagem, citados como elementos de uma mesma categoria por 80% dos municípios. Evidenciamos, ao mesmo tempo, que algumas alterações apresentaram uma única implementação, como a melhoria de recursos materiais e a mediação do professor. Notamos que o município M2 apresentou um número maior de modificações, 6 das 11 citadas por todo o grupo de entrevistados.

Este foi um avanço significativo em relação à apropriação dos conceitos abordados ao longo do curso, analisado por meio da entrevista, seleção de excertos dos projetos, relatórios e conversação com formadores, visto ser a educação um dos elementos fundamentais ao processo de humanização dos sujeitos. A compreensão das diferenças em relação ao tempo e a forma de aprendizagem, especialmente dos alunos público alvo da Educação Especial, faz com que o professor diminua sua ansiedade e aprenda a lidar com as frustrações inerentes à alfabetização desses alunos.

Nos cadernos do PNAIC, o respeito as limitações dos alunos público alvo da Educação Especial é bastante enfatizada, por exemplo, no caderno “Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014a, p. 27) a deficiência deixa de concebida “[...] como dificuldade exclusiva da pessoa deficiente (perspectiva quantitativa da inteligência), passando a ser considerada como limitações do contexto social que deve buscar e ofertar os apoios que ela necessita”, ou seja, a sua inclusão demanda mediações específicas que possibilitem a esse aluno se apropriar dos conceitos científicos mais complexos.

A materialização desses conceitos é exemplificada no relato apresentado nesse caderno, da professora Gabriela junto a um aluno com deficiência física:

“[...] Bruno, com deficiência física – comprometimento motor e da fala – pode aprender conteúdos escolares e participar das aulas desde que seja provido de recursos e intervenções necessárias para sua comunicação e acessibilidade, neste caso o uso da prancha de comunicação, uma das ferramentas de Tecnologia Assistiva (TA) [...]” (BRASIL, 2014a, p. 55).

Outro exemplo dessa materialização encontramos no Caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e, p. 38-39) relatada pela professora Diana, responsável por uma Sala de Recursos Multifuncionais há quatro anos, no Centro Educacional de Atividades integradas (CEAi) João Pereira de Assis de Campina Grande – PB:

“Tenho aplicado vários recursos que estão disponibilizados na sala, entre eles: jogos educativos, pranchas, lupas, livros em Braille, livros em áudio, softwares educativos, várias ferramentas de informática e, quando necessário, confecciono recursos para garantir a todos o direito à aprendizagem. Muito tenho me alegrado com os pequenos avanços, que esses alunos apresentam no dia a dia, entre eles com deficiência intelectual, que exibem variados graus de dificuldades de aprendizagem [...]”.

A formação realizada pela Universidade Estadual de Maringá, em 2015, referente aos cadernos do PNAIC “A criança no ciclo de alfabetização” e “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, também priorizou a valorização das capacidades/humanização, a aceitação, o olhar diferenciado e o planejamento do professor quanto à sistematização de mediações junto aos alunos público alvo da Educação Especial, ao discutir tais aspectos nos grupos de estudo “Infância e Educação Inclusiva” organizados pelos formadores junto aos orientadores de estudo, por meio da leitura dos cadernos, discussão e relatos de suas experiências junto aos professores dos municípios participantes, os quais organizaram o projeto didático “Alfabetização e Letramento: Literatura Infantil e diversidade”, relatado no subitem 5.2. dessa seção.

As discussões primaram pela importância de se compreender o currículo sob uma perspectiva interdisciplinar, priorizando a diversidade nas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, destacando-se as concepções de criança, infância e educação inclusiva como forma de superação de um ensino fragmentado e desarticulado. A sistematização de projetos possibilita essa articulação quando aborda o mesmo conteúdo, nas diferentes áreas do conhecimento.

Em relação ao respeito aos limites de aprendizagem apresentados pelos alunos público alvo da Educação Especial e também nominados pelos

professores de paciência pedagógica, devemos analisar com maior cautela para não incorreremos no risco de "limitar" demasiadamente o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos, uma vez que o cérebro humano possui a capacidade de plasticidade neural. Beraldo (2007), ao pesquisar tal capacidade cerebral, especialmente nos anos iniciais da infância, atribui à internalização da linguagem um papel fundamental, pois desempenha a função de elemento mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do psiquismo, ao afirmar que a principal especificidade do sistema nervoso é sua neuroplasticidade, a qual possibilita “[...] a função compensatória do cérebro em reorganizar os sistemas funcionais; e a transformação dos processos fisiológicos elementares em processos complexos [...]” (BERALDO, 2007, p.94).

A pesquisa é relevante à área da Educação, pois confirma a capacidade do cérebro em compensar áreas menos desenvolvidas, ou lesionadas, em pessoas com deficiência, como ensina Vygotski (1983a) ao comprovar que a internalização da linguagem verbal realiza a reorganização dos sistemas funcionais denominados pelo autor de centros superiores, de modo a substituírem a função da área lesionada, para possibilitar ao indivíduo a realização de uma mesma atividade, utilizar outras funções. Por exemplo, o cego realiza a compensação da sua deficiência com o aumento dos estímulos nervosos, em outras áreas cerebrais e por meio “[...] do exercício da observação, evolução e análise das diferenças, [...] a deficiência se compensa por completo, ou em parte, com o intenso desenvolvimento de outra função [...]” (VYGOTSKI, 1983a, p. 14), como a audição e o tato, de modo que a deficiência passa a ser concebida como força motriz. O mesmo ocorre com o surdo, ao desenvolver a linguagem gestual e o deficiente intelectual, quando substitui operações psicológicas simples, por outras mais complexas, ao internalizá-las por meio das relações de coletividade e recursos sociais, utilizados nesse processo.

A função da escola, nesse processo compensatório, é a de organizar um espaço de socialização de diferentes conhecimentos, para oportunizar o processo de compensação das deficiências, ou mesmo, distúrbios de aprendizagem apresentados por seus alunos. Ao se retomar o respeito pelos limites, citado pela maioria dos entrevistados, não podemos valorizar demasiadamente esta limitação, em virtude do desenvolvimento das suas capacidades, caso contrário,

“[...] o meio social onde transcorre o processo de desenvolvimento lhe põe limites ao equívoco orgânico, a criação de uma “segunda natureza”” (VYGOSTSKI, 1983b, p. 17). A segunda natureza diz respeito à transformação de função/limitação em novas formações, resultantes do processo compensatório.

O preconceito escolar, muitas vezes velado, faz com que surja um sentimento de inferioridade nos alunos público alvo da Educação Especial, pois dificulta o desenvolvimento de sua capacidade compensatória. Esse preconceito é externalizado nas falas de professores, como “*não podemos reprová-los, pois tem deficiência*” ou “*temos que compreender que eles têm uma limitação*”.

Outro aspecto citado pelos professores foi a necessidade que sentem em discutir seus medos e angústias entre seus pares, de forma a compartilhar suas experiências e promover um diálogo entre si, demandando a elaboração de espaços de formação continuada que favoreçam o diálogo e a reflexão coletiva acerca das mediações pedagógicas necessárias à criação dessa “segunda natureza”.

Chamou-nos muita a atenção o fato de 5 municípios (M1, M2, M3, M8 e M9) terem citado “alterações pouco significativas”, evidenciando diferentes pontos de vista em relação ao curso, nos mesmos grupos, como demonstram as falas de participantes dos municípios M1, M2 e M3:

M1: “*Foi pouco tempo de curso e superficial*”.

M1: “*A gente tem mais recursos e materiais diversificados. Se a criança não aprende de um jeito, aprende de outro*”.

M2: “*Muito vago. Discutiu-se muito a aceitação do professor e os problemas e pouco as alternativas para resolvê-los*”.

M2: “*A discussão em grupo possibilitou a troca de experiências e a busca de caminhos para resolver os problemas*”.

M3: “*O PNAIC deveria trazer mais discussões sobre a prática*”.

M3: “*É um curso mais prático, dinâmico e concreto*”.

M9: “*Pouco tempo de curso*”.

M9: “*Mudou a visão. O trabalho em grupo, antes trabalhava mais individual*”.

Concordamos que o tempo de formação é exíguo para discutir a educação especial sobre os aspectos inclusivos e outras demandas sobre a alfabetização. O tema deve ser estudado com maior propriedade, mas, por outro lado, é necessário que se discuta o acesso ao conhecimentos de todas as pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Verificamos um discurso contrário no município M10, ao destacar a retomada de conteúdo, o trabalho em grupo, o planejamento e a busca por novos conhecimentos, como alterações significativas elencadas, após a realização do programa:

M10: *“A paciência pedagógica, o respeito aos limites e a valorização das capacidades”.*

M10: *“Gostei porque clareou como melhor trabalhar diferentes metodologias”.*

M10: *“Trabalhou a humanização, a nos colocarmos no lugar do outro e a importância do planejamento mais adequado”.*

Tal contradição entre as respostas dos participantes e a opção por “alterações pouco significativas” indica que esses participantes, ou já se apropriaram do conteúdo discutido ao longo da formação, ou recusam-se a mudar suas práticas pedagógicas enraizadas ao longo de sua carreira profissional, afinal, mudar implica estar aberto a novas expectativas de aprendizagem, ao mesmo tempo, a necessidade de sair de uma “zona de conforto”, por meio de muito estudo e reflexão a respeito de suas ações.

5.7.2. Qualidade dos materiais disponibilizados pelo PNAIC

Elencamos alguns conceitos referentes à qualidade dos materiais disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): superficial, bom, ótimo, não se lembram, não receberam ou não responderam, com objetivo de analisar se os conteúdos atenderam ou não as reais necessidades dos participantes, relacionadas à alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial. Objetivamos os conceitos para facilitar a análise quantitativa dos dados e discutimos o significado dos conceitos superficial, bom e ótimo, antes da entrevista.

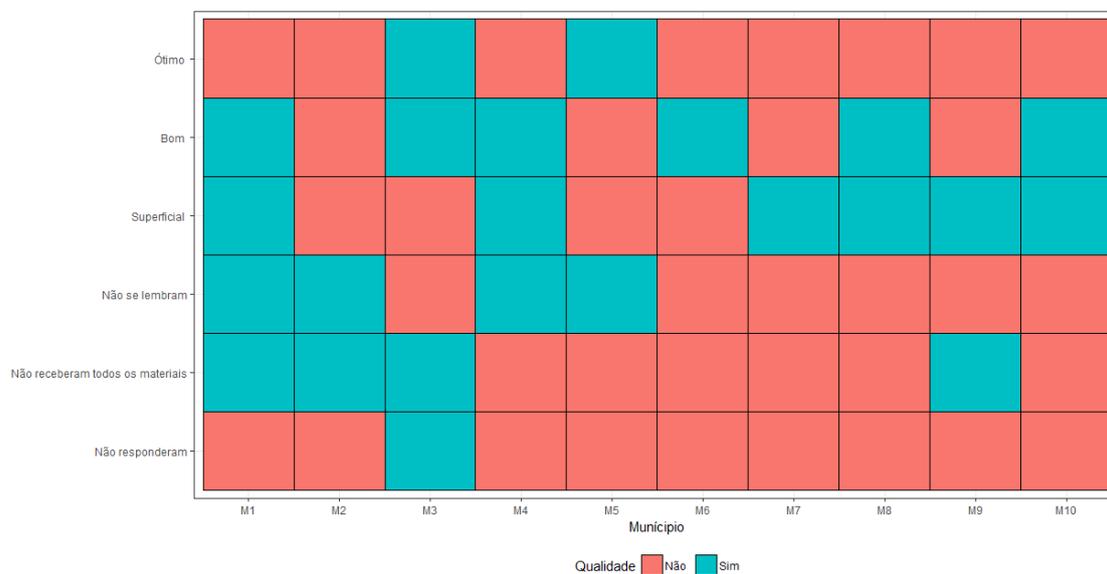
Superficial: Não atendeu às suas expectativas em relação à prática pedagógica inclusiva.

Bom: Trouxe contribuições teóricas, mas faltou a articulação com a prática.

Ótimo: Atendeu as suas expectativas, trazendo contribuições à sua prática pedagógica inclusiva.

Destacamos que o material analisado refere-se ao caderno “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (BRASIL, 2012c)” disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Figura 4 - Qualidade do material do PNAIC



Evidenciamos, na Figura 4, que a qualidade ótima só foi citada por 2 municípios (M3 e M5), também, 4 deles não receberam todos os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. Apresentamos mais detalhadamente os dados:

Quadro 6 – Avaliação da qualidade dos materiais do PNAIC

| CONCEITOS | MUNICÍPIOS | | | | | | | | | | Total |
|----------------|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | |
| Superficial | | | | 2 | | | 2 | | 1 | 1 | 6 |
| Bom | | 1 | 1 | 1 | | 4 | | 4 | | 3 | 14 |
| Ótimo | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| Não se lembram | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | | | | | | 11 |
| Não receberam | 2 | 2 | 2 | | | | | | 1 | | 7 |
| Total | 4 | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 39 |

Fonte: a autora

Os dados também indicam que 35% dos participantes atribuíram BOM e ÓTIMO à qualidade do material, assim como a mesma porcentagem de professores não se lembra do caderno e outros 26% avaliaram-no como superficial. Ao se considerar que 35% não se lembram ou não receberam o caderno e 26% avaliaram-no como superficial, pontuamos ser um aspecto que merece destaque.

Em primeiro lugar, o módulo relacionado à Educação Especial foi um dos últimos⁴⁵ a ser abordado no ano de 2013, como é uma modalidade de ensino a qual perpassa transversalmente todas as demais, a nosso ver deveria ter sido realizado no início do curso, não ao seu final, como constatamos. Desse modo, teria oportunizado a retomada de alguns conceitos ao longo do curso, para possibilitar aos participantes o planejamento de mediações direcionadas à cada deficiência, assim como partir do pressuposto de que o conhecimento é produto da realidade.

Como ressalta Saviani, o currículo escolar elaborado por meio dos princípios da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica⁴⁶ pressupõe a relação dialógica, em que sujeito e objeto determinam-se, concomitantemente, de modo que “[...] o sujeito cria, projeta, prevê, com base na prática social, no conhecimento acumulado, na observação do movimento do real, valendo-se de suas necessidades [...]” (SAVIANI, 2010, p. 59). Assim, o currículo escolar, compreendido como um conjunto de conteúdos sistematizados historicamente, tem o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, ao pressupor sua transmissão/assimilação/apropriação e o “[...] o desenvolvimento do raciocínio (metodológico, sistemático), próprio do pensamento teórico, do conhecimento científico, que não é somente representação, descrição, mas, também, não se restringe à imaginação, especulação” (SAVIANI, 2010, p. 60).

⁴⁵ A ordem de discussão dos cadernos e temas não foi uma determinação do Ministério da Educação (MEC), mas, sim, pelas universidades formadoras, as quais possuem autonomia quanto a essa sistematização.

⁴⁶ A Psicologia Histórico Cultural foi elaborada, na década de 1917, pelos psicólogos russos, tendo como representante Vigotski, objetivando o estudo psicológico do desenvolvimento humano. A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no Brasil, na década de 1980, sendo uma proposta metodológica de ensino, elaborada com os princípios teóricos da Psicologia Histórico Cultural e do Materialismo Dialético, por Saviani.

A proposta de ação-reflexão-ação pressupõe a retomada constante e dialética dos conceitos abordados teoricamente na formação de professores, assim, o fato do módulo da Educação Especial ter sido um dos últimos indica a necessidade de se repensar essa área do conhecimento, ao se considerar seu caráter transversal, abordado, antecipadamente, às demais áreas e, não posteriormente, como evidenciado nesta fase do programa.

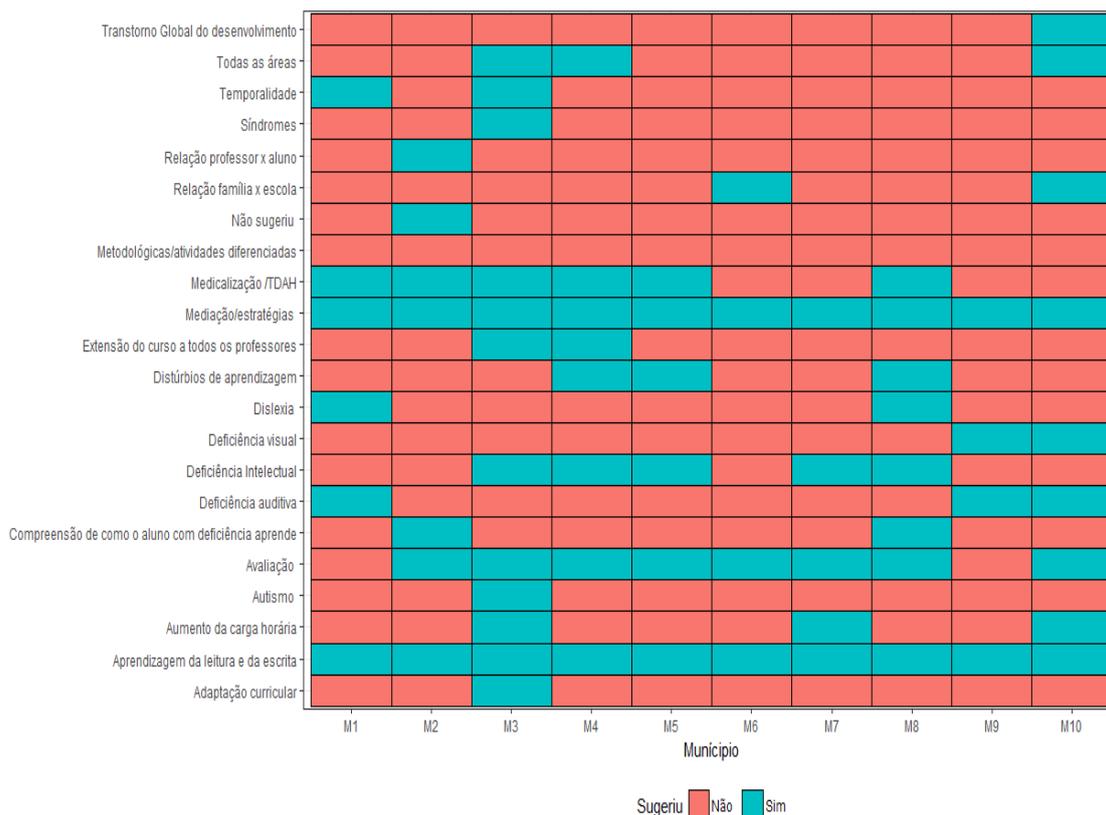
Outro aspecto importante a ser comentado refere-se ao caráter de superficialidade⁴⁷ atribuído pelos professores ao caderno, citado por 26% deles. Portanto, é preciso considerar que os trechos e incorreções apresentados no caderno destinado à Educação Especial confirmam a avaliação de superficialidade realizada pelos cursistas na pesquisa, o que nos faz retomar a tese defendida neste trabalho, a de que o PNAIC tem contribuído para formação continuada dos professores alfabetizadores, no que tange à Educação Inclusiva, visto que a sua qualidade demanda profissionais com uma formação teórico/prático também de qualidade.

5.7.3. Sugestões de aspectos a serem abordados nas próximas formações do PNAIC sobre inclusão

Ao dar sequência às entrevistas, perguntamos aos professores quais aspectos deveriam ser abordados nas próximas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e levantamos os seguintes dados, alguns deles já discutidos.

Figura 5 - Sugestões de temas para as próximas etapas do PNAIC

⁴⁷ O conceito de superficialidade, apontado ao longo do texto, indica a falta de elementos conceituais que aprofundem, exemplifiquem e contribuam com a mudança da prática pedagógica dos cursistas.



A Figura 5 indica que dois temas foram preponderantes: a mediação/estratégias e a aprendizagem da leitura e da escrita. A organização de mediações, estratégias metodológicas e atividades diferenciadas, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos público alvo da Educação Especial foram prioridades a serem discutidas nas próximas formações. Essa preocupação dos professores alfabetizadores, em relação ao como se processa a aprendizagem e suas expectativas quanto aos melhores caminhos alternativos para apropriação dos conceitos escolares, leva-nos a observar que o grande entrave na inclusão dos alunos e, conseqüentemente, a maior dificuldade dos professores pesquisados, ainda é o fazer pedagógico. Tais afirmações se confirmam nos comentários das entrevistadas:

M1: “O como identificar o problema que o aluno tem; saber como lidar; o que fazer; como trabalhar”.

M2: “O como achar os meios para que o aluno aprenda; como criar um vínculo com o aluno; como lidar com todos ao mesmo tempo; como analisar se as intervenções estão dando resultado”.

M3: “Quais as metodologias específicas para atendê-los; como lidar com a temporalidade; como trabalhar o mesmo conteúdo para as diferentes dificuldades”.

M4: *“Aprender a trabalhar com todas as áreas; como identificar e para quem encaminhar; fazer um levantamento das dificuldades que mais preocupam e sugestões para mudar a prática”.*

M5: *“Maneira de lidar; como identificar as dificuldades”.*

M6: *“Como trabalhar os distúrbios de aprendizagem.”*

M7: *“Como avaliar; quais mediações; como trabalhar”.*

M8: *“A leitura e a escrita de forma mais concreta; atividades diferenciadas; identificar, conhecer”.*

M9: *“Quais materiais, como se posicionar diante dos demais; como lidar com cada dificuldade”.*

M10: *“Estratégias metodológicas, o como fazer; avaliação para inclusão”.*

Constantino e Rossato (2014), ao discutirem as interfaces da atividade docente frente ao ensino das pessoas com deficiência, afirmam que faltam aos professores “[...] as condições materiais, a formação, a estrutura organizacional e política favorável para desenvolver ações, de modo a promover ao máximo as potencialidades de seus alunos [...]” (CONSTANTINO; ROSSATO, 2014, p. 152). Concordamos com as autoras ao analisarem a prática docente por meio de uma reflexão institucional, social e histórica, composta por sujeitos constituídos de uma realidade sócio histórica internalizada ao longo de sua profissão.

Necessitamos de mais políticas públicas efetivas de formação de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo foco seja a compreensão da relação de inclusão/exclusão pelo professor, a concebê-lo como um agente essencial nesse processo, porém, não o único. A aprendizagem da leitura e da escrita citada por 100% dos cursistas, como demonstra a Figura 5 é um eixo de ensino abordado nos cadernos disponibilizados pelo curso de formação de professores. No caderno “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, esse eixo é citado como aspecto de ligação entre os diversos aspectos curriculares da alfabetização, sendo um dos objetivos do caderno “[...] conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar [...] (BRASIL, 2015a, p.7)” e, não concebê-lo como “[...] pré-requisito para a aprendizagem de variados conteúdos, nem [...] acreditar que se aprende a ler e escrever apenas em “aulas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2015a, p.32).

Esse eixo é retomado no caderno “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização”, sendo um dos objetivos “[...] refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois

processos e suas interligações” (BRASIL, 2015f, p. 8). A escola é a instituição responsável pelo ensino dessas capacidades por meio dos diferentes gêneros textuais relacionados às práticas sociais, concebendo a linguagem, a oralidade e a escrita como instrumentos pedagógicos fundamentais à inserção social.

Em vários cadernos, dentre eles, o “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e), são apresentados diferentes relatos de experiência de modo a exemplificar e mostrar ao professor como é realizada a transposição didática do ensino dessas capacidades, em diferentes espaços de inclusão e respeito à diversidade. Destacamos a prática inclusiva da professora Lucimar no ensino da leitura e da escrita junto a um aluno com autismo, matriculado numa turma de 1º ano. Dentre as mediações relacionadas à aprendizagem e socialização do aluno, foram utilizados diferentes recursos como jogos e palavras estáveis, como o nome próprio, utilizando o alfabeto móvel aplicado no velcro. Outro aspecto relatado é a comunicação entre a professora do ensino regular e da Sala de Recursos Multifuncional, compreendida como um instrumento aliado na inclusão.

Concomitantemente, a formação continuada realizada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) abordou, em 2015, a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando indagações como: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Como forma de transposição didática, foram organizados projetos didáticos sobre diferentes temas a respeito da diversidade (seção 5.2) pelos professores cursistas, desenvolvidos junto às suas turmas com os resultados divulgados nos relatórios finais apresentados pelos orientadores de estudo, aos professores formadores da universidade. Seguem alguns trechos dos relatórios:

“Salienta-se que muitos conceitos abordados são de conhecimento e comuns à rotina dos professores. No entanto, quando abordados coletivamente, por grupo de várias realidades, as discussões são muito produtivas, possibilitando que descrevam suas realidades, bem como observem e avaliem as outras realidades e possam agregar novos conceitos e valores às suas práticas”.

“De modo geral, nossos encontros foram enriquecedores no que diz respeito à aquisição de conhecimentos dentro da nova proposta de ensino, a troca de experiências, aos debates realizados, à interação entre os grupos, entre outros. Nesses encontros foi possível retomar a importância do Projeto Didático e a Sequência Didática, levando o professor a saber utilizá-los de

forma a permitir a exploração, a investigação, a análise e a construção de novos saberes”.

“Com relação aos projetos, o envolvimento e a participação das crianças em etapas do processo é inerente a esse tipo de metodologia. Há que se considerar de fundamental importância, nesse processo, o papel do professor que, tendo clareza dos seus objetivos, torna-se mediador intencional da criança na apropriação de conhecimento, fornecendo os elementos necessários para que seja possível a ambos compartilhar prazerosamente do trabalho pedagógico”.

Ao conversarmos pessoalmente com os professores e vivenciar suas realidades por meio de visita aos seus locais de trabalho, confirmamos a importância das reflexões propostas pelo PNAIC realizadas coletivamente, a relevância dos projetos desenvolvidos e notamos a preocupação com o aprofundamento de temas a respeito de como os alunos público alvo da Educação Especial aprendem e de como devem ensiná-los. Ao indagá-los a respeito de quais aspectos relacionados à inclusão deveriam ser abordados pelo PNAIC, nas próximas formações, obtivemos algumas sugestões de temas, que confirmam tal preocupação e os dados apresentados na figura 5, desta seção:

M1: *“Métodos diferentes para se trabalhar a surdez, o déficit de atenção/hiperatividade e a dislexia”.*

M2: *“Déficit de atenção e hiperatividade”.*

M3: *“Déficit de atenção, síndromes e deficiência intelectual”.*

M4: *“Déficit de atenção/hiperatividade, deficiência intelectual e autismo”.*

M5: *“Deficiência intelectual e hiperatividade”.*

M6: *“Relação escola x família dos alunos público alvo da Educação Especial”.*

M7: *“Deficiência intelectual”.*

M8: *“TDHA, dislexia e deficiência intelectual”.*

M9: *“Deficiência visual e auditiva”.*

M10: *“Deficiência visual, auditiva e TGD”.*

Dentre os aspectos mais citados, destacam-se a deficiência intelectual, o déficit de atenção e a hiperatividade. Se estas questões, que a nosso ver, já deveriam estar superadas, em razão das discussões promovidas pelo PNAIC e, ainda não estão, temos um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão, de fato, ocorra.

Azevedo (2016, p. 115), ao realizar pesquisa acerca da alfabetização de alunos público alvo da Educação Especial, confirma que, muitas vezes, a escola tem realizado práticas pedagógicas que mais excluem do que incluem. A pesquisadora confirma tais práticas ao evidenciar que “[...] as tarefas realizadas

pelos alunos mostram-se descontextualizadas, obsoletas e pouco contribuem para que o processo de alfabetização e letramento se realize”. Propõe a reflexão a respeito dessas práticas pouco intencionais, por meio de cursos de formação continuada, que possibilitem a adequação curricular e o planejamento de ações intencionais e contextualizadas.

Outro aspecto refere-se às áreas da deficiência que ainda demandam mais estudos e o planejamento dessas ações, como confirmam a Figura 9, em que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e o uso de medicação foram os mais citados, seguido da deficiência intelectual, para equivaler aos dados levantados na Figura 4, referente ao diagnóstico dos alunos. Somente um dos dez municípios citou a necessidade de aprofundamento a respeito do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), nenhum citou Altas Habilidades e Superdotação.

Ao pesquisarmos esses temas nos cadernos do PNAIC, não encontramos muitos textos a respeito, com exceção do caderno “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c), que aponta uma sugestão metodológica a ser trabalhada com alunos com TDHA. No caderno “Educação Inclusiva” (BRASIL, 2014a), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e as Altas Habilidades e Superdotação são definidos, caracterizados e apresentadas ações e sugestões metodológicas para a inclusão educacional desses alunos. Ainda em relação ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), encontramos no texto “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, do caderno “A criança no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015b), apontamentos a respeito desse transtorno, relato de experiências e sugestões de atividades.

Tais discussões estão direcionadas à função da escola como mediadora no processo de inclusão desses alunos. Desse modo, realizar estudos contrários à concepção organicista, como o desenvolvimento da atenção voluntária (Seção 3), discutida por Vygotski, é uma alternativa para promover a reflexão do tema, nos cursos de formação continuada, ao se comparar diferentes concepções. A atenção, diferente da concepção organicista, é explicada pelo seu desenvolvimento cultural, em que os estímulos externos promovidos pelo convívio

possibilitam aos sujeitos a organização da atenção interna, ao assumir a condição de segunda natureza (VYGOTSKI, 1983b).

A avaliação da aprendizagem dos alunos foi outro tema sugerido por 80% dos entrevistados. A principal dúvida dos professores seria sobre quais instrumentos utilizar e o que considerar em relação à produção dos discentes. Orientações referentes à avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial são encontradas em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Inclusiva (BRASIL, 2001e), em que é compreendida como um instrumento do professor para identificar possíveis impedimentos à aprendizagem dos alunos, ao levar

[...] em consideração todas as variáveis: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001e, p. 34).

A avaliação também é discutida pelo Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), ao retomar o conceito de avaliação, como “[...] uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu processo individual, prevalecendo [...] os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor” (BRASIL, 2008c, p. 16).

Ambos concebem a avaliação como um processo sócio histórico sistematizado por inúmeros fatores internos e externos ao aluno. No entanto, evidenciamos uma lacuna em relação ao tema, visto que não orientam os professores quanto aos diferentes instrumentos a utilizar nem mesmo possíveis ações relacionadas à elaboração, aplicação e correção. Por exemplo, não são discutidos a flexibilização do tempo para a realização das avaliações pelos alunos, as avaliações mediadas/lidas pelo professor, a redução do número de atividades ou, até mesmo, a realização de avaliações orais dos conteúdos.

Nos cadernos do PNAIC, a avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial é abordada como uma necessidade de reorganização, ou seja, não basta modificar as metodologias de ensino e continuar avaliando apenas os resultados, sem considerar o processo. Esse processo de avaliação contínua,

como garantia da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial é reafirmado no caderno “Educação Inclusiva”, nos seguintes trechos:

[...] A avaliação do aluno com deficiência física deve levar em consideração a forma de se comunicar deste aluno (BRASIL, 2014a, p. 26).

[...] o Decreto Federal N. o 5626/2005 contempla o direito à avaliação diferenciada para o aluno surdo, considerando nesta avaliação os aspectos linguísticos de suas produções em segunda língua (BRASIL, 2014a, p. 36).

[...] pensar formas de avaliação que contemple a heterogeneidade da sala de aula, e não uma avaliação pautada na homogeneidade que contribua para a exclusão (BRASIL, 2014a, p. 49).

[...] adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido (BRASIL, 2014a, p. 50).

Tais conceitos são retomados no caderno “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015e, p.7) cujo um dos objetivos é “[...] aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo; [...]”. No decorrer do caderno, a avaliação é abordada várias vezes, como um elemento de possível exclusão, pois é utilizada pela escola como um instrumento de punição, reprova e seleção, mas, não, de reorganização da prática pedagógica. A concepção de avaliação abordada no PNAIC é formativa e, portanto, utilizada como pressuposto para a sistematização do ensino e replanejamento de ações, em que o aluno deixa de ser o único a ser avaliado. Em relação aos alunos público alvo da Educação Especial, o caderno cita a experiência de uma professora da Sala de Recursos Multifuncional, que utilizou diferentes meios na avaliação dos alunos, como jogos, pranchas, ferramentas tecnológicas, softwares, entre outros. O depoimento da professora indica que

[...] assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais não é adotar compromisso apenas com o educando e sua família. É ter compromisso com a escola, com a comunidade, com os professores e com os avanços na arte de ensinar. É deparar-se com desafios, mas através das ações em seu microespaço, podemos contribuir para uma sociedade, no futuro, mais justa, que enxergará igualdade nas diferenças e que garantirá direitos de aprendizagem com acessibilidade (BRASIL, 2015e, p. 39).

No caderno “A criança no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015b, p. 65), a mudança na estrutura escolar no que se refere à proposta pedagógica e à avaliação é apontada como uma necessidade, “[...] contudo, é preciso também que a formação do professor seja alicerçada em bases científicas, culturais e estéticas, com compreensão da diversidade presente no cotidiano”.

Essa foi uma preocupação evidenciada na entrevista com as participantes, por isso, destacamos a solicitação dos cursistas em relação ao aumento da carga horária referente à Educação Inclusiva, nas próximas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e demais cursos, como um momento de troca de experiências e de diálogo entre os pares, tão escasso no ambiente escolar.

Este aspecto sugerido por 30% dos entrevistados denota a disponibilidade para a discussão a respeito da alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular, a indicar a responsabilidade com a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, não apenas a permanência física e socialização dos alunos. Um total de 20% dos entrevistados também sugeriram a extensão do programa aos demais professores da Educação Básica, com o objetivo de continuidade das práticas pedagógicas iniciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a importância das discussões realizadas pelo programa.

Em relação ao aumento da carga horária do programa, consideramos importante a análise de outros aspectos, como as condições de trabalho dos professores, que, comumente, assumem jornadas duplas ou triplas, em razão dos baixos salários que recebe. Desse modo, aumentar a carga horária dos programas de formação, mantendo as mesmas condições de trabalho, visto que a formação continuada é realizada externamente a carga de trabalho, seria mais um provável agente desencadeador dos inúmeros problemas de saúde, como estresse e outras patologias causadas pelo excesso de trabalho escolar e extraescolar, afinal, a grande maioria dos profissionais de educação agrega outras funções, como as atividades domésticas e o cuidado com os filhos e a família, entre muitos afazeres.

Outra questão levantada por um dos professores é a de que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) deveria ser diferenciada, para atender às

necessidades das várias deficiências. Esta é uma questão polêmica, pois a ANA é uma avaliação de larga escala, de modo que elaborar avaliações muito diferenciadas, especialmente para os alunos com deficiência intelectual, caracterizaria mais uma ação de exclusão, afinal, existem diferentes graus de deficiência intelectual⁴⁸ e incorreríamos no risco de limitar a capacidade de compensação das funções psicológicas superiores desses alunos, como discutimos ao longo desta Tese. Consideramos a necessidade de maior aprofundamento a respeito do tema, pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos órgãos responsáveis pela avaliação, reafirmando a necessidade de adaptações específicas aos alunos com deficiência física, visual e surdez, como tem ocorrido na maioria das avaliações de larga escala.

Em relação à organização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um dos professores sugere ao governo federal organizá-lo a seguir o modelo do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma política pública educacional implementada pelo estado do Paraná, com o objetivo de formação continuada de seus professores e avanço ao Nível III do Plano de Carreira do Magistério, regulamentada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 (PARANÁ, 2010). Pelo modelo do PDE, os professores passam por um processo seletivo classificatório, com remuneração e afastamento de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano, com 25% de redução, no segundo ano, para realização de atividades presenciais e semipresenciais, junto às universidades responsáveis pela formação continuada. O programa tem sido avaliado positivamente, sendo considerado um momento específico para discussões de questões pertinentes às diferentes áreas do conhecimento (POSSI, 2012). Para tal concretização, os municípios necessitam organizar planos de carreira semelhantes.

Os aspectos elencados pelos participantes, como o planejamento de atividades e mediações diferenciadas, as especificidades de cada deficiência, as causas e consequências da patologização e a avaliação seriam temas discutidos nos próximos módulos da Educação Especial pelos programas de formação de professores, implementados pelo Ministério da Educação e órgãos competentes.

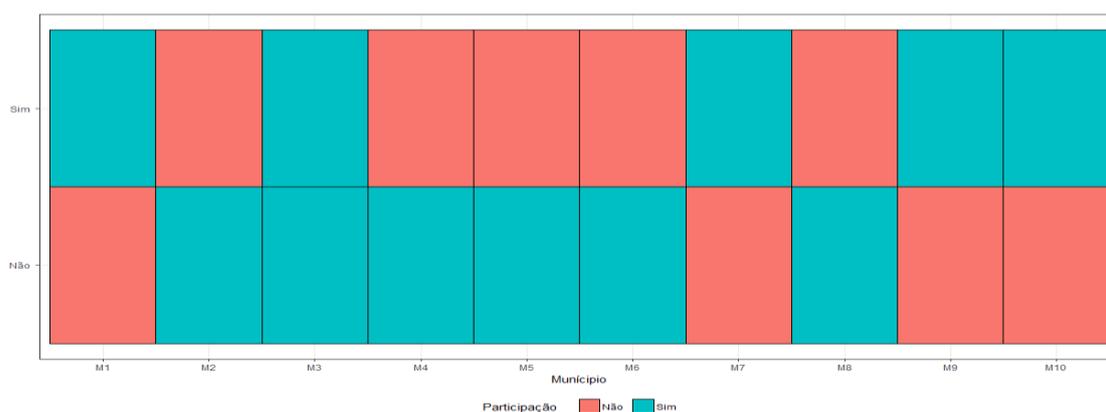
⁴⁸ A Organização Mundial de Saúde (OMS) classifica a deficiência intelectual em: Leve, Moderada, Aguda Grave e Profunda.

5.8. Formação continuada

5.8.1. Participação em programa de formação sobre Educação Especial

O décimo e último aspecto analisado refere-se ao levantamento da participação dos professores em outros cursos de formação relacionados à Educação Inclusiva. O levantamento desses dados objetivou o resgate das suas experiências e conhecimentos anteriores ao PNAIC, possibilitando-nos a inferência a respeito das reais contribuições desse programa de formação.

Figura 6 - Participação dos professores em cursos de formação sobre Educação Especial



Verificamos, pela Figura 6 que 50% dos municípios, isto é, do corpo docente, participaram de algum curso sobre Educação Especial. Os principais citados pelos professores são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - Cursos de formação na Educação Especial

| MUNICÍPIO | CURSO |
|-----------|--|
| M3 | Libras |
| M4 | Especialização em Educação Especial |
| M7 | Panlexia |
| M8 | Especialização em Educação Especial |
| M9 | Semana Pedagógica na rede estadual |
| M10 | Palestras sobre autismo e fonoaudiologia |

Fonte: a autora

Dentre os citados pelos professores, a maioria foi realizado em outras instituições promotoras, como a rede estadual de ensino, especializações em Educação Especial ou Panlexia⁴⁹, ambos financiados por conta própria. Nos municípios, poucos foram os cursos promovidos, tendo sido ofertados por profissionais da área da Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, a caracterizar a falta de investimento em programas de formação por parte dos gestores locais, responsáveis pela formação continuada dos professores.

O PNAIC pode ser, portanto, caracterizado como um dos primeiros cursos de formação continuada realizado pelos órgãos gestores, em que a Educação Inclusiva é tema de discussão transversal, ou seja, perpassa a maioria dos materiais disponibilizados pelo MEC, bem como as discussões realizadas pelos formadores das universidades e orientadores de estudo junto aos professores cursistas.

5.9. Educação Inclusiva

5.9.1 Concepção de Inclusão dos cursistas

Na sequência, perguntamos aos professores, o que significa uma inclusão de qualidade? Destacamos os aspectos que prevaleceram em vários municípios, buscando compreender qual é a concepção de Educação Inclusiva dos cursistas, após aproximadamente dois anos de efetivação do PNAIC.

Quadro 8 - Aspectos necessários à inclusão de qualidade

| MUNICÍPIOS | ASPECTOS NECESSÁRIOS À INCLUSÃO DE QUALIDADE |
|------------|--|
| M1 | - Articulação entre teoria e prática; - Turmas com nível aproximado de aprendizagem; - Equipe multidisciplinar; - Não apenas presença física do aluno. |
| M2 | - Suporte para o professor; - Formação continuada com cursos nas diferentes áreas; - Mudanças tecnológicas. |
| M3 | - Aumento da carga horária das formações continuadas; - Trabalho coletivo entre os profissionais da escola; - Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) diferenciada para os alunos público alvo da Educação Especial. |

⁴⁹ Método que enfatiza a relação grafema/fonema no ensino da Língua Portuguesa para alunos com dislexia.

| | |
|-----|--|
| M4 | <ul style="list-style-type: none"> - Equipe multidisciplinar; - Ensino dos mesmos conteúdos a todos; - Respeito aos limites e valorização das capacidades; - Formação continuada. |
| M5 | <ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada relacionada à prática; - Trabalho coletivo; - Mais professores especializados; - Escola adaptada. |
| M6 | <ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores; - Atendimento psicológico aos professores que trabalham com alunos com transtornos de comportamento. |
| M7 | <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão na sala e no sistema educacional; - Inclusão intelectual e não apenas física. |
| M8 | <ul style="list-style-type: none"> - Acolher o aluno, conseguindo ensiná-lo; - Atendimento multidisciplinar; - Socialização com os demais alunos; - Professores com melhor formação. |
| M9 | <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente escolar adequado; - Formação continuada que aborde temas como a aceitação da família, a avaliação e o diagnóstico dos alunos; - Formação continuada semelhante ao modelo ofertado aos professores da rede estadual de ensino do Paraná (PDE). |
| M10 | <ul style="list-style-type: none"> - Preparação dos alunos com deficiência intelectual para a inclusão; - Equipe multidisciplinar; - Ambiente adaptado. |

Fonte: a autora

Selecionamos, dentre as falas dos professores, alguns aspectos, já discutidos ao longo desta análise, assim como outros, que merecem ser melhor analisados. Alguns dos aspectos se repetiram com frequência, como a necessidade de uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros. Concordamos com os professores em relação a essas necessidades, no entanto, compreendemos que a presença desses profissionais diretamente no âmbito escolar descaracterizaria as suas ações profissionais, pertencentes à área da saúde, como é o caso do psicólogo e do fonoaudiólogo, a não ser que sejam preparados, em sua base de formação inicial, para o trabalho escolar. Também foi muito citada a necessidade de apoio ao professor quanto à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, por meio de cursos de formação continuada que priorizem a relação entre teoria e prática.

A falta de conhecimento a respeito das teorias de aprendizagem que fundamentam os processos dos alunos com e sem deficiência se confirmou, ao se conceber a homogeneidade como um aspecto prioritário à inclusão, no momento de formação das turmas. Como abordamos, a concepção inclusiva para a

Psicologia Histórico Cultural propõe justamente o contrário desta afirmação, ou seja, os alunos público alvo da Educação Especial só podem compensar suas dificuldades ao socializarem-se com seus pares, que, por sua vez, apresentam conhecimentos diferentes dos seus, caso contrário, não há trocas, nem mesmo possível aprendizagem.

Outras afirmações que confirmam a carência teórica a respeito da inclusão são a de que “*os professores não estão preparados para a inclusão*” e a de que “*nem todos os alunos com deficiência intelectual estão preparados para a inclusão*”. Ao se considerar que a inclusão educacional amparada por legislação já tem sido realizada há mais de 20 anos no Brasil, constatamos que estamos, ainda, muito distantes de uma inclusão efetiva e de qualidade.

Em relação à preparação, um dos professores cita a necessidade do uso da tecnologia como instrumento pedagógico fundamental à inclusão, sugerindo que fosse incluso nas formações de professores.

Desse modo, a sociedade da informação utiliza como matéria-prima essencial a tecnologia e faz dela um elemento primordial na individualização do trabalho, na flexibilização do emprego e utiliza-a como critério na seleção de mão-de-obra qualificada. No ambiente escolar, essa é uma discussão que ainda gera polêmica, pois, as causas geradoras do fracasso no uso das tecnologias, na escola, são, consecutivamente, a falta de conhecimento do professor em relação ao uso tecnológico e a não adequação dos conteúdos escolares à tecnologia, a resultar em atividades descontextualizadas, que associadas a outros fatores, como a falta de verbas das escolas para manutenção e atualização dos instrumentos tecnológicos, explicam tal fracasso (KENSKI, 2012).

Há, por parte de alguns professores, a recusa ao uso das tecnologias no ensino, como justificativa de protesto contra as consequências do pensamento neoliberal e a exclusão social, ao se alegar o risco de serem substituídos pela tecnologia. Kenski afirma que “[...] o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. [...] O espaço profissional dos professores, em um mundo em rede, amplia-se em vez de se extinguir [...]” (KENSKI, 2012, p. 104).

Galvão Filho (2012), ao pesquisar as novas relações entre o aprender e o saber frente ao uso das Tecnologias Assistivas na inclusão de alunos público alvo

da Educação Especial, no ensino regular, sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, confirma, também, em data anterior, os problemas destacados por Kenski (2012), e conclui que há, por parte dos profissionais de ensino, uma expressiva preocupação “[...] por melhor formação, por suporte e apoio na implementação de soluções de Tecnologia Assistiva, [...] que auxiliassem na resolução dos problemas cotidianos vivenciados na escola, nessa área” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 332). Essa pesquisa vem ao encontro de um dos aspectos que discutimos neste trabalho, ou seja, a de que leis isoladas não garantem a inclusão, no entanto, impulsionam à discussão a respeito do tema e oportunizam ações, como a formação de professores.

Vários professores definiram a inclusão como um conceito que vai além da presença física desses alunos, a confirmar os dados levantados na Figura 13, a qual indica que a mudança mais frequente na concepção dos professores, após a formação realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi a valorização da capacidade de humanização, citada por 80% dos municípios participantes desta pesquisa. Essas afirmações consolidam a consciência dos professores em relação à sua função inclusiva e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade da continuidade ou da organização de outros programas de formação, específicos à Educação Inclusiva, em que se discutam questões primordiais como aquelas aqui exaradas.

6. CONCLUSÃO

A presente pesquisa nos fez refletir acerca de diversas questões relacionadas à alfabetização e à Educação Inclusiva no processo de alfabetização sob os pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural e dos subsídios da pesquisa de campo subdividida em três eixos: i) análise dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ii) levantamento dos resultados da formação realizada pela Universidade Estadual de Maringá; iii) entrevista semiestruturada com 39 cursistas de 10 municípios, das regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, com os maiores e menores escores, obtidos na ANA, objetivando responder à questão: Quais as contribuições do PNAIC à formação dos professores alfabetizadores, no que tange à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular?

Nesse sentido, retomamos os objetivos específicos da pesquisa. O primeiro é verificar, nos Cadernos do PNAIC disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), a abordagem da alfabetização pela Educação Inclusiva, que foi realizado por meio do levantamento junto ao sítio oficial do programa que disponibiliza *online* os cadernos publicados desde 2012 até 2015. Efetivamos uma busca em todos os materiais pelas palavras-chaves: educação especial e educação inclusiva. A partir desse levantamento, analisamos qual a abordagem desses conceitos e quais as possíveis contribuições para instrumentalização dos professores alfabetizadores quanto à inclusão dos alunos público alvo da educação especial, no ensino regular. Também identificamos algumas incorreções no caderno “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012c), quais são: a) ausência de conteúdos como Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); b) falta de articulação teórica, por exemplo, quando é citada a Abordagem Ecológica sem ser relacionada à Teoria Histórico Cultural, concepção teórica citada na introdução do material; c) supressão de informações, por exemplo, quando sugere-se o uso de material projetado, sem mencionar quais materiais são esses; d) incorreções nos relatos de experiências apresentados sem contextualizações e maiores aprofundamentos. Concomitantemente, identificamos por meio da análise dos cadernos publicados em 2014 e 2015, que

tais incorreções foram revistas, não descaracterizando a qualidade e a idoneidade do Programa, considerando a necessidade de ajustes e modificações ao longo da sua implementação.

Quanto ao segundo objetivo é levantar os resultados da formação continuada realizada pelos formadores do PNAIC, referente às práticas pedagógicas alfabetizadoras/inclusivas sistematizadas pelos professores formadores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com os orientadores de estudo e, destes, junto aos professores cursistas nos municípios. Foi-nos possível o acesso a alguns documentos elaborados no decorrer da formação realizada por essa universidade, como os projetos e relatórios finais realizados pelos orientadores de estudo junto aos professores cursistas, em seus respectivos municípios, nos quais se evidenciam as ações referentes à diversidade e a Educação Inclusiva. Ao realizarmos um levantamento dos temas abordados nos projetos, destacamos que a maioria se refere ao tema da diversidade e poucos à Educação Inclusiva, questão que necessita ser revista nas próximas formações. Identificamos uma clara relação teórico/prático nos projetos desenvolvidos pelos cursistas, evidenciando envolvimento nas atividades realizadas junto aos alunos. Também destacamos a importância da mediação dos professores formadores da UEM durante o planejamento e a execução das ações, pelos professores Orientadores de Estudo evidenciada tanto nos documentos quanto nos relatos pessoais durante a visita aos municípios selecionados, pelos orientadores de estudo, coordenadores municipais e cursistas.

E, por fim, o último objetivo é avaliar, junto aos cursistas do PNAIC, formados pela UEM e pertencentes a 10 municípios, 5 com maiores e 5 com menores escores obtidos na ANA, as principais alterações na prática pedagógica no que se refere à alfabetização inclusiva dos alunos público alvo da Educação Especial. Dentre as principais contribuições do PNAIC no que se refere à inclusão desses alunos, destacamos a materialização de alguns conceitos, indicada nas seguintes falas dos professores:

- A interdisciplinariedade:
M4: “*A interdisciplinariedade do currículo passou a ser diferenciada*”.

- O respeito às diferenças:

M1: *“Se a criança não aprende de um jeito, aprende de outro, pelo concreto”.*
 M5: *“Trouxe uma visão diferente”.*
 M5: *“Favoreceu a reflexão e a diversidade; o respeito ao tempo e ritmo de cada aluno”.*
 M7: *“Compreendi o foco do PNAIC, o aluno precisa ser visto de forma diferente”.*
 M8: *“Desmistificou muitos medos e angústias...trabalhou a inclusão como ser humano...promoveu uma mudança interna...a aceitação”.*
 M9: *“Mudou a minha visão”.*
 M10: *“Trabalhou a humanização. Ensinou a se colocar no lugar do outro”.*

- O foco nas capacidades, não nas dificuldades:

M1: *“Um olhar mais focado nas aprendizagens”.*
 M4: *“Mudou o meu ponto de vista”.*
 M4: *“Certos conteúdos e atividades não eram trabalhados com esses alunos”.*
 M10: *“Aprendi a paciência pedagógica, o respeito aos limites e a valorização das capacidades”.*
- A socialização dos conteúdos entre os pares:

M2: *“As discussões coletivas nos auxiliaram na resolução dos problemas de aprendizagem”.*
 M5: *“Instigou a busca de alternativas”.*
- A responsabilidade pela própria formação:

M4: *“Aprendi a buscar mais conhecimentos”.*
 M10: *“Oportunizou o crescimento de conhecimento”.*
- A sistematização de projetos e sequências didáticas:

M3: *“É um curso mais prático, dinâmico e concreto”.*
 M4: *“Foi a minha salvação, aprendi a planejar atividades diferenciadas, principalmente, para as crianças inclusas”.*
- A utilização de recursos materiais, como obras literárias e jogos:

M1: *“A gente tem mais recursos e materiais diversificados”.*
 M2: *“Os jogos ajudaram, principalmente, na Matemática”.*
 M3: *“Passei a utilizar mais os jogos”.*
- A ênfase na ludicidade:

M1: *“Nas brincadeiras essas crianças se socializam mais. A música ajuda na aprendizagem da leitura e memorização dos conteúdos. Não é mais maçante, o lúdico ajuda muito!”*
 M5: *“Os jogos e o lúdico auxiliaram no foco da atenção”.*
- A mudança na concepção dos professores, em relação à sua responsabilidade como mediadores na aprendizagem desses alunos. Concepção evidenciada em falas, como:

M2: *“O aluno deveria ser visto de outra maneira”.*

M4: *“Seria uma escola que ensine o mesmo conteúdo a todos, de outra forma”.*

M7: *“Ser incluso não apenas na presença física”.*

M7: *“Compreendi a minha responsabilidade com esses alunos”.*

M8: *“Inclusão de qualidade é acolher o aluno, conseguir ensiná-lo e mudar sua vida”.*

M8: *“A inclusão não é colocar apenas o aluno na sala de aula, mas oferecer ao aluno um atendimento multidisciplinar”.*

M9: *“Espaço adequado, lidar com cada dificuldade, socialização dos alunos, sem preconceito”.*

Avaliamos positivamente a atitude dos professores em reconhecer e expor suas maiores dificuldades, como mediadores nesse processo. Alguns depoimentos explicitam suas angústias: *“Quando o aluno se recusa a fazer as atividades”, “Lidar com a inquietação e o nervosismo do aluno”, “Conseguir a atenção deles”* ou *“Não estar conseguindo atingir meus objetivos”*. Esses dados se confirmaram ao perguntarmos como é trabalhar com alunos inclusos: *“É um desafio diário, um misto de frustração e alegrias”, “Não é fácil, desgasta”, “É um teste, se somos capazes mesmos”* ou *“Complicado, não estamos preparados”*. Admitir seus medos, angústias e, principalmente, expor suas maiores dificuldades é um avanço considerável à mudança de sua prática pedagógica inclusiva, pois indica que estão abertos para aprender, não depositando toda a culpa pelo fracasso aos alunos ou a falta de acompanhamento da família.

Este discurso esteve presente apenas no município M6, quando recorrentes vezes justificavam suas dificuldades frente aos desajustes psicológicos e intelectuais dos alunos, à falta de estrutura familiar, à falta de relação entre a escola e família e a indisciplina. Este é um, dentre os municípios citados, em que identificamos as menores evidências de modificações na concepção e prática pedagógica, possibilitadas pelo PNAIC.

Outro aspecto, como a rotatividade dos professores, sem considerar sua formação e experiência nas turmas de alfabetização, levou a um constante recomeço, ou seja, os profissionais mais bem formados devem estar nesses anos, afinal, como discutimos ao longo desta Tese, esse é o período mais importante da vida escolar dos alunos.

Também foi-nos possível, mesmo não sendo objetivo principal desta pesquisa, a identificação, dentre os 10 municípios, dos que mais necessitam de políticas públicas de formação de professores voltadas para Educação Inclusiva.

Ao longo de toda pesquisa, desde a seleção dos municípios até a nossa visita, pessoalmente, para entrevista com os cursistas, fomos coletando e relacionando os dados, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, resultando na identificação de dois municípios, M6 e M10, com os menores índices na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), os quais carecem de políticas públicas de formação de professores e ações voltadas à inclusão. Essa carência ficou evidente nas afirmações dos professores ao afirmar que necessitam de “*mais formação de professores*” ou da necessidade de “*atendimento psicológico aos professores que trabalham com alunos com transtorno de comportamento*”. Também, ao afirmar que “*nem todos os alunos estão preparados para a inclusão*” ou o “*aluno deve estar apto ao contexto escolar perante os demais*”. Estas falas revelam a precariedade do nosso sistema público de ensino, pois delega ao aluno a função de se adaptar e estar preparado para o modelo de escola que lhes é oferecido. Quando transferimos ao aluno a responsabilidade pela sua aprendizagem, delegamos-lhe, também, os resultados pelo seu sucesso ou fracasso escolar, infelizmente, suscita a falta de conhecimento e o despreparo para atender o aluno público alvo da Educação Especial ou não, nas suas diferentes necessidades.

Tais desdobramentos indicam esta pesquisa como um passo importante, pois, possibilitou-nos a seleção e a identificação dos municípios pertencentes às regiões Norte e Noroeste do estado do Paraná, que mais carecem de ações emergenciais direcionadas à formação de professores alfabetizadores, cujo foco seja a inclusão. Essas ações podem ser idealizadas pelos próprios gestores desses municípios, em parceria com as universidades, por meio de projetos de pesquisa e de extensão, assim como pela continuidade dos programas de formação organizados pelos órgãos federais, a considerar as avaliações relatadas ao longo da análise dos resultados. O aprofundamento teórico/metodológico destes temas, nos cursos de formação continuada, seria uma possibilidade de análise das suas diferentes concepções e de sistematização de um ensino realmente inclusivo.

Ao se considerar as possíveis lacunas deste estudo, salientamos a importância de aprofundamento dos aspectos já mencionados por meio da continuidade da pesquisa ou de outros estudos acerca das particularidades

desses dois municípios, possibilitando a identificação das principais necessidades referentes à formação de seus professores, não apenas alfabetizadores, mas de todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à Educação Inclusiva, bem como a sistematização de ações que superem tais necessidades e promovam a inclusão, de fato, dos alunos público alvo da Educação Especial. Destacamos a sua importância para reflexão dos órgãos gestores federais, estaduais e municipais, responsáveis pela formação dos professores; também como recurso teórico metodológico a ser utilizado nos cursos de formação inicial e continuada pelas universidades; grupos de estudo e pesquisa e, finalmente, para efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

Assim, o PNAIC se configura como um avanço, pois foi o primeiro curso de formação de professores alfabetizadores a discutir com maior especificidade a Educação Inclusiva, confirmando a defesa da tese de que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu e continua a contribuir para a formação desses profissionais, no que se refere à sistematização de práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização inclusiva, visto que uma inclusão de qualidade demanda professores com uma formação teórico/prático, também de qualidade. Desse modo, acreditamos ter respondido à pergunta de pesquisa: Quais as contribuições do PNAIC à formação dos professores alfabetizadores, no que tange à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular? Assim, consideramos ter atingido o objetivo geral desta pesquisa, o de que compreender quais foram essas contribuições à prática pedagógica inclusiva dos professores alfabetizadores e cursistas, concernentes aos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. Revista Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

ASFORA, Rafella. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 33-39.

ASFORA, Rafaella; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Educação Inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 10-13.

AUADA, Viviane Gislaine Caetano. Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

AQUINO, Júlio R. Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AZEVEDO, Fabiana Cristina de. A Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

BARRETO, Arnaldo. Cartilha Analítica. 22ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisca Alves, 1923.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago. Sala de recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

BELEM, Valeria. O cabelo de Lelé. 1ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BELINK, Tatiane. Diversidade. 1ª ed. São Paulo: Editora Quinteto Editorial, 1999.

BERALDO, Christiane Aparecida. Educação Infantil: mediação, aprendizagem e funções psicológicas. 108 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. 2007.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, Alfabetização e Cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, MARIA DO ROSÁRIO LONGO (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua

história. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 95-107.

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo- USP. Declaração de Dakar. Educação para Todos - 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCOOrganiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

_____. Ministério da Educação. Decreto Lei 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>. Acesso em 22 de mar 2016.

_____. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, vol.5, 2000a.

_____. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, vol.6, 2000b.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001c. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 23 de mar 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto N. 3956, de 08 de outubro de 2001d. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 24 de mar 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ SEESP, 2001e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 de mar de 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 de mar de 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 24 de mar de 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto N. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 25 de mar de 2016.

_____. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 25 de mar de 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEESP; 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 de mar de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 20, de 11/11/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 out 2017.

_____. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <<http://www.soniaranha.com.br/resolucao-no-7-de-14-de-dezembro-de-2010/>>. Acesso em: 06 out 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.611, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Medida provisória n.º 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pró letramento: Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 07 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: ano 01”. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: MEC, SEB, 2012g. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3. Brasília: MEC, SEB, 2012h. Disponível em: <<file:///C:/Users/ldala/Desktop/Doutorado%202015%20-%20Copia/CADERNOS%20PNAIC/caderno%20planejamento%20e%20organiza%C3%A7%C3%A3o%202012.pdf>>. Acesso em: 28 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02.

Brasília: MEC, SEB, 2012i. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano 3 Unidade 7 MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_7_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, SEB, 2012j. Disponível em: <<file:///C:/Users/ldala/Desktop/Doutorado%202015%20-%20Copia/CADERNOS%20PNAIC/Caderno%20avaliação.pdf>>. Acesso em: 28 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012k. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, SEB, 2012l. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano 1 Unidade 4 MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 29 jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 01 mar 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 8.368, de 2 de Dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 28 de mar 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014a. Disponível em: <

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Educ%20Incl_pg001-096.pdf>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Jogos na Alfabetização Matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Caderno%20jogos_pg001-072.pdf>. Acesso em: 04 de jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Jogos na Alfabetização Matemática - Encartes. Brasília: MEC, SEB, 2014c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Jogos%20Encarte_pg001-120.pdf>. Acesso em: 04 de jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_3_19112015.pdf. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015b. Disponível em: <file:///C:/Users/Idala/Documents/Materiais%20PNAIC/CADERNOS%20PNAIC/caderno%202015%201.pdf>. Acesso em: 27 de jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015c. Disponível em: <file:///C:/Users/Idala/Documents/Materiais%20PNAIC/CADERNOS%20PNAIC/caderno%202015%201.pdf>. Acesso em: 27 de jun 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Brasília: MEC, SEB, 2015d. Disponível em: <<file:///C:/Users/Idala/Documents/Materiais%20PNAIC/CADERNOS%20PNAIC/alfabetização%20matemática.pdf>>. Acesso em: 29 agos 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_1_19112015.pdf>. Acesso em: 25 de abr 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015f. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_5_19112015.pdf. Acesso em: 29 agos 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei N. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art18>. Acesso em: 21 de mar 2016.

_____. Portaria N. 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Maria Cecília Freitas. Abordagem Ecológica em Educação Especial: Fundamentos básicos para o currículo. Brasília: MEC/CORDE, 1997.

CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancodeteses>>. Acesso em: 01 de mar 2017.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012a. p. 10-14.

_____. Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 15-20.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta anos de pesquisa sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 49-67.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Educação especial: as interfaces da atividade docente. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende; FRANCO, Adriana de Fátima. (Org.) O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. p.151-173.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.6-12.

DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza; VITALIANO, Célia Regina Vitaliano. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, Célia Regina. (Org.) Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.p. 16-48.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DA ROSA, Neiva Terezinha. Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade. História da Alfabetização e da Cultura Escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 177-199.

FRANCO, Creso; et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio: avaliação política pública educacional. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas. 346 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2009.

GALUCH, Maria Terezinha B.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. Maringá, 2011.

Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89419159006>>. Acesso em 29 de mar de 2016.

GIL, Antonio Carlos. Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Carmen. Por que somos de cores diferentes? Rio de Janeiro: Editora Campo das Letras, 2007.

GONOBOLIN, F.N. La atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. Psicología. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 177-200.

GOULART, Aurea Maria Paes; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; et al. Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões e Processo Educacional. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2016.

GUEDES, Hardy. Matar sapo dá azar. Curitiba: TerraSul, 2011.

GIARDINI, BARBARA LIMA. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. 291 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. Revista Educação Especial, Santa Maria: UFSM, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011.

HONORA, Márcia. Uma tartaruga a mil por hora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

HORN, Geraldo Balduino; DIEZ, Carmen Lúcia Fornani. Orientações para elaboração de projetos e monografias. Editora Vozes: 2001.

INEP. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 28 de mar de 2016.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014. Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2009: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo, 2009.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em:< <http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: jan. 2017.

JANUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento. In: ROJO, Roxane. (Org.) Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 99-118.

LEONTIEV, Alexis. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Alexander Romanovitch e LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004

LIMA, João Francisco Lopes de. Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da Pedagogia Social. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>. Acesso em: 06 jun 2017.

LIMA, Leila Britto de Amorim; SÁ, Carolina Figueiredo de. Educação do Campo e o ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015a. p. 44-55.

LURIA, Alexander Romanovitch. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (Org.) Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. p. 39-58.

MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. 7º ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic): conquistas e desafios. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MACHADO, Diana. O Uso do Gênero Conto no Processo de Apropriação da Leitura e Escrita em Alunos com Deficiência Intelectual. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

MARTINS, Georgina. Minha família é colorida. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARTINS, Iloine Maria H.; GRECA, Lizmari Merlin. Organização do trabalho pedagógico: a ação didática do professor. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 52-61.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.) Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas públicas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.61-78.

_____. Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. Tese (Doutorado). 170 f. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.) Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas públicas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.123-139.

MENDES, Adelma Barros; CARVALHO, Adriana; SOUZA, Josenir; GOMES, Rosivaldo. Os recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 95-106.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; BEZERRA, Giovani Ferreira. (Pro)posições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Especial: uma proposta inclusiva?. Revista Educação Especial. v. 27, n. 50, p. 777-780 | set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/9857/pdf>>. Acesso em: 10 mai 2017.

OMOTE, Sadao. Aparência e competência: uma relação a ser considerada na educação especial. Curitiba: Appris, 2014.

OTERO, Regina; RENNO, Regina. Ninguém é igual a Ninguém: o lúdico no conhecimento do saber. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.

PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, relacionada à Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

_____. Instrução N.º 07/2016 – SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos\velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Org.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas públicas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p.61-78.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

R Development Core Team., R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing: Vienna, Austria, 2013. Disponível em: <<http://www.R-project.org>>. Acesso em: Jan. 2016.

RAMOS, Rosana. Na minha escola todo mundo é igual. São Paulo: Cortez, 2010.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostikiana. In: AQUINO, Julio R. Groppa. (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-102.

RETO, Luciene: A Necessidade Fez o Sapo Pular. Coleção Mundo da Lulu. São Paulo: Magazine Cultural, 2011.

RIBEIRO, Hilário. Cartilha Nacional, novo livro de leitura. 246ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1959.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Revista Educação e Sociedade, 1997, vol.18, no.60, p.144-158.

SÁ, Carolina Figueiredo de; LIMA, Leila Britto de. Ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 19-30.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete. 196 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 2012.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 28-32.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 ago 2017.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 56-67.

SIMEC. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento Controle e Execução. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/login.php>>. Acesso em: 04 mar 2017.

SOBCZAK, Anne Heloíse C. S.; ROLKOUSKI, Emerson; MACCARINI, Justina C. Motter. Educação Inclusiva. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Jogos na Alfabetização Matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 12-13.

SOKOLOV, A.N. La percepcion. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, 1969a. p. 144-176.

_____. La memoria. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, 1969b. p. 201-231.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, André de. Que diferença têm?. In: QUEIROZ, Tania Dias. Pedagogia de projetos interdisciplinares. São Paulo: Rideel, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. Coordenadoria de Apoio à Educação Básica. Edital nº 01/2015 – CAE. Edital de seleção pública para professores formadores do PNAIC/UEM. In: SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 08 ago 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte; COSTA, Ana Luiza da; O núcleo interdisciplinar de estudos e pesquisas em história da educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, MARIA DO ROSÁRIO LONGO (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012, p. 109-134.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Obras Escogidas – II: Incluye pensamiento e y lenguaje conferencias sobre psicología. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

_____. Obras Escogidas - III: Incluye Problemas del desarrollo de la psique. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983a.

_____. Obras Escogidas - V: fundamento de defectología. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983b.

_____. Psicología Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Aleksei N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010. p.31-48.

ANEXO

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: Elsa Midori Shimazaki

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52903616.7.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.434.239

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar como a formação de professores alfabetizadores organizada pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa, tem contribuído à prática pedagógica dos professores alfabetizadores, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

De acordo com o item V da Res. 466/2012-CNS, considera-se que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, devendo ser descrita toda possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dele decorrente. Da mesma forma, devem ser descritas os benefícios que direta ou indiretamente venham ajudar os sujeitos da pesquisa, a fim de que se possa avaliar se os riscos do estudo se justificam.

Endereço: Av. Colombo, 5793, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-930

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (41)3011-5817

Fax: (41)3011-4444

E-mail: cecep@uem.br

ANEXO 2

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem de direito possa interessar, que autorizamos LUCIA CRISTINA DALAGO BARRETO, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Elza Midori Shimazaki, a fazer a coleta de dados para sua pesquisa de Doutorado em Educação intitulada: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM FOCO À EDUCAÇÃO ESPECIAL junto aos professores do 1º, 2º e 3º anos do município de _____.

Responsável: _____

CPF: _____ Cargo/Função _____

Assinatura

Município, _____ de _____ de _____.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM FOCO À EDUCAÇÃO ESPECIAL, que faz parte do curso de Pós-graduação em nível de DOUTORADO, orientada pela professora doutora ELSA MIDORI SHIMAZAKI da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. O objetivo da pesquisa é analisar como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem contribuído à prática pedagógica dos professores alfabetizadores, junto aos alunos inclusos, no ensino regular. Para isso, a sua participação é muito importante, dando-se na forma de entrevista entre o pesquisador e os professores do 1º, 2º e 3º anos. Informamos que a identidade do entrevistado será protegida e a resposta a todas as perguntas não é obrigatória por parte do entrevistado. Gostaríamos também de esclarecer que a participação do município é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações registradas na entrevista serão utilizadas somente para os fins da pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados com a realização da pesquisa se relacionam à melhoria e atualização do curso de formação de professores alfabetizadores (PNAIC), pelos órgãos e instituições responsáveis. Caso tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, colocamos-nos à disposição no endereço a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dar ELSA MIDORI SHIMAZAKI.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica.

Eu, LUCIA CRISTINA DALAGO BARRETO declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador:

Nome: Lucia Cristina Dalago Barreto

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM

Telefone: (44) 88067334

E-mail: luciadalago@bol.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE

APÊNDICE 1

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PROFESSORES ALFABETIZADORES
Identificação

Município: _____

Idade: _____

| Nº | QUESTIONAMENTOS | COMENTÁRIOS |
|----|--|-------------|
| 1 | Qual é a sua formação? | |
| 2 | Quantos anos de atuação? | |
| 3 | Quantos anos de atuação nos anos do Ensino Fundamental/alfabetização? | |
| 4 | Quantos alunos foram inclusos nas turmas assumidas nos últimos 3 anos? | |
| 5 | Qual é o diagnóstico desses alunos? | |
| 6 | Como é trabalhar com esses alunos? | |
| 7 | Qual é a sua maior dificuldade? | |
| 8 | O que mudou em relação à sua prática pedagógica relacionada à inclusão, depois da formação do PNAIC? | |
| 9 | Qual é a qualidade dos materiais relacionados à inclusão utilizados na formação? | |
| 10 | Quais aspectos em relação à inclusão deveriam ser abordados nas próximas formações do PNAIC? | |
| 11 | Você já participou de outro curso de formação relacionado à educação especial? Qual? | |
| 12 | Em sua opinião, o que significa uma inclusão de qualidade? | |

Fonte: a autora

