



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIESSA RICCE

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE TESES
E DISSERTAÇÕES**



ARARAQUARA – SP
2019

JULIESSA RICCE

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE TESES
E DISSERTAÇÕES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**ARARAQUARA – SP
2019**

Ricce, Juliessa

Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de
Alfabetização e Letramento: um estudo de teses e
dissertações / Juliessa Ricce — 2019
114 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Luci Pastor Manzolli

1. Alfabetização e Letramento . 2. Práticas
Pedagógicas. 3. Deficiência Intelectual. I. Título.

JULIESSA RICCE

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luci Pastor Manzoli

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 09/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Prof^a Dr^a. Luci Pastor Manzoli
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Denise Margonari Favaro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Fátima Elisabeth Denari
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Adriana do Carmo Bellotti
USP – Universidade de São Paulo – Campus de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

Aos meus filhinhos amados de quatro patas ,
Amora e Gucci, que deixam a minha vida mais
colorida e doce.

AGRADECIMENTOS

A etimologia da palavra agradecer tem origem grega, que se traduz no ato de “demonstrar gratidão”. Diante deste delicado e singelo significado, agradeço:

A Deus, por guiar-me e por conceder-me sabedoria na escolha dos melhores caminhos. A Nossa Senhora, minha Mãezinha, por ser a minha luz e força nesta caminhada.

A vida, que é feita de momentos, conforme os colorimos.

Aos dias dedicados a construção deste trabalho. Foram horas de leituras e pesquisa, que resultaram em conhecimento e valiosas contribuições profissionais e pessoais.

Aos meus pais, Júlio e Sueli, por tudo que representam em minha vida, vocês são a minha base. Aos meus avós, Aparecida e Júlio, por todo amor. Ao meu irmão, Yuri, pelo carinho. Sinto-me abençoada por tê-los em minha vida.

Aos meus filhos de quatro patas, Amora e Gucci, meus amores, que sempre me acompanharam deitados ao lado do computador nos momentos de escrita deste trabalho. Obrigada por cada olhar de amor, por cada carinho com a patinha na mão da mamãe! Papai do Céu foi muito generoso ao me abençoar com dois anjinhos. Amo vocês infinito!

À minha orientadora, Professora Dra. Luci Pastor Manzoli, pelas orientações, correções e por todos os ensinamentos compartilhados durante o período do Mestrado e Doutorado. Obrigada pelo acolhimento e pelo carinho que teve comigo ao longo desses anos. Toda a minha gratidão e admiração!

Às professoras Dras. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e Fátima Elizabeth Denari, pela disponibilidade em participar da banca de qualificação. Agradeço pela maneira gentil e atenciosa que tiveram com a revisão deste trabalho e por terem indicado outras referências e caminhos para aprimorá-lo.

Às professoras Dras. Denise Margonari Favaro, Relma Urel Carbone Carneiro e Adriana do Carmo Bellotti, pela disponibilidade em participar da banca de defesa deste trabalho.

As professoras suplentes, agradeço pela atenção e disponibilidade.

A todos os professores que ministraram disciplinas na Pós-Graduação em Educação Escolar, com os quais tive a oportunidade de conviver. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados!

À Neusa e a Aline, pela valiosa amizade, vocês são especiais e moram no meu coração. “Houve tempos em que precisei chorar, e vocês me consolaram. Houve tempos em que sorri, e vocês sorriram comigo. A amizade é assim, é sentir o carinho, é ouvir o chamado, é somar alegrias e dividir tristezas, é a certeza da mão estendida”...Obrigada!

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEPEB) agradeço pelas contribuições, momentos de estudos e de participação em congressos: foram experiências enriquecedoras.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, pela oportunidade de cursar o Doutorado que muito contribuiu para a minha formação acadêmica e científica.

À secretaria da Pós-Graduação, pela atenção e apoio administrativo a este trabalho. A todos os funcionários e bibliotecários, pelos esclarecimentos de dúvidas e pela presteza no atendimento das nossas solicitações.

Às Escolas nas quais lecionei, em especial aos diretores e coordenadores, pela compreensão e apoio quando precisei me ausentar para cursar as disciplinas e participar de congressos.

Por fim, reitero meu apreço e minha gratidão a todos que de alguma maneira colaboraram para a realização deste trabalho.

O papel do professor é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Magda Soares (1998).

RESUMO

A partir do século XXI as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência se intensificaram para garantir o direito de um ensino de qualidade, acesso e permanência nas escolas. Após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, passaram a exercer um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo, identificar e analisar como se caracterizam as práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental sob o olhar de teses e dissertações a partir da referida política. A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde num primeiro momento, foi feita a seleção e leitura dos resumos que foram ao encontro do objetivo da pesquisa, e num segundo momento, a leitura por completo. Foram selecionadas para análise 8 produções acadêmicas, sendo 6 mestrados e 2 doutorados. Os dados obtidos foram organizados, categorizados e distribuídos em quadros. Os resultados mostraram que as atividades de alfabetização e letramento trabalhadas pelos professores, são, na maioria das vezes, para preencher o tempo, sem finalidade, retiradas dos livros didáticos. Atividades baseadas no modelo de ensino tradicional, sem espaço para envolver o aluno com deficiência intelectual em situações de aprendizagem significativas para o seu desenvolvimento. Mostraram, ainda, o insuficiente conhecimento dos professores ao solicitarem atividades com base em repetição e memorização, no lugar de buscarem envolver o aluno em situações de aprendizagem pautadas num modelo de ensino que abrange as adaptações curriculares.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

Public policies on disabled people inclusion have been intensified to ensure their right to access, attend and continue a high-quality education from twenty-first century on. After the 2008 Special Education National Policy on the Inclusive Education was enacted, the alphabetization and literacy teaching practices have had an essential role in the learning and teaching process of intellectual disabled students. This study aimed to identify and analyze how the teaching practices for intellectual disabled students enrolled in the early years of elementary school are characterized upon dissertations and theses according to the aforesaid policy. The data was collected at the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD). At first, abstracts, which met the study goal, were selected and read. Then, secondly, these abstracts were fully read. Out of these abstracts, eight academic productions were selected, six came from master programs and 2 from doctoral programs. The data collected were organized, categorized and distributed in tables. The results have shown the alphabetization and literacy activities used by teachers, are, mostly, meaningless, to spend time, and they have been taken from textbooks. Activities based on the traditional teaching model, which do not engage the intellectual disabled student in meaningful learning situations to foster his/her development. The results have also revealed teachers' insufficient knowledge as they requested activities based on repetition and memorization, instead of trying to engage the students into learning situations regarding a teaching model which enables curricular adaptations.

Key words: Intellectual Disability. Teaching Practices. Alphabetization. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa com a Combinação dos Descritores: práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; deficiência mental no período de 2008 a 2017.....	60
Quadro	Pesquisa com a Combinação dos Descritores: práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; deficiência intelectual no período de 2008 a 2017.....	62
Quadro 3	Pesquisa com a Combinação dos Descritores: alfabetização e letramento; deficiência mental no período de 2008 a 2017.....	63
Quadro 4	Pesquisa com a Combinação dos Descritores: alfabetização e letramento; deficiência intelectual no período de 2008 a 2017.....	64
Quadro 5	Produções Elegíveis para a Presente Pesquisa no Período de 2008 a 2017.....	67
Quadro 6	Título e Objetivo (s) das produções	69

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DI - Deficiência Intelectual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPS - Organização Pan-Americana da Saúde

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SME - Secretaria Municipal de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncional
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMS - Universidade Federal Mato Grosso do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	14
1.1 Introdução.....	14
1.2 Justificativa.....	19
2. DEFICÊNCIA INTELECTUAL: HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS Erro! Indicador não definido. 25	
2.1 Do Mundo Antigo até o Século XIX	25
2.2 Século XX e XXI.....	29
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Erro! Indicador não definido. 43	
3.1 Práticas Pedagógicas.....	43
3.2 Políticas Públicas e Programas para Formação de Professores Alfabetizadores.....	45
3.3 Alfabetização e Letramento.....	49
4. OBJETIVOS DA PESQUISA	54
4.1 Objetivo geral	54
4.2 Objetivos específicos	54
5. MÉTODO	55
6. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	57
6.1 Delimitação da Pesquisa.....	57
6.2 Materiais	57
6.3 Critérios para Coleta de Dados.....	58
6.4 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Resumos das Teses e Dissertações.....	59
6.5 Resumos Selecionados Aplicado os Critérios de Inclusão e Exclusão.....	60

6.5.1 Combinação dos Descritores: práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; deficiência mental.....	60
6.5.2 Combinação dos Descritores: práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; deficiência intelectual.....	61
6.5.3 Combinação dos Descritores: alfabetização e letramento; deficiência mental.....	63
6.5.4 Combinação dos Descritores: alfabetização e letramento; deficiência intelectual.....	64
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	Erro! Indicador não definido.
7.1 Produções Elegíveis para a Presente Pesquisa.....	66
7.2 Análise das Oito Produções por Tópicos.....	68
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
9.REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	111
APÊNDICE A – Ficha de Catalogação utilizada para realizar os fichamentos das produções selecionadas.....	112

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 Introdução

Como sugerem relatos históricos, o tratamento dado às pessoas com deficiência em épocas anteriores à Idade Média provém de passagens descobertas na Literatura Grega e Romana, na Bíblia e no Corão. Para atender às suas necessidades básicas, como alimentar-se, os povos dependiam do que a natureza lhes oferecia, caçando, pescando e abrigando-se em cavernas para se protegerem, pois eram nômades e precisavam deslocar-se com certa frequência para outros lugares. Dessa forma, ficava inviável para as pessoas acometidas com alguma deficiência acompanhá-los, tornando-se assim um empecilho para os demais, já que para garantir a sobrevivência cada um cuidava de si, fato esse que os levou a serem relegados e abandonados. Para compreendermos os diferentes momentos da história e o porquê isso acontecia com essas pessoas, é necessário olharmos para o contexto da organização sócio-político-econômica da sociedade naquele período (PESSOTTI, 1984).

De maneira tímida, as atitudes sociais visando o atendimento e acolhimento das pessoas com deficiência, foram ganhando espaço mais humanitário, resultando na organização de serviços de assistência principalmente para as pessoas que apresentavam deficiência física e mental (MAZZOTTA, 1993).

Assim, a preocupação em oferecer uma educação especial as pessoas com deficiência surge no Estado de São Paulo, no ano de 1917, com a criação da primeira escola de anormais. Em 1933, levando em consideração o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, tratando a educação como

[...] um problema social e um direito individual a ser assegurado principalmente através da escola pública, é instituído o Código de educação do Estado de São Paulo. Regulamentando a educação no âmbito estadual, ele representa a primeira manifestação governamental sobre educação especial. Dentre outros princípios e diretrizes, inclui a educação especializada no contexto da educação pública do Estado de São Paulo. (MAZZOTTA, 1993, p. 4).

No mesmo período, foram instaladas duas classes para pessoas com deficiência mental na Capital, bem como foi criada a Secção de Higiene Mental Escolar, sendo a

responsável por organizar a assistência médico pedagógica e requerer a preparação e aperfeiçoamento de pessoal especializado. Além disso, era encarregada por selecionar as crianças com deficiência mental que precisassem de métodos de ensino adequados ao seu nível intelectual e encaminha-las às classes especiais (MAZZOTTA, 1993).

Nas décadas de 1950 e 1960, algumas medidas governamentais foram tomadas com o intuito de organizar o funcionamento da educação para as pessoas com deficiência. Dentre as ações, foram criadas classes para atendimento de alunos com deficiência auditiva, física, mental e visual, instalados cursos para que os professores pudessem se especializar, nos órgãos centrais, setores próprios para a orientação desta área da educação (MAZZOTTA, 1993).

O Decreto nº 31.136 de 1 de março de 1958 foi o primeiro a dispor sobre a instalação de classes especiais para a educação de crianças com deficiência mental educável. O termo educável refere-se à criança que era avaliada pelo exame psicológico e diagnosticada com retardo desde o nascimento ou desde a infância (JANNUZZI, 2006).

No ano de 1996 foi criado o Serviço de Educação Especial. “[...] subordinado ao Departamento de Educação, com a atribuição de estabelecer as diretrizes e normas para as várias áreas de excepcionalidade atendidas na rede oficial de ensino”. Com a criação deste serviço, teve início no Estado de São Paulo a construção e implementação de uma nova política de educação especial, no intuito de integrar os alunos excepcionais no meio escolar comum (MAZZOTTA, 1993, p. 4-5).

Nesta direção, após o movimento de integração, ainda na década de 1990, surge a preocupação em relação a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Este movimento deve ser um processo contínuo e permanente. Assim “[...] não deve ser concebido como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas (CARVALHO, 2005, p. 1).

De tal modo, a inclusão educacional exige que

[...] expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como focos, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova

visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham. (CARVALHO, 2005, p. 4).

A escolarização da pessoa com deficiência passou a ser mais discutida a partir da referida década, com a disseminação de documentos e dos movimentos pela inclusão. Neste contexto educacional, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e disponibiliza recursos e serviços para o atendimento da pessoa com deficiência no ensino regular, prevendo a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para efetivar a inclusão social e escolar.

Com esta nova política, foi implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Trata-se de uma proposta de aprendizagem oferecido pelo Governo Federal às escolas da rede regular de ensino com o intuito dos professores realizarem “[...] a mediação docente de forma a desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 21). Portanto, esse atendimento tem como função:

[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2006, p. 10).

A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência, deve ser pautado em atividades que:

Estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem entre outros; Fortaleçam a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher, e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; - Promova a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber; Tenham como objetivo o engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento

recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor. Priorizem o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos, oportunizando atividades que permitam a descoberta, inventividade e criatividade; Compreendem que a criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo. (BRASIL, 2006, p. 21).

Diante do exposto, o direito ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual está amparado por documentos expedidos pelos órgãos governamentais, nacionais e internacionais, que fundamentam as propostas educativas sob a perspectiva da educação inclusiva. Assim, é necessário investimento na formação continuada dos professores, pois se queremos assegurar o direito à educação desses alunos, é imprescindível que haja a “[...] reestruturação do ensino, da metodologia, o repensar do currículo, pensando-o para todos” (OLIVEIRA, 2010, p. 183).

As práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos da educação especial e inclusiva, está preconizada em documentos nacionais e internacionais expedidos pelos órgãos governamentais, dentre eles: na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na Constituição Federal de 1998, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), na Declaração de Guatemala (1999) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dentre outros.

Dessa forma, a formação do professor para atuar na educação especial e inclusiva deve ser contínua, para que o mesmo possa aprimorar as suas práticas pedagógicas, podendo atender as especificidades dos alunos no que diz respeito adaptação de atividades e do currículo, implementando uma prática que contemple metodologias diferentes que tenha em atenção o desenvolvimento e os estilos de aprendizagem de cada aluno (FILHO; BABOSA, 2015).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 53), está previsto que a atuação pedagógica do professor de educação especial deverá utilizar:

[...] métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

Em relação ao aluno com deficiência intelectual, segundo os Parâmetros Curriculares Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998, p.26) o aluno com esta deficiência, caracteriza-se por ter um funcionamento:

[...] intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: • comunicação; • cuidados pessoais; • habilidades sociais; • desempenho na família e comunidade; • independência na locomoção; • saúde e segurança; • desempenho escolar; • lazer e trabalho.

Ao que se refere a aprendizagem escolar desses alunos, sabe-se que há comprometimentos mentais que interferem na aquisição da leitura e da escrita e dos conceitos lógicos matemáticos. Esses alunos poderão apresentar um progresso mais lento em algumas áreas, ou seja, “[...] o comprometimento cognitivo afetará a capacidade de observar, analisar e lidar com conceitos abstratos, com autonomia”. Portanto, a concentração por períodos maiores pode tornar-se mais difícil, bem como a falta de motivação para realizar as atividades propostas (OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Além do que foi exposto acima, apresentam ausência de concentração, barreira em se comunicar e interagir e pouca capacidade para compreender a lógica de como funcionam as línguas, ou seja, não entendem a representação escrita e precisam de sistema de aprendizado adaptado e diferenciado, que favoreça e contribua para o seu desenvolvimento no que se refere: a aquisição de alguns conceitos, a capacidade motora, o raciocínio lógico e a organização das ideias (GOMES; POULIN; FIQUEIREDO, 2010).

Neste sentido, a não compreensão do sistema de escrita pelo aluno com deficiência intelectual, pede novas práticas pedagógicas que sirvam para que eles possam desenvolver a capacidade de fazer relação entre a fala com a escrita. Para isso, o professor pode usar atividades que estimulam essa percepção, como: lista de palavras, brincadeiras orais, dramatizações, verbalização de regras do jogo, parlendas e cantigas de rodas, fazendo, dessa forma, uma relação do lúdico, a fala e a escrita. Portanto, avaliar o aluno com o intuito de saber em qual nível em que se encontra, é imperioso para o professor pensar como poderá por meio das suas práticas

pedagógicas, estimulá-lo no processo de aquisição da leitura e da escrita (GOMES; POULIN; FIQUEIREDO, 2010).

Para Soares (2013, p. 16) a alfabetização, além de representar a escrita por meio dos fonemas (sons) e os grafemas (letras), e a leitura através dos grafemas (letras) em fonemas (sons), os alunos, precisam, para além da simples codificação e decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “[...] compreensão/expressão de significados do código escrito” .

Neste sentido, é imperioso reconhecer o significado dos termos alfabetização e letramento. Sendo a alfabetização entendida como

[...] a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Portanto, o alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, é o caminho mais viável para a superação dos problemas enfrentados nesta etapa inicial da escolarização pelos alunos que apresentam ou não dificuldades de aprendizagem (SOARES, 2004).

1.2 Justificativa

A pesquisa apresentada é resultado das minhas experiências enquanto professora alfabetizadora, desde o ano de 2010, na rede municipal de ensino. Devido ao processo inclusivo, deparo-me com variados tipos de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e dentre eles, os com deficiência intelectual, o qual me chama muito a atenção por seu desempenho estar estritamente ligado ao processo de aprendizagem, não demonstrando bom aproveitamento escolar.

Ao longo da minha graduação, no curso de licenciatura em Pedagogia, deparei-me com disciplinas obrigatórias na grade curricular sobre educação especial, que englobavam teorias relacionadas a deficiência intelectual. A minha proximidade ficou ainda maior com a referida área, quando realizei estágio curricular obrigatório com uma aluna com Síndrome de Down. Durante as aulas, observei que as atividades desenvolvidas eram pautadas em uma apostila, dividida por área de trabalho, na qual os alunos realizavam os exercícios. Boa parte dessas atividades parecia não despertar o interesse e a atenção da referida aluna, com repetições de atividades tais como: pintar desenhos, moldar massinhas, ouvir músicas, recortar, colar, dentre outras do gênero. Neste caso não houve nenhuma adaptação de atividades para envolvê-la na dinâmica dos demais. Em conversas com os professores, o conceito geral em relação a essa aluna era de que “não possuía aptidão intelectual” para a aprendizagem escolar e “tampouco adiantava flexibilizar o currículo”. Essa experiência despertou-me curiosidade e interesse em conhecer a prática docente e a adaptação curricular indicada para um trabalho inclusivo.

Levando em consideração o exposto, com o intuito de aprimorar os meus conhecimentos sobre os diversos fatores que influenciam nas práticas pedagógicas, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica/Educação Especial (GEPEB)¹ da Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP campus de Araraquara.

Visando conhecer melhor e mais profundamente as características dessa população, realizei vários cursos de extensão e especialização voltados para a inclusão escolar, diversidade cultural, práticas de alfabetização e letramento, para os alunos com deficiência intelectual.

Cursei, também, Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural ofertado pela Universidade de Brasília (UNB). A principal finalidade do curso é apoiar a formação de professores e profissionais da educação, visando acabar com os preconceitos existentes no contexto escolar, bem

¹. A temática de estudos do GEPEB (Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação Básica) está voltada para a área da educação especial no contexto do ensino inclusivo, práticas pedagógicas e formação do professor; tendo como objetivo a discussão de pesquisas na área de Educação Especial, bem como estudo de textos e bibliografias pertinentes à temática.

com tornar este espaço um local mais democrático e inclusivo. Como trabalho final de curso, realizei uma pesquisa-intervenção sobre a diversidade cultural e as práticas de alfabetização e letramento voltadas para os alunos com deficiência intelectual.

No ano de 2012, ingressei no curso de Mestrado em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Na dissertação identifiquei e analisei as teses e dissertações que constavam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito da Deficiência Intelectual e Adaptação Curricular. Os resultados mostraram que a maioria dos professores não realizavam as adaptações curriculares em sala de aula, e suas práticas estavam pautadas em um modelo de ensino homogêneo. Ou seja, tratando da mesma forma todos os alunos, sem maiores preocupações em atender as necessidades daqueles que apresentavam deficiência intelectual. Foi evidenciado, ainda, uma baixa expectativa dos professores em relação ao processo de escolarização desses alunos, e a ausência de um planejamento das atividades para os mesmos.

O que nos chamou a atenção durante a análise dessas produções científicas, é que nenhuma fez menção as práticas pedagógicas de alfabetização voltadas para os alunos com deficiência intelectual. Haja vista, que a partir da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 32, inciso I, está previsto o “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p.11) ².

Nessa direção, os conhecimentos adquiridos no Mestrado acrescido às minhas experiências enquanto professora alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental, observo a dificuldade de adaptar o currículo para os alunos com deficiência intelectual, utilizar materiais e recursos que o ajudem a realizar as atividades propostas em sala de aula e a insuficiente formação de professores para trabalhar com esses alunos.

Diante do exposto, senti a necessidade de aprofundar meus estudos e fui em busca do doutorado no mesmo programa, visando responder algumas questões de pesquisa, tais como:

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atualizada em março de 2017.

1) A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o que dizem as teses e dissertações sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos alunos com deficiência intelectual?

2) O que essas produções revelam a respeito da alfabetização e letramento desses alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental?

3) Como estariam sendo realizadas as práticas pedagógicas dos professores com esses alunos?

4) Quais contribuições essas produções trazem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para lidar com o aluno com deficiência intelectual diante a inclusão?

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo de abordagem qualitativa. Justifica-se pela necessidade de se conhecer mais profundamente o que vem sendo pesquisado nos programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior, sobre as práticas pedagógicas de alfabetização para os alunos com deficiência intelectual. Justifica-se, também, pela escassez de estudos nesse campo de conhecimento, identificada a partir dos resultados do mestrado. No que diz respeito à relevância da presente pesquisa, a mesma pode contribuir para um diálogo com outros estudos que serão desenvolvidos a respeito das práticas pedagógicas de alfabetização no contexto inclusivo para esses alunos, bem como para um melhor conhecimento dos profissionais da educação que tenham interesse na temática apresentada.

Ao que se refere a terminologia deficiência mental e deficiência intelectual, optamos por utilizar ao longo desta pesquisa o termo deficiência intelectual, por ser considerado, pela literatura, o mais adequado. Porém, quando se tratar da história, dos documentos governamentais, e estudos bibliográficos, manteremos a originalidade do termo utilizado pelos autores.

A escolha pelo termo alunos com deficiência intelectual, justifica-se, ainda, pela definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), que vem sendo tida como base para estudos de autores desta área de conhecimento, bem como referência para documentos e materiais expedidos por órgãos governamentais.

Para a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010) a deficiência intelectual não é mais classificada como leve, moderada, profunda e severa. Essa mudança na classificação foi necessária, pois essas concepções não contemplam o indivíduo em sua totalidade, uma vez que o seu desenvolvimento deve ser avaliado de uma forma mais global segundo alguns critérios dos comportamentos adaptativos, que é um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que todas as pessoas aprendem ao realizar atividades comuns do dia a dia, sendo: habilidades conceituais: alfabetização, conceitos de número, dinheiro e tempo; habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, cautela, solução de problemas sociais, seguindo regras, a obediência às leis; habilidades práticas: atividades da vida diária - higiene pessoal, qualificação profissional, uso de dinheiro, segurança, saúde, viagens, transporte, horários, rotinas e uso do telefone.

No ano de 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com outras instituições do gênero realizaram, em Nova York, um Simpósio intitulado “Intellectual Disability Programs, Policies and Planning for the Future”, e utilizaram oficialmente o termo deficiência intelectual e não mais deficiência mental” (SASSAKI, 2005).

A referida associação, define a deficiência intelectual como “[...] uma significativa limitação tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expressados em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição origina-se antes dos dezoito anos de idade”. Portanto, o termo deficiência intelectual proposto pela AAIDD compreende a mesma população de pessoas que eram diagnosticadas anteriormente com retardo mental, em “número, tipo, nível”. Assim sendo, o indivíduo que é ou era elegível para um diagnóstico de retardo mental, também é elegível para um diagnóstico de deficiência intelectual (SCHALOCK et.al, 2010, p. 4).

Em relação aos termos alfabetização e letramento, optamos por utilizá-los juntos nesta pesquisa, por serem indissociáveis, simultâneos e interdependentes, conforme os estudos de Soares (2004).

Em relação à delimitação da pesquisa, a escolha pelo recorte no ano de 2008, justifica-se pelo Ministério da Educação ter publicado neste ano a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que prevê o

movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. A política tem como meta, ainda, seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas promotoras de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante ao exposto, a estrutura desta pesquisa está organizada em seções. A seção 1 traz a introdução, a justificativa e as questões de pesquisa. A seção 2, aborda a história da deficiência intelectual e as políticas públicas do mundo antigo até o século XXI. A seção 3 aborda as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, bem como as políticas e programas para formação de professores alfabetizadores. A seção 4 traz o objetivo geral e os específicos. A seção 5 apresenta a metodologia. Na seção 6 estão os procedimentos de coleta de dados, delimitação da pesquisa e critérios para a coleta de dados. A seção 7 traz a apresentação e análise dos dados. Na seção 8 as considerações finais, com fundamento na pesquisa desenvolvida e nos resultados das teses e dissertações.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Do mundo antigo até o século XIX

A partir de estudos arqueológicos, os povos egípcios, com embasamento em restos biológicos e proeminências artísticas, de mais ou menos 4.500 a.C, evidenciam que no Egito Antigo as pessoas que apresentavam deficiência não sofriam qualquer tipo de discriminação e exclusão da sociedade. A arte desses povos, os túmulos, os papiros e as múmias revelam isso. Essas pessoas integravam-se nas distintas e hierarquizadas classes sociais, ocupando cargos de faraó, nobres, altos funcionários, entre outros (GURGEL, 2007).

Os gregos, dedicavam-se a maior parte do seu tempo a arte da guerra. Dessa forma, pelos costumes espartanos, as pessoas que nasciam com deficiência eram eliminadas, só os fortes sobreviviam para servir ao exercício. A história do famoso poeta grego Homero ilustra este relato:

[...] Homero que, pelos relatos, era cego e teria vivido em época anterior a VII a.C.. Escreveu os belos poemas de *Ilíada* e *Odisséia*. Em *Ilíada* Homero criou o personagem de Hefesto, o ferreiro divino. Seguindo os parâmetros da mitologia, Hefesto ao nascer é rejeitado pela mãe Hera por ter uma das pernas atrofiadas. Zeus em sua ira o atira fora do Olimpo. Em Lemnos, na Terra entre os homens, Hefesto compensou sua deficiência física e mostrou suas altas habilidades em metalurgia e artes manuais. (GURGEL, 2007, p. 3).

Em Roma também não era diferente o tratamento voltado para as pessoas que nasciam com deficiência. Segundo relatos, os pais abandonavam seus filhos em cestos a margem dos rios ou em lugares sagrados. As crianças que conseguiam sobreviver, eram exploradas nas cidades, bem como passavam a fazer parte de circos para entretenimento dos que tinham poder aquisitivo alto (GURGEL, 2007).

Nesta direção, para sobreviver, os povos que não tinham poder político, econômico e social dedicavam-se às atividades de agricultura, pecuária e artesanato. A sociedade dividia-se em dois grupos sociais: a nobreza formada por senhores detentores do poder social, político e econômico e, do outro lado, os serviçais e escravos – que não tinham valor nenhum, considerados sub-humanos, apenas viviam para atender aos desejos e às necessidades da nobreza. Assim, as pessoas com deficiência faziam parte do

mesmo grupo que os serviçais e os escravos e, também, não eram valorizados enquanto seres humanos – por isso que abandoná-los não demonstrava ser um problema ético e moral. Logo, percebe-se que esse descaso associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas que a sociedade tinha em relação ao diferente (ARANHA, 2001).

A educação das pessoas com deficiência passou por diferentes momentos, partindo de um descaso iniciado por um conjunto de crenças religiosas que a sociedade tinha em relação à essas pessoas. O valor do ser humano era pautado na perfeição corporal e no status social. Portanto, a exclusão pode ser entendida como um processo sócio-histórico e ser contextualizada na organização sócio-política-econômica da sociedade naquele período (COSTA, 2010).

Essas práticas de abandono e extermínio aconteceram até o surgimento do Cristianismo no vitorioso Império Romano. A nova doutrina era pautada pela caridade e amor entre as pessoas. Os povos que tinham condição menos favorecidas, sentiram-se acolhidos com este novo olhar da sociedade. A partir daí, com a ascensão do Cristianismo, a situação das pessoas com deficiência foi se modificando e abandoná-las ou eliminá-las era o mesmo que atentar contra os desígnios da divindade, pois passaram a ser consideradas filhos de Deus, como os demais e, logo, mereciam um tratamento mais caridoso. Tendo como influência a igreja católica, surgem os primeiros hospitais e organizações de caridade e assistência direcionadas ao atendimento de pessoas com condições precárias para sobreviver, deficientes abandonados e enfermos (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001).

Com o final do Império Romano, iniciou-se o período histórico conhecido como Idade Média, que foi marcada por precárias condições de vida e de saúde das pessoas. Os povos com insuficiente conhecimento acreditavam que o nascimento de pessoas com deficiência, era um castigo divino (GURGEL, 2007).

A idade moderna foi um período que marcou a transição de extrema ignorância da população em relação às pessoas com deficiência para o nascer de novas ideias. Algumas descobertas relevantes surgiram para o tratamento de algumas deficiências. Por se tratar de uma época em que ainda pensava ser impossível educar as pessoas com deficiência auditiva “[...] o médico e matemático italiano Gerolamo Cardano (1501-

1576), inventou um código de sinais destinado a ensinar as pessoas surdas a ler e a escrever influenciando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) a desenvolver um método de educação para pessoa com deficiência auditiva, por meio de sinais” (GURGEL, 2007, p. 4).

Em relação as pessoas com deficiência mental, Philippe Pinel teve destaque em seus estudos. O médico francês, foi o primeiro a tratar as doenças mentais e um dos precursores da psiquiatria moderna. Sua visão de tratamento era mais científica e menos supersticiosa, saindo em defesa de protocolos mais humanos para essas pessoas. Ele considerava que tais enfermidades eram decorrentes de alterações patológicas no cérebro, ocasionadas por fatores hereditários, lesões fisiológicas ou até mesmo o excesso de pressões sociais e psicológicas. Diante disso, banuiu os tratamentos tradicionais, substituindo-os por mais dignos e respeitosos, que incluía as terapias ocupacionais. Além disso, libertou os pacientes internados em manicômios e que ficavam amarrados em correntes (ARANHA, 2001; 2005).

No século XVI, no que se refere às pessoas com deficiência mental, nascem novas ideias quanto à organicidade de sua natureza, ou seja, a deficiência começou a ser vista de forma mais patológica, passando a ser tratada por médicos e deixando de ser um problema de ordem religiosa. Nesse período, surge também o primeiro hospital psiquiátrico que tinha o mesmo objetivo dos asilos e conventos – lugares para confinar pessoas que fugiam dos padrões estabelecidos pela sociedade (ARANHA, 2001; 2005).

Essas pessoas, durante muito tempo, receberam diferentes denominações, dentre elas: criança subnormal, criança mentalmente anormal, excepcionais, incapacitados, deficiente mental, entre outros (JANNUZZI, 2006).

No século XVII, passou-se a defender a ideia de que as pessoas não são essencialmente iguais e suas diferenças deveriam ser respeitadas. Assim, o relacionamento entre a sociedade e as pessoas com deficiência passou a ser diferente, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino que até então lhes eram negadas (ARANHA, 2001).

No século XVIII e meados do século XIX, ainda com resquícios das ideias humanistas da Revolução Francesa, a sociedade percebeu que não bastavam apenas hospitais e abrigos para o atendimento dessas pessoas, mas, sim, de atenção

especializada. Inicia-se, então, a constituição de organizações para o estudo de problemas de cada deficiência (GURGEL, 2007).

Conforme sugerem relatos históricos, o atendimento educacional das pessoas com deficiência mental, sob a ótica da medicina, foi iniciado na França, no início do século XIX, quando o médico Jean Itard³ mostrou a educabilidade do menino selvagem Victor de Aveyron. A terminologia meninos selvagens é para designar os seres humanos que desde a infância foram privados de qualquer educação e viveram excluídos da sociedade (MANTOAN, 1989; MAZZOTTA, 2005).

Outros estudiosos da época deram continuidade às pesquisas sobre a deficiência mental, foi o médico Édouard Séguin, que apresentou uma teoria psicogenética e criou a primeira escola para o atendimento dessas pessoas. Seu trabalho influenciou Pestalozzi⁴, Fröbel⁵ e Montessori⁶, cujos estudos pautavam-se no fator social e no desenvolvimento de métodos, atividades e jogos aplicáveis para as pessoas com deficiência mental (JANNUZZI, 1985; MAZZOTA, 2005; PESSOTTI, 1984).

Nesse contexto, outras instituições foram fundadas e passou-se a oferecer atendimento médico as pessoas com deficiência mental. No final do império, contava-se com duas instituições, sendo uma no ano de 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA), destinada aos casos mais críticos de anomalias relacionadas à deficiência mental e outra em 1887, Escola México, de ensino regular, na cidade do Rio de Janeiro, oferecendo atendimento também aos deficientes físicos e visuais (JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 2005).

De acordo com Jannuzzi (2006), no ano de 1892, em Manaus, houve o registro de uma instituição que ofereceu atendimento para as pessoas com deficiência mental

³ Jean Gaspard Itard (1774-1838) foi considerado o primeiro teórico da educação especial de deficientes mentais (MANTOAN, 1989).

⁴ Para Johan Heinrich Pestalozzi, a educação tem um papel equalizador das diferenças sociais, sendo esta uma questão básica de sua visão educativa (LIMA, 2010).

⁵ Friedrich Fröbel, aprofundou seus estudos com a finalidade de tornar o ensino mais produtivo através de atividades lúdicas, criando um sistema de educação especial para a primeira infância com jogos e materiais específicos, como “[...] a bola; o cubo; o cilindro; blocos de madeira para construção e exercícios sensoriais; prismas; caixilhos; molduras entre outros” (PESSOTTI, 1984, p. 101).

⁶ Maria Montessori, aprimorou os estudos desenvolvidos por Itard e Séguin e criou um programa de treinamento para as pessoas com deficiência mental. Suas técnicas consistiam em utilizar materiais didáticos que incluíam blocos, encaixes, letras de alto relevo, entre outros (MAZZOTTA, 2005).

no ensino regular estadual na Unidade Educacional Euclides da Cunha e, no Rio Grande do Norte, foram encontrados registros na Escola Borges de Medeiros e do Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz.

2.2 Século XX e XXI

No século XX, o Brasil vivenciou uma expansão comercial e industrial e passou por transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação e na democratização do ensino. A partir daí, surgiram várias instituições especializadas para o atendimento das pessoas com deficiência mental, vigentes até os dias de hoje como o Instituto Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dentre outras (MAZZOTTA, 2005).

Neste mesmo período, foram realizadas importantes campanhas em favor da educação dos deficientes, dentre elas, destaca-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), influenciada pelos movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A Campanha foi instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, e tinha como finalidade “[...] promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (BRASIL, 1960).

Em 1961, o atendimento educacional a essas pessoas passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024, que no seu Art. 88 destaca que a educação de excepcionais “[...] deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no Art. 89, que toda iniciativa privada “[...] considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 15).

Ainda no citado século, destacam-se os documentos expedidos pelos órgãos governamentais em prol da educação das pessoas com deficiência, dentre elas, a mental, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº

4.024, de 1961 e a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus – lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No ano de 1973, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) funda o primeiro órgão responsável pela política da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1975, foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; ainda neste ano, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, que extingue órgãos do Ministério da Educação, o CENESP passa a ser a Secretaria de Educação Especial – SESPE – órgão central de direção superior, do Ministério da Educação e Cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024, de 1961, passa a fundamentar o atendimento educacional as pessoas com deficiência, destacando no seu Art. 88, que a educação de excepcionais “[...] deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no Art. 89, que toda iniciativa privada “[...] considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 15).

De acordo com o documento: a Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (BRASIL, 2016), a Lei nº 5.692 de 1971, foi promulgada pela Presidência da República para alterar a antiga Lei nº. 4.024 de 1961. A nova lei, no Art. 9, faz menção ao tratamento especial para os “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Em 1973, considerando a evolução do atendimento prestado às pessoas com deficiência, o Ministério da Educação (MEC) funda o primeiro órgão responsável pela política da educação especial no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) através do Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973, trazendo em seu Art. 2, que o:

[...] CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (BRASIL, 1973).

Em 1975, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, deixando claro no Art. 1 que o termo: pessoas com deficiência, faz menção a qualquer pessoa impossibilitada de assegurar a si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, decorrente de sua deficiência, seja ela física ou mental. Já o Art. 3, ressalta que essas têm os mesmos direitos fundamentais como qualquer outro cidadão e devem ser respeitadas, independente da natureza e gravidade das suas deficiências (ONU, 1975).

Com todos esses movimentos para a formalização da proposta da educação inclusiva, o ano de 1981 foi nomeado pela ONU, numa conferência mundial, como: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Após esta conferência, passou-se a analisar com mais cuidado e atenção às necessidades das pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, visto que a:

[...] conscientização de seus problemas, por parte de órgãos públicos, privados e de toda a sociedade, evidencia a urgente necessidade de atendê-los de modo mais digno e sistematizado. Dentre os objetivos estabelecidos nesta conferência, destacam-se: proporcionar às pessoas com deficiência assistência adequada e assegurar sua plena integração na sociedade (BRASIL, 1981, p. 1).

Visando melhorar o atendimento prestado às pessoas com deficiência e gerir políticas voltadas para sua inclusão, no ano de 1986, criou-se a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituída através do Decreto nº 93.481. No Art. 1, destaca que tanto a Administração Federal, quanto os órgãos governamentais deverão conferir, “[...] no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário aos assuntos referentes às pessoas

com deficiência, com o objetivo de garantir-lhes o pleno exercício de direitos básicos e a efetiva integração social” (BRASIL, 1986, p. 1).

Ainda em 1986, por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro, que extingue órgãos do Ministério da Educação, o CENESP passa a ser a Secretaria de Educação Especial – SESPE –órgão central de direção superior, do Ministério da Educação e Cultura. Posteriormente, passou a ser denominada como SEESP (BRASIL, 1986; MAZZOTTA, 2005).

Nesta direção, o surgimento em defesa da Educação Inclusiva teve impulso a partir da Constituição Federal de 1988, que preceitua fortes citações e requer novos paradigmas educacionais para o atendimento das pessoas com deficiência, prevendo:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 205). “[...] e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 206, inciso I)”. “[...]promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 208, inciso III). “[...] e ainda erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino. A partir da promulgação da referida Constituição, o sistema educacional brasileiro passou por várias mudanças” (Art. 3º, inciso IV) (BRASIL, 1988).

Outro documento importante, foi a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a responsabilidade da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). No seu Art. 1 estabelece normas que garantem o “[...] pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social [...], bem como a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade dessas pessoas” (BRASIL, 1989).

No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF), da qual vários países participaram, inclusive o Brasil. Nessa conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que apresenta no seu Art. 3: “[...] a educação básica deverá atender a todos, crianças, jovens e adultos, mas para que isso aconteça é imprescindível universalizá-la e melhorá-la, bem como adotar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1998, p. 4).

Em 13 de julho do mesmo ano foi promulgada pela Presidência da República a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Art. 5 deixa claro que nenhuma criança ou adolescente “[...] será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão. [...] O capítulo IV, Art. 53, inciso I, reforça que toda criança e adolescente tem direito à educação, bem como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No Art. 54, inciso III, está previsto que a criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especializado de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto surge, no ano de 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. O Plano é um “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”. Dentre seus objetivos, destacam-se: erradicar o analfabetismo no Brasil e oferecer uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos, principalmente para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1993, p. 15).

Em 1993, surge também a Declaração de Nova Delhi sobre a Educação para Todos, cujo objetivo é “[...] atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”. Ressalta, ainda, que os conteúdos e métodos de educação devem ser pensados e desenvolvidos para atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas (UNESCO, 1993).

Dentre esses movimentos em prol da inclusão, no ano de 1994, o Brasil promulga o documento: Política Nacional de Educação Especial, com base num paradigma de integração, baseado no princípio de normalização, focalizando o modelo clínico de deficiência, atribuindo as características “[...] físicas, intelectuais ou

sensoriais” das pessoas com deficiência. Além disso, o referido documento, esclarece que como modalidade de atendimento em educação especial no Brasil, fazem parte: o ensino itinerante; as oficinas pedagógicas; as escolas e classes especiais; o atendimento a domicílio, nas classes hospitalares e em salas de recursos e as classes comuns (BRASIL, 2016, p. 7). O acesso e a matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns, fica condicionado quando essas “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 19).

Observa-se que a Política é pautada no paradigma de integração e que ao invés de gerar mudança de concepções sobre a importância da inclusão escolar, demonstra-se frágil perante aos desafios desse novo modelo educacional. Os alunos são classificados pelo seu ritmo e condições de acompanhar ou não os ditos normais, bem como seu suposto despreparo para frequentar as classes comuns, gerando, assim, a continuidade de práticas tradicionais e excludentes (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a história da escola se caracteriza pela visão da educação que delimita a:

[...] escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2016, p. 25).

Como marco político importante, no ano de 1994, em Salamanca na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais, assegurando o compromisso de educação para todos. As principais diretrizes e princípios orientadores da referida declaração são:

[..] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e

necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

A Educação como direito fundamental para todos, no Brasil, foi aprovada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 58, 59 e 60 regulamenta que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, e garante às pessoas com deficiência o direito de frequentar a sala de aula comum do ensino regular, destacando que o atendimento a esses alunos deve acontecer “[...] preferencialmente na rede regular de ensino”. Evidencia, ainda, que o atendimento educacional será realizado em “[...] classes, escolas ou serviços especializados”, sempre que, por conta das condições específicas do aluno com deficiência, não for possível integrá-lo nas classes regulares de ensino, e que os sistemas de ensino assegurarão, para essas pessoas, professores com especialização adequada para atuar no atendimento educacional especializado e no ensino regular (BRASIL, 1996).

Outro movimento importante foi a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/200130, de 08 de outubro de 2001, afirmando que as pessoas com deficiência possuem direito e liberdade iguais aos demais, até mesmo o direito de não serem submetidos à discriminação com base na sua deficiência; isso provém da “[...] dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (UNESCO, 1999).

A Presidência da República, por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de Junho de 1999, cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). É de competência do CONADE, dentre

outras: zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999b).

Em 09 de setembro de 1999, em Londres, foi aprovada, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, a Carta para o Terceiro Milênio, tendo como finalidade garantir uma sociedade mais justa, com equidade de direitos para toda a população. A Carta assegura que toda a pessoa com deficiência deve receber serviços de reabilitação fundamentais à otimização do seu bem estar mental, físico e funcional (BRASIL, 1999c).

A Presidência da República, através do Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; define a educação especial como uma modalidade transversal aos diferentes níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular. De acordo com o Art. 1, essa política compreende o conjunto de orientações que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999d).

No final do século XX, houve uma maior mobilização em torno do questionamento de como se dava à estrutura segregativa encontrada nos sistemas de ensino, que mantinha muitas pessoas em idade escolar fora da escola, uma vez que “[...] a proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas (BRASIL, 2016, p. 8). Nesse cenário, os debates sobre a educação inclusiva impulsionaram novas formulações sobre o apoio técnico e financeiro, no sentido de fornecer as condições para a inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Assim, “[...] o conceito de acessibilidade é incorporado como forma de promoção da igualdade de condições entre todos” (BRASIL, 2016, p. 13).

Segundo o documento sobre a consolidação da inclusão escolar (BRASIL, 2016, p. 6), com todos esses movimentos sociais de luta contra a discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, surge, em nível mundial, a

defesa de uma sociedade inclusiva, reforçando a necessidade da elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do ensino. Nesse período histórico, “[...] fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares”

Com esse novo olhar para a inclusão, os órgãos governamentais são impulsionados a criarem projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam “[...] repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada (BRASIL, 2016, p. 7).

Deste modo, no século XXI, as políticas públicas de inclusão tomaram maior visibilidade, onde foram realizados movimentos, conferências, simpósios e sancionados documentos relevantes que garantem o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema regular de ensino, assegurando sua participação no contexto social.

Em 2001, é publicado o Plano Nacional de Educação através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. O Plano estabelece no item 8 objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência, dentre elas: disponibilizar materiais didáticos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, estabelecer padrões mínimos de infraestrutura das escolas para acolhê-los, adaptar os prédios escolares, ampliar os equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do aluno com deficiência, assegurar a inclusão no projeto pedagógico das escolas, definir novos recursos e oferecer formação em serviço para os professores em exercício, incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas para capacitá-los no atendimento desses alunos (BRASIL, 2001a).

Acompanhando o movimento de inclusão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, no Art. 2, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições

necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Prevê proteção às pessoas acometidas de transtorno mental, assegurando-lhes: receber tratamento com humanidade e respeito, ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração, dentre outros (BRASIL, 2001b).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, por meio do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, “[...] cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. O atendimento escolar desses alunos se iniciará na educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que for necessário (BRASIL, 2001c, p.1).

Ainda em 2001, realizou-se em Montreal no Canadá o Congresso Internacional da Sociedade Inclusiva, no qual elaboraram a Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão, que previa o acesso igualitário a todos os espaços, com o objetivo de proporcionar uma sociedade inclusiva para todos (BRASIL, 2001d).

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, preveem que as instituições de ensino superior devem acrescentar, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.845, de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, com a finalidade de garantir a universalização do AEE para os alunos com deficiência “[...] cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004a).

Ainda neste mesmo ano, a Organização Pan Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) realizaram, em Montreal no Canadá, um evento

do qual o Brasil também participou e foi aprovada a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual e, por meio dela, a expressão Deficiência Intelectual foi difundida mundialmente (SASSAKI, 2005). O item 5, inciso A desta declaração, considera que as pessoas com deficiência intelectual são “[...] cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais” (OPS/OMS, 2004, p. 3). No item 9, inciso C, recomenda-se aos Estados “[...] desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais” (OPS/OMS, 2004, p. 5).

Impulsionando a inclusão, o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as Leis nº 10.048 de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Assegura-se no Art. 6 tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência, sendo que o tratamento diferencial inclui, dentre outros: “[...] pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência mental” (BRASIL, 2004b).

Em 2006, surge a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário. O Brasil assinou a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007. A promulgação desse documento se deu através do Decreto nº 6.94931, de 25 de agosto de 2009, tendo como princípio o respeito pela dignidade, a independência dos seres humanos, a autonomia, a não discriminação, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades e a plena participação e inclusão na sociedade. Dentre as medidas adotadas, destaca-se: as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional de ensino, tendo acesso a uma educação de qualidade em igualdade de condições (BRASIL, 2007a).

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, visando à mobilização da sociedade pela melhoria da qualidade da educação básica. O capítulo 1 do Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação, Art. 2, item 9, estabelece a garantia, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em classes comum do ensino regular, com a finalidade de fortalecer a inclusão escolar nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. O Art. 9, inciso 2, esclarece que o AEE direcionado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2007c).

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva⁷ – PNEE, que prevê o movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. A política tem como meta, ainda, seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas promotoras de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 1).

A referida política é um novo marco teórico e político, a qual define a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização. Prevê o atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, dentre eles, o com deficiência mental. (BRASIL, 2008) Assim, com a finalidade de implementar a referida política, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído por meio do Decreto nº 6.094/2007, fortaleceu e ampliou a formação dos professores para atuarem na educação especial na perspectiva inclusiva, implementando salas de recursos multifuncionais,

⁷ Esse documento é resultado da “Política Nacional de Educação Especial – PNEE” de 1994, que orientou o processo de “integração instrucional” e possibilitou o acesso às classes comuns do ensino regular “àqueles que conseguem acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas no ensino comum” da mesma forma que os considerados normais (BRASIL, 2008a).

acessibilidade arquitetônica nos prédios das escolas e acesso e a permanência de pessoas com deficiência, que vai da educação básica a superior.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, instituída pelo Ministério da Educação, dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e tem como função “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes público-alvo da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

No ano de 2011, a Presidência da República promulga o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro⁸, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Prevê o Art. 2 que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar barreiras do processo de escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e o inciso 1 esclarece que o AEE deve ser compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, p.1).

De acordo com o artigo 41 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem

⁸ Revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b).

contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas, buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas.

Em 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No seu Art. 58 esclarece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar e deve ser oferecida para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Levando em consideração o preconizado na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), a Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), traz em seu Art. 8, inciso III, parágrafo 1º “[...] que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”.

Promulgada no ano de 2015, a Lei nº 13.416 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido, também, como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto, é destinado “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à inclusão social e a cidadania”. Prevê, ainda, os direitos das pessoas com deficiência à educação, constantes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei nº 13005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

3.1 Práticas Pedagógicas

A relação entre professor e aluno é pautada num jogo de expectativas no que se refere aos respectivos desempenhos. Neste sentido, a escola sendo vista como instituição social, determina aos seus próprios alunos os comportamentos e aprendizagem que deles se espera. Por outro lado “[...] como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela”. Diante o exposto, isso que dizer que boa parte da relação professor e aluno já é predeterminada socialmente. Ou seja, o modelo de sociedade acaba por definir o modelo de escola. (CUNHA, 2010, p. 57).

Logo, a prática pedagógica aplicada em sala de aula, entre professor e aluno, para a transmissão de conteúdos científicos programados em cada disciplina nas grades do currículo de cada ano/série, não é neutra, pois cada professor seleciona meio e procedimentos para que esta assimilação aconteça. Isso porque,

[...] uma forma de ensinar, além da atividade planejada de um professor para transmitir direta ou indiretamente um saber utilizando-se de procedimentos e recursos específicos, e além de uma atividade planejada de um aluno para assimilar, memorizar, descobrir e produzir um novo saber, expressa uma forma de educação específica do homem, seu desenvolvimento e sua adaptação para a vida em sociedade. Não possuindo um fim em si mesma, a forma de ensinar possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada. (VEIGA et al., 2000, p.10).

Dessa forma, como as práticas pedagógicas não são neutras, a teoria e a prática de uma forma de ensinar relacionam as finalidades individuais da educação de cada pessoa a uma modelo de sociedade, através da atividade de quem propõe a ensinar, de quem aprende, de como se ensina e dos recursos utilizados para isso (VEIGA et al., 2000).

Neste contexto, ao que se refere as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiências na rede regular de ensino, as primeiras tentativas de formação de professores para o trabalho com esses alunos foram iniciadas no ano de 1835, cujo cargo intitulava-se professor de primeiras letras, estabelecido pelo deputado Cornélio França (JANUZZI, 2006).

Rosek (2010, p. 131) destaca que era difícil encontrar professores para trabalhar com as pessoas com deficiência nas províncias, uma vez que naquela época, a elite

recebia instrução por meio de ensino domiciliar, endossando ainda mais a desigualdade ao acesso à educação. Em virtude da diversidade no espaço escolar, foi necessário, então, repensar as práticas pedagógicas, bem como melhorias nos cursos de formação de professores, ou seja, surge “[...] um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição” .

Assim, ao repensar as práticas pedagógicas para atender os alunos com deficiência matriculados nas salas de aula do ensino regular⁹, tais elementos foram fundamentais nesta mudança: o currículo adaptado, os recursos materiais, os equipamentos e aparelhos específicos e profissionais preparados. Com a promulgação de novas políticas públicas, movimentos e documentos a favor da educação inclusiva, as práticas pedagógicas que contemplam as necessidades destes alunos estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), quando preveem a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino (MAZZOTTA, 2005).

As discussões sobre as adaptações curriculares começaram quando a Secretaria de Educação Especial (MEC/SESP) publicou o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998, que visa auxiliar as práticas pedagógicas propondo adaptações nos objetivos, conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico com vistas a favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares aludem sobre “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 1998, p. 33).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/96, dispõe no seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “ [...]

⁹ De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) o ensino regular agrega a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA).

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às suas necessidades.

Portanto, segundo o Documento Subsidiário a Política de Inclusão (BRASIL, 2005), para atender essa diversidade, a formação de professores deve ser um processo contínuo que vai além das suas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim sendo, é de grande importância que o professor dispõe de conhecimentos, sobretudo de como empregar essas práticas como um agente do processo ensino-aprendizagem.

3.2 Políticas Públicas e Programas para Formação de Professores Alfabetizadores

No Brasil, as políticas de alfabetização começaram a repercutir a partir do ano de 1990, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) que determinou que cada município, deveria matricular todos os alunos a partir dos sete anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. A partir desta lei, alguns programas foram planejados pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de superar as defasagens na alfabetização. Os programas visaram, também, a formação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes em sala de aula para todos os alunos.

No final do ano de 1999, surge o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O programa é resultado de um esforço de algumas instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, com a finalidade de desenvolver, de forma contínua, ações eficientes para a capacitação de professores que trabalham com a formação inicial do aluno.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), teve início no ano de 2001, com o intuito de auxiliar a prática dos professores alfabetizadores, reparar a formação precária e suprir a escassez de materiais pedagógicos e referenciais teóricos insuficientes para o trabalho diversificado em sala de aula. O referido programa, foi organizado em três módulos, contendo:

[...] O Módulo 1 conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal instituto desse módulo é evidenciar 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. No Módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O Módulo 3 também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização. (BRASIL, 2001, p.16).

Após uma década, o governo federal fez uma alteração nos artigos (29, 30, 32 e 87) da referida lei pela lei (nº 11.274 de 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula, obrigatória, para alunos com seis anos. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, com o intuito de oferecer: “[...] maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. Além disso, o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental não pode ser constituído apenas em medida meramente administrativa. É necessário ter cuidado na sequencia do processo de envolvimento da aprendizagem dessas crianças, ter atenção as suas características etárias, sociais e psicológicas, sendo respeitados os seus ritmos de aprendizagem (BRASIL, 2007a, p. 14).

No ano de 2006, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), lança o programa: Pró-letramento, como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que lecionavam nos anos iniciais do Ensino fundamental. O Pró-Letramento funciona como um curso de atualização específico para professores alfabetizadores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A “[...] formação dos educadores no Pró-Letramento conta com a parceria de uma rede de universidades públicas, que produzem os materiais didáticos, formam e orientam os tutores e dirigem os seminários, e das secretarias de educação, que autorizam os professores a fazer os cursos, coordenam e acompanham o programa”. Já ao Ministério da Educação (MEC), cabe a elaboração das diretrizes, definir os critérios para organização dos cursos e custear as bolsas dos tutores.

Nessa conjuntura, também é aprovado o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. No Art. 2, inciso II o plano tem como diretriz: II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente (BRASIL, 2007b).

Para elevar os índices do IDEB, desde 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) sistematiza várias ações organizadas em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. As referidas ações são estabelecidas por meio do Decreto nº 6.094/2007 e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Dentre as diretrizes do Plano de Metas estão:

I- estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (BRASIL, 2007b, p.01-02).

Nesta direção, os objetivos do ensino fundamental de nove anos são: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2007a).

Logo em seguida, foi aprovado junto ao Conselho Nacional de Educação, com a Câmara de Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que orienta a organização dos três anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o referido parecer, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com Câmara de Educação

Básica, esclarece dúvidas acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que estão no período de alfabetização, como: reafirmar a criação de um novo ensino fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano de 2010; estabelecer o ciclo da infância com três anos de duração, sendo o primeiro ano parte integrante do mesmo, confirmando que este é um período dedicado à alfabetização.

Em 2009, a partir do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho, foi instituído o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais, conhecido como Programa Ler e Escrever. Dessa forma, mais do que um programa de formação o Ler e Escrever é:

“[...] um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em 2010, é aprovada a Resolução CNE/CBE nº 7/2010, que reorganiza e fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, a serem observadas na organização do currículo dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, com destaque ao ciclo de alfabetização. Esta Resolução determina em seu Art. 30, que os três anos iniciais Ensino Fundamental devem assegurar: “[... I – a alfabetização; II – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização” (BRASIL, 2010, p.08).

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como também suas ações e diretrizes. No seu Art. 1, esclarece que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os sistemas de ensino reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar os alunos até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p.01).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tem como principal meta alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade, ou seja, no fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. Diferente do Pró-Letramento, é que o PNAIC, foi pensado somente para o ciclo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano, das escolas públicas do nosso país.

3.3 Alfabetização e Letramento

A alfabetização, é um processo que tem como resultado a aquisição da escrita e da leitura na formação de todas as pessoas. Em séculos passados, apropriar-se da leitura e da escrita era muito importante para o homem conviver em sociedade e para a invenção de máquinas, uma vez que foi necessário alfabetizar os operários e os seus filhos para que a mão de obra se tornasse mais qualificada e, assim, estariam mais aptos a operarem as novas máquinas. Portanto com “[...]as mudanças políticas, sociais e econômicas, decorrentes das revoluções Industrial e Francesa pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra escrita” (NUCCI, 2001, p. 49).

Para Soares (2004), as práticas de leitura estão presentes em nosso cotidiano. Observamos isso quando nos deparamos com palavras e letras presentes em embalagens de alimentos, placas de trânsito, fachadas de lojas, dentre outros. Vivemos num mundo letrado. Dessa forma, a alfabetização e letramento, são processos distintos que se completam, ou seja, antes da criança aprender a escrever é necessário aprender a ler.

A partir de década de 1980, surgem novas concepções de alfabetização, baseadas na psicologia cognitiva, denominada construtivismo, que mostraram os significados e sentidos da língua escrita. Um grande marco histórico foi o resultado dos

estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1986. A pesquisadora Emília Ferreiro ficou conhecida no Brasil a partir da sua contribuição no campo educacional, por suas pesquisas mostrarem como a criança adquire o conhecimento da escrita a partir de formulação hipóteses: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética. A obra: *A Psicogênese da Língua Escrita*, mostrou a evolução conceitual da criança para compreender a funcionalidade e os estilos de organização da língua escrita (SOARES, 2004).

Soares (2004, p. 98) destaca que essa mudança paradigmática permitiu:

[...] identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

Dessa forma, pode-se dizer que a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos neste período, mas sempre com a mesma preocupação “[...] de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema”. A princípio, então, como pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, tinha que aprender a ler verbos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, entre outros (SOARES, 2004, p. 98).

Neste sentido, o método Sintético, parte de elementos menores que a palavra, fazendo correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Sob a influência da linguística, foi desenvolvido o método fonético, partindo sempre do oral. Dessa forma, a unidade mínima de som da fala é o fonema, parte-se do fonema associando-se a representação gráfica. O método analítico, parte da palavra ou de unidades maiores, a leitura é um ato global das palavras e orações (SOARES, 2004).

No ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de língua portuguesa publicados pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), tiveram como

finalidade subsidiar e auxiliar o trabalho com a Língua Portuguesa nas salas de aula, incluindo atividades de alfabetização no tocante a leitura e a escrita, no ensino fundamental. Assim sendo,

[...] o eixo desta discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com mais clareza nos dois funis em que se encontra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 13) entendem a alfabetização como:

[...] o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Nesse contexto, o aluno só aprende o que é relevante para ele, ao contrário, não vê significado e sentido em aprender, uma vez que a escrita é resultante do desenvolvimento da capacidade humana, habilidade, essa, que é possível transferir para um papel: os pensamentos, as letras, as palavras e os sons. Dessa forma, a alfabetização é um processo de construção do saber e da aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2004).

Para Mortatti (2004, p. 15), quando falamos em alfabetização, estamos nos referindo ao exercício de cidadania, levando em consideração que “[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano

individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, nível sociocultural e político”.

Alfabetizar um aluno, ensinar a leitura e a escrita, não é tão simples como parece. Isso acontece, pela diversidade encontrada em sala de aula, ou seja, cada aluno tem um histórico de vida e uma bagagem cultural, antes mesmo de ingressar na educação infantil, e isso acontece pelo contato com os meios e outras pessoas que fazem uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais. Portanto, a apropriação dos conhecimentos da linguagem, deve ser o objetivo principal a ser trabalhado pelo professor nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo-os desde cedo no mundo da alfabetização, uma vez que a mesma é considerada uma prática social, sociocultural, em que precisam ser ampliadas e compreendidas as relações entre letras e sons. (GONTIJO, 2008). Nesse sentido:

[...] para o desenvolvimento do trabalho educativo, na alfabetização, é necessário ter como ponto de partida, para a sua organização, um conceito de alfabetização que abranja as diferentes dimensões desse processo que, por sua vez, devem ser tomadas como eixos norteadores do trabalho na sala de aula. Dessa forma, na sociedade atual, é importante pensar a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras. Ela é concebida como prática social, porque é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedades que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar. (GONTIJO, 2008, p. 198).

Soares (2004, p. 100) esclarece que os termos alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Deste modo, a alfabetização só tem significado quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento através de atividades de letramento. Ou seja a criança:

“[...] alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a

criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização.

Neste contexto, a distinção entre alfabetização e letramento e alfabetizado e letrado:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, p.39,40).

Assim, ao fazermos a dissociação da alfabetização e do letramento, estamos cometendo um equívoco, uma vez que, no panorama das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a inserção da criança e até mesmo do adulto que ainda não se apropriou do sistema convencional de leitura e escrita, ocorre de forma simultânea por esses dois processos: “[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1 Objetivo geral

Identificar e analisar como se caracterizam as práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental sob o olhar de teses e dissertações a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

4.2 Objetivos específicos

- Analisar as práticas pedagógicas encontradas conforme constam nessas produções voltadas para os alunos com deficiência intelectual;
- Analisar as contribuições e dificuldades que essas produções trouxeram para as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual.

5- MÉTODO

A Metodologia desta tese levou em consideração o seu objetivo principal que é identificar e analisar nas produções científicas (mestrado e doutorado) a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como têm ocorrido as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores junto aos alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, para atender o seu objetivo, a presente pesquisa é bibliográfica, de caráter descritivo, a qual permite ao pesquisador um contato direto com as informações do que foi produzido sobre um determinado assunto. Dessa forma, o referencial metodológico adotado para tal seguirá os pressupostos de autores que norteiam essa abordagem.

Para Triviños (1987, p.110), as pesquisas de caráter descritivo tem como finalidade descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Grande parte dos estudos que são realizados no campo da educação, são de natureza descritiva. Logo, a finalidade desses estudos é conhecer a “[...] comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo”.

De acordo com Vilelas (2009, p. 124), a pesquisa bibliográfica permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, principalmente quando o problema de investigação requer dados muitos disperso pelo espaço”.

De natureza qualitativa, que segundo Vilelas (2009, p. 103), “[...] a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não-numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação”.

Deste modo, o que move os pesquisadores, segundo Ferreira (2002, p.258-259) a realizarem pesquisas dessa natureza é por não conhecerem o total de estudos feitos em determinadas áreas de conhecimento. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, constitui-se de uma série de etapas e, para realizá-las, os pesquisadores adotam como fontes básicas de referência, para o

levantamento dos dados e suas análises, os “catálogos de faculdades, institutos, universidades e órgãos de fomento de pesquisa”.

Logo, essas pesquisas apresentam em comum, o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas em diferentes áreas de conhecimento, “[...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado”. Esses estudos são reconhecidos ainda por realizarem uma metodologia de caráter descritivo da produção acadêmica e científica sobre o que busca investigar (FERREIRA, 2002, p.258).

Diante do exposto, a presente pesquisa seguiu essa linha metodológica por acreditar na aplicação e fidedignidade dos dados das produções científicas que utiliza. Destaca-se aqui que, pela sua natureza, dispensa autorização do Comitê de Ética pelo seu conteúdo ser de domínio público e por não identificar os sujeitos, conforme prevê a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas reguladoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

6. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

6.1 Delimitação da pesquisa

A delimitação da pesquisa está em identificar teses e dissertações a partir do ano de 2008 até o ano de 2017. A escolha pelo recorte no ano, justifica-se pela promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que prevê o movimento mundial pela educação inclusiva como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. A política tem como meta, ainda, seguir os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com vistas a construir políticas públicas promotoras de uma educação mais igualitária para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 1).

A escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao terceiro) justifica-se por ser neste período que acontece o processo de alfabetização e letramento. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2013), os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. De tal modo, a promoção ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças usufruem do direito à educação, sendo beneficiadas a um ambiente educacional mais voltado a atividades de alfabetização e letramento, “[...] à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2013, p. 109).

6.2 Materiais

Em um primeiro momento, para a organização dos dados durante a coleta, foram utilizadas fichas para coletar as informações das produções (teses e dissertações), elegíveis para a pesquisa, conforme Apêndice A. Nesta ficha, consta o título da

produção, autor, ano da defesa, instituição de ensino superior, programa de pós-graduação, nível (mestrado ou doutorado), o resumo, as palavras-chave, os objetivos dos autores e a abordagem de pesquisa.

Num segundo momento, para organizar e analisar os dados, utilizamos quadros com as informações das produções (teses e dissertações).

6.3 Critérios para a coleta de dados

A coleta de dados foi dividida em três momentos a seguir:

No *primeiro* realizou-se uma Consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰, utilizando a *combinação* dos seguintes descritores¹¹:

- Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental;
- Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual;
- Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental;
- Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual.

Com esses dados em mãos foi realizada a Leitura das teses e dissertações encontradas, que tinham, nas *palavras-chave* ou no *título*, pelo menos um dos descritores acima citados.

Em seguida, selecionou-se as produções que foram ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

No *segundo* momento, foi realizada uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os mesmo descritores acima, realizando a leitura das teses e dissertações com os mesmos procedimentos. Após a atualização na Plataforma que agrega o banco de teses, só é possível encontrar os trabalhos defendidos a partir do ano de 2006. Ressalta-se que não foi encontrada nenhuma produção diferente do momento anterior.

¹⁰ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o território nacional. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

¹¹ A busca por tais descritores tem como objetivo tomar conhecimento de autores que utilizam os termos como sinônimos.

No *terceiro* momento, visando verificar a existência de outras produções, foi realizada uma consulta no período informado aos sites dos Programas de Pós-Graduação das várias instituições de ensino superior em Educação e Educação Especial e não foi encontrada nenhuma produção que não constasse nos momentos anteriores.

Abaixo, seguem os Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino superior em Educação e Educação Especial consultados:

Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Araraquara, Marília e Rio Claro. Universidade de São Paulo (USP) campus de Ribeirão Preto e São Paulo. Universidade de Campinas (UNICAMP). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)¹².

Ressalta-se aqui, que optamos por não coletar dados de artigos científicos indexados em periódicos, uma vez que muitos deles são partes de teses e dissertações, encontrando-se resumos e não seria possível extrair os dados necessários para os objetivos da presente pesquisa.

6.4 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Resumos das Teses e Dissertações

Primeiro momento:

Inclusão: ter nas palavras-chave ou no título, pelo menos um desses descritores:

- Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental;
- Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual;
- Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental;
- Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual.

¹² Sendo este o único Programa específico da área, para maiores informações consultar o site: <<http://www.ppgees.ufscar.br/apresentacao/historico>>.

Exclusão: não ter nenhum dos descritores acima nas palavras-chave e no título.

Segundo momento:

Inclusão:

- Seleção das produções (Teses e Dissertações) que foram ao encontro dos objetivos desta pesquisa;
- Nível de ensino: três primeiros anos do ensino fundamental I.

Exclusão:

- Produções incompatíveis com o objetivo desta pesquisa;
- Diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental I a partir do quarto ano, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

6.5 Resumos selecionados aplicando os critérios de inclusão e exclusão

6.5.1 Combinação dos Descritores: Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental:

No primeiro momento, com a combinação desses descritores, foram encontradas 7 produções, conforme segue:

Quadro 1 – Pesquisa com a combinação dos descritores: Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental no período de 2008 a 2017

Ano	Título	Nível: M/D
2008	Inclusão: lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias	M
2008	Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	M

2008	Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativa dos professores	D
2011	Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas pedagógicas bem sucedidas	M
2015	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	M
2015	Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira -SP	M
2017	Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate	M

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

No segundo momento, foi realizado um recorte para selecionar apenas as produções que vão ao encontro do *objetivo* da pesquisa e que tivessem como *nível de ensino* os três primeiros anos do Ensino Fundamental I. O que resultou em 03 resumos, em nível de mestrado, conforme segue:

Resumo 1: Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental.

Resumo 2: Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.

Resumo 3: Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira –SP.

6.5.2 Combinação dos Descritores: Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual:

No primeiro momento, com a combinação desses descritores, foram encontradas 11 produções, conforme segue:

Quadro 2 – Pesquisa com a combinação dos descritores: Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual no período de 2008 a 2017

Produções	Ano	Título	Nível: M/D
P1	2009	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares	D
P2	2011	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização	D
P3	2012	Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade	M
P4	2013	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	D
P5	2014	Avaliação Pedagógica pra definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas	M
P6	2014	Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces no processo de escolarização	M
P7	2014	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	D
P8	2014	Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual	M
P9	2014	Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual	M
P10	2015	Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual	D
P11	2015	Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual	M

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

No segundo momento, foi realizado um recorte para selecionar apenas as produções que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. O que resultou em 02 resumos, 01 em nível de mestrado e 01 em nível de doutorado, conforme segue:

Resumo 1: Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.

Resumo 2: Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual.

6.5.3 Combinação dos Descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental:

No primeiro momento, com a combinação dos descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental; foram encontradas 04 produções, conforme segue:

Quadro 3 – Pesquisa com a combinação dos descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental no período de 2008 a 2017

Produções	Ano	Título	Nível: M/D
P1	2009	Deficiência mental: prática educativa de uma professora alfabetizadora	M
P2	2011	Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual	M
P3	2012	Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual	D
P4	2014	Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular	M

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

No segundo momento, foi realizado um recorte para selecionar apenas as produções que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. O que resultou em 01 resumo, em nível de mestrado, conforme segue:

Resumo 1: Deficiência mental: prática educativa de uma professora alfabetizadora.

6.5.4 Combinação dos Descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual:

No primeiro momento, com a combinação dos descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual, foram encontradas 06 produções, conforme segue:

Quadro 4 – Pesquisa com a combinação dos descritores: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual no período de 2008 a 2017

Produções	Ano	Título	Nível: M/D
P1	2010	Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recurso	D
P2	2013	Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão, e aprendizagem	D
P3	2015	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	M
P4	2015	Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual	D
P5	2016	O que a gente vai fazer hoje? Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual	M
P6	2016	Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental	D

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

No segundo momento, foi realizado um recorte para selecionar apenas as produções que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. O que resultou em 02 resumos, 01 em nível de mestrado e 01 em nível de doutorado, conforme segue:

Resumo 1: O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.

Resumo 2: Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental.

A seguir, na seção 7, serão apresentados e analisados os dados.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados foram utilizadas as técnicas propostas por André e Ludke (1986, p. 45) que, primeiramente, implicam na organização de todo material, dividindo-os e relacionando-os em partes, com o intuito de identificar tendências e padrões relevantes. Posteriormente, deve-se reavaliá-los, “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevada”.

Nesta direção, obtidas as informações que podem ou não possibilitar o atendimento aos objetivos propostos, é preciso, metodologicamente, operacionalizá-las. Tal tarefa, “[...] permite a verificação concreta do que se postulou no marco teórico, pois possibilita perceber a realidade empírica para obter a informação de que depende a dita verificação”(VILELAS, 2009, p. 235).

Dessa forma, a operacionalização dos dados obtidos a partir do levantamento dos títulos no período mencionado, dar-se-á mediante uma análise crítica, por meio das características de cada produção selecionada. Assim, cada uma dessas produções foi lida na íntegra e os elementos que as constituem poderão ser comentados a luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Para cada produção foram analisados os tópicos:

1) Como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com os alunos com deficiência mental/intelectual nos iniciais do ensino fundamental.

2) Quais as contribuições e dificuldades essas produções trazem a respeito das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para trabalhar com os alunos com deficiência mental/intelectual.

Ao que se refere a terminologia deficiência mental e deficiência intelectual, optamos por utilizar ao longo desta pesquisa o termo deficiência intelectual, por ser considerado, pela literatura, o mais adequado. Porém, quando se tratar da terminologia adotada pelos pesquisadores dos nove produções selecionadas para a presente pesquisa, manteremos a originalidade do termo empregado.

7.1 Produções Elegíveis para a Presente Pesquisa

Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão de resumos das teses e dissertações encontradas com os descritores ora listados no período de 2008 a 2017, segue as produções elegíveis para a presente pesquisa:

Quadro 5 – Produções elegíveis para a presente pesquisa no período de 2008 a 2017

Produções	Ano	Título	Nível: M/D	Local	Programa
P1	2008	Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	M	UFSCAR	Educação Especial
P2	2009	Deficiência mental: prática pedagógica educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora	M	UFU	Educação
P3	2013	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	D	PUC	Educação
P4	2014	Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual	M	UFSCAR	Psicologia
P5	2015	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	M	UFSCAR	Educação Especial
P6	2015	Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira -SP	M	UNESP	Educação
P7	2015	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	M	UFES	Educação
P8	2016	Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência	D	UFSCAR	Educação Especial

		intelectual fundamental	no ensino			
--	--	----------------------------	--------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

Das 8 produções selecionadas para serem estudadas na presente pesquisa, 4 foram desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), no Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Este programa foi o primeiro implantado no Brasil, e desde então se estabeleceu no único programa específico neste campo de conhecimento. Existem outros programas de pós-graduação oferecidos em instituições de ensino superiores públicas e particulares, em especial na área de educação, que agregam eixos temáticos, núcleos ou linhas de pesquisas voltados para a educação especial.

De acordo com a história sobre o referido programa, a proposta nasceu de uma experiência “[...] do Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em oferecer um curso de especialização, no ano de 1977, para professores do ensino especial da cidade de São Carlos e região¹³”.

Nesta direção:

A produção de pesquisa deste centro tem mostrado um crescimento contínuo em termos quantitativos e qualitativos e a atuação do programa tem sido fundamental para a formação de recursos humanos em Educação Especial. O Programa habilitou 622 mestres e 207 doutores até dezembro de 2018, o que representa um contingente substancial de recursos humanos qualificados para o ensino superior, com um enorme potencial multiplicador¹⁴.

Dessa forma, com a finalidade de compreendermos quais foram os objetivos¹⁵ das oito produções elegíveis para a presente pesquisa, o quadro 6 traz essas informações:

Quadro 6 – Título e Objetivos das produções

¹³ Mais informações sobre a história do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial no site: <<http://www.ppgees.ufscar.br/programa/historico>>.

¹⁴ Fonte: <<http://www.ppgees.ufscar.br/programa/historico>>.

¹⁵ Os objetivos foram trazidos na íntegra para possibilitar uma visão mais abrangente daquilo que os autores estudaram em suas produções.

Produções	Título	Objetivo (s)
P1	Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental	“Investigar que condições são necessárias para o ensino de crianças com deficiência mental com o emprego computadorizado de ensino de habilidades de leitura e escrita, fundamentado no paradigma de Equivalência de Estímulos; adaptar, na tentativa de obter resultados de habilidades de leitura e escrita compatíveis para aplicação a crianças com deficiência mental, a versão informatizada de um programa de ensino de sucesso documentado no ensino de leitura e escrita com alunos com história de fracasso escolar”.
P2	Deficiência mental: prática pedagógica educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora	“Discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais, sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos”.
P3	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	“Identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do ensino fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual com base nas contribuições de Soares (1998, 2001), no que se refere às concepções subjacentes às práticas alfabetizadoras, na medida em que tanto as orientações oficiais quanto a literatura especializada definem que, para que esse alunado possa usufruir dos processos regulares de ensino, é necessário que se efetivem adaptações curriculares adequadas às suas características pessoais”.
P4	Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual	“Buscar por procedimentos de ensino de leitura que atendam a totalidade dos aprendizes, baseados em diferentes problemas discriminativos e visando a construção da rede de relações entre

		estímulos e respostas que compõem o repertório de leitura”.
P5	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB	“Analisar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, de professores do ciclo I do ensino fundamental, numa escola com alto índice do Ideb e tendo como foco específico os educandos com deficiência intelectual; Analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em escola pública com alto Ideb”.
P6	Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira -SP	“Descrever as práticas pedagógicas, sobretudo as referentes à alfabetização que os docentes aplicam em turmas de alunos do ciclo alfabetização do ensino fundamental nas escolas municipais de Limeira-SP; identificar as práticas pedagógicas utilizadas no ciclo alfabetização do ensino fundamental e como é realizado o processo de inclusão; identificar as dificuldades pedagógicas que permeiam o processo de inclusão; analisar se tais práticas contribuem para o processo de aprendizagem e de inclusão escolar”.
P7	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	“Analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança como deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental; analisar quais sentidos têm sido atribuídos pelos professores ao ensino da leitura e da escrita; compreender como são os momentos de interação com o grupo da sala e como os demais profissionais da escola; perceber como essa aluna vivencia experiências de alfabetização; compreender as práticas adotadas para o ensino da leitura e da escrita”.
P8	Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno	“Compreender, na perspectiva docente, se o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do

	com deficiência intelectual no ensino fundamental	aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista.”
--	---	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das produções.

7.2 Análise das Oito Produções por Tópicos

Tópico 1: Como estão sendo realizadas as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento com os alunos com deficiência mental/intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental:

P1:

Participaram da pesquisa intitulada: Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental, três alunos de nove a 11 onzes anos de idade, matriculadas em escolas de ensino regular municipal.

Os alunos, de acordo com a pesquisadora, em conversa com as respectivas professoras, apresentavam dificuldades na leitura e escrita, troca de fonemas, dificuldades em pronunciar frases longas e algumas palavras com sílabas complexas.

As práticas pedagógicas adotadas pelas professoras em relação a esses três alunos, foi desenvolver junto com a pesquisadora durante o horário de aulas, sessões de intervenções individuais, todos os dias da semana, com duração de 20 a 30 minutos. A pesquisadora os tirava da sala para outro espaço na escola, um laboratório de informática. As sessões foram elaboradas a partir da criação de um programa de ensino que tinha como intuito o desenvolvimento de um Software de ensino conhecido como: “aprendendo a ler em pequenos passos”. O referido programa comporta vários procedimentos possíveis, que podem ser adaptados de acordo com a dificuldade específica do aluno. Dessa forma, o programa divide-se por duas fases de treino: o treino com palavras e o treino silábico, conforme explicado abaixo:

Primeira fase de treino:

Inicialmente emparelhamentos entre palavras ditadas e palavras impressas são treinados diariamente, intercalados com tentativas de ditado com reposta construída, com letras como estímulos de construção. Todas as tentativas de treinos têm reforçamentos diferencial e as compostas por emparelhamentos são apresentadas com um procedimento de correção após erro, que

consiste da mensagem falada “não, não é”, seguida da representação da mesma tentativa. Após o treino com palavras, são apresentados, para três palavras do passo, um pós-teste, cujos estímulos são as três palavras do passo, e uma sondagem, cujos estímulos modelo são as palavras do passo, e as comparações incluem outras palavras, não treinadas deste passo específico. Caso apresente 100% no pós teste, o participante é levado a realizar a segunda parte do passo, o treino silábico; caso não atinja esse critério, é levado a repetir o treino, e então, o passo se encerra. (FREITAS, 2008, p. 25).

Segunda fase de treino:

Nesta segunda parte do treino contém um pré-teste de ditado com composição com a três palavras do passo, em que os estímulos de construção são sílabas e não mais letras, e é ensinado o emparelhamento entre sílabas ditadas e sílabas impressas (três emparelhamentos para cada sílaba da palavra). O treino silábico, por sua vez, é realizado palavra por palavra, em blocos, não de maneira intercalada como acontece no treino com palavras. Todas as tentativas do treino silábico têm reforçamento diferencial, e as compostas por emparelhamentos sílaba falada-sílaba impressa são apresentadas com os procedimentos de correção mencionados acima. Assim, após ter realizado o treino da primeira palavra do passo, caso acerte mais de 80% das sílabas (isso é, pode haver somente um erro), o participante é levado a realizar um pós-teste individual da palavra, com uma tentativa (ditado por composição composto por sílabas). Caso apresente desempenho abaixo de 80% no treino o participante não realiza o pós-teste individual, mas é levado a repetir o mesmo treino, em até três vezes consecutivas, e a sessão se encerra. Ainda, caso alcance o pós-teste da palavra, o participante de obter 100% nele para então avançar para o treino da próxima palavra e assim por diante. (FREITAS, 2008, p. 25-26).

Para Soares (2003, p. 156) a alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os alunos, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “[...] compreensão/expressão de significados do código escrito”.

P2:

Participou da pesquisa intitulada: Deficiência mental: prática pedagógica educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora, um aluno com deficiência mental de 11 anos do 2º ano, matriculado em uma escola regular de ensino fundamental de nove anos. O aluno teve paralisia cerebral durante o nascimento, que ocasionou tetraparesia deixando-o numa cadeira de rodas. Ele possuía movimentos dos membros superiores, com pouca rigidez nas mãos. Tinha dificuldade aos pronunciar as palavras, mesmo assim, tinha um vocabulário amplo.

A professora do aluno, segundo a pesquisadora, mostrava-se bastante preocupada com o seu desenvolvimento e aprendizagem, e mostrou-se aberta para realizar adaptações em sua prática pedagógica para atender as necessidades desse aluno.

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as adaptações curriculares aludem sobre “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 1998, p. 33).

Além disso, A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/96, dispõe no seu Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender às suas necessidades.

A Lei ainda estabelece no Art. 26 que os currículos, desde a educação infantil, perpassando o ensino fundamental e ensino médio devem ter base nacional comum, a ser “[...] complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, p. 2).

Neste contexto, a professora relatou a pesquisadora que o aluno tinha muita dificuldade durante as aulas nas atividades propostas, e que não memorizava letras, as cores, os números e não apresentava noção de quantidade acima de dois.

Após conversas e entrevista com a professora e os profissionais da escola, a pesquisadora organizou as informações coletadas e observadas na sala de aula que estava matriculada o aluno, em três eixos temáticos. O primeiro eixo foi voltado para a implementação da prática pedagógica da professora, ou seja, como era realizado o seu planejamento das aulas, e se havia atividades adaptadas para o aluno com deficiência mental. A pesquisadora relata, que o planejamento da professora era pensado no todo, e que a maioria das suas aulas eram pautadas em atividades de língua portuguesa, pois acreditava que isso era o básico para que os alunos aprendessem os demais conteúdos de outras disciplinas. A pesquisadora relata, ainda, que apesar da professora reconhecer que tinha alunos com necessidades diferentes em sua sala de aula, não recorria a nenhuma atividade adaptada ou diferenciada, ou qualquer outro recurso para atender seu aluno com deficiência mental. Além disso, em seu discurso ficava claro que ela tinha vontade de fazer um trabalho diferenciado com este aluno, mas o tempo era curto para desenvolver tais atividades.

Segundo a pesquisadora, as atividades propostas pela professora eram transcritas no quadro por ela e copiadas pelos alunos. Durante as observações, notou-se a quantidade de atividades de cópias trabalhadas e de palavras soltas, no sentido de não haver ligação com os conteúdos trabalhados anteriormente e posteriormente, tratando-se, apenas, de uma cópia mecânica.

Em uma das atividades aplicada pela professora, a pesquisadora observou que:

Não foram sugeridas estratégias didáticas capazes de favorecer a aquisição de sentido pelos alunos, a professora não estabeleceu nenhum diálogo que pudesse inferir significado para tal atividade. Foi sugerido para a realização da atividade apenas a cópia de palavras. (SILVA, 2009, p. 95).

Ainda, segundo a pesquisadora a alta frequência de atividades de cópia resultava na não participação do aluno com deficiência mental nas tarefas, “[...] uma vez que ele não conseguia realizar os movimentos que a cópia da letra cursiva exigia, perdendo assim motivação e fechando o caderno, ficando, portanto, ocioso e se limitando a observar os colegas durante as atividades” (SILVA, 2009, p. 96).

A pesquisadora relata que a professora tinha uma rotina automática com os seus alunos, ou seja, todo o dia realizava as mesmas coisas. Em sua prática pedagógica,

utilizava e se importava bastante com o uso das sílabas para ensinar os alunos a escrever e ler palavras. Atividades como juntar sílabas na formação de palavras, formar palavras usando diferentes sílabas, separação de sílabas e texto cuja finalidade era o trabalho com sílabas ganhava espaço nas atividades aplicadas durante as aulas.

Nos momentos de leitura de textos, a pesquisadora observou que a professora tinha uma preocupação para que o grupo de alunos lessem todos juntos o solicitado. Mas, o aluno com deficiência mental, não conseguia corresponder esses objetivos da aula por conta das suas dificuldades de aprendizagens, havendo somente a socialização com os seus colegas e não, de fato, a aprendizagem, conforme relatos a seguir:

Isso acabava por colaborar para que alguns só repetissem o que o outro lia e nem sequer olhassem para o texto. Nessas atividades de leitura e escrita o aluno com deficiência mental não participativa; ou porque não sabia ler ou porque não conseguia escrever. [...] as atividades de cópia de palavras soltas que acontece de forma frequente, a leitura em grupos de textos muito simples sem conteúdo interpretativo e centrados em palavras-chave, feita somente com os alunos seguindo a professora no quadro, não havendo a leitura do texto escrito no caderno da criança; essas atividades acompanhadas de separação de sílabas ou ajuntamento destas para formar palavras, ajudam a montar o cenário apático e desestimulante das aulas, mostrando uma rotina que se repete sistematicamente dificultando o desenvolvimento dos alunos, pois restringe o envolvimento desses nas aulas. (SILVA, 2009, p. 102).

Além disso, as atividades aplicadas com os alunos davam indícios de que a professora não elaborava atividades pensando no seu aluno com deficiência mental na sala de aula, pois:

[...] havia o excesso de cópias e tarefas que requeriam uma coordenação motora fina bem desenvolvida e que eram de difícil execução para o aluno, assim como a falta de significado destas atividades tanto para este aluno quanto para os demais alunos. Consideramos também o fato da professora não parecer incomodada com o fato do aluno com deficiência intelectual fechar o caderno e não realizar as atividades. (SILVA, 2009, p. 106).

O outro eixo temático observado pela pesquisadora, foi em relação a estrutura da escola disponível para a realização do trabalho educativo. Nas entrevistas com a

professora, a pesquisadora relata que a mesma reclamou da falta de material, xerox insuficiente para as atividades que precisam ser tiradas para os alunos, falta de chaves nas salas o que contribui para que o seu armário fosse revirado e roubado. Tudo isso resultava para outros professores deixarem os seus cargos. A professora declarou, também, que dessa maneira fica muito difícil trabalhar, que estava desmotivada a continuar e tinha vontade de largar tudo. Alguns materiais que ela havia adaptado para o aluno com deficiência mental, também foram roubados de sua sala.

O último eixo foi centrado nas concepções e expectativas da professora e a sua disposição para fazer a diferença. No início da pesquisa na sala de aula e durante as entrevistas com a professora, segundo a pesquisadora, a mesma reconheceu que não estava conseguindo adaptar as atividades para atender as necessidades de aprendizagem do seu aluno com deficiência mental e propiciar a sua participação em sala de aula. Reconheceu, também, que tinha dúvidas e insuficiente conhecimento sobre o que fazer para ajudar o aluno em relação a sua aprendizagem. Em uma de suas entrevistas, a pesquisadora relata que a professora dizia que o aluno com deficiência mental não aprendia nada, não fixava os conhecimentos que eram trabalhados em sala de aula, e tudo o que era aprendido num dia, era esquecido no outro.

Para Cunha (2010, 63), a maneira que o professor se relaciona com o seu campo de conhecimento é fundamental para desenvolver as suas práticas de ensino. E isto é transmitido de alguma forma para os seus alunos, interferindo em suas relações. Portanto, o professor que acredita no potencial de seus alunos, “[...] que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição”.

P3:

Participaram da pesquisa intitulada: Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular, um aluno com deficiência intelectual matriculado em uma escola regular da rede privada e a sua professora.

O aluno observado tinha nove anos e foi diagnosticado com:

[...] rebaixamento intelectual com causa inespecífica e apresenta hiperatividade associada. Em seu histórico escolar, é repente do

terceiro ano do próprio colégio e sua trajetória escolar apresenta fatos desagradáveis, como constante mudança de escolas desde a educação infantil (GUEBERT, 2013, p. 58).

Segundo a pesquisadora, o aluno é acompanhado todos os dias durante as atividades em sala de aula por uma tutora contratada pelos pais do aluno, sem vínculo empregatício com o colégio. Por apresentar comportamento alterado, não é aceito por alguns professores, uma vez que tem dificuldade para fazer as atividades e por não entender o que é solicitado. Além disso, o aluno faz uso de medicamento para ajudar a controlar o seu comportamento, deixando-o apático e sonolento durante o período de aulas.

De acordo com Mazzotta (1993, p. 19), mais do que ter direito e acesso a educação, é necessário oferecer o direito as oportunidades educacionais. Assim, a vasta gama de diferenças individuais que existem nas salas de aulas, entre os alunos, exige que “[...] haja uma diversidade de meios disponíveis no sistema escolar, a fim de assegurar o atendimento a esse direito”.

A pesquisadora analisou as práticas de ensino adotadas pela professora durante as atividades de alfabetização aplicadas em sala de aula, bem como a produção do aluno com deficiência intelectual nas aulas de língua portuguesa.

A pesquisadora descreve a professora, ao analisar suas práticas como:

[...] alegre e carinhosa com todos os alunos, sua sala é organizada fisicamente e o respeito ali é observado claramente nas pequenas colocações e atitudes entre os alunos. Observa-se que a professora contextualiza as situações para a turma e a participação deles é evidenciada por meio de estímulos que ela realiza a todo o momento, favorecendo a discussão das hipóteses levantadas pelos próprios alunos. (GUEBERT, 2013, p. 73).

Nas aulas de língua portuguesa, a professora realiza algumas intervenções em situações de produção de texto com o aluno com deficiência intelectual. De acordo com a pesquisadora, a professora solicita que ele olhe para a lousa e leia as palavras que estão escritas lá e que podem ajudar na construção do seu texto. Primeiro, a professora faz a leitura. Depois, solicita que os alunos desenhem a cena da história e, por último, escrevam o que entenderam.

Ela pergunta algumas vezes para o aluno com deficiência intelectual o que ele quer escrever, e quando fica claro, ela faz a pergunta novamente, ajudando-o a construir o texto e a organizar suas ideias e em seguida a sua escrita.

Nas atividades de ditado, a tutora repetia pausadamente as sílabas para que o aluno conseguisse escrever. “[...] Quando o garoto deixava as sílabas incompletas, a tutora repetia duas ou três vezes a mesma sílaba para que percebesse o que estava incorreto na palavra que escreveu” (GUEBERT, 2013, p. 85).

Nas atividades de cópia de frases da lousa, segundo a pesquisadora, a cópia realizada pelo aluno com deficiência intelectual, apresentou poucos erros, situação que: “[...] não foi valorizada nem pela professora, nem pela tutora, assim como não houve nenhuma intervenção em reação a grafia incorreta das palavras, o que poderia contribuir para elevação do patamar de aprendizagem do aluno” (GUEBERT, 2013, p. 92).

Neste sentido, a pesquisadora esclarece que:

Verifica-se, portanto, que as atividades desenvolvidas e, diferentes dias, mas com a mesma essência, não possibilitam a ampliação da compreensão da relação entre a forma e o conteúdo, o que parece dificultar, ainda mais, o processo de aprendizagem da língua escrita por parte do aluno com deficiência intelectual, na medida em que não ocorre qualquer iniciativa para adequar o que está sendo trabalhado para os limites do sujeito no intuito de ampliar a sua compreensão de texto lido. (GUEBERT, 2013, p. 92-93).

Em relação ao conteúdo do processo a pesquisadora pode perceber que as práticas pedagógicas da professora variavam para a turma. Em relação a adaptação curricular referente as objetivos, metodologias, temporalidade e avaliações, “[...] não há nenhum indicador nesse sentido para o aluno com deficiência intelectual” ” (GUEBERT, 2013, p. 106).

Dessa forma,

Se por um lado há recomendações políticas para que ocorra este processo de adaptação curricular, por outro, os processos da não adequação exigem do aluno que se desenvolva tanto quanto os colegas para atingir os mesmos objetivos propostos no decorrer do período letivo, o que demonstra não atender as necessidades

específicas do aluno com deficiência intelectual. (GUEBERT, 2013, p. 106).

Mazzotta (1993, 19) aponta que uma das principais e mais frequentes dificuldades apresentadas pelos professores que tem alunos com deficiência mental refere-se “[...] à decisão sobre a necessidade, conveniência e adequação de realizar-se o atendimento escolar”.

Nesta direção, o aluno com deficiência intelectual desafia a escola regular na sua finalidade de ensinar, de levá-lo a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. Esses alunos apresentam um estilo particular de lidar com o conhecimento, que não corresponde, muitas vezes, com o que a escola enaltece (BRASIL, 2007).

P4:

Participaram da pesquisa intitulada: Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual, quatro alunos matriculados no 1º e 2ª ano do ensino fundamental de uma escola regular, que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

A pesquisadora buscou procedimentos de ensino de leitura que atendessem a necessidade dos alunos com deficiência intelectual, tendo como base diferentes problemas discriminativos, considerando a construção da rede de relações entre estímulos e entre estímulos e respostas que compõem o repertório de leitura.

De acordo com a pesquisadora, foi utilizada a sala da biblioteca comunitária da instituição selecionada para a sua pesquisa para a aplicação dos procedimentos com os alunos. As sessões duravam cerca de 50 minutos diários, e aconteciam no contra turno das aulas, sendo utilizado como recurso computadores. Foram utilizados como materiais testes/treinos com estímulos visuais e auditivos.

Nessa direção, “[...] cada treino discriminativo, aplicado diferentemente para cada indivíduo, foi programado envolvendo um dos pares de palavras trissílabas simples: menina e bigode, salada e gaveta, pipoca e cavalo, janela e tomate” (GOMES, 2014, p. 10).

A pesquisadora escolheu aplicar estes testes, pois a habilidade de discriminação está envolvida em praticamente todas as áreas de instrução/ensino. Acrescenta, ainda, que as pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual apresentam dificuldades em processos discriminativos e, conseqüentemente:

[...] na aprendizagem de repertórios mais complexos, como a leitura. A utilização de currículos suplementares pode ser uma alternativa de ensino para esses indivíduos, de modo que o estabelecimento de controle de estímulos sobre o comportamento verbal, os processos de discriminação e a formação da rede de relações de equivalência são processos comportamentais básicos que podem proporcionar o desenvolvimento da leitura.

Assim, decompor tarefas complexas em tarefas mais simples facilita o processo de ensino-aprendizagem do repertório de leitura. Um exemplo ilustrativo para o ensino de leitura da palavra UVA, por meio da formação de relações de equivalência, seria primeiro expor o indivíduo a tentativa de escolha forçada em que apenas o estímulo da figura da uva seria apresentado pareado ao estímulo modelo da palavra ditada “uva”. Nas tentativas seguintes poderiam ser apresentados, pareado ao estímulo ditado “uva”, outros estímulos de comparação, e a acurácia do repertório de escolha para esta relação AB levaria o aprendiz a um novo passo. Este teria a mesma estrutura do passo anterior, mas a relação a ser treinada seria palavra ditada “uva” e a palavra impressa “uva” (relação AC). Com a aprendizagem destas relações, o indivíduo passaria então a relacionar, de forma emergente, a figura da uva com a palavra impressa UVA (e vice-versa) e a ler a palavra impressa UVA. (GOMES, 2017, p. 78-79).

De acordo com a pesquisadora, após os primeiros testes aplicados, dois alunos não obtiveram êxito na formação de classes de estímulos, a fim de garantir a estabilidade dessa aprendizagem e a efetividade através da equivalência de estímulos. Portanto, somente dois alunos participaram de um novo procedimento da sua pesquisa. O ambiente utilizado para esta nova etapa foi o mesmo da etapa anterior. Utilizou-se um software intitulado “aprendendo a ler e escrever em pequenos passos”, no qual os procedimentos de aplicação do programa de ensino aconteceram de maneira semelhante a etapa anterior, assim como os estímulos utilizados pelo software.

Dessa forma:

Empregou-se, portanto, discriminações condicionais, nas quais o estímulo modelo era a dica para a escolha de um dos estímulos de comparação, e utilizou-se dos estímulos figuras, palavras impressas e palavras ditadas para programar as tentativas. [...] O mesmo estilo de palavras expostas a estes participantes também foi mantido, palavras trissílabas simples formadas por sílabas que seguiam a ordem consoante-vogal, optando-se por aquelas que ainda não tinham sido apresentadas. (GOMES, 2014, p. 83-84).

Para Carvalho (2005, p. 5) a inclusão escolar deve ter como foco não só os alunos, mas:

[...] considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham. Mas, o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

P5:

Participaram da pesquisa intitulada: Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB, três professoras de ensino comum que tinham em suas salas alunos com deficiência intelectual matriculados em uma escola pública municipal de ensino fundamental. A pesquisadora realizou observação nas salas de aulas dos alunos com deficiência intelectual e fez entrevistas com as respectivas professoras.

De acordo com a pesquisadora, todos os alunos tinham diagnóstico de deficiência intelectual. Um deles apresentava, também, deficiência física.

Em relação as práticas pedagógicas das professoras, a pesquisadora descreve como:

[...] que ainda prevalece uma prática de cunho tradicional, em sua maioria, somente com aulas expositivas. As práticas foram pouco adequadas e flexíveis e, conseqüentemente, poucas construtivas da inclusão, as professoras utilizavam a mesma metodologia e atividades sem reflexões pertinentes ao tema. Verificamos, também, nas aulas pouca utilização da linguagem verbal com os educando com DI, no sentido de buscar compreender se os

educandos estavam entendendo os conteúdos ou as atividades desenvolvidas. Isso também foi observado com os demais educandos, pouco se conversava sobre o que eles estavam aprendendo, pois a grande preocupação era dar conta do conteúdo, seguir o cronograma, etc. (PORTA, 2015, p.79).

Segundo a pesquisadora, durante as atividades solicitadas pelas professoras os alunos com deficiência intelectual eram acompanhados pelas estagiárias, que os auxiliavam durante a maior parte do tempo e ainda eram responsáveis por escolher e aplicar as atividades. Duas das professoras, acreditavam ser importante a contribuição das estagiárias na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Mas, acreditam que o aprendizado desses alunos, seria mais significativo se as estagiárias fossem profissionais especializadas.

Quando questionadas sobre a orientação do trabalho das estagiárias, segundo a pesquisadora, afirmavam que as orientavam no que diz respeito aos conteúdos, pois na prática, já sabiam como lidar com os alunos com deficiência intelectual. Uma das professoras confessou que fez uma coletânea de atividades para ser aplicadas com o seu aluno e que a estagiária ficava responsável por escolher qual queria aplicar no dia.

Outro fato importante trazido pela pesquisadora, é em relação a ausência das estagiárias nas salas de aulas. Quando precisavam se ausentar por algum motivo, os alunos com deficiência intelectual, ficavam sem produzir, sem atividade, por não saberem como tinham que fazer.

O Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, expedido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME, 2007, p.60), destaca que alfabetizar os alunos com deficiência intelectual é um meio de: “[...] possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua autoestima e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e consequentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo”.

Em relação a metodologia adotada pelas três professoras, eram práticas pautados pelo modelo tradicional de ensino, tendo o livro didático como protagonista das aulas.

Além disso, no que diz respeito às estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras:

[...] não envolviam todos os educandos e, em nenhum momento, foi utilizada como estratégia de ensino a adequação do conteúdo ou da atividade da turma para o educando com DI, ou seja, não houve diferenciação das tarefas, de forma contextualizada, de acordo com as necessidades dos educandos; o que observamos foi que o educando com DI fazia uma atividade totalmente diferente da turma ou a mesma sem adequação. (PORTA, 2015, p. 83).

Segundo a pesquisadora, duas das professoras entrevistadas, não concordavam com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual por não se considerarem capacitadas e com conhecimento suficiente para lidar com as dificuldades. Acreditam que esses alunos, precisam de um tratamento individualizado com professores especialistas.

Por meio dos relatos, a pesquisadora destaca que as professoras tinham “[...] baixa expectativa com relação às possibilidades de progresso acadêmico de seus educandos com DI e focavam mais nas limitações atinentes a eles” (PORTA, 2015, p. 88).

Neste sentido, quando o professor consegue compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está seguindo naquele determinado momento, ele identifica as atividades que o permitam avançar de patamar de conhecimento que já conseguiu conquistar, para outro nível mais evoluído, como é o caso da alfabetização. Assim, ao organizar situações de aprendizagem que oferecem práticas pedagógicas e adaptações no currículo para atender essas necessidades, o processo de ensino passa a dialogar com a aprendizagem (BRASIL, 2000).

P6:

Participaram da pesquisa intitulada: Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira –SP, 10 professoras de escolas da rede regular de ensino.

A pesquisadora observou 10 salas de aulas frequentadas por alunos com deficiência intelectual e fez entrevistas com as professoras dessas salas que fazem parte do ciclo de alfabetização.

De acordo com a pesquisadora, ao serem questionadas sobre se acreditam que os alunos com deficiência intelectual estão sendo beneficiados estando matriculados na rede regular de ensino, todas discordam e justificam suas respostas dizendo que a escola não enxerga que a maior parte dos professores ainda não estão preparados para trabalhar com os alunos com algum tipo de deficiência. Disseram, também, que a inclusão funciona direito só no papel (na literatura, documentos, materiais e leis), mas que na prática o trabalho é muito diferente.

Em relação aos momentos de observação, segundo a pesquisadora, duas das 11 professoras:

[...] trabalhavam práticas pedagógicas que evidenciam a concepção de leitura como atribuição ao sentido do texto. As atividades enfocavam a leitura intencional, propiciando espaço para que os alunos pudessem identificar a leitura por meio dos indícios e pistas ofertados pelo próprio texto. Os alunos eram desafiados a realizar a leitura e buscar seus próprios caminhos, com ou sem ajuda, para conseguirem realizar a leitura, mesmo que, em alguns casos, alguns não soubessem ler. Os alunos poderiam recorrer a diferentes ferramentas para realizarem a leitura, como cartazes expostos na sala de aula, consulta com os amigos ou estratégias que eles próprios desenvolviam como a identificação de gravuras e estabelecimento de relação das mesmas com o texto escrito ou ainda com estudos anteriores. (SILVA, 2015, p. 80).

Em relação aos alunos com deficiência intelectual:

[...] beneficiavam-se desses momentos de leitura e produções de texto, pois as atividades pedagógicas, como foi observado, eram adequadas aos objetivos propostos, mostravam-se complementares e bem articuladas. A duração dessas atividades era adequada ao tempo de concentração dos alunos e, em vários momentos, era realizada a adaptação da atividade ao aluno incluso, levando em consideração sua dificuldade. (SILVA, 2015, p. 80).

Nesta direção, ao analisar as práticas pedagógicas dos professores, é possível durante as aulas observar as suas ações, que mesmo sem ter consciência, há sempre um conjunto de ideias e teorias que as orientam. Portanto, para que essas ações sejam compreendidas, é imperioso analisá-las levando em consideração alguns aspectos, tais como: qual é o objetivo do professor em relação a aula planejada; como ele expressa suas ações em relação aos conteúdos ministrados; quais habilidades espera desenvolver em seus alunos até o final do ano letivo; como compreende o processo de ensino-aprendizagem e os caminhos pelos quais seus alunos aprendem (BRASIL, 2000).

De acordo com a pesquisadora, em observações da prática de outro professor participante de sua pesquisa, nas atividades de leitura, em alguns momentos trabalhava atividades relacionadas ao dia a dia dos alunos, como: bilhetes, cartas, texto instrucional, dentre outros. Já em outros, adotava uma postura mais tradicional de ensino, solicitando aos alunos a leitura como decifração do código, ou seja, leitura de palavras combinando letras, como exemplo a palavra bala, “[...] perguntava B e A forma o quê?” (SILVA, 2015, p. 82).

Os demais professores, conforme relata a pesquisadora, trabalhavam situações de leitura como decifração, pois “[...] muitas das ações observadas estavam ligadas à leitura de letras e sílabas como, por exemplo, o trabalho com a letra de músicas no qual eram enfocadas as sílabas de algumas palavras e a introdução da família silábica seguida” (SILVA, 2015, p. 82).

Quando a pesquisadora os questionou sobre o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, a maioria relatou ser bastante complicada a realização das atividades para atender as necessidades dos mesmos. Alegando que não aprendem direito e são mais lentos, e que jamais iriam conseguir se apropriar da leitura e da escrita.

A pesquisadora chama a atenção que nove dos professores entrevistados não utilizaram, em nenhum momento, o “[...] currículo adaptado produzido pelos professores da sala de recurso com o objetivo de auxiliar na alfabetização; demonstraram, portanto, que não sabem identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual” (SILVA, 2015, p. 84).

Deste modo, o currículo é montado apenas para cumprir exigências, sem estar articulado com as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula. Diante desse contexto, ressalta-se a necessidade de reestruturar a escola, com o intuito de promover com todos os profissionais momentos de discussão e reflexão sobre ações em “[...] prol da inclusão educacional, contemplando a acessibilidade, a organização escolar, bem como o currículo, elemento orientador da prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2010, p. 189).

P7:

Participou da pesquisa intitulada: O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental, um aluno com deficiência intelectual matriculado em uma escola municipal de ensino regular.

A pesquisadora observou como acontece a alfabetização deste aluno em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Para isso, realizou observação participante e entrevistas com os envolvidos na sua pesquisa.

Segundo a pesquisadora, tanto a professora do AEE quanto a professora de sala comum afirmam que:

[...] a criança público-alvo da educação especial é da escola e não somente do professor do AEE. É interessante essa fala, porque alguns ponteiros precisam ser ajustados na escola, isto é, a relação dialógica entre profissionais precisa ser firmada para que todos falem a mesma linguagem. Os planejamentos são ideais para isso, pois os momentos separados para o diálogo entre profissionais podem ajustar e organizar o que estava fora do contexto e novas ações poderão ser implementadas. (MESQUITA, 2015, p. 81).

Em relação às práticas de alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual, a pesquisadora acredita que precisam ser repensadas para além das atividades aplicadas em sala de aula, pois “[...] se não houver mediação e intervenção dos profissionais com a criança, fica bem mais complicado esperar dela autonomia na

leitura e na escrita. A escola possui a função de envolver o aluno com o saber sistematizado” (MESQUITA, 2015, p. 87).

Nesta direção, segunda a pesquisadora, a criança com deficiência intelectual fazia as mesmas atividades que os outros alunos.

Em uma das aulas, a tarefa envolvia as letras do alfabeto com desenho. Eles teriam que ler a letra, pintar, recortar e depois colar numa folha. A professora do AEE fazia esse trabalho individualizado com ela. Perguntava o nome daquela letra e o nome do desenho. Algumas letras ela respondia corretamente, outras não. Sempre havia a pergunta do nome da letra, qual era o nome do desenho junto com a letra, de que cor o desenho estava sendo pintado. (MESQUITA, 2015, p. 93).

A professora de sala de aula comum, de acordo com a pesquisadora, utilizava a lousa como recurso para ensinar os seus alunos a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais. Os alunos copiavam esses textos em seus cadernos, ou faziam as atividades xerocadas trazidas pela professora. A criança com deficiência intelectual, só realizava as atividades se tivesse auxílio da professora do AEE ou da estagiária. Ela não conseguia copiar da lousa as atividades, pois não tinha coordenação motora. Não conseguia pintar figuras e nem recortar contornos.

A pesquisadora relata que:

Quando era mostrada à criança a ficha do seu nome e perguntado o que estava escrito, rapidamente ela respondia corretamente o seu nome identificando cada letra. A realização das atividades levava um tempo maior que o das outras crianças por não conseguir uma concentração ideal para finalizar suas produções. Nos momentos em que existiam atividades a serem copiadas do quadro em seu caderno, a professora de Educação Especial e a estagiária procuravam trabalhar com letras e cores. Por algumas vezes, contribuimos com a criança na realização da atividade em momentos de ausência dessas profissionais. (MESQUITA, 2015, p.101).

A pesquisadora achou importante o trabalho realizado na escola onde fez a sua pesquisa. Existia um diálogo entre a professora do AEE e a professora da sala de aula

comum, sobre as práticas pedagógicas e as atividades que seriam aplicadas com a criança com deficiência intelectual, com foco em seu desenvolvimento.

Assim, o sucesso da intervenção do professor durante as atividades solicitadas em sala de aula para o aluno com deficiência intelectual, dependerá de grandes mudanças nas suas práticas pedagógicas, ou seja:

Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos. (FILHO, 2013, p. 28).

P8:

Participaram da pesquisa intitulada: Programa ler e escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental, três professoras de sala de aula comum e quatro alunos com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down, matriculados em uma escola estadual.

A pesquisadora fez observação nas salas de aulas, aplicou questionários com as professoras e fez intervenção em dois semestres letivos. No decorrer das observações, a pesquisadora, com algumas contribuições das professoras regentes das classes, elaboraram atividades baseadas no Programa Ler e Escrever.

A proposta da escola, como determina o Guia do Ler e Escrever, era que as professoras participantes entregassem à professora coordenadora as rotinas semanais com antecedência para implementá-las na próxima semana. Uma cópia desta proposta era entregue para a pesquisadora com a finalidade de elaborar as atividades necessárias de adaptação para os alunos com deficiência intelectual.

Nesse ponto, é passível de indagar: O que o professor deve fazer com os alunos que não se apropriaram da leitura que apresentam dificuldade motora e não conseguem ainda colar? Isso permite a apropriação dos conteúdos? Que adequações são necessárias? O Guia não contempla esse perfil de aluno. E, em situações como essas, o que se observou foi que as professoras optaram por

distribuir jogos, alfabeto móvel e livros paradidáticos para que os alunos participantes (deste estudo e outros) ficassem ocupados e elas (professoras) pudessem continuar a atividade com os alunos capazes de a realizar, ou talvez mesmo por não saberem como desenvolver atividades com os alunos sem condições para as realizar. (SIMIONI, 2016, p.112).

Diante o exposto na fala da pesquisadora, o referido programa não abre espaço para uma atuação mais autônoma do professor, uma vez que a orientação passo a passo os incentivam a aplicarem a mesma atividade com uma sala de aula que apresenta necessidades de aprendizagem diferente.

Em uma das páginas do guia do programa ler e escrever, encontra-se o seguinte comando:

"Solicite que os alunos ditem como se estivessem escrevendo o bilhete, ou seja, garantindo a linguagem que se escreve". Nesse ponto, o Guia não dá conta de responder ao professor de que recursos ele poderá lançar mão para a participação na aula de alunos que ainda não dominam a linguagem convencional. Não mostra ao professor com o elaborar e organizar sua aula para garantir a plena participação dos alunos com deficiência intelectual/ síndrome de Down, por exemplo, os que apresentam dificuldade na comunicação oral. Portanto, indaga-se: O que o professor deve fazer com alunos que apresentam tal perfil durante a execução do Guia?

É simples a resposta, porém desumana do ponto de vista dos princípios que sustentam a educação inclusiva: finjam que eles não existem! Pode entender-se com isso que há uma implícita invisibilidade de sujeitos nas políticas públicas.(SIMIONI, 2016, p. 115).

Assim sendo, por ser um guia que o professor deverá seguir, de acordo com a pesquisadora, a conclusão é que esse programa:

[...] parte da construção de um modelo único e ideal de aluno, ou seja, não reconhece a diferença, renegando a concepção de educação para todos. E ainda coloca o professor com um perfil profissional constituído de incompetência e incapacidade de elaboração e execução de seu próprio trabalho de forma autônoma.

Partindo desta perspectiva, ficará impossível o desafio da implantação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas da rede estadual paulista. (SIMIONI, 2016, p. 116).

Neste guia consta, também, o planejamento da aula, na qual o professor deverá fazer os agrupamentos produtivos entre os alunos. Esses agrupamentos devem levar em consideração a proximidade da hipótese silábica. Mas, não apresentam sugestões de atividades e adaptação de currículo para os alunos que não se apropriaram, ainda, do sistema de leitura e escrita.

Neste contexto, três dos quatro participantes da pesquisa, encontravam-se na fase pré-silábica, ou seja, não fazendo relação das letras com o som, e o guia não fornecia subsídios para que pudessem avançar para a próxima fase.

Segundo a pesquisadora, as professoras participantes da sua pesquisa, relataram que o uso do guia do programa ler e escrever não contribuía com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, na maioria das vezes, elas não sabiam como lidar com esses alunos durante as aulas, alegando que os mesmos atrapalham as aulas.

Para Saraiva (2008), vivemos, ainda, uma confusão de ideias sobre a inclusão. Essa confusão é notada nas práticas pedagógicas e nas concepções dos professores do que lhes parecem a deficiência e suas formas de atuar com o aluno. Percebe-se, também, que grande parte dos professores não recebe orientação sistematizada para trabalhar com esses alunos no ensino regular.

Nesse contexto, Filho e Barbosa (2015), destacam que existem muitas dificuldades na formação inicial e continuada dos professores para atuar frente a inclusão. Além disso, são encontradas muitas barreiras para que o processo de inclusão realmente aconteça conforme previsto nos documentos, como: a ausência do apoio familiar e de algumas escolas, a importância de reduzir o número de alunos nas salas de aula, a melhoria nas condições estruturais das escolas, a descontinuidade de programas e as mudanças de governo. .

Almeida e Martins (2009, p. 17) acreditam que as boas práticas pedagógicas sejam:

[...] apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. [...] em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

No entanto, existem práticas pedagógicas que oferecem um ensino segregado dificultando a possibilidade dos alunos com deficiência terem acesso ao currículo comum. Assim, cabe ao professor:

[...] à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Tópico 2: Quais contribuições e dificuldades essas produções trazem a respeito das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para trabalhar com os alunos com deficiência mental/intelectual:

P1: Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental:

De acordo com a pesquisadora, por um lado, com a aplicação do programa, as crianças com deficiência mental que fizeram parte da sua pesquisa, obtiveram resultados de habilidades de leitura e escrita.

[...] contrariando e enfraquecendo muitas das práticas e crenças correntes acerca da incapacidade de tais indivíduos em adquirir repertórios complexos, foi possível para crianças com deficiência mental, algumas com idade avançada para sua sala de aula regular, e que apresentava escores nulos nos testes de leitura e escrita, tendo sido expostas a uma quantidade pequena de treino de emparelhamentos com o modelo, rapidamente, passar a exibir um repertório rudimentar nestas habilidades. (FREITAS, 2008, p. 114).

Por outro lado, a pesquisadora coloca como dificuldade as faltas e desinteresse por parte dos alunos com deficiência mental durante a coleta de dados. Com isso foi necessário realizar várias alterações menores para tentar eliminar esses empecilhos. Dentre eles, foi ofertada aos alunos, a possibilidade de brincar com jogos computadorizados.

Deste modo, a motivação do aluno tem “[...] um papel inquestionável na aquisição de seu repertório, e deveria, portanto, ser sempre pauta da programação de ensino”. (FREITAS, 2008, p. 116).

P2: Deficiência mental: prática pedagógica educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora:

A pesquisadora chama atenção para a dificuldade em relação à formação de professores para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual.

Em sua pesquisa, considerou o insuficiente conhecimento profissional apontando para “[...] uma centralização na capacidade intelectual, onde atribui possibilidades e impossibilidades ao deficiente mental, reforçando os limites para a sua aprendizagem e desenvolvimento” (SILVA, 2009, p. 135).

A pesquisa revelou que as concepções dos professores acabam influenciando as suas práticas pedagógicas, pois “[...] suas escolhas didáticas corroboram a crença de que os alunos precisam aprender e como vão aprender, além é claro de estabelecer nessas escolhas o ponto de partida e de chegada dos conteúdos, estabelecendo assim um limite para o desenvolvimento e aprendizado do aluno” (SILVA, 2009, p. 135).

Por outro lado, a pesquisa possibilitou momentos de reflexões e questionamentos por parte da professora para repensar as suas práticas pedagógicas, viabilizando uma mudança em sua proposta de ensino para atender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. A professora passou a questionar mais as suas práticas e acreditar na capacidade de aprendizagem do seu aluno com deficiência mental.

Portanto, de acordo com a pesquisadora, a “[...] transformação ocorrida nas concepções da professora promoveu uma mudança de atitude que refletiu uma mudança significativa em sua prática educativa com o aluno com deficiência mental, passando pela modificação na maneira da professora perceber aspectos da sala de aula (SILVA, 2009, p. 139).

P3: Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular:

Segundo a pesquisadora, verificou-se com a sua pesquisa, que a grande parte das modificações de situações rotineiras de sala de aula, tendo como finalidade a adaptação às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, de “[...] um lado expressam a perspectiva de impossibilidade de aprendizagem mais qualificada por parte deles e, de outro, não são utilizadas como meio para ampliar o seu conhecimento, mas, ao contrário, reforçam suas limitações” (GUEBERT, 2013, p. 109).

Assim sendo, o grande problema para estar nas adaptações que deveriam ser feitas para melhorar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem desses alunos. Para tanto, de acordo com a pesquisadora, é necessário que o professor da sala de aula comum:

[...] tenha acesso a conhecimentos específicos sobre a deficiência e sobre as características delas decorrentes que podem interferir nos seus processos de aprendizagem, bem como do concurso de professor especializado que deveria ter como núcleo central de seu trabalho o apoio ao trabalho do professor regente no que diz respeito às modificações necessárias para adaptação de estratégias que embora adequadas para os alunos não deficientes, podem não sê-las para o aluno com deficiência. (GUEBERT, 2013, p. 112).

No entanto, a pesquisadora reitera, que os baixos resultados apresentados por esses alunos não cabem exclusivamente a professora e a tutora que os acompanham. Deve-se pensar, que estas dificuldades estão ligadas as características intrínsecas oriundas da deficiência.

P4: Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual:

De acordo com a pesquisadora, os alunos participantes da sua pesquisa apresentaram êxito em formar classes de equivalência com a aplicação do procedimento de leitura e escrita.

No entanto, ressalta-se que esses alunos, tanto do estudo um quanto do estudo dois, possuem também:

[...] as suas peculiaridades relacionadas ao contexto da escola especial no qual estão inseridos, pois esta se voltava para o

ensino de atividades da vida diária mesclado com algumas atividades pedagógicas, as quais tinham exigências acadêmicas mínima se comparada a uma escola da rede regular de ensino. (GOMES, 2017, p.102).

Portanto, os dois estudos:

[...] proporcionaram uma discussão sobre os procedimentos de ensino e de aprendizagem de leitura para indivíduos com deficiência intelectual. Mesmo que esses indivíduos, em geral, apresentem maior dificuldade em adquirir e manter repertórios por discriminações condicionais; um preparo gradual de etapas mais simples para se atingir estas tarefas discriminativas mais complexas tornam a aprendizagem mais efetiva. Como isso, realizar discriminações simples é essencial para a realização de discriminações condicionais, e essas são essenciais para a formação de classes de equivalência. (GOMES 2017, p. 102).

P5: Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB:

Segundo a pesquisadora, o seu estudo revelou a complexidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, particularmente no:

[...] âmbito das práticas pedagógicas dirigidas aos processos de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência intelectual. A escola enfrenta muitos obstáculos para atender de forma eficiente às necessidades dos educando com DI; além disso, constatamos que mesmo em uma escola com alto IDEB, o processo de inclusão dos educando com DI apresentou lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação ainda a serem superadas. A maneira como a escola investigada concebe a inclusão dos educandos com deficiência intelectual e como se desenvolvem as práticas pedagógicas das professoras participantes mostrou um ambiente frágil em sua concepção de ensino inclusivo. (PORTA, 2015, p.120).

Além disso, de acordo com a pesquisadora, as professoras não se consideravam capacitadas o suficiente para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual. Elas relataram não ter formação específica nesta área, mas, também, não buscavam cursos de formação continuada para aprimorar a sua atuação em sala de aula. Não sabiam realizar adaptações curriculares e, portanto, aplicavam atividades pautadas em um modelo de ensino tradicional para esses alunos.

Assim, foi possível identificar fatores que implicaram a não efetivação da inclusão desses alunos com deficiência intelectual no ensino regular:

[...] formação deficitária, concepção segregatória e baixa expectativa acadêmica, falta de apoio e suporte às professoras em sala de aula, ênfase curricular centrada em atividades empobrecidas de significado cultural e sentido pessoal e o predomínio de práticas pedagógicas fundamentadas no modelo tradicional. (PORTA, 2015, p.121).

P6: Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira –SP:

Segundo a pesquisadora, embora tenha uma distância entre o discurso e a prática, há “[...] indícios de que os professores intencionem mudar aspectos de suas práticas. Por outro lado, nota-se que, para atender o aluno incluso, estão realizando tentativas de mudanças de prática, as quais, muitas vezes, têm sido de maneira inadequada” (SILVA, 2015, p. 119).

Com a pesquisa, a pesquisadora constatou que a alfabetização no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual, não integra o trabalho do professor, uma vez que os mesmos não demonstram iniciativas e empenho para melhorar e adaptar a sua prática pedagógica.

P7: O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental:

Segundo a pesquisadora, realizar a pesquisa trouxe contribuição significativa, pois através da observação das práticas pedagógicas das professoras para a criança com deficiência intelectual na instituição escolar, foi possível compreender como foi essencial a participação deste aluno nas atividades como garantia para o seu desenvolvimento, principalmente na alfabetização.

A criança conseguiu aprender o “[...] seu nome, as letras do alfabeto, os numerais, as cores, a leitura e a escrita de algumas palavras estudadas em sala de aula”

(MESQUITA, 2015. p. 136). De acordo com a pesquisadora, todas as atividades de leitura e escrita tinha um profissional orientando a criança.

Dessa forma, havia um diálogo entre todos os envolvidos com a aprendizagem da referida criança, com a finalidade de analisar quais seriam os procedimentos mais eficientes para o seu desenvolvimento. Assim, a criança não ficava em um canto da sala fazendo atividades aleatórias, sem objetivos propostos. Seu tempo era preenchido com atividades adaptadas, respeitando o seu tempo de conclusão.

Por outro lado, a escola precisa “[...] adquirir materiais pedagógicos como forma de enriquecer o planejamento. Utiliza lousa, livros didáticos, materiais confeccionados por eles, sala de informática e biblioteca. Precisam também de mais apoio pedagógico em relação aos planejamentos” (MESQUITA, 2015, p. 136).

P8: Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental

A pesquisadora constatou que os guias do Programa Ler e Escrever apontavam para um trabalho em sala de aula que não considerava os alunos com extrema dificuldade de aprendizagem, bem como os alunos com deficiência intelectual. Não era oferecido um suporte ao professor para o atendimento das necessidades de aprendizagem dessas crianças.

A pesquisadora ainda destaca, que o referido programa:

[...] se sustenta em uma básica teórica que não condiz com os seus guias e o próprio material disponibilizado para o aluno e professores em sua execução. Longe de proporcionar uma relação dialógica significativa entre o aluno e o objeto, ou seja, o material didático do programa que possa resultar em um processo de facilitação pra o avanço escolar dos alunos, esse material distancia-se da realidade da sala de aula e não oferece suporte ao professor que o habilite para uma prática docente real. (SIMIONI, 2016, p. 193-194).

Nesta direção, a proposta do programa é a que os professores sejam críticos e reflexivos com autonomia para buscar uma prática que atenda as necessidades da sala de aula. Mas “[...] o programa não oferece condições para que essa proposta se efetive; pelo contrário, cuida para que o professor seja um executor de atividades que muitas

vezes não têm relação pedagógica para o atendimento de diferentes alunos e suas diferentes necessidades educacionais” (SIMIONI, 2016, p. 194).

Segundo a pesquisadora, em relação as ações das professoras para atender o aluno com deficiência intelectual durante as aulas, observou-se que “[...] as professoras acreditavam que esses alunos não conseguiam aprender por causa da indisciplina, da desvantagem intelectual, e alegavam também que suas rotinas de sala de aula impediam um atendimento individualizado” (SIMIONI, 2016, p. 195).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de Doutorado em Educação Escolar, linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, teve como objetivo geral estudar as teses e dissertações sobre a deficiência intelectual e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

No percurso metodológico, prevaleceu a pesquisa com abordagem qualitativa, a qual nos permitiu um contato direto com as informações das oito produções científicas selecionadas para a presente pesquisa. Para atender o seu objetivo, optamos pela pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo.

Ao longo desta pesquisa, estudamos e discutimos os resultados das oito produções científicas sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para alunos com deficiência intelectual. Portanto, essas considerações finais, serão pautadas nesta análise.

As produções científicas analisadas mostrou que os alunos com deficiência intelectual dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram dificuldades nas atividades de leitura e escrita solicitadas pelos seus professores, sejam elas adaptadas ou não. As adaptações no currículo, de acordo com os documentos expedidos pelos órgãos governamentais, focam no que o aluno deve aprender, como e quando aprender, promovendo uma organização do ensino mais eficiente para o processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, foram apresentadas as respostas para as questões de pesquisa levantadas inicialmente, e que chegamos a partir da análise das referidas produções. As questões foram: 1) A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o que dizem as teses e dissertações sobre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental em relação aos alunos com deficiência intelectual? 2) O que essas produções revelam a respeito da alfabetização e letramento desses alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental? 3) Como estariam sendo realizadas as práticas pedagógicas dos professores com esses alunos? 4) Quais contribuições essas

produções trazem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para lidar com o aluno com deficiência intelectual diante a inclusão?

Em relação às questões de pesquisa, chegamos a conclusão de que a instituição escolar, caracteriza-se por ser um lugar específico para o ensino dos conhecimentos historicamente construídos, não obstante, muitos são os desafios encontrados em relação a alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. O aluno com deficiência intelectual, leva mais tempo ou não se apropria da língua escrita, salvo algumas exceções.

Diante deste cenário, as práticas pedagógicas e as atividades trabalhadas com o aluno com deficiência intelectual, devem fazer sentido para o processo de apropriação da leitura e da escrita. O que acontece, na maioria das vezes, é o insuficiente conhecimento do professor que o faz aplicar atividades diferenciadas sem objetivo para os alunos com deficiência intelectual, somente para preencher o tempo, sem preocupação com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Utilizam atividades com base em repetição e memorização, no lugar de buscarem envolver o aluno em situações de aprendizagem pautadas num modelo de ensino que abrange as adaptações do currículo comum.

Nesta direção, acompanhar pedagogicamente o aluno com deficiência intelectual é um grande desafio para os professores. Isso acontece porque as escolas estão acostumadas a trabalhar com o aluno ideal, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado num modelo único de ensino e aprendizagem, sem considerar a diversidade humana.

As atividades trabalhadas pelo professor, são, na maioria das vezes, para preencher o tempo, sem finalidade, retiradas dos livros didáticos. Atividades baseadas no modelo de ensino tradicional, sem espaço para envolver o aluno com deficiência intelectual em situações de aprendizagem significativas para o seu desenvolvimento. Além disso, constatou-se, ainda, a partir dos resultados analisados das oito produções acadêmicas, que os professores que fizeram parte dos estudos, não tinham conhecimento de como adaptar o currículo para esses alunos. Há certa resistência em modificar as práticas pedagógicas que já se tornaram rotineiras, bem como em buscar formação continuada para orientar o trabalho e melhor atender os alunos com

deficiência intelectual. Notou-se, também, a baixa expectativa em relação ao processo de escolarização desses alunos.

Isso também foi observado, durante o estudo das produções acadêmicas no meu mestrado sobre: deficiência intelectual e adaptação curricular, cujos resultados apontaram a falta de formação dos professores, e a ausência de práticas pedagógicas diversificadas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, bem como um insuficiente conhecimento e dificuldade de trabalhar com os mesmos, gerando neles falta de ânimo para frequentar as aulas, sentimento de incompetência, angústia e medo ao fazer alguma atividade.

Como professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental, percebo que ainda há uma resistência no contexto educacional por parte dos professores e dos profissionais, em buscar conhecimentos para lidar com a deficiência intelectual, uma vez que sabemos que é intrínseco da deficiência o ritmo mais lento para aprender determinados conteúdos previstos no currículo comum, e muitas vezes diferenciam-se dos demais alunos por não possuir, os comportamentos e habilidades intelectuais apresentadas pelos considerados normais.

Atividades sem objetivos e planejamento, pautadas em recorte, colagem, uso de massinha, jogos e cópias, ainda são observadas sendo aplicadas durante as aulas para os alunos com deficiência intelectual, enquanto os demais fazem atividades planejadas a partir dos conteúdos das disciplinas. Dessa forma, notamos que esses alunos na maioria das vezes são receptores passivos do conhecimento. Isso vai ao encontro do que vivenciei enquanto estagiária durante a graduação em Pedagogia. Tive contato com uma aluna com síndrome de Down, e isso me possibilitou observar que as atividades propostas para ela eram de pintar desenhos, moldar massinhas, ouvir músicas, recortar, colar, dentre outras do gênero, não havendo nenhuma adaptação de atividades para envolvê-la na dinâmica dos demais.

Nesta direção, entendemos que no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, este deve acontecer no primeiro ciclo do ensino fundamental (do primeiro ao terceiro ano). No entanto, o aluno já tem contato com atividades e situações de alfabetização na educação infantil e o mundo letrado que o envolve. O professor já inicia esse processo com atividades que o faça reconhecer letras e sons por meio de

brincadeiras de faz de conta, contação de histórias, jogos com regras, letras do seu nome, a grafia das palavras e, assim, sucessivamente.

Assim, as atividades para o desenvolvimento da leitura para os alunos com deficiência intelectual, devem contemplar o uso de recursos que permitem a expressão por meio da interpretação de desenhos, verbalização de suas ideias ao falar ou recontar uma história, relatar situações vivenciadas no dia a dia, usar prancha de comunicação e jogos educativos para expressar o seu conhecimento. Já para a aquisição da escrita, o professor poderá iniciar as atividades solicitando a escrita das letras do alfabeto, a escrita do próprio nome, usar o alfabeto móvel para organizar letras e construir palavras simples.

Dentre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento trazidas pelas oitos produções, as que mais se destacaram foram as atividades de cópia de textos da lousa e dos livros didáticos, separação de sílabas e construção de frases sem nenhuma adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual. Igualmente observado no meu mestrado. Deste modo, é necessário reestruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas para o atendimento do aluno com deficiência intelectual, bem como oferecer cursos de formação em serviço, voltados para as adaptações curriculares.

Apontamentos a parte, sabemos que é inquestionável a aquisição da leitura e da escrita para todas as pessoas. Contudo, frequentemente o sistema de ensino tem produzido fracasso na aquisição desses repertórios, sendo mais agravado quando as crianças com deficiência intelectual são matriculadas na rede regular, pois a dificuldade de compreender conceitos e desenvolver algumas habilidades acadêmicas, faz com que a sua capacidade seja pouco explorada, prejudicando tanto o seu desenvolvimento, quanto o seu processo de inclusão. Como professora na rede municipal de ensino, vejo a constante dificuldade da prefeitura em contratar cuidadores para as crianças com deficiência. Infelizmente, este é um fator que acaba refletindo na sala de aula com os professores, desestimulando-os a buscar novas estratégias de ensino para atender a necessidade desses alunos, pois estão sobrecarregados e sem respaldo.

Por outro lado, há professores que estão determinados a olharem com outros olhos para este processo de inclusão e buscarem formação necessária para trabalhar com a deficiência intelectual. As práticas pedagógicas bem sucedidas irão depender do

desenvolvimento e da atuação do professor em sala de aula, que envolve, num primeiro momento, as adaptações curriculares de pequeno porte, conforme consta nos Parâmetros Curriculares: adaptação curricular.

As adaptações curriculares de pequeno porte são promovidas no currículo pelo professor em vários níveis, com o objetivo de permitir a participação dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Essas adaptações são consideradas de pequeno porte porque a responsabilidade de adaptar o currículo é exclusiva do professor, não dependendo do consentimento e da ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Portanto, ainda que os fatores externos possam influenciar no processo de aprendizagem desses alunos, as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento quando planejadas e adaptadas são imperiosas para que esses alunos sejam favorecidos e consigam avançar no aprendizado da leitura e escrita, mesmo que cada um se aproprie deste conhecimento no seu ritmo.

Portanto, diante das considerações finais apresentadas e do cenário posto nessas produções científicas, é possível concluir que as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento para os alunos com deficiência intelectual, devem partir de uma reflexão que abranja um planejamento que seja pensado no todo, mas, com adaptações nas estratégias didáticas, nos objetivos e na avaliação para atender as necessidades desses alunos.

Além disso, a rotina escolar do professor deve ser planejada para evitar o automático e o improvisado. Esses alunos precisam de opções de atividades para enriquecer o seu repertório acadêmico. Dessa forma, atividades como cópias de textos da lousa, juntar sílabas, cópias de livros, dentro outras, não trazem significado e aprendizado para esses alunos.

Cabe ressaltar, que essas considerações finais não esgotam todas as possibilidades de análise desta temática, e que embora tenhamos solicitado a busca de resumos com diversos descritores, reconhecemos que essa escolha pode ter deixado de fora do levantamento outras produções que tratassem de temas neste campo de conhecimento. Ademais, é relevante destacar que as produções selecionadas não podem e não devem ser analisadas como retratos fiéis da realidade das práticas

pedagógicas de alfabetização e letramento para os alunos com deficiência intelectual em nosso país, uma vez que elas representam apenas um recorte de um determinado aspecto da realidade, num determinado período, possível de interpretações e análises dos seus pesquisadores.

9. REFERÊNCIAS

ARANHA. Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com eficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p.07-19, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n^o 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: Ministério da Saúde: Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 07 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais. **Diário Oficial da União**: Presidência da República, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.

10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 01 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571imprensa.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Senado Federal: Secretaria de Informação Legislativa, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1986.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613impressao.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistência em saúde mental. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Carta para o Terceiro Milênio**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial. **Documento Subsidiário a Política de Inclusão**. Brasília, DF, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2013 a 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais . **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos . **Diário Oficial da União**: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SE, MEC, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Cadernos**. ed. 2005, n. 26. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2005.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas educacionais no contexto especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.99-110.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

FILHO, Raimundo Barbosa da Silva; BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

FREITAS, Maria Clara de. **Programação de ensino de leitura e escrita para crianças com deficiência mental**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

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

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOMES, Máyra Laís Carvalho. **Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

GURGEL, Maria aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <<http://juazeirodonorte.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUCCI, E. P. di. **Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor**. In: LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas. São Paulo: Komedi, 2001.

OLIVEIRA, Érika Soares de. **O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PORTA, Wilma Carin Silva. **Prática Pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SASSAKI. Romeu. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São

Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2016.

SIMIONI, Sônia Maria Rodrigues. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCHALOCK, Robert. et al. **Intellectual Disability**: definition, classification, and systems of supports. 11th Edition. Washington: American Association on Intellectual Developmental Disabilities/ AAIDD, 2010.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **Deficiência mental**: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, Líbia Sara Rocha Garcia da. **Inclusão**: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira/SP. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, pp.5-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos, Revista Pátio n.29 fev/abr 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares-1>>. Acesso: Julho de 2018.

ROZEK, Marlene. Subjetividade, Formação e Educação Especial: história de vida de professoras. 2010. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 02 abr. 2016.

VEIGA. Ilma Alencastro. et.al. **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VILELAS, José. **Investigação:** O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Ficha de Catalogação utilizada para realizar os fichamentos das produções selecionadas

Título da produção:
Autor:
Ano da defesa:
Instituição de Ensino Superior:
Programa de Pós-Graduação:
Nível (Mestrado/Doutorado):
Resumo:
Palavras-chave:
Objetivos:
Abordagem de pesquisa: