

Práticas pedagógicas

EDEMIR DE CARVALHO
CARMEM SILVIA B. F. CARVALHO
(ORG.)

Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais

Marília
2012



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosângela de Oliveira

Copyright© 2012 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontifícia Universidad Católica/Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Comissão Científica

José Luis Bizelli (Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP)

Andrea Jimena Viera Gómez (Facultad de Psicología da Universidad de la República - Montevideo - Uruguay)

Lázara Cristina da Silva (Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Uberlândia - MG)

Parecer

Eladio Sebastián Heredero (Universidad de Alcalá - Guadalajara - Espanha)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - Unesp - campus de Marília

P912 Práticas pedagógicas : entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais / Edemir de Carvalho, Carmem Silvia B. F. Carvalho (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

192 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 1

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-309-0

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-309-0.p.7-192>

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Professores - Formação. 4. Educação permanente. I. Carvalho, Edemir de. II. Carvalho, Carmem Silvia Bueno de Freitas. III. Título. IV. Série.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação da Coleção	7
Prefácio	9
Apresentação	13
Capítulo 1	
A influência da ludicidade na aquisição da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais <i>Dorian Regina Batista Simões Primo; Ademar Simões da Motta Junior</i>	19
Capítulo 2	
Intérprete de libras na inclusão do surdo <i>Regina Salzgeber Silva; Ana Paula Santana</i>	43
Capítulo 3	
Um breve estudo sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do AEE <i>Rosilene da Costa Bezerra Ramos; Fabiana Silva Fernandes</i>	59
Capítulo 4	
A aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental <i>Camila Pereira Rodrigues; Inaiara Bartol Rodrigues</i>	73
Capítulo 5	
O uso da metodologia lúdica na alfabetização de crianças com deficiência intelectual. <i>Ligia Ester Lange Seberino; Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	95
Capítulo 6. Um novo olhar sobre aluno com múltiplas deficiências: um longo caminho a percorrer <i>Andréa Carginin; Noêmia Ramos Vieira</i>	117

Capítulo 7	
Práticas de leitura e Escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo reflexões inclusivas	
<i>Alexandro Braga Vieira; Renata Barbosa Vicente</i>	131
Capítulo 8	
A formação continuada de professores no processo de inclusão escolar: o desafio da coordenação pedagógica.	
<i>Susanna Artonov; Alexandre de Castro</i>	147
Capítulo 9	
Alfabetização e letramento: concepções de professores e práticas metodológicas	
<i>Carla Monteiro Marques; Sérgio Luiz Cruz Aguilar</i>	165
Sobre os autores	187

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção intitulada *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* trata-se de uma obra constituída por seis volumes que tem por finalidade retratar, nacionalmente, os melhores trabalhos de monografias apresentados no Seminário Presencial *Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva: possibilidades e desafios do Séc XXI*, do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva. Esse curso, realizado na modalidade a distância (*Lato Sensu*) pelo Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília/SP, foi financiado com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, sob interveniência da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB e Ministério da Educação – MEC.

Após processo seletivo das monografias, submetidas a uma Comissão Científica composta por renomados pesquisadores brasileiros, os seis volumes em questão foram organizados por profissionais vinculados a diversas instituições nacionais de ensino superior. Os volumes trazem importantes contribuições para pensar a materialização da escola inclusiva, no que tange às temáticas: políticas educacionais; formação de professores; organização de práticas pedagógicas especializadas; e acessibilidade aplicada ao Atendimento Educacional Especializado, além de compartilhar aspectos introdutórios sobre a organização do trabalho científico em Educação

Especial, referência utilizada na concretização desta obra pelos diferentes autores e co-autores envolvidos.

Orientada por tais temáticas, essa Coleção convida o leitor a refletir sobre os inúmeros desafios do sistema público de ensino rumo à consolidação da educação inclusiva, uma vez que os volumes apresentam os modos singulares como os professores e/ou profissionais da rede pública de ensino do país, em processo de formação continuada, discutiram temas conflitantes, por vezes antagônicos, que perpassam a compreensão sobre o papel da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. Para tal, a comunicação assíncrona, o espaço cibernético e o letramento digital, por intermédio da modalidade de ensino a distância, possibilitaram retratar a compreensão dos autores acerca dos temas enfatizados nesta obra. Por acreditarmos no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos, como fruto das relações sociais mediadas, compartilhamos essa Coleção com a expectativa de que possa contribuir e fomentar reflexões e práticas direcionadas à edificação da escola que acolhe, reconhece e enfrenta as diferenças presentes em seu contexto.

*Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Editoras*

PREFÁCIO

A sociedade brasileira vem vivenciando uma vigorosa experiência de crescente aperfeiçoamento da democracia nas últimas décadas. Um dos reflexos dessa opção é a atenção que vem sendo dispensada a minorias, no intuito de reduzir a exclusão social delas em busca de melhor qualidade de vida.

No combate às desigualdades sociais, uma ação que, a médio e longo prazo, pode produzir um forte impacto capaz de ocasionar significativas mudanças na qualidade de vida de todos os cidadãos brasileiros, é o investimento na educação de novas gerações. O governo brasileiro vem investindo na educação, criando programas que visam a melhorar a qualidade do ensino. Naturalmente esse investimento não pode ser avaliado em termos unicamente do montante de dispêndio.

Melhorar a qualidade do ensino depende, em grande extensão, dos professores. Precisamos de professores não apenas motivados e comprometidos, mas também com a formação a lapidar. O convênio firmado entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com a coparticipação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB e Ministério da Educação – MEC, pode ser uma tentativa de delinear um programa de formação de professores com excelência acadêmica. Com a trajetória de profícua e influente participação na história recente de formação de

professores de Educação Especial, o Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, ofereceu, como parte daquele convênio, o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE, na modalidade a distância.

Das ações que resultaram desse convênio, deve ser destacada não a capacitação de 1127 professores matriculados, nem a abrangência territorial, compreendendo 20 estados brasileiros, mas especialmente a preocupação que tiveram os responsáveis no sentido de aproximar as diferentes práticas educativas do cotidiano e o rigor da academia, visando a favorecer análise e reflexão críticas das ações pedagógicas empreendidas. Um resultado concreto desse esforço está representado neste volume, como também nas demais obras que compreende uma coleção de 6 livros, cujos conteúdos sintetizam o arsenal de conhecimentos mobilizados nessa capacitação de professores, e mais 7 volumes que tratam de diferentes temas que fundamentam a Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado.

As páginas dessas obras trazem um retrato do caráter científico que poderá nortear as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos cursistas – profissionais de educação da rede pública de ensino de diferentes municípios brasileiros – que irão atuar nas salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. A construção da Educação Inclusiva não pode prescindir de tais recursos para poder prover ensino de qualidade para todos os estudantes, independentemente da natureza, extensão e gravidade do acometimento que possam apresentar.

Somente o adequado e competente funcionamento das salas de recursos multifuncionais, obedecendo rigorosamente aos critérios de elegibilidade dos alunos e de utilização de recursos, poderá garantir que as práticas educativas inclusivas em classes de ensino regular se realizem com segurança para todos os alunos. Daí, a capacitação dos professores no curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE, na modalidade a distância, visa a prover ensino de qualidade não apenas para alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, mas para todo o alunato.

A ênfase no Atendimento Educacional Especializado pode parecer um contrassenso no discurso da inclusão escolar. É imperativa a necessidade de se compreender definitiva e peremptoriamente que a provisão de ensino de qualidade para todos os estudantes implica a utilização de todo o arsenal de recursos didático-pedagógicos e organizacionais, que implica a realização de determinadas atividades de aprendizagem de alunos com deficiência, à parte das classes comuns juntamente com todos os demais alunos. Naturalmente, para que tal prática não se transforme em desvirtuamento da proposta de Atendimento Educacional Especializado, o seu uso precisa ser rigorosamente criterioso. A qualificação dos educadores responsáveis pela construção da Educação Inclusiva pode capacitá-los para uma interpretação acurada da necessidade de encaminhamento de alunos com deficiência a salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado.

O investimento na capacitação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, tem sido crescente nos últimos tempos, considerando que o professor é o personagem principal para gerenciar as relações sociais que se estabelecem na sala de aula e das quais pode depender tanto o acolhimento de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento quanto a aprendizagem escolar de todos eles. O título desta obra traz uma importante mensagem a ser lembrada permanentemente: nas discussões sobre teorias e métodos, não se pode perder de vista a matéria principal, as necessidades educacionais especiais. É no atendimento pedagógico adequado a elas que as teorias e métodos de ensino adquirem um particular sentido, que deve ser conferido na leitura dos capítulos que compõem o presente volume.

Sadao Omote
Professor Adjunto do Departamento de Educação Especial e
Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília

APRESENTAÇÃO

O debate e as políticas implementadas sobre as práticas inclusivas tem reforçado e ampliado o papel da democracia na ampliação dos direitos civis. É a partir desse pressuposto que todas as práticas que reafirmam ou consolidam as políticas inclusivas tentam alcançar um reconhecimento das diferenças, esquecendo das desigualdades que ameaçam ruir qualquer boa intenção de romper as barreiras mais imediatas que persistem na construção de uma sociedade realmente democrática.

Conceitualmente, a exclusão social tem se constituído na definição das múltiplas formas pelas quais as desigualdades tem se expressado e, principalmente, estas manifestações tem ocorrido através de um conjunto de precariedades às quais grande parcela da população brasileira está submetida.

Quando se utiliza do “quase-conceito” exclusão social, invariavelmente, associamos ao seu antônimo, a inclusão social, revelando nesta associação uma brutal vilania deste quase conceito, cuja operacionalidade tem servido aos discursos políticos e, conseqüentemente às políticas e práticas de alcance restrito.

No Brasil a dicotomia exclusão/inclusão social não pode estar dissociada das desigualdades que marcadamente atingem os mais miseráveis. Em que pese a busca em fazer com que as práticas inclusivas sejam universais no mais amplo sentido, ou seja, a inclusão não é para ser focada apenas nos segmentos miseráveis é uma conquista, também, daqueles que podemos

denominar de não miseráveis e sim diferentes. Mesmo assim, se queremos alcançar um patamar mínimo de mitigação destas desigualdades teremos de levar em conta as importantes características das condições de vida da imensa maioria da população.

Estas afirmações apontam para um dilema a ser resolvido, antes mesmo de discutirmos a inclusão: entender a exclusão social como uma expressão explícita das desigualdades sociais.

Então, cabe perguntar: qual o papel das políticas e práticas inclusivas como concretização das garantias de participação efetiva na vida social, de desenvolvimento humano dos grupos sociais?

Em poucas palavras, as políticas inclusivas tem um papel de fundamental importância na consolidação dos direitos universais e, principalmente, na ampliação da cidadania, colocando a bom termo a discussão sobre os equívocos históricos.

Ao colocar as desigualdades sociais, no centro do debate, apoiando-se no que passamos a denominar de exclusão social, remete-nos ao grande “mal estar” da exigência de repensarmos as possibilidades da construção de temas tão caros para a nossa sobrevivência em sociedade. É nesse contexto que as práticas da inclusivas intentam, modestamente, dentro das suas limitações regionais e locais, trabalhar na esfera da constituição do espaço público, interpondo o discurso dos diversos segmentos sociais ao realizado pelo poder local. Este posicionamento revela de imediato quem deve ser o protagonista do debate, obviamente que nós estamos nos referindo aos subalternos, em outras palavras, aos excluídos socialmente.

A principal característica da elaboração dos resultados propostos por um projeto político como é o de implementação de práticas inclusivas, reside no fato de que ele sempre será um trabalho inconcluso, por dois aspectos que o faz dinâmico e requerente de inovações e aperfeiçoamento: em primeiro lugar ele necessita de ser constantemente abastecido com novos dados e tecnologias e, em segundo lugar, o aspecto mais importante, a participação dos cidadãos na própria reelaboração das práticas.

A primeira versão deste projeto político deve estar pautado por atividades apoiadas na perspectiva de ampliar o debate e as práticas que privilegiassem temas muito próximos como democracia, direitos

universais, cidadania e espaço público. Pois, sem esta expectativa não haverá possibilidade do poder local inovar na criação de políticas públicas inventivas e de largo alcance popular.

Portanto, o campo político no qual se insere estas práticas está permeado por questões de profunda significância para a sociedade contemporânea, onde os fundamentos do mundo moderno são continuamente revisados. Contudo, temas correlatos como a exclusão social, a pobreza e, conseqüentemente, as persistentes desigualdades continuam a ocupar posições privilegiadas no debate aberto pela iniquidade tão visível e, ao mesmo tempo, posta ao nível de segundo plano das práticas mais democráticas, como já foi dito.

Dentro dessa perspectiva é mais prudente que a mensuração das condições de privação socioeconômica tendem a levar em consideração principalmente a problemática das políticas públicas, especialmente àquelas voltadas para a satisfação das demandas sociais.

As práticas inclusivas configuram-se como um marco no rompimento das tradicionais formas de se fazer políticas públicas no município, na medida em que for paulatinamente incorporado às práticas sociais da população, teremos mais chances do surgimento de inovações que poderão emergir das deliberações orientadas diretamente dos interesses dos segmentos sociais mais interessados nas políticas públicas orientadas para a satisfação das suas demandas.

O que se propõe é que se reconheça as práticas inclusivas como a base imprescindível para que as políticas obtenham o êxito. O equívoco é continuarmos pensando que a lei pode modificar alguma situação ou condição, pelo contrário, são as situações e condições desenvolvidas pelas práticas que vão realmente influenciar as políticas e, principalmente, criar um ambiente cultural mais interessante.

Quando tomamos a educação e o seu ambiente mais particular, a escola, verificamos que o debate já está presente de forma abrangente e de modo transversal, excepcionalmente atravessado pela “Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, a inclusão tanto social como educacional é um direito inquestionável, pois vai de encontro com o objetivo maior que

é o respeito aos direitos humanos, buscando a educação para todos. No bojo do ideal de “Educação para Todos” as propostas de educação inclusiva sugerem um espaço que integre a educação especial e educação regular, e nesse espaço deverão estar todos os alunos com ou sem deficiência. Todas as crianças deverão aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade que possam ter”, conforme preconizado o artigo de Regina Salzgeber Silva e Ana Paula Santana (ver p.29)

Assim, as práticas inclusivas vencem qualquer barreira que possam intervir alterar os objetivos das políticas inclusivas. Por estes motivos que o papel das educadoras e de todos envolvidos com educação se torna cada vez mais importante para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Neste segundo volume os capítulos apresentam em sua maioria objetos de estudos que estão envolvidos com as práticas pedagógicas inclusivas, sempre se reportando ou se respaldando em teorias e metodologias de ensino. Em outros capítulos, o debate com as políticas orientadoras das práticas inclusivas ou de suas conjunturas particulares, em cada escola.

Desse modo, os capítulos estão assim apresentados, nos seus nove capítulos:

O capítulo 1. A influência da ludicidade na aquisição da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais, de Dori O an Regina Batista Simões Primo e Ademar Simões da Motta Junior, expõem suas ideias a partir de que tem “..como objetivo investigar a importância da inserção da ludicidade no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental I, ressaltando a relevância da mediação dos professores em sala de aula como agentes construtores e facilitadores da aprendizagem, e a urgência da resignificação das suas práticas pedagógicas.”(ver resumo).

O capítulo 2. Intérprete de libras na inclusão do surdo, de Regina Salzgeber Silva e

Ana Paula Santana, resumem seus estudos e pesquisas na perspectiva de que “a educação promove o acúmulo de conhecimentos, acesso a bens culturais, educação e crescimento profissional. Esses indicativos reforçam a idéia de que a inclusão do aluno surdo e a presença de um intérprete de

língua de sinais em sala de aula assumem uma relevância cada vez maior no processo de aprendizado. Pretende-se, com este estudo, refletir sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo”.(ver resumo).

O capítulo 3. Um breve estudo sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do AEE, de Rosilene da Costa Bezerra Ramos e

Fabiana Silva Fernandes, apresentam um estudo de práticas pedagógicas com o interesse em “em compreender como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado”(ver resumo).

O capítulo 4. A aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental, de Camila Pereira Rodrigues e Inaiara Bartol Rodrigues tem como perspectiva em “promover uma discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem do desenvolvimento da competência leitora de alunos com deficiência intelectual. Através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa o presente trabalho visa contribuir com algumas indagações e apontamentos para o debate e subsídio de práticas que atendam à formação de leitores autônomos e participativos na sociedade”.(ver resumo).

O capítulo 5. O uso da metodologia lúdica na alfabetização de crianças com deficiência intelectual, de Ligia Ester Lange Seberino e Jáima Pinheiro de Oliveira faz um estudo com um foco particular metodológico e assim “discutir a contribuição da metodologia lúdica no trabalho de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Partimos do pressuposto de que o uso de jogos e brincadeiras, no dia a dia, da sala de aula, favorece o desenvolvimento e conseqüentemente a alfabetização. A importância do lúdico no desenvolvimento infantil tem sido destacada por teóricos e pesquisadores, já que a mesma proporciona muitas formas de conduzir a criança a uma aprendizagem significativa, motivadora e cooperativa.”(ver resumo).

O capítulo 6. Um novo olhar sobre aluno com múltiplas deficiências: um longo caminho a percorrer, de Andréa Cargnin e Noêmia

Ramos Vieira, cuja pesquisa centrou no “estudo sobre um aluno com múltipla deficiência a fim de contribuir para uma educação inclusiva que verdadeiramente possa proporcionar oportunidades para o seu pleno desenvolvimento, sua integração e participação em seu grupo social (família, escola, comunidade), propondo-lhe maior grau de independência e autonomia em suas atividades e na aquisição de conhecimentos gerais.” (ver resumo).

O capítulo 7. Práticas de leitura e Escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo reflexões inclusivas, de Alexandro Braga Vieira e Renata Barbosa Vicente aborda as práticas a partir da ideia de que ” as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (ver resumo).

O capítulo 8. A formação continuada de professores no processo de inclusão escolar: o desafio da coordenação pedagógica de Susanna Artonov e Alexandre de Castro propõe, como foco a formação continuada, assim pesquisada, “A Educação Inclusiva é hoje, no Brasil, um desafio da sociedade e, por consequência, da escola que tem por objetivo promover o diálogo entre saberes diferenciados, articulando políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências com a práxis cotidiana.” (ver resumo).

O capítulo 9. Alfabetização e letramento: concepções de professores e práticas metodológicas de Carla Monteiro Marques e Sérgio Luiz Cruz Aguilar propõe um estudo com duas faces: a alfabetização e letramento, cujo resultado foi buscado através da “reflexão sobre a leitura e a escrita numa perspectiva de letramento e tem como objetivo compreender as concepções dos professores sobre leitor e escritor, identificando que práticas metodológicas para ensino da leitura e escrita derivam dessas concepções.” (ver resumo).

CAPÍTULO 1

A INFLUÊNCIA DA LUDICIDADE NA AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS

Dorian Regina Batista Simões Primo

Ademar Simões da Motta Junior

INTRODUÇÃO

Esse artigo reflete sobre as práticas pedagógicas de um sistema educacional tradicional excludente, mostrando um novo olhar para as novas formas de aprender baseada na ludicidade, apontando a importância do papel do professor como mediador de aprendizagem, que busca afastar e combater a exclusão das crianças com necessidades educativas especiais incluídas nas salas comuns do ensino fundamental I.

A escola é o espaço ideal para que isso ocorra, pois nesta contemporaneidade o sujeito com deficiência passa a ter os mesmos direitos que as pessoas comuns, se distanciando de um passado retrógrado, onde eram segregados, discriminados e excluídos do contexto social.

Portanto, partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, e dever do estado, e parte fundamental na formação de qualquer

cidadão conforme a Constituição Federal no seu artigo 205 (BRASIL, 1988), as instituições educacionais devem preparar e se fortalecer para atender a todos com qualidade, e para que isso ocorra se faz necessário romper barreiras, quebrar paradigmas, fazer adaptações curriculares, preparar o professor, buscar meios alternativos para garantir o acesso ao conhecimento, proporcionando ao aluno autonomia, liberdade, e a efetivação de uma aprendizagem mais significativa.

O professor é o agente mediador de aprendizagens que através de estratégias desenvolve potencial tornando este aluno um ser aprendiz. A inserção dos jogos e das brincadeiras nas séries iniciais é a chave para a construção de uma aprendizagem prazerosa, eficiente, assim como a elevação da auto-estima de um sujeito que está sujeito ao fracasso escolar.

O lúdico permitiu a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, que resgate a natureza do ato lúdico apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 2011, p. 38).

É importante saber que os mesmos trazem experiências inovadoras no ensinar e no aprender. A criança ao compartilhar seus brinquedos torna o brincar coletivo, assim faz uso de estratégias semelhantes no desenvolvimento das habilidades e competências para aquisição da aprendizagem.

Brincar tem suas responsabilidades, a criança quando brinca ou joga elimina diferenças, preconceitos recria e interpreta o seu cotidiano. Brincando a criança aprende, por isso cada vez mais os educadores pesquisadores recomendam a utilização da ludicidade nas salas de aulas como rotina no dia a dia, priorizando-a nos projetos da Educação Infantil, e nas séries subsequentes. Este artigo mostra a grande vantagem do lúdico que ao mesmo tempo em que a criança se diverte também aprende.

As crianças com necessidades especiais/deficientes intelectuais apresentam dificuldades ou déficit na aprendizagem. Hoje elas estão inseridas nas escolas regulares e têm na ludicidade apoio na conquista da aprendizagem podendo resgatar a sua auto-estima como um sujeito que

aprende. O lúdico é um recurso que ajuda na adaptação, na socialização dos alunos dentro da escola.

Portanto, deseja formar sujeitos criativos, críticos, integrados ao meio em que vivem, capazes de se posicionarem nesta sociedade excludente, seletiva, faz-se necessário o enriquecimento do cotidiano infantil introduzindo jogos, contos, lendas, brinquedos, brincadeiras que vão da pré-escola até ao Ensino Fundamenta I.

A APRENDIZAGEM ATUAL DA CRIANÇA COM NECESSIDADE ESPECIAIS/ DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O deficiente intelectual é classificado mediante o teste de QI, que avalia os diferentes níveis de inteligência em: normal, leve, moderada, severa ou profunda (BALLONE, 2003). A pessoa com deficiência intelectual também é reconhecida por apresentar um quadro onde há duas ou mais associações de condutas adaptativas que não correspondem adequadamente a padrões sociais pré-estabelecidos por uma sociedade, exemplo: desempenho escolar, falta de independência entre outros.

Os dados citados acima se referem ao diagnóstico da deficiência intelectual validado pela Organização Mundial de Saúde. Uma pessoa com esse diagnóstico nesta contemporaneidade é visto com sujeito que aprende, onde não se pode negar o direito à escola, assim como a sua participação nela, por isso todos aqueles envolvidos na educação precisam rever conceitos, quebrar paradigmas, ser criativo, dinâmico, e entender como se processa o desenvolvimento intelectual desse sujeito, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, e sua inserção no meio social e educacional.

O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades na aquisição e na retenção do conhecimento durante seu processo de ensino–aprendizagem, que o leva ao desestímulo, a repetência, ao abandono escolar, e a autoestima baixa. No passado esses alunos eram segregados em escolas especiais, portanto, afastado do convívio escolar com alunos comuns, essa condição de isolamento não favorecia a maiores avanços cognitivos impedindo a evolução do conhecimento na troca de experiência no contato com pessoas comuns.

Revedo esse contexto educacional surgem mundialmente, mudanças educacionais para os alunos com deficiência, onde Estado coloca diante da sociedade a qual se apropria da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), onde a Educação Especial passou a vista de forma diferenciada no que se refere ao deficiente no sistema de ensino, esclarecendo e reconhecendo a urgência das mudanças nas práticas pedagógicas e efetivando de fato a inclusão social e escolar.

Com essa nova política é implementado o Atendimento Educacional Especializado-AEE como um recurso que vem auxiliar a escola comum no acolhimento e nas questões que se referem à aprendizagem do aluno com deficiência. Sendo assim, a Educação Especial, por meio do AEE “[...] identifica elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (MACHADO, 2010, p. 59).

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é contemplado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), um ambiente de aprendizagem legalmente oferecido pelo governo federal às escolas comuns com o objetivo de apoiar pedagogicamente o aluno com NEE/DI no acesso à aprendizagem e no seu desenvolvimento acadêmico, colocando-os em um patamar de sucesso e de igualdade. Sendo assim, diante das diretrizes políticas do MEC.

O atendimento educacional especializado 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, 2008a).

São inúmeras as causas dos fracassos escolares, e essa realidade não é marcada apenas para os DI com também para alunos que não apresentam deficiências. As Escolas direcionam seu funcionamento de forma tradicional, onde seus currículos conteúdos, avaliações, assim como

as práticas pedagógicas são voltadas para um ensino elitista, excludente, apenas para alguns. Tem-se uma escola fechada onde o fazer diferente é errado ou ousado.

Com esse modelo de educação, Santos (1998, p. 51) nos diz que:

Recordo-me, com saudade, dos tempos de escola. Lembro com que ansiedade aguardávamos pelo recreio. Naqueles poucos minutos podíamos ser crianças: brincávamos, jogávamos, tínhamos lazer, tínhamos prazer.

Quando voltávamos para a aula, deixávamos do lado de fora da sala toda nossa vivacidade, alegria e descontração, pois aula era coisa séria. Por isso não se concebiam brincadeiras ou jogos na sala de aula, espaço reservado a atividades caracterizadas pela seriedade.

Observando as palavras de Santos, se percebe como as brincadeiras eram vivenciadas na escola, e ma frustração ao deixá-la fora da sala de aula. Daí necessidade que os espaços educativos reapareçam na sociedade com um cenário diferente onde alunos posam compartilhar opiniões, divergir, fazer solicitações para a realizações de sues desejos e anseios, em fim dividir saberes. Uma escola que a diversidade seja aceita e respeitada, onde todos tivessem acesso ao conhecimento mediante novas formas de aprender sob um olhar de igualdade, e acolhendo das diferenças.

Ao pensar na construção e no apoio à aprendizagem dos alunos com NEE/DI, assim como e na efetivação da educação inclusiva a formação, do profissional para trabalhar com os mesmos é de grande relevância, pois, darão subsídios e estarão aptos para os enfrentamentos sociais e pedagógicos, favorecendo e facilitando a aquisição da aprendizagem, podendo assim desenvolver potencialidades, superar ou minimizar déficits cognitivos, acompanhar sua trajetória acadêmica permitindo a sua permanência em sala de aula juntamente com outros colegas.

Um dos fatores que afasta o aluno com NEE/DI das escolas são as avaliações, e como elas são aplicadas medindo os conhecimentos de forma quantitativa, deixando de lado os avanços qualitativos do aluno que foram conquistados durante o processo de sua aprendizagem.

Para Luckesi (1997, p.75), a prática de exames, provas ou avaliações que são submetidos causa conseqüências no aluno. Diante dessa prática avaliativa os educandos perdem sua autoestima, se sentem incapazes de continuar e desistem de investir na educação.

Ao refletir essas palavras o professor precisa conhecer as necessidades e as especificidades de cada um, fazendo uso de novos métodos, estratégias modificando sua prática, redimensionando as formas avaliativas, dando maior ênfase aos avanços e as conquistas dos alunos diante das superações dos seus limites propiciando um crescimento significativo na vida dessas pessoas, desta forma o resultado da aprendizagem fluirá no aluno no dia a dia da sala de aula. Com esse novo olhar, ao avaliar o aluno, o professor deve diversificar as maneiras de avaliar, fazendo uso daquelas que complemente a aprendizagem do aluno.

O sistema atual de avaliação, apesar de algumas modificações ainda é o grande problema, impedindo a progressão de séries dos alunos mantendo-os retidos no ciclos/séries que cursa, o vilão desse sistema são as avaliações somativas que classificam o aluno como capazes ou não através de notas, deixando de lado tudo o que a criança aprendeu durante o ano letivo, frustrando-a e a excluindo da escola. O professor precisa saber fazer a diferença entre a obtenção do conhecimento da obtenção de notas como resultados de uma aprendizagem.

Diante desse fato reporta-se a Nunes (2000, p. 14) É preciso modificar a avaliação na escola a nota somente, não expressa nada em relação ao aluno. Ela classifica, mas não tem um significado. As provas devem ser um momento de aprendizagem.

O professor ao redimensionar seu olhar em relação a educação especial, e fazendo uso de estratégias pedagógicas apropriadas durante o desenvolvimento das atividades curriculares, pode proporcionar ao aluno com necessidades educativas especiais ser construtor da sua própria aprendizagem, afastando os riscos de reprovação, repetência e abandono escolar, pois eles hoje são vistos como sujeitos que aprendem, podendo se desenvolver academicamente.

Diante do exposto, vemos que para as crianças com necessidade educativas especiais/deficientes intelectuais o professor precisa conhecer

quais são os processos mentais inerentes a essa deficiência, e não ficar preso apenas ao diagnóstico, deixando de explorar o cognitivo, e os estímulos que favorecem o desenvolvimento das potencialidades, competência e habilidades dessas pessoas, elas apresentam dificuldade em abstrair e representar concretamente os objetos que fazem parte das suas vivências de mundo, dificultando a construção e apropriação do conhecimento.

Portanto, para que a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais/deficientes intelectuais se concretize de fato dentro da nova política educacional na perspectiva inclusiva, se faz necessário reavaliar conceitos educacionais, e sociais, assim como rever as práticas pedagógicas, métodos, adaptações curriculares, avaliações recursos e materiais, refletindo sobre as diversas formas de se aprender, fazendo uso de estratégias pedagógicas, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa dentro do seu contexto de mundo.

A aprendizagem das crianças com NEE se dá através de um conjunto de procedimentos, e o uso de diferentes estímulos e estratégias pedagógicas, que mexam com as estruturas mentais, despertando no aluno o desejo de aprender, a concentração, atenção, e o raciocínio lógico que podem ser desenvolvidos com a ajuda do AEE.

Conforme Brasil (2008b, p. 10):

Nessa perspectiva, ao pensarmos na organização do AEE para alunos com deficiência mental, tendo como ponto de partida às características de seu processo de apropriação do mundo, deve prever 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.

Cabe ao professor proporcionar ao aluno através de estímulos e estratégias a construção da sua própria aprendizagem, tendo maior probabilidade de afastar os riscos de reprovação, repetência e abandono escolar, elevando a auto-estima da pessoa com deficiente, hoje vista como sujeito capaz de aprender academicamente.

A aprendizagem das crianças com NEE se dá através de um conjunto de procedimentos, e o uso de diferentes estímulos e estratégias pedagógicas, que mexam com as estruturas mentais, despertando no aluno a concentração, atenção, o raciocínio lógico, e o desejo de aprender.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS SÉRIES INICIAIS

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola tradicional com ênfase na alfabetização (escolarização), e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências (BRANDÃO, 2004, p. 35).

A introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se timidamente com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta froebeliana que influenciou a educação infantil de todos os países. A prática pedagógica brasileira por longo tempo não priorizava os jogos e brincadeiras como condutores de aprendizagens, e sim como forma lazer, por isso não havia a preocupação nas escolhas de materiais e de espaços para esse fim.

Conforme Oliveira (2011), os estudos sobre o brincar indicam graduais alterações, especialmente nos materiais destinados às brincadeiras. Considera-se uma evolução a busca dos materiais, assim como a necessidade de adequar o espaço da brincadeira com objetivos mais didáticos, sem

que se perca a característica do brincar como ação livre, do jeito que só a criança sabe fazer.

Questionamentos sobre a natureza das instituições infantis colocam em destaque o brincar como proposta para educar crianças em idade infantil. Priorizam com as educações higiênicas, a afetividade, condições religiosas e físicas. As creches começam a discutir a educação das crianças.

Segundo Kishimoto (2011, p. 60), algumas instituições adotam propostas de conteúdos sistemáticos inclusos na rotina diária voltadas para alfabetizar, outras adotam o brincar espontâneo sem o suporte de material, e outras começam a formar grupos de estudos para compreender melhor o como funciona o trabalho educativo vinculado ao brincar.

A grande preocupação desse movimento é brincar livre sem materiais, e com os espaços adequados para as crianças. O brincar livre, embora desejável, torna-se um sonho uma vez que a criança não dispõe das diversidades culturais, ou dos espaços que concretizem suas brincadeiras.

Diante de tal fato, desenvolve-se a ludicidade na criança a partir do que se tem na instituição, ou seja, quase nada. A proposta de Vygotsky (1989) de inserir objetos culturais para estimular o imaginário infantil não se expande. Grandes espaços internos e externos, como salões, salas e corredores sempre vazios, são utilizados para as ditas brincadeiras livres, que pela ausência de objetos ou cantos estimuladores, favorecem correrias, empurrões.

Para Kishimoto (2011, 153-155), o ideal seria que esses espaços fossem aproveitados pelas crianças de forma prazerosa, nas quais os retornos atitudinais e educacionais contribuíssem para o crescimento e evolução destes indivíduos. Conta-se como um fator negativo a pobreza das instituições em relação a exemplares de brinquedos, que geralmente são doados, e impede a elaboração de qualquer temática de brincadeira, regra que prevalece nas instituições.

É preciso que os brinquedos e jogos sejam adequados a uso das crianças com necessidades especiais, a fim de torná-los acessíveis e prazerosos atendendo as suas limitações, e proporcionando avanços cognitivos, dessa forma as chances da inclusão escolar desses alunos na rede regular de ensino será possível e real, e permanência dos mesmos será duradoura e prazerosa, afastando o abandono escolar.

Segundo Kishimoto (2011, p. 8), essa revisão curricular divulgada na Europa, a partir dos anos 60 penetra no Brasil nos anos 80, levando as instituições voltarem à atenção para o brincar infantil. A introdução de brinquedotecas dentro das instituições de Educação Infantil começou a ser desejada, desmistificando as orientações pedagógicas de um trabalho puramente conteudista ou simplesmente voltado para as condições sanitárias.

Assim, com esse novo olhar curricular o professor começa a dar maior importância ao papel e a funcionalidade das brincadeiras para crianças dessa faixa etária, ele investe no trabalho com mais afinco e rigor, quebrando paradigmas, usando novas estratégias de ensino, dando mais significado à aprendizagem.

De acordo com a Universidade Norte do Paraná (2005a, p. 279-281), atualmente as práticas pedagógicas nas escolas procuram preencher os espaços vazios deixados pela falta dos jogos, brinquedos e objetos culturais, essas faltas inibem o imaginário das crianças, portanto faz-se necessário à existência dos mesmos para estimular as fantasias.

A criança quando sente a ausência de estímulos se apropria do faz de conta, onde a mesma vivencia uma realidade, a qual transforma em fantasia, como fazer imitação de pessoas, lugares, enfim demonstra toda a sua linguagem sócio-cultural e intelectual. Esse é um momento, que deve ser aproveitado pelo professor para conhecer o aluno, fornecendo material para planejar ou replanejar suas atividades pedagógicas.

Os professores/mediadores devem dinamizar suas práticas com a inserção da ludicidade na rotina escolar, visando o desenvolvimento pessoal do aluno, e a ação cooperativa dos mesmos na sociedade, onde se tornarão adultos capazes, cooperativos e autônomos.

Segundo Kishimoto (2011, p. 15-48), são numerosas as vantagens que os jogos e as brincadeiras oferecem as crianças, principalmente no início das séries iniciais, pois elas são livres e não estão presas a obrigações e deveres. Algumas vantagens ao adotar jogos e brincadeiras são: em sala que permite o aluno a desenvolver habilidades, atitudes sociais dentro do processo ensino-aprendizagem, proporciona ao mesmo a criação de regras e aceitação das mesmas, faz com que a criança deixe fluir as emoções tornando a sua participação ativa no desenvolver das atividades.

Essas vantagens dão ao aluno prazer, ele foge do seu cotidiano, da realidade e busca realizações. O aluno é uma peça importante dentro das brincadeiras, assim como o professor, este não pode ser excluído desse processo, pois um dos seus papéis como educador é mediar e desenvolver potencialidades, respeitar ritmos, interesses, e diversidades.

É preciso que haja uma conscientização da existência de diversas formas de se aprender, e que se pode experimentá-la. O lúdico ajuda a desenvolver o cognitivo, facilita a aquisição da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança, principalmente daquelas que apresentam algum tipo de dificuldade.

Partindo da consideração de que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança, Platão ensinava matemática às crianças em forma de jogo e preconizava que os primeiros anos das crianças deveriam ser ocupados por jogos educativos (AGUIAR, 1998, p. 36).

As atividades que envolvem a ludicidade colocam o aluno em diversas situações de aprendizagem, ele pesquisa, experimenta, reconhece suas habilidades e limitações, exercita o diálogo, adquire liderança, constrói valores éticos, e muitos outros desafios que os permitirão construir conhecimentos e atitudes.

O professor é quem vai determinar, e definir os objetivos das atividades lúdicas que quer alcançar dentro das aulas previamente planejadas relacionando-as às áreas do conhecimento, proporcionando descobertas, interação, curiosidade, inquietação e soluções, por parte dos alunos que de uma maneira simples e lúdica consegue aprender assuntos antes complicados, chato, dividindo, compartilhando, criando regras, elaborando o pensamento efetivando assim a aprendizagem.

O planejamento que envolve a ludicidade deve ser elaborado da mesma forma que o de uma aula qualquer, apenas será incluído o uso das atividades ou práticas lúdicas nas realizações das atividades, portanto não há desculpas para não fazê-lo, devendo ser incorporado na rotina escolar.

Nesse planejamento o momento da aprendizagem é vista como o resultado das experiências vividas pelas crianças de forma prazerosa, onde

o aluno passa a ver o professor como uma pessoa mais alegre, amigo, e que pode penetrar no seu mundo de fantasia onde compartilha o que ele sabe, assim como adquirir uma nova aprendizagem, afinal nesta hora professor e aluno estão juntos, dividido saberes.

Para Kishimoto (2011, p. 86-89), dentro dos jogos e das brincadeiras o aluno pode ser agente do seu processo de aprendizagem, no entanto é necessário entender que para isso acontecer é preciso respeitar as individualidades de cada um como: capacidades, limitações, interesses, e ritmos. Deixar o aluno manipular objetos, está atento às habilidades, criar oportunidades de aprendizagem e desenvolve-las são atribuições de um professor que tem como meta tornar o aprender acessível às crianças com necessidades educativas especiais/deficiência intelectual.

Sendo assim, a aprendizagem torna-se eficaz, principalmente quando se aprende a fazer fazendo. Dewey (1978), afirma e defende a educação como um processo de reconstrução e reorganização através das experiências adquiridas que irão influenciar as experiências futuras.

Com efeito, sendo a educação um resultado de uma interação, através de experiência do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo de vida. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência sem direção, sem governo, sem controle, ao contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática. (DEWEY, 1978, p. 22).

Deste modo, vemos a necessidade da presença do educador no processo da aquisição da aprendizagem das crianças, fazendo mediações relevantes das vivências que os educandos trazem para a dentro da escola.

A ludicidade, os jogos e as brincadeiras infantis nas escolas são recursos que favorecem o desenvolvimento intelectual, social e cultural, tornando o ensino e aprendizagem prazerosa para a criança, podendo ser utilizado de forma interdisciplinar dentro da proposta interacionista, e inclusiva.

Por conseguinte, nossa reflexão nos mostra a importância da ludicidade na vida escolar das crianças com NEEs, e como o jogo e a brincadeira promovem a superação ou minimizam as dos déficits cognitivos proporcionando a aprendizagem. Não se pode mais resistir ao uso do

lúdico nos dias atuais em sala de aula, não há por que separar o brincar das atividades didáticas pedagógicas, ele está inserido na vida da criança desde ao nascer. A criança que vivência experiências lúdicas torna-se um sujeito autoconfiante, autônomo capaz de ultrapassar limites ao se confrontar com situações problematizadoras recorrendo sempre ao raciocínio e a lógica.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS E A LUDICIDADE

Ao desenvolver as atividades pedagógicas em sala de aula como professora das séries iniciais em turmas inclusivas, notei que algumas crianças tinham dificuldades em assimilar os conteúdos ministrados durante as aulas, daí o interesse e o desejo de trabalhar com os jogos e as brincadeiras como ferramentas auxiliadoras na aquisição do conhecimento, a fim de tornar o ensino e a aprendizagem significativa e prazerosa.

A sala de aula é considerada um laboratório na construção da aprendizagem, pois é neste espaço que os alunos colocam em evidência seus conhecimentos prévios trazidos por eles, e quando associado os novos conhecimentos, realizam-se descobertas, que geram novas informações resultando, assim aprendizagem. Nesse processo de descobertas o professor é o agente mediador, como mostra a teoria de Ausubel (1980)

Nos ambientes mais tradicionais as crianças manifestam comportamentos que evidenciam as diferenças, as aptidões, desejos, potencialidades, preferências, como também as dificuldades na aquisição do conhecimento, e na efetivação da aprendizagem. Como estes, os alunos com necessidades educativas especiais/deficientes intelectuais demonstram desconforto e desinteresse pelos estudos.

Diante disso, o ensino contemporâneo procura meios para mudar essa realidade, fazendo uso, dentre outros, da ludicidade. A ludicidade no ensino é uma proposta construtivista abordada por grandes teóricos como: Wallon (1975), Piaget (1978) e Vygostk (1998) bem como seus seguidores que se preocuparam em conhecer como se processa o desenvolvimento da aprendizagem no sujeito.

Ao trazer a ludicidade para a sala de aula, e trabalhar os conteúdos de modo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento torna o processo

ensino-aprendizagem mais prazeroso, mais interativo, e dinâmico (UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ, 2005, p. 69-70).

Os jogos e brincadeiras tornam a Matemática, por exemplo, mais fácil e prazerosa, quebrando tabu para a maioria das crianças. Usando o lúdico os conteúdos tornam-se mais prazerosos e estimulam o pensamento numérico e quantificam os objetos, desde que sejam significativos para elas. Segundo Universidade Norte do Paraná (2004, p. 75), a interdisciplinaridade e o lúdico perpassam por todas as áreas do conhecimento, tornando assim a aprendizagem mais concreta e significativa.

Notamos que o lúdico no desenvolvimento da criança. A criança expressar através do brincar suas diferentes linguagens tornando estas atividades em evoluções físicas mentais, e emocionais indispensáveis à criança. Logo ao manipular jogos e brincadeiras, a criança cresce, procura soluções e alternativas diante dos desafios que surgem na brincadeira. Isso se dá devido à concentração, atenção, que ajudam a superar limites, exigidos nos momentos lúdicos (CUNHA, 1998, p. 193 *apud* UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ, 2005).

Conforme Universidade Norte do Paraná (2004, p. 75) é normal que durante as atividades lúdicas os alunos provoquem indisciplina, devido à curiosidade em trabalhar com o novo, logo a ordem é retomada ao desenvolver o trabalho de forma gradual.

Segundo Kishimoto (2011, p. 89), com a ludicidade a criança tem maiores chance de desenvolver habilidades e competências indispensáveis a sua atuação social e profissional futura. Ao manipular jogos e brincadeiras, a criança cresce, procura estratégias para solucionar desafios, usa a lógica, se concentra, usa a imaginação e supera limites, pois ela aprender a pensar estimulando a sua cognição

Para Wallon (1975, p. 1-2), na escola a criança, não consegue separar o seu eu das relações que mantém com o mundo, por isso não é correto fazer uma ruptura do brincar neste espaço, pois esse corte pode prejudicar a criança no sentido da aquisição do conhecimento, impedindo-a de programar e realizar ações favoráveis a sua cognição, como também a sua adaptação social. Os jogos podem contribuir significativamente para

o progresso de construção do conhecimento da criança como mediadoras das aprendizagens significativas.

Hoje o lúdico faz parte de várias propostas pedagógicas interdisciplinares na construção da aprendizagem, sendo o professor mediador desse processo, o mesmo deve contemplar a brincadeira como um princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, favorecendo expressões corporais, dando significado e sentido às novas aprendizagens, bem como, propicia estabelecer uma relação da criança com o mundo.

Para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica tendo o lúdico como recurso motivador da aprendizagem e no fazer pedagógico faz-se necessário que o professor tenha acesso a esse tipo de conhecimento, buscando subsídio sempre para a Educação Infantil, para que sua prática possa ser significativa, contribuindo para a produção de conhecimento.

No trabalho em sala de aula as atividades e as práticas pedagógicas envolvendo o lúdico devem estar ligado à interdisciplinaridade, dessa forma o professor pode garantir o sucesso da aprendizagem proporcionando:

- Que a sala de aula, como um ambiente em que o autoritarismo seja trocado pela livre expressão de atitude interdisciplinar (FAZENDA, 1992 apud ROJAS, 2002, p. 11);
- Que as aulas vivas num ambiente de inter-relação e convivência (MASSETO, 1992 apud ROJAS, 2002, p. 11);
- A afetividade como sustentáculo significativo e fundamental de uma pedagogia que se alicerce na arte-magia interdisciplinar do ensinar/aprender (ROJAS, 1998 apud ROJAS, 2002, p. 11);
- O brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito, uma identificação quanto ao uso, ausência de regras. O jogo pode ser visto como um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras, um objeto que funciona de um contexto social. (KISHIMOTO, 1999, apud ROJAS, 2002, p. 11).

Goleman (1997, apud ROJAS, 2002, p. 3) enfatiza que a preparação da criança para ir a escola passa pelo desenvolvimento de competências e habilidades da inteligência emocional, por isso há maior interesse em trabalhar com assuntos que oferece prazer a elas.

Wallon (1975, p. 1-2), mostra em seus estudos que a criança descobre o prazer de brincar usando as mãos, os pés, depois todas as partes do seu corpo de forma gradual e progressiva até completar o domínio do movimento corporal sem ter a noção das ações realizadas, ela inconscientemente esta desenvolvendo as funções intelectuais. Ele também afirma que a primeira atividade do indivíduo é o brincar, e através deste brincar há o acordar para o mundo, e quando a brincadeira se concretiza a criança descobre novas formas de aprendizagem numa interação constante entre o seu saber e o mundo.

Piaget (1975, p. 20), nos relata que o jogo é essencial na vida da criança, sendo uma condição básica para o desenvolvimento infantil, e através dele, analisa e mostra a relação que há entre o jogo e o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (1998), afirma que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Aguiar (1977, p. 58) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Idéias como estas modificaram a educação infantil, pois ainda enfrenta conflitos em relação no como atuar, principalmente neste momento de rupturas de paradigmas, professores descontentes, alunos desmotivados, pais preocupados, para melhorar esse quadro faz-se necessário que o Estado ofereça a formação continuada para os docentes e a conscientização de todos em promover um ensino de qualidade.

Dentro deste contexto, a ludicidade surge como uma possibilidade de ajudar essa situação, pois orientadores descobrem, que usando o brinquedo e a brincadeira desenvolvem no educando o prazer ao construir seu próprio aprendizado.

Apesar de se comprovar com as pesquisas o quão importante é o lúdico na aprendizagem, ele ainda é ausente na maioria das classes de educação infantil, e do ensino fundamental. À medida que vão crescendo, os espaços e os brinquedos deixam de existir, restando apenas às brincadeiras nos intervalos das escolas.

Segundo Moyles (2002, p. 123),

A ação do educador é perceber que a melhor brincadeira é aquela que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos. Intervém no brincar, não para apartar ou decidir quem fica com que, e sim para estimular a atividade mental e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

O professor não deve exigir descrições das brincadeiras, assim mostra que não está confiando e respeitando o brincar sugerindo na subjetividade a incerteza e a improdutividade, mesmo que esteja sempre pronto para conversar sobre o jogo ou a brincadeira. Enfim não há motivos para não haja a realização de atividades lúdicas nas salas de aulas.

Vários estudos feitos por Piaget (1978), Vygotsky (1989), Kishimoto (2004), entre outros, se referem à relevância dos jogos como promotor de aprendizagem, sejam eles de conteúdos sistematizados ou não pela escola. Mas certamente, esses conteúdos favorecem as interações entre as crianças em situação de jogo e sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo incorporados às estruturas e modificando-as.

Brougère (1998, p. 25), tem uma visão mais contemporânea sobre os jogos e as brincadeiras inseridas no contexto escolar. Ele fala sobre a importância da cultura infantil, e ressalta que a mesma deve ser aproveitada pelos professores nas suas práticas pedagógicas, para que possa diminuir a distância desta cultura infantil vivida neste milênio pelas crianças da escola atual.

A criança está inserida em uma sociedade em que as informações, os meios multimídias, os brinquedos eletrônicos dominam o mercado, invadido os lares as escolas, portando fica inviável omitir ou fingir que esses aparatos tecnológicos não existem. Não se pode desvincular educação da realidade nessa geração, para isso se faz necessário que os professores aproveitem o prazer imediato que esses recursos trazem transformando-os em conteúdos sistematizados, e não repita o que vem acontecendo há décadas, desviando esses saberes que a criança trás afastando a infância, e preparando para um futuro adulto.

O professor/mediador que assume o compromisso de romper paradigmas e incorpora um papel de agente transformador na educação precisa se apropriar do novo mundo infantil, das novidades que ele oferece a ponto de estabelecer uma relação de intimidade para poder compartilhar melhor com seus alunos nos momentos de trabalhos em sala de aula.

Nos espaços escolares a clientela estudantil é oriunda de diversas classes sociais, o contexto social decide, na maioria das vezes o tipo de brincadeira que a criança levará para a escola, cabendo ao professor conduzir e enriquecer essa experiência favorecendo a construção do conhecimento, a formação de habilidades e competências próprias para a efetivação da aprendizagem.

Não há porque insistir em aulas monótonas e totalmente expositivas, se o uso da ludicidade trás momentos de alegria e de prazer, quando os conteúdos são ministrados dentro da ludicidade os níveis intelectuais passam a ser cada vez maiores. O brincar na educação é tão importante a ponto de contribuir para construção da personalidade do educando.

Para Piaget (1975, apud UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ, 2005, p. 280), o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Portanto, as brincadeiras infantis devem fazer parte efetivamente dos currículos escolares e das rotinas diárias dos alunos, enriquecendo o seu saber, promovendo aprendizagem efetiva e contundente, capaz de tornar o aluno mais feliz e realizado, tornando a aprendizagem acessível a todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança aprende desde cedo diferentes tipos de linguagens que expressam seu modo viver como gritar, ver, contar, cortar, conversar, pular, desenhar, cantar, correr, pintar, pensar, aprender, dançar, sorrir, estas são linguagens que permitem a criança construir novos conhecimentos, desenvolver competências e habilidades não só fora da escola, mas também

dentro desta instituição, portanto não há necessidade de reprimir a ludicidade, e sim torna-la um recurso motivador de aprendizagens.

Para tanto, se faz necessário à quebra de paradigmas e incorporação de uma dinâmica mais lúdica nas práticas pedagógicas pelos professores/mediadores. Vale salientar que os jogos e brincadeiras permitem a democratização do saber, reconhecidos pelo trabalho em grupo, pois nessa prática o saber circula, flui de diferentes formas e as contribuições dadas pelos envolvidos como alunos e professores são de grande relevância em uma sala de aula.

O jogo e a brincadeira abrem novos caminhos para o aluno, pois permite que o mesmo se aproprie conhecimentos básicos e necessários à aprendizagem, auxiliando na construção da escrita, da leitura, no desenvolvimento do raciocínio lógico, e na compreensão do mundo em que está inserido. Vale ressaltar que a criança ao crescer aprendendo com o lúdico será um adulto mais autônomo, e pensante, capaz de conviver com a igualdade, e com as diferenças de uma sociedade exigente, excludente de forma reflexiva e crítica.

Com base nas análises literárias sobre a ludicidade já explicitadas neste trabalho, as crianças inseridas neste contexto, desenvolvem-se melhor nos vários aspectos e segmentos de sua formação acadêmica e pessoal.

Portanto, verifica-se que a utilização do lúdico na educação infantil estendendo-se aos outros segmentos no ensino fundamental, trás resultados concretos no desenvolvimento intelectual e social do aluno, onde o mesmo romper barreiras supera limites, desenvolve potencialidades, e busca a sua cidadania fazendo parte de um mundo inclusivo onde o espaço para a humanização de todos passa a ser presente.

Para tanto se faz necessário à quebra de paradigmas e incorporação de uma dinâmica mais lúdica nas práticas pedagógicas pelos professores/mediadores. Vale salientar que os jogos e brincadeiras permitem a democratização do saber, reconhecidos pelo trabalho em grupo, pois nessa prática o saber circula, flui de diferentes formas em uma sala de aula.

Verifica-se que a utilização do lúdico no aprendizado infantil/adulto o resultado é concreto no desenvolvimento intelectual, social, tornando-o um individuo mais crítico, coerente, consciente, capaz de

romper barreiras, superar limites, conviver com as diferenças buscando a cidadania neste mundo contemporâneo que tanto anseia pela humanização de todos.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade contribui para a aquisição da aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais/deficiente intelectual, inseridas na rede regular de ensino as quais passam por um processo de integração, e inclusão escolar onde o respeito e a valorização das diferenças são alvos a serem atingidos por toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola*. Campinas: Papirus, 1998.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.
- ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- ANTUNES, C. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ARAÚJO, C. V. O. F.; FIGUEREDO, R. V. O. Acolhimento de criança com necessidades educativas especiais na sala inclusiva. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 1., 2001, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ed-Todos, 2001.
- ARGENTA, A.; SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão. *Inclusão: revista da educação especial*, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, p. 32-39, jan/jul, 2010.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALLONE, G. J. Dificuldades de aprendizagem. *PsiquWeb*, 2003. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/infantil/aprendiza.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- _____. Deficiência mental. *PsiquWeb*. 2007. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/dm1.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- BATISTA, C. V. M.; ZAMPARO, E. R. *A magia do brincar na escola*. Londrina: Secretaria de Educação Municipal de Londrina, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República*

- Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman...Itemid>. Acesso em: 27 ago. 2011.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997. V. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- BRANDÃO, D. L. *O lúdico na educação infantil*. 2004. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Afirmativo, Cuiabá, MT, 2004.
- BROUGÈRE, C. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORIAT, L. *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinariedade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001. p. 215-229. (Série Paulo Freire).
- GALVÃO, I. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- _____.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: revista da educação especial*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005..
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- JARDIM, C. S. *Brincar: um campo de subjetivação da infância*. 2. ed. São Paulo: Anablume, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. O jogo e a educação infantil. IN: CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUSTOSA, F. G.; FIGUEREDO, R. V. Inclusão o desafio de conviver com a diferença na sala de aula. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2001, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ed-Todos, 2001.
- MACHADO, R. Sala de recursos multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado. *Inclusão: revista da educação especial*, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, jan./jun., 2010.
- MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>> . Acesso em: 27 ago. 2011.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992
- _____. Inovações curriculares na educação superior. In: SEMINÁRIO INOVAÇÕES EM ATIVIDADES CURRICULARES: EXPERIÊNCIAS NA UNICAMP, 1., 2007, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- MAZOTTA, M. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MENEZES, E. C. P. *Informática e educação inclusiva: discutindo limites e possibilidades*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.
- MOYLES, J. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- NUNES, C. H. S. *A construção de um instrumento de medida para o fator neuroticismo: estabilidade emocional dentro do modelo de personalidade dos cinco grandes fatores*. 2000. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.
- NUNES, T. et al. *Dificuldades na aprendizagem da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.
- OLIVEIRA, S. S. *Propostas pedagógicas e brincadeiras*. São Paulo: Educação Adventista, 2011.
- PAGANI, T. S. A entrada de uma criança na escola. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12 jun. 2003. Folha Equilíbrio, p. 12.
- PIAGET, I. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- _____. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PINTO, M.; POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

- PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. *10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU, 1990.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROJAS, J. *O lúdico: hora de ensinar x hora de brincar*. São Paulo: Atlas, 1998.
- _____. *O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.
- SANTOS, C. M. Levando o jogo a sério. *Presença Pedagógica*, v. 4, n. 23, p. 51-57, set./out. 1998.
- TERESA, M.; COELHO, A.; ELIZABETE, M. *Marcha criança: matemática*. São Paulo: Scipione, 2000.
- UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. *Curso normal superior: habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental: módulo 4*. Londrina: CDI, 2004.
- _____. *Curso normal superior: habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental: módulo 5*. Londrina: CDI, 2005a.
- _____. *Curso normal superior: habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental: módulo 6*. Londrina: CDI, 2005b.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *Psicóloga e educação na infância*. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.
- WADSWORTH, B. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.
- _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. *O ensino nas séries iniciais*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 2

INTÉRPRETE DE LIBRAS NA INCLUSÃO DO SURDO

Regina Salzgeber Silva

Ana Paula Santana

INTRODUÇÃO

Abordar o tema sobre atuação do intérprete da língua de sinais no Brasil ainda pode ser considerado um assunto novo envolvendo, assim, muitas discussões, considerando que todo estudo acerca do tema ainda é muito recente. Historicamente a aprendizagem da Língua de Sinais era realizada pelas instituições religiosas, onde através dos trabalhos voluntários desses profissionais ao longo dos anos, os surdos foram conquistando o seu espaço. Sendo um trabalho voluntário, não eram remunerados, nem reconhecidos enquanto profissão, entretanto até hoje existem intérpretes de língua de sinais voluntários que atuam em prol da comunicação do surdo com o mundo. Por muitos anos essa foi realidade dos intérpretes de língua de sinais.

Pode-se afirmar que para auxiliar o surdo na interação com os ouvintes, faz-se necessário um intérprete de língua de sinais, tanto em sala de aula quanto em alguns locais públicos como igrejas, bancos, rodoviárias, aeroportos e supermercados. Contudo sabe-se que há ainda poucos locais que tem esse profissional. A inclusão ainda, pode-se dizer, não é social.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, a inclusão tanto social como educacional é um direito inquestionável, pois vai de encontro com o objetivo maior que é o respeito aos direitos humanos, buscando a educação para todos. No bojo do ideal de “Educação para Todos” as propostas de educação inclusiva sugerem um espaço que integre a educação especial e educação regular, e nesse espaço deverão estar todos os alunos com ou sem deficiência. Todas as crianças deverão aprender juntas, sempre que possível, independentemente de qualquer dificuldade que possam ter.

Mas, a discussão agora, além da inclusão desses mesmos educandos no ensino regular quer público ou privado é de que forma se dará o aprendizado efetivamente. A falta de informações gera insegurança, questionamentos e dúvidas por parte de todos.

A necessidade de mudança é real e indispensável, isso já não dá mais margem para questionamentos. Mas, afinal, como se deve agir diante da dificuldade de comunicação? Nos dias de hoje já existem muitos livros, revistas e meios de comunicação abordando este assunto, mesmo assim, podemos notar um alto índice de desinformação.

A relevância e a real importância de um intérprete de língua de sinais em sala de aula é um assunto que precisa ser melhor discutido dentro das escolas, na comunidade e também pelo Poder Público.

O intérprete da língua de sinais ainda é uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico e, enquanto sociedade, pouco se sabe acerca da formação desses profissionais. Eles são considerados como *apoio comunicativo*, que buscam solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando são inseridos no ensino regular.

Quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber informações

escolares em língua de sinais, através de uma pessoa com fluência nesta língua, além de tirar do professor ouvinte a obrigação de preocupar-se em como passar as informações em Libras.

Diante dessa necessidade de mais esclarecimento sobre o tema intérprete de língua de sinais e a sua importância no tocante ao desenvolvimento dos surdos, esta pesquisa objetiva refletir sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. Faremos isso por meio de pesquisas bibliográficas, da qual podemos analisar pesquisas produzidas sobre o tema.

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS E A SUA FUNÇÃO EM SALA DE AULA

À medida que houver uma inter complementaridade entre os setores básicos de saúde, trabalho, previdência, assistência, educação, justiça, etc., poderão ser diminuídas ou até eliminadas inúmeras barreiras extra-educacionais que restringem o uso do direito a educação. (MAZZOTA, 1994, p.15).

O desenvolvimento da linguagem inicia após o nascimento, quando o bebê entra em contato com a sua família. Vygotsky (2000) afirma que esse processo de interação tem papel fundamental no desenvolvimento dos seres humanos nos seus meios de socialização.

Quando ouvinte uma criança tem a oportunidade de conviver com a língua garantida, já uma criança surda, com pais ouvintes, não tem essa possibilidade de aquisição, o que resulta em um atraso de linguagem, conseqüentemente uma defasagem de sua interação social. Por isso, é de extrema importância que o surdo aprenda sua linguagem própria, visogestual, para que supra a necessidade de interação e comunicação.

Estudos marcam que a educação do surdo, de maneira diferenciada, surgiu há 400 anos, época em que havia pouca compreensão da psicologia do problema e os indivíduos surdos, conseqüentemente mudos, eram julgados como indivíduos com inferioridade de inteligência. Foi na Europa, no século XVI, que surgiram os primeiros educadores, que utilizavam a língua auditiva-oral nativa, a língua de sinais, a datilologia, além de outros códigos visuais. Mas foi somente no século XVIII que a

língua de sinais passou a ser bastante difundida, permitindo assim, que os surdos conquistassem sua cidadania.

No Brasil, a lei que reconhece a legitimidade da Libras como uma língua, meio legal de comunicação e forma de expressão, e qualquer outro meio de expressão a ela associados, em que o sistema linguístico de natureza visual-gestual e motora com sua estrutura gramática própria, é a de número 10.436, de abril de 2002. Lei que também tornou obrigatório o ensino de Libras aos estudantes dos cursos de fonaudiologia e pedagogia, aos estudantes do magistério e nos cursos de especialização em educação especial em todas as instituições de ensino, seja ele público, privado ou federal (BRASIL, 2002)..

A Libras é um sistema linguístico no qual o surdo transmite suas ideias e fatos dentro da comunidade surda e em convívio com a sociedade ouvinte. Porém, essa lei só foi regulamentada em 2005 pelo decreto 5.626, que enquanto decreto modifica a lei 10.436 em alguns artigos, considerando a pessoa surda aquela que interage com outras pessoas e compreende o meio através da Libras. O decreto classifica ainda a perda auditiva como bilateral, parcial ou total a partir de 41 decibéis (dB), utilizando para verificação e análise o audiograma (tabela de frequência). A partir deste decreto (5.626) aos poucos está sendo feita a efetiva implementação dos termos desse decreto pelos órgãos e instituições competentes.

Vemos ainda hoje que a sociedade apresenta a exclusão social de pessoas surdas de uma maneira gravíssima, mesmo com tantas leis, decretos e regras, e falando-se tanto em inclusão social. Antigamente o tema inclusão social era abordado como interação social e esse paradigma guiou estudiosos por mais de 50 anos. Leis, programas e serviços foram elaborados voltados ao atendimento de pessoas com deficiência. Nos dias de hoje, os adeptos da inclusão procuram modificar com intuito de transformar o modo de pensar das pessoas para a aceitação da diferença.

Segundo Lacerda (2003), a educação do surdo é um assunto que requer atenção especial por parte de autoridades e estudiosos da educação. Propostas educacionais já defasadas parecem que não foram eficientes, pois mostram que os alunos surdos, apesar de frequentarem anos seguidos a escola, ainda apresentam limitações na sua formação acadêmica, o

que torna esses alunos muitas vezes isolados do mundo e com redução significativa de interações.

A alfabetização, que compreende a leitura e a escrita, na maioria dos casos se apresenta deficitada. A atual política educacional, nos últimos anos, vem priorizando a educação inclusiva, sustentada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que visa dentro do movimento da inclusão, ter como meta não deixar nenhuma criança ou indivíduo fora do ensino regular e propõe ainda, que a escola se adapte para recebê-lo.

Para isso a abordagem bilíngue é adotada para a educação do surdo. Trata-se de uma filosofia implantada há aproximadamente duas décadas e até os dias de hoje se mostra bastante complexa, pois muitas escolas não possuem uma pedagogia desenvolvida para esse fim e acabam servindo-se de estratégias pedagógicas para ouvintes, o que dificulta ainda mais o aprendizado do surdo (TRENCH, 1995).

Em 10 de novembro de 2011, foi assinado pelo prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab, um novo decreto (nº 52.785) transformando as atuais escolas de educação especial (EMEE) em escolas de educação bilíngue (EMEBS) para surdos, com aprendizado em Libras, como primeira língua, e português, como segunda língua. Essa lei foi criada devido a necessidade de reestruturar as escolas municipais de educação especial na perspectiva de educação bilíngue, na qual o aluno aprenderá sua primeira e segunda língua.

A adoção desse decreto evidencia que, não basta a presença do intérprete para que a educação do surdo ocorra de modo eficiente. Há muitos fatores envolvidos, inclusive a possibilidade de todas as escolas do Brasil ter esse profissional quando possuem um aluno surdo matriculado. Para Lacerda (2003), a mera intenção de um intérprete de sinais em sala de aula não garante as necessidades especiais dos surdos. Para a autora, não basta a política nacional educacional apenas incluir os alunos surdos nas classes de ouvintes. Segundo Lacerda, é preciso que mudanças ocorram. É de extrema importância que o aluno surdo se sinta dentro do contexto educacional. A autora discute as reflexões de outros autores, que defendem a inclusão, e argumenta que é preciso reconhecer que pouco se sabe sobre como agir no cotidiano das práticas de inclusão.

Para Silva (2005), há uma grande diferença entre as propostas acadêmicas e o cotidiano escolar, pois o conhecimento produzido nas universidades não é a realidade das escolas, em relação à educação de surdos. E, apesar de diferentes práticas pedagógicas aplicadas na educação de surdos, grande número deles concluía a educação básica sem saber ler e escrever fluentemente.

Lacerda (2000, 2002), na busca de soluções para parte dos problemas apresentados, lançou proposta para o reconhecimento da necessidade do intérprete da língua de sinais em sala de aula, pois acredita que esse apoio humano na escola regular amplia a possibilidade de um melhor aprendizado.

O papel o intérprete de língua de sinais, figura ainda desconhecida e nova, segundo Lacerda (2000, 2002), é ajudar o surdo a entender as mensagens transmitidas pelo mundo dos ouvintes. É dele a responsabilidade da tradução da linguagem oral para a língua de sinais, é ele que participa de atividades e acompanha o surdo no seu dia-a-dia, e que permite o acesso ao conhecimento, não só com tradução ao pé da letra o que é dito, palavra por palavra, mas também dando dicas, sugestões, exemplos e com muitas outras formas de interação. Além da tradução, é também papel do intérprete ser responsável por mediar a relação entre o aluno surdo e o professor, e também com os alunos ouvintes e demais pessoas da comunidade escolar.

Ainda assim se faz necessário deixar claro que a presença do intérprete de línguas de sinais na sala de aula, não garante que a criança surda irá aprender todo o conteúdo de que lhe é passado, pois como qualquer outra criança, ela também possui vontades próprias e pode ter dificuldades e facilidades.

O termo “Intérprete Educacional” já é usado em vários países para a diferenciação entre o profissional intérprete (em geral) do profissional que atua em sala de aula. Profissionais que se diferenciam, segundo Moreira (2007), de acordo com o seu campo de atuação, sendo que o intérprete educacional se especializa na formação acadêmica de indivíduos surdos. No Brasil, segundo Quadros (2004), a presença dos intérpretes de língua de sinais se iniciou em trabalhos religiosos, por volta dos anos 80.

Quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber informações escolares em sinais, através de uma pessoa com fluência nesta língua, além de tirar do professor ouvinte a obrigação de preocupar-se em como passar as informações em língua de sinais.

O grande problema é que diante da falta de formação adequada dos professores para lidar com o surdo, no Brasil, o intérprete em sala de aula acaba por assumir uma série de funções, entre elas, ensinar língua de sinais, atender demandas pessoais do aluno, cuidar dos aparelhos de amplificação, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a surdos e ouvintes, além de atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno. Atitudes essas, que o aproximam muito do educador intérprete.

Shaw e Jamieson (1997) constataram, a partir de pesquisas que, crianças surdas incluídas em salas de aula, raramente se comunicam com seu professor, comunicando-se com muito mais frequência com seu intérprete.

Entre as poucas pesquisas realizadas no Brasil em relação à atuação do intérprete educacional na educação infantil, podemos destacar os estudos de Lacerda (2000, 2005). A autora afirma que o intérprete educacional tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e seus modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos. Em sala de aula, muitas vezes ele precisa atuar como um educador, construindo sentidos e esclarecendo pontos de importantes relevâncias. Todavia, a autora enfatiza que a responsabilidade pela educação do aluno não pode recair sobre o intérprete, já que sua principal função é interpretar. Por isso, é necessária uma constante parceria com o professor, para que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

É importante esclarecer, e não poderia deixar de ser citado nesse estudo, que há muita diferença nos processos de inserção do intérprete de língua de sinais em uma sala de ensino superior ou ensino médio e em uma sala de ensino fundamental ou infantil. Segundo Soares e Lacerda (2004) a principal diferença se refere à idade do aluno, pois nas séries iniciais a criança encontra-se ainda em formação diferente de um aluno

amadurecido, que já possui diversos de seus processos pessoais melhor consolidados.

A FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS

Com a lei 12.319 de 1º de setembro de 2010, fica regulamentado o exercício da profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais-libras em nível médio, cursos de extensão universitária e formação continuada através de instituições de ensino superior ou credenciadas por secretarias da educação, além dos exames do Pró-libras para tradutor e intérprete, realizado anualmente e validado até 22 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2010).

Segundo essa mesma lei, é de competência de um profissional que atua como tradutor e intérprete a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes por meio de Libras para língua oral e vice-versa; viabilizar os conteúdos educacionais curriculares nas instituições de ensino que possuem alunos surdos; atuar nos processos para cursos nas instituições de ensino e concursos públicos; em depoimentos em juízo, órgãos administrativos ou policiais, tudo isso zelando pelos seus valores éticos, respeitando a pessoa humana e a cultura do surdo, com sigilo da informação recebida, sem preconceitos, independente das condições sociais e econômicas daqueles que necessitam de seus serviços para poder se comunicar.

Sobre a formação dos intérpretes de língua de sinais ainda existe uma questão muito inquietante, visto que muitos profissionais não estão adequadamente preparados. Napier (2002) realizou um estudo na Austrália que revela que a metade dos intérpretes não tem sequer formação universitária, ou seja, são pessoas que trabalham na formação de indivíduos num nível para qual eles mesmos não se encontram qualificados, talvez pela inclusão ser uma proposta ainda recente no país.

No Brasil, como citado anteriormente, segundo a lei 12.319, é necessário que todos os profissionais que atuam como tradutor e intérprete tenham uma formação acadêmica, seja em cursos de extensão universitária e formação continuada através de instituições de ensino superior ou credenciadas por secretarias da educação, além dos exames do Pró-libras para tradutor e intérprete (BRASIL, 2010).

É de extrema importância que esse profissional tenha conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, a formação dos conceitos e conhecimentos, além de uma formação linguística com ênfase na interpretação.

Para Show e Jamieson (1997) a maneira como o professor ouvinte apresenta certos conteúdos não é acessível à criança surda, daí a importância do intérprete adaptar a informação, auxiliando que elas adquiram conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de desenvolverem a linguagem. Porém, como é afirmado por Antia e Kreimeyer (2001) a responsabilidade da educação de um indivíduo surdo não pode recair sobre o intérprete. Sua função é interpretar e isso não pode ser confundido com educar.

Para isso é necessária uma parceria constante com o professor, para que um possa sugerir e interagir com o outro, o que bem realizado propicia melhor condição de aprendizagem para o surdo.

Como em qualquer outra profissão, a ética é a essência do profissional intérprete. Ele precisa estar sempre preparado para tomar decisões e ter a postura correta diante dos alunos, mesmo não sendo o profissional que conduz a aula. Ainda sim, ele precisa sempre ter uma postura adequada diante de um contexto novo, e para auxiliar isso, precisa estar sempre reunido com colegas profissionais, a fim de trocar experiências, dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em relação à interpretação e tradução.

O intérprete também precisa ter a consciência de que ele é uma peça chave para a comunicação entre o surdo e o mundo ouvinte e que, mesmo ele, intérprete de língua de sinais, possuindo capacidade de pensamento, opiniões e identidade própria, não lhe dá o direito de interferir em uma situação em que está atuando, ao menos que seja chamado a interferir.

O código de ética da atuação do profissional tradutor e intérprete, parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, afirma que o intérprete deve sempre agir em sigilo, com discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem (QUADROS, 2004, p. 31). E para isso, é necessária muita disciplina, consciência, estabilidade emocional e postura.

Outro aspecto importante a ser abordado sobre a conduta do profissional intérprete, segundo o regulamento dos intérpretes da FENAISS-RS, é sobre os quesitos responsabilidade, assiduidade, pontualidade, posicionamento no espaço de trabalho, aparência pessoal, entendimento sobre suas reais funções (mediador e não facilitador), interação com todos os alunos e postura durante avaliações. Ele deve agir como difusor dos conhecimentos que tem sobre a linguagem de sinais e deve saber o valor e os limites da sua interferência no ambiente escolar. Ele deve ter sólidos conhecimentos sobre a sua profissão, a área em que atua, as implicações da surdez, as pessoas surdas, Libras e muitas outras características para lidar com essa prática. O regulamento também que ressalta que intérprete deve ser mediador nas atividades que acontecem na escola, mesmo sendo fora da sala de aula, em atividades relacionadas à escola, visando atender as necessidades tanto dos professores, que necessitam passar o conhecimento a todos, quanto dos alunos, promovendo a inclusão social. É dele a responsabilidade de mostrar para todo o corpo educacional a importância de promover a igualdade de acesso ao conhecimento para todos, sejam eles ouvintes ou não.

Acrescento aqui, que suas vestimentas devem ser discretas, sem adereços, como brincos, colares, anéis e outros acessórios extravagantes que chame atenção para si e desvie a atenção dos alunos.

Segundo Quadros (2004), há ainda muitos professores que também são intérpretes de língua de sinais. E isso ocorre porque esses professores assumem a responsabilidade de interpretar, já que possuem domínio sobre a língua de sinais. Conhecido como “professor intérprete” esse profissional tem duas profissões: professor e intérprete de língua de sinais.

Para que o trabalho de um intérprete seja realizado com êxito e sucesso, assim como qualquer outra profissão, principalmente no âmbito educacional, o profissional precisa de estudo, com formação e atualização frequente.

A autora ainda afirma que há vários níveis de formação para um intérprete de língua de sinais, desde o nível secundário até o nível de mestrado. O que influencia na realidade nessa formação é a participação da comunidade surda, que pode se envolver ou não na formação dos

intérpretes, e que existem maneiras de se destingir os bons intérpretes das boas interpretações.

Por isso é essencial a postura do profissional, e seu comportamento em relação às línguas e culturas envolvidas. Em resumo, é considerado um bom intérprete o profissional que dá ênfase no significado e não nas palavras, que possui cultura e contexto, que sabe ouvir e transmitir a mensagem, e que, acima de tudo, entenda as línguas envolvidas, a cultura, tenha familiaridade com a interpretação e com o assunto.

Ainda para Quadros (2004) a carreira de intérprete de língua de sinais é promissora. Baseando-se no contexto sócio-histórico e no momento político atual, pode-se ver um futuro de sucesso para os profissionais desta área. Cursos de diversos níveis e maneiras de capacitação são ministrados em todo o Brasil, cursos estes voltados para aqueles intérpretes que não possuem nenhum tipo de formação formal. Mas também há cursos sequenciais, aqueles de formação em nível superior com duração de até dois anos e meio.

É de encargo da FENEIS avaliar a certificação de todos os intérpretes de língua de sinais, assim como fiscalizar a atuação de cada um. Com isso, poderemos contar com profissionais competentes atuando, com todos os níveis de competência e exigência, atuando em diversas áreas. O intérprete de língua de sinais será muito requisitado no âmbito educacional, em vista que, em grande parte do país, as escolas não foram construídas para surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das nossas discussões foi possível observar que a inclusão é lei e deve ocorrer em todas as escolas de ensino regular, públicas e privadas, seguindo leis e decretos ditados por autoridades. Porém, ainda encontramos na prática: escolas inadequadas para atender as crianças surdas, equipes escolar, inclusive professores, despreparados, falta de materiais apropriados, recursos e atendimento especializados.

Este estudo procurou mostrar a necessidade do intérprete de língua de sinais na sala de aula regular que acompanhe o aluno promovendo seu

desenvolvimento intelectual, contudo, esse intérprete não tem a obrigação de ser um professor particular para o aluno.

A criação da profissão de intérprete de língua de sinais foi um ganho político e linguístico da comunidade surda. Hoje a profissão é reconhecida, remunerada, porém ainda pouco divulgada. Há pouco investimento nela. Contudo, ainda precisamos pensar sobre a formação adequada dos intérpretes de língua de sinais e mesmo a carência, no momento, desse profissional para o mercado de trabalho.

Na sala de aula a presença do intérprete de língua de sinais tem promovido mudanças na formação acadêmica do surdo. Atualmente, é inviável se pensar na inclusão sem esse profissional, mas só tê-los não significa todo o problema resolvido, pois sabemos que ainda falta muito. É necessário atribuir, delegar funções específicas que ainda estão confusas assim como termos um profissional com formação adequada. Ou seja, é importante que este profissional esteja em constante formação e que governo invista em mais cursos de formação, pois as escolas ainda estão desprovidas de profissionais competentes.

Sabemos que a inclusão na educação, o aluno surdo precisa mais do que simplesmente frequentar uma sala de aula regular. Cabe aqui esclarecer que o intérprete de língua de sinais é mais um envolvido no processo educacional, mas sua presença não garantirá que o aluno surdo tenha a sua formação plena garantida ou mesmo que ele adquira a Libras no momento da sala de aula, da interpretação. A legislação lhe garante uma língua própria, a Libras, sua língua materna. Então é inviável que sejam obrigados a iniciar sua educação acadêmica pela segunda língua, que é a língua portuguesa ou mesmo na sala de aula, que também não é o local para a aquisição da primeira língua do surdo, a Libras. Situações como essa ocorrem cotidianamente nas salas de aula, pois a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e chegam sem nenhuma língua na escola.

É importante que as leis em benefício deles, não fiquem só no papel, mas que se propagem através de mais investimentos, em materiais adaptados e específicos e, ainda promovam a conscientização da sociedade, gerando assim melhores condições de aprendizado.

Apesar de ser uma lei nova, a lei de número 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais (LIBRAS), não podemos admitir que ainda existam alunos surdos sem acompanhamento de um intérprete, e em casos mais graves, sem orientação de um profissional especializado, um professor especialista para atendimento exclusivo tanto do aluno quanto do professor de sala regular.

Neste momento, é necessário que todo o sistema inclusivo, estado, comunidade, escola, família, cada qual com sua parcela de responsabilidade, tenha como objetivo principal o aluno surdo e seu desenvolvimento acadêmico, social, emocional e pessoal. Nesse contexto, o intérprete de libras possui um papel muito importante, tanto na escola quanto na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. Papirus: Campinas, 2004.
- ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of interpreters in include classrooms. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 4, p. 355-365, 2001.
- BERNARDINO, B. M.; LACERDA, C. B. F. A intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, Rio de Janeiro: INES, n.28, p.28, jul./dez., 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 12.319* de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- _____. *Decreto n. 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Porto, 1999.
- COSTA, C. M. *Educação especial: perspectivas e reflexões: coletânea de textos*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1996.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. 52p.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS- INES. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 10/11, 2005. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/servicos/publicacoes/arqueiro/Arqueiro%2011.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

_____. *Fórum*, Rio de Janeiro, v. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/servicos/Paginas/publicacoes.aspx>>. Acesso em: 14 JUN. 2010.

JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EDUCAÇÃO NO TERCEIRO MILÊNIO: ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE, 6., 2002, Marília. *Anais...* MARÍLIA: UNESP, 2002.

JUPP, K. *Viver plenamente convivendo com as dificuldades de aprendizagem*. Tradução Lucia Helena Reily. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LACERDA, C. B. F. *A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*. São Paulo: FAPESP, 2000. (Relatório final FAPESP).

_____. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Roma; São Paulo: FAPESP, 2003. (Relatório científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP. 2003).

_____. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esse experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B., et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Spione, 1989.

_____. (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. - *Educação especial no Brasil: história e política pública*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORREIRA, D. A. O Profissional intérprete é o canal que interliga dois mundos diferentes, da pessoa surda e da pessoa ouvinte. *Rede SACI*, 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19907>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 7, n. 4, p. 281-301, 2002.

PICCHI, M. B. P. *Inclusão escolar*. São Paulo: UNICID, 2002.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. acesso em: 14 jun. 2011.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução de língua de sinais e invisibilidade da tarefa do intérprete*. São Paulo: Arara Azul, 2008. (Coleção Cultura e Diversidade).

SANTOS, M. R. - Inclusão na escola: a posição oficial. *Revista Gente Especial*, São Paulo, Ano 1 n. 01, 1998.

SÃO PAULO. (Município). Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 11 nov. 2011. Ano 56, n. 212, p. 1.

SHAW, J.; JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals of the Deaf*, Washigton, DC, v. 142, n.1, p. 40-47, mar., 1997

SILVA, A. B. P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. *O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRENCH, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.

CAPÍTULO 3

UM BREVE ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA QUE PARTICIPAM DO AEE

Rosilene da Costa Bezerra Ramos

Fabiana Silva Fernandes

INTRODUÇÃO

A construção de sistemas educacionais inclusivos desenvolve-se com avanços, desafios e resistências em nossa sociedade. A Educação Especial nasceu e se desenvolveu com marcas de segregação. No processo histórico, a Educação Especial se apresentou em várias situações como uma modalidade para substituir o ensino regular.

Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 garante o direito a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, quando assim estabelece o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado.

Após a Constituição, muitos outros documentos legais foram elaborados para ratificar os serviços dessa modalidade de ensino,

redimensionando o seu papel, especificando o seu público alvo e sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a obrigatoriedade desse atendimento gratuito.

A partir da normatização da educação especial, percebe-se, que a política de inclusão está se difundindo pelo país, em consonância com os acordos e documentos internacionais que, em nosso país, estão materializados a partir de leis (KASSAR, 2006).

No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência, no século XXI, ainda se constitui um grande desafio para os sistemas de ensino em nosso país. Contudo, em 2008, o MEC propôs a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, um importante mecanismo para contribuir com o processo de inclusão. Essa política ressignifica os serviços do atendimento educacional especializado e redimensiona o seu público. A partir desta nova política, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Conforme os princípios desta política, o serviço do atendimento educacional especializado visa complementar ou suplementar com serviços educacionais inseridos no projeto político-pedagógico da escola e propiciar avanços no processo de inclusão escolar.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu da atuação docente com alunos com deficiência, como colaboradora na construção de um espaço democrático onde todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino. A construção da escola inclusiva no cotidiano escolar e a oferta de um ensino de qualidade para todos requerem a busca de novos saberes ou ampliação de conhecimentos que contribuam para uma mudança nas práticas pedagógicas.

Muitos estudos enfocam a escolarização inclusiva de alunos com deficiência em escolas regulares, no entanto, foram encontrados poucos trabalhos envolvendo especificamente as estratégias pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado. (FAVERO, 2007; MANTOAN, 2005, 2006 e 2007). A pouca literatura encontrada a respeito dificulta, mas ao mesmo tempo serve de estímulo a busca de respostas a questionamentos que venham a contribuir com o debate.

Para o embasamento teórico, além dos autores citados, foi imprescindível a análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto do MEC nº 6571 de 2008, referente ao Atendimento educacional Especializado e a Resolução do MEC nº 4, de 2009, sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Para o estudo foram necessárias consultas sobre o tema em bibliotecas (Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e biblioteca virtual da UNESP), com a utilização de fontes como livros, monografias, teses, revistas científicas e artigos, além da consulta no Banco de Teses da Capes e no Scielo.

A pesquisa, por meio de uma revisão da literatura especializada, tem por objetivo compreender como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Pesquisar se as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado são conduzidas por concepções que fundamentam a realização de um trabalho educativo embasado nos princípios da educação inclusiva, será importante para a compreensão da Educação Especial como ferramenta de colaboração para um mundo em constante transformação e aberto à diversidade.

Para a realização desta pesquisa consideramos relevante a necessidade do entendimento, do conceito de inclusão e a importância que ela adquiriu, a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca. É importante compreender os princípios que fundamentam a implementação de políticas inclusivas, de modo, a conhecer a importância da educação especial como uma modalidade de ensino que fortalece a democratização do ensino.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão educacional é um movimento mundial em defesa ao direito de todos os alunos compartilharem juntos os mesmos espaços de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Mantoan (2006, p. 40).

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Entretanto, buscando na história da educação, constata-se que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu carregada de marcas de segregação. No século XVIII, quando nasce a educação especial, a busca pela organização de serviços educacionais para as pessoas com deficiência representou importante fator histórico na educação dessas pessoas, mas o enfoque das medidas educacionais baseava-se na concepção médica e clínica, com o objetivo de recuperação da pessoa com deficiência. Os argumentos para o fortalecimento da segregação e exclusão das pessoas com deficiência, ganham força, conforme o momento histórico socialmente vivenciado.

Na década de 1990, o movimento da inclusão escolar sofreu forte impacto, sobretudo a partir dos acordos internacionais como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994 em Salamanca, na Espanha.

Lazzeri (2010, p. 21), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino”, afirma que;

Ratificando a preocupação com a educação de alunos com necessidades especiais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca. Este é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela corrobora a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade

das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Os movimentos internacionais e documentos na busca de garantir a educação para todos tiveram repercussão no Brasil. Portanto, no cenário brasileiro a educação inclusiva é recente. Conforme Laplane (2006, p. 703), “com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esses documentos também repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que, em seu capítulo V, aborda as disposições gerais sobre a Educação Especial. Seu artigo 58 define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. No artigo 59, inciso I, a Lei afirma que os “sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) assegura no seu artigo 58, parágrafos 1º e 2º, o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, na escola regular, para atender a clientela de Educação Especial.

Na década atual, reflexo do momento histórico, da luta dos movimentos mundiais que ganharam força nos últimos anos, encontra-se em vigor a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O documento afirma a intenção, na perspectiva da inclusão escolar, de a educação integrar a proposta pedagógica da escola regular, com participação, aprendizagem e continuidade desses alunos, nos níveis mais elevados do ensino: desde a educação infantil ao ensino superior e oferta do Atendimento Educacional Especializado.

No que tange a oferta do Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 6571/08 redefine o público alvo da Educação

Especial e considera “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008).

Para Batista e Mantoan (2007, p. 26) com os pressupostos pedagógicos inclusivos:

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social.

Gomes et al. (2007, p. 22) apresenta semelhante posicionamento quando assim se expressa:

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial. Sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Ainda, segundo Mantoan (2007, p. 23), “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém com atenção para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber”.

Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito à oferta do AEE que deve ser realizado em turno inverso ao que o aluno está matriculado. Tem caráter complementar ou suplementar, com a participação opcional do aluno e devendo acontecer: “[...] por meio de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem na vida escolar” (BRASIL, 2006, p.13).

Vê-se, portanto, que assegurar esse atendimento, na perspectiva inclusiva, ao aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades implica a busca de uma melhoria a qualidade da educação para todos.

Contudo, há um enorme distanciamento entre a garantia de acesso prevista em nossa legislação, considerada uma das mais avançadas entre as nações democráticas, e o que de fato acontece no ambiente escolar, quanto a garantia da participação ativa desses alunos no processo educativo como protagonistas e sujeitos capazes de aprender.

Pela leitura dos documentos pode-se observar que o atendimento educacional especializado, deve ser ofertado de forma colaborativa com o ensino comum, como destaca Mantoan (2007, p. 27) “os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro”. Assim, o AEE pode ser considerado um instrumento importante na inclusão dos alunos público da Educação Especial.

No entanto, conforme o próprio Ministério da Educação reconhece – “inclusão não significa simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 98).

A falta desse entendimento é considerada por alguns autores da área como uma dentre várias barreiras que têm dificultado o paradigma da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras. A este despeito Nozu em seu artigo intitulado “Educação Inclusiva: (Re)pensando políticas e práticas”, citando Melero (2008), afirma que:

além de empecilhos físicos que dificultam a acessibilidade, outras barreiras (políticas, didáticas, sistêmicas, atitudinais) insurgem, dificultando, desse modo, a permanência bem sucedida de todos os alunos nas escolas, principalmente daqueles que possuem necessidades educacionais especiais (MELERO, apud NOZU, 2009, p. 11).

Ainda no tocante às barreiras, Melero (2008) chama atenção para as barreiras didáticas, as práticas pedagógicas arraigadas na concepção

tradicional de educação, em que há o predomínio de práticas educacionais homogeneizantes, centradas no professor, classificatórias e excludentes.

Para Batista e Mantoan (2007, p.18):

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em investigações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras.

Para uma efetiva quebra de paradigmas, na perspectiva de uma proposta de ensino para a diversidade, novamente mencionamos as autoras supracitadas:

[...] o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um a mesmo conhecimento... ao invés de adaptar ou individualizar para alguns, a escola precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.17).

A despeito do objetivo da pesquisa, ou seja, a compreensão de como os autores da área educacional abordam o tema das práticas pedagógicas para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado, pode-se perceber, a partir de levantamento feito no Banco de Teses do Portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior da CAPES, que mesmo a Política de Educação Inclusiva sendo disseminada de forma significativa, a pesquisa e a produção de conhecimento voltadas para a descrição e análise de práticas pedagógicas usadas por professores de classes comuns em colaboração com o AEE, são inexpressivas.

Assim, após reflexões sobre a definição de inclusão, seu avanço nas últimas décadas e considerações perante os documentos legais, faz-se necessária uma análise a respeito das práticas pedagógicas no processo de inclusão. Estas envolvem metodologias, objetivos, formas de avaliação e concretizam uma concepção de educação que a fundamentam.

Como se constata em De Vitta et al. (2010, p. 425) “Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar”.

Corroborando com esse posicionamento Oliveira e Leite (2007, p. 519) tecem em seu trabalho reflexões acerca da educação inclusiva pautada numa concepção de educação fundamentada na teoria sócio-histórica. Nessa perspectiva, a prática pedagógica baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento em que se entende o sujeito aprendente como um ser ativo.

Figueiredo (2010, p. 37) ao analisar os dados de sua pesquisa sobre o processo de investigação de mudança de práticas pedagógicas no contexto da inclusão, apresenta posicionamento semelhante ao defender que na escola que se organiza respeitando a diferença, um fator preponderante à aprendizagem de todos é a prática pedagógica garantir a participação plena dos alunos em todo o processo educativo.

Nesse sentido, Batista e Mantoan (2007, p. 16) apontam a necessidade urgente de transformação da escola: “considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados”.

As autoras exemplificam as atividades que devem fazer parte de uma prática pedagógica que encaminhem o educando num processo reflexivo na construção do seu conhecimento e emancipação intelectual. Atividades abertas, desafiadoras, diversificadas e que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão. Os indivíduos constroem níveis superiores de pensamento através seu pensar. Por isso, quanto mais os educandos pensam de maneira ativa, maior é o seu desenvolvimento moral e intelectual.

Batista e Mantoan (2007), Fávero (2007), Oliveira e Leite (2007), dentre outros autores, apontam para a necessidade da desconstrução das práticas pedagógicas vigentes em grande das escolas brasileiras, pautadas em um ensino mecânico, vazio de sentido, onde imperam os exercícios estéreis, que mais favorecem a formação de sujeitos heterônomos e passivos.

O ato de aprender envolve o ato de compreender, de dar sentido. Portanto, os alunos devem ser encorajados a refletir, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, desafiados a pensar, discutir, raciocinar, encaminhados num processo de busca e construção da autonomia intelectual. Isso impulsiona a reformulação das práticas pedagógicas, de modo a abrir-se para a diversidade e atender a todos. Nesse ponto a educação comum e a educação especial convergem na busca de condições favoráveis e necessárias para o desenvolvimento de todos os alunos que precisam da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer neste trabalho sobre as práticas pedagógicas inclusivas, compreendeu-se que o processo educacional inclusivo evidencia “uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (MANTOAN, 2006, p. 20). Nessa perspectiva, a escola urge transformar-se em um ambiente de participação plena dos educandos e respeito às diferenças, onde todos são capazes de aprender. “E o professor pode ampliar as possibilidades do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas” (FIGUEIREDO, 2010, p. 38).

Percebe-se, no entanto, a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas das escolas regulares. Práticas inadequadas e ineficazes, homogeneizantes, sustentadas por um modelo de tradição conteudista, de instrução e transmissão de conhecimentos. Elas são também, a base da formação dos profissionais que atuam no ambiente escolar. A atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, contudo falta autoria nas nossas escolas e a aprendizagem nos cursos de formação, ainda é encarada como simples aplicação do que foi estudado.

Conclui-se ainda, que apesar do acentuado número de pesquisas que abordam a escolarização inclusiva dos alunos com deficiência em escolas regulares, percebe-se a necessidade iminente da realização de estudos que envolvam especificamente as práticas pedagógicas das escolas regulares em diálogo com as propostas didáticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado. Estudos que avaliem o impacto das

ações educativas especializadas no processo de inclusão escolar. E que seus resultados sirvam de referência na construção de sistemas educacionais, de fato, inclusivos.

É no fazer pedagógico que a inclusão escolar deve romper o paradigma excludente e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa de todo o alunado.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L. L. et. al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/laee_dm.pdf>. acesso em: 27 ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial*, Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>> . Acesso em: 27 ago. 2011.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. *Inclusão: revista da educação especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 32-38, jul./dez., 2010.

GOMES, A.; et al. *Atendimento educacional especializado: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. acesso em: 27 ago. 2011.

KASSAR, M. C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 119-126.

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implantação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 27, n. 96 – especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

LAZZERI, C. *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino*. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <www.int.gov.br>. Acesso em: 02 mai. 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*, São Paulo: Summus, 2005. p. 183-209.

_____. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FAVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>> . Acesso em: 27 ago. 2011.

MELERO, M. L. Es posible contruir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília-SP, v. 14 n. 1, p. 3-20, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

NOZU, W. C. S. *Educação inclusiva: (re) pensando políticas e práticas*. Mato Grosso do Sul, [2009?]. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/direitos_humanos/Anais_III_Encontro/arquivo/trab/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. ; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jointiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2010.

CAPÍTULO 4

A APRENDIZAGEM DA LEITURA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Pereira Rodrigues

Inaiara Bartol Rodrigues

INTRODUÇÃO

Os alunos com deficiência intelectual passam pelos mesmos processos de aprendizagem da leitura e escrita que os alunos considerados normais. O contato com o mundo letrado, as interações que ocorrem no meio social em que vivem, como por exemplo, a escola, família, enfim a sociedade ao qual está inserido, os levam a terem contato permanente com a leitura e a escrita.

De acordo com essa perspectiva, o aluno com deficiência intelectual necessita assimilar todo esse processo de forma significativa e compreender as funções que a leitura adquire de acordo com a prática social em questão. A partir disso, o aluno com deficiência intelectual conseguirá interagir nesse ambiente social e fazer uso da leitura, assim como da escrita, para utilizar-se delas em suas práticas sociais.

Presenciamos no contexto atual, muitos discursos sobre práticas inclusivas, pautando-se do acesso à qualidade da educação para os alunos com necessidades especiais. Ao mesmo tempo, encontramos uma realidade em que demonstra que a permanência, apesar de garantida por lei, não assegura práticas que garantam a totalidade de conhecimentos que a escola se propõe a ensinar, e nem mesmo um conteúdo específico e fundamental como a formação da competência leitora que parte de um contexto de letramento.

O objetivo central desse trabalho é promover uma discussão através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual do desenvolvimento da competência leitora, que agregue uma aprendizagem significativa na escola daquelas práticas que está acostumado a presenciar em seu cotidiano, daí a importância de estudos nessa área que desenvolva alunos deficientes intelectuais leitores autônomos e participativos na sociedade que estão inseridos.

Possibilitar uma discussão que leve a superação de pré-conceitos e que os educadores possam constituir novos conhecimentos pedagógicos, dessa forma favorecer uma interação do trabalho das salas de Atendimento Educacional Especializado em conjunto com as salas regulares de ensino ao processo de ensino-aprendizagem da leitura em práticas reais.

O trabalho irá apresentar os fundamentos legais que respaldam o direito dos alunos ao acesso a uma educação de qualidade, voltada as suas peculiaridades, com um currículo diversificado, promovendo assim sua inclusão às escolas de ensino regular.

Abordará especificamente o desenvolvimento da aprendizagem das competências leitoras relacionadas aos alunos deficientes intelectuais dentro de uma perspectiva histórico-cultural em um trabalho integrado entre as salas de aulas regulares e as salas de Atendimento Educacional Especializado.

Mostrará a importância do trabalho das salas regulares com as salas de Atendimento Educacional Especializado dentro de uma abordagem inclusiva, tendo como fundamento ideológico os direitos humanos e estratégias voltadas à inclusão significativa, que tem como finalidade a promoção de experiências educacionais a todos envolvidos no processo de aprendizagem.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: NOVOS DESAFIOS NOS PARADIGMAS ATUAIS.

O sistema educacional brasileiro respalda e ampara legalmente a aprendizagem dos alunos com deficiências através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, denominada a seguir LDBEN (1996), e do decreto do MEC nº 6571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, a aprendizagem dos alunos com deficiências, para que tenham acesso a um currículo que promova sua inclusão em nossa sociedade.

No que tange ao respaldo legal, a LDBEN (1996) garante em seu artigo 4º, parágrafo 3 “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Prevê ainda em seu artigo 12, inciso II, “o ingresso dos alunos inclusos, sendo o currículo, flexível para adaptações de acordo com as necessidades educacionais pertinentes” (BRASIL, 1996).

Com a democratização de ensino no Brasil em 1985 veio também à idéia de justiça social, garantindo a todos os brasileiros a gratuidade do ensino fundamental, resultando posteriormente em sua obrigatoriedade.

Para tal, há um esforço dos poderes públicos, em relação às ações político-pedagógicas, que vêm sendo direcionadas para que ocorra de maneira satisfatória o trabalho das salas de Atendimento Educacional Especializado, no sentido de desenvolver um projeto conjunto com as salas regulares.

Analisando as partes legais que favorecem o atendimento dos alunos com necessidades educacionais, fica claro o direito ao acesso a um currículo diversificado a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como nas demais áreas do conhecimento.

Conforme estudou Marchesi (2004), entende-se por currículo as formas como os conteúdos se organizam na escola, as experiências vividas no ambiente escolar, de modo geral, uma maneira de pensar a educação. No caso de um sistema inclusivo, o currículo deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades dos alunos,

aberto a diversidade, que oferece a cada um aquilo de que necessita de acordo com suas possibilidades.

Coll, Marchesi e Palarios (2004), sobre o currículo, nos aponta a importância em desenvolver adaptações curriculares aos alunos com necessidades educacionais:

A educação para a diversidade que há na escola deve estar presente em todo currículo e em todo ambiente escolar. A diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de se viver e que desenvolve nelas atitudes de respeito e tolerância juntamente com um amplo sentido de relatividade dos próprios valores e costumes.

Após a Conferência em Salamanca em 1994, o país, por meio de suas políticas públicas, assumiu o compromisso de garantir o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, tornando o sistema educacional inclusivo, ou seja, que leve em conta todas as peculiaridades dos alunos, adaptando o currículo, levando a eles materiais que permitam a garantia dos conteúdos que serão desenvolvidos, de forma que possam atendê-los pedagogicamente de acordo com suas características, mas sem perder de vista a qualidade do que lhe será desenvolvido.

O Ministério da Educação instituiu em 2008, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, sendo assim regulamentou os recursos, serviços bem como as orientações a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns e ofertar os atendimentos nas salas de AEE (BRASIL, 2008).

Esses alunos devem estar matriculados nas escolas de ensino regular e também garantir o acesso dos mesmos às salas de Atendimento Educacional Especializado, no turno inverso das salas regulares.

Ao considerar as necessidades educacionais específicas do aluno, “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem

as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2007), bem como a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, para a promoção da autonomia e independência dos mesmos em relação a sua inserção na sociedade de forma geral.

Conforme o documento citado, chamo a atenção para dois pontos significativos, que permeiam e subsidiam não só a permanência desse aluno à escola, mas também a uma real prática de ensino-aprendizagem, são eles: a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado que identifica as necessidades específicas dos alunos e recursos a serem utilizados e a articulação do professor do AEE e da sala comum. Esse documento tem como finalidade também, registrar a avaliação do aluno e as intervenções necessárias, especializadas realizadas pelo professor de atendimento educacional especializado.

Sendo assim, esse documento é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os alunos deficientes, constituído de duas partes que se denominam: Parte I – Informações e avaliação e Parte II – Plano Pedagógico Especializado.

Portanto, cabe aos poderes públicos brasileiros assegurarem esse direito, conforme rege a lei, promovendo a inclusão e a garantia dos direitos à aprendizagem, para que possam interagir de forma significativa em nossa sociedade.

Os itens citados procuram promover a elaboração e acompanhamento por parte do professor, do desenvolvimento das aprendizagens desses alunos e a elaborar ações que devem ser planejadas de acordo com suas necessidades específicas. Como defende Bayer (2006), a abordagem inclusiva propõe criar condições necessárias de acesso ao ensino regular de qualidade, que respeite suas necessidades e possibilite a eles uma educação voltada as suas limitações, mas também as suas possibilidades.

Como podemos observar do ponto de vista educacional organizacional, com a criação de documentos que possibilitam proporcionar uma educação de qualidade, como o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado), o acesso garantido por lei de um currículo diversificado e todo o amparo legal que foi instituído pelo governo federal de acordo com a legislação citada anteriormente, o processo de inclusão tem garantido

gradativamente, de acordo com o histórico em nosso país da garantia do acesso aos alunos deficientes e a permanência, ao mesmo tempo em que se organiza em uma sociedade tradicionalmente excludente, porém, no que se refere à formação de leitores competentes podemos encarar um contexto muito complexo.

As incorporações de novas posturas educacionais garantem o objetivo da formação de leitores competentes e reflete ainda o desconhecimento de uma grande parte dos profissionais das salas regulares, em tentativas alusivas a superação dessa realidade, mas que ao mesmo tempo indicam que a força de vontade e o empenho dos mesmos caminham para “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Sendo assim, podemos entender todo esforço organizacional para garantir a inclusão através de políticas que viabilizem, além de ações administrativas, a formação continuada do professor da sala regular, como aponta Oliveira e Poker (2003, p. 237):

A construção de um sistema educacional inclusivo exige ações direcionadas e planejadas no âmbito político-pedagógico, decorrentes da política e da administração assumidas pelo município, que viabilizarão ou não, investimentos para a formação continuada do educador e da equipe técnica do departamento de educação municipal.

Do ponto de vista inicial, pressupomos que a formação por si só amparada com os profissionais envolvidos bastaria para que o ensino no aspecto qualitativo desvelasse todas as dúvidas subjacentes na exploração total das potencialidades dos alunos do AEE, mas quando comparamos ao contexto atual, revelamos um desafio que se apresenta na procura de ações realmente que sejam eficientes e que acabam muitas vezes iludidas na superficialidade do papel educacional, no qual acolher apenas não sustenta o propósito global do nosso sistema educacional, como aponta Beyer (2005, p. 56) ao dizer que “não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos.”

Mesmo com tantas implicações, a garantia do aluno à aprendizagem dos conteúdos, e no caso em especial do aluno com deficiência intelectual, nos permite compreender que a apreensão dos domínios básicos e sistemáticos da leitura e escrita tornam-se imprescindíveis para sua autonomia e convivência nesse meio, instrumentaliza-o para a aquisição do saber elaborado e garante sua formação enquanto cidadão.

O aluno com deficiência intelectual também está em constante processo de interação social, em contato com a escrita dentro do contexto da sociedade que vive. Percebemos que a visão de alfabetização na escola mudou e não basta apenas decodificar símbolos, como foi restringido o termo alfabetizar no Brasil.

O sentido agora é mais amplo em relação à alfabetização. De acordo com Magda Soares (2003) ele está voltado para práticas de leitura e escrita. O aluno precisa fazer uso e saber as funções dessas áreas do conhecimento, ou seja, apropriar-se dessa prática de acordo com seus objetivos, envolvendo-se nela.

Podemos afirmar, a partir desse ponto de vista, que a leitura é um dos principais meios de inserir-se no meio social em que se vive, pois o aluno terá condições de interagir de acordo com as suas práticas sociais, seja para obter informação de um jornal e compreender a notícia dada, ao utilizar-se de uma lista telefônica, organizar-se de acordo com as informações de um convite de aniversário, etc., enfim apropriar-se de informações que sejam pertinentes a ele, além disso, se posicionar-se diante do objeto lido que está tendo contato, refletindo de acordo com suas vivências e realidades.

As reflexões apresentadas até o momento propiciam outros questionamentos relacionados à aprendizagem da leitura nos alunos com deficiência intelectual dentro do sistema inclusivo, direciona-nos para uma reflexão a partir de um contexto de letramento, de forma que essa aprendizagem seja significativa e de acordo com as vivências deles no âmbito social ao qual se está inserido.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como aponta Lerner (2002), presenciávamos uma escola onde a decifração era tida como primordial e essencial, o modelo de memorização de textos sem contextos definidos e descontextualizados de práticas sociais voltadas para a solução de desafios aos alunos e para a aprendizagem da competência leitora sempre foi tido como recursos didáticos para se alfabetizar e ensinar a ler. A evolução dos estudos relacionados à aprendizagem da leitura aponta-nos em direção a uma perspectiva significativa dentro da proposta histórico-cultural que visa o uso da leitura voltado para uma prática social do cotidiano dos envolvidos numa situação de interação funcional desse processo.

Fiorin (2006) aponta em sua obra, que introduz o pensamento de Bakhtin, que a complexidade do processo de compreensão de um texto, seja falado ou escrito, não se esvazia apenas em sua decodificação, mas sim numa construção onde o leitor ao interagir também se posiciona diante do texto lido.

Isto é, para se apropriar realmente deste, responde de acordo com suas experiências, podendo em suas atitudes acrescentar, retirar, adaptar informações transformando como uma forma de resposta a esse processo ou como o próprio autor nomeia essa relação de *responsividade*, onde a reação implica em uma resposta do leitor.

Dessa forma entendemos que o ensino da leitura não deve estar embasado em uma sequência mecanizada de algumas atividades didáticas. Weisz (2002, p. 54) defende a complexidade envolvida nesse processo ao salientar que:

[...] A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e, portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.

Quando observamos atualmente nos alunos com necessidades educacionais especiais devidamente matriculados nas salas do ensino

fundamental, percebemos que há necessidade de uma reflexão teórica, que pode servir como um instrumento valioso ao subsidiar a prática somada aos esforços que já vem sendo trilhado e aponta novos caminhos, que auxiliem principalmente na aquisição da leitura para os alunos deficientes intelectuais e dessa forma os educadores reconstruir o verdadeiro papel da inclusão.

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. (ROSSETTO, 2005, p. 42).

Como Rosseto (2005) deixa claro, o papel da escola não se restringe à transmissão de responsabilidades, mas uma transformação em sua organização. Assim, podemos incluir o papel da formação de leitores competentes, respeitando seus limites, os educadores devem estar compromissados com a adequação curricular que atenda essa classe não de forma excludente, muito pelo contrário, aproximando ao máximo do preparo para a vida social letrada, e assim cumprindo efetivamente seus direitos, assegurados pela legislação vigente, na formação plena do cidadão.

Além disso, o sujeito pode se situar no mundo a partir do hábito da leitura significativa, dentro da proposta de letramento, ou seja, utilizar a leitura de acordo com sua função social e conforme sua posição crítica, mostrando a possibilidade do aluno estar construindo, reconstruindo os saberes necessários, para a inserção propriamente dita e de sua consciência para constituir-se como sujeito ativo e participativo em uma sociedade de fato democrática e na qual todos os brasileiros estejam plenamente inseridos.

Como destaca Lerner (2002, p. 73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]” .

Paulo Freire (1996, p. 14) desvela toda essa prática quando nos propõe a refletir que esses sujeitos apreendem quando os seus educadores os colocam de forma a construir e reconstruir esse “saber ensinado”, tornando-se um sujeito do processo e somente assim, será um “saber ensinado e apreendido na sua razão de ser”, indo de encontro a essa vertente de aprendizagem da leitura, afirma:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p. 14).

O processo de aprendizagem da leitura torna-se assim um progresso e não algo linear, provocando nos alunos conflitos permanentes, que promoverá as mudanças cognitivas que também deverá ocorrer e são importantes para a formação leitora do mesmo. As intervenções, a concepção dos educadores e a forma como eles mediam todo o processo será determinante para que as evoluções cognitivas aconteçam.

Dessa maneira também é estabelecido o processo de aprendizagem da leitura dos alunos com deficiência intelectual, assim como dos outros alunos em vários aspectos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e escrita, dentro de um contexto de letramento advindos das práticas sociais e das interações em seu ambiente escolar.

Atualmente ainda presenciamos nos ambientes escolares, ações que privilegiam metodologias que se baseiam apenas na aquisição de códigos, deixando de lado a oferta das mais diversas maneiras de ensinar a leitura como uma prática social. Visa-se apenas a promoção e o sucesso escolar, limita-se a aprendizagem da linguagem oral dos alunos.

Lerner (2002) aponta uma prática da escola que favorece o controle da aprendizagem da competência da leitura e da escrita, onde fragmentar conteúdo relativo à leitura na visão simplista, partindo do mais simples para o mais complexo, sem significados e completamente descontextualizados da sua função social, de forma que os alunos somente aprenderão assim, decompondo os conteúdos se forem apresentados ao longo do tempo, tornou-se uma prática errônea e que não proporciona aos alunos um verdadeiro contato com textos veiculados em seu contexto social.

Leva-se em conta uma teoria da aprendizagem que nega o sentido real da leitura para os alunos e que compreende a aquisição do conhecimento como um saber acumulado gradativamente, e que concede ao professor certos atributos pré-determinados e que não permite a interação do sujeito-leitor com o objeto-texto.

Lerner (2002) aponta a visão de educadores em relação ao processo adotado por eles para a aprendizagem da leitura na escola, que vai do mais simples ao mais complexo, fragmentando o saber que deveria ser elaborado com o aluno:

O uso de textos especialmente projetados para o uso da leitura é apenas uma das manifestações de um postulado básico da concepção vigente na escola: o processo de aprendizagem evolui do 'simples' para o 'complexo'; portanto, para ensinar saberes complexos é necessário decompô-los em seus elementos constituintes e distribuir a apresentação desses elementos ao longo do tempo, começando naturalmente, pelo mais simples. (LERNER, 2002, p. 77).

No caso do processo de aquisição da leitura de alunos com deficiência intelectual, a situação ainda se mostra mais séria, pois muitos educadores os vêem como se fossem alunos limitados, incapazes e que necessitam de simplificação, brevidade para suas aprendizagens. Todo o processo passa a ser visto como um controle escolar, sem função social alguma.

Uma das propostas de Lerner (2002) frente a esse embate é enfrentar o desafio de construir uma “nova versão fictícia da leitura”, ou seja, proporcionar situações de leitura que os alunos se deparem em seu meio social que vive, utilizar-se de materiais e planejar momentos que possibilitem a interação com os mais diversos tipos de textos e impressos,

leituras de poemas em vídeos, rodas de jornais que promovam a circulação de informações entre os alunos, ajustando-as a situações de práticas sociais reais que tentamos nos inserir, permitindo assim que de fato, esses alunos possam se apropriar delas. A autora propõe uma reflexão a partir dessa perspectiva que:

[...] é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, é preciso criar novos modos de controlar a aprendizagem, é preciso transformar a distribuição dos papéis do professor e do aluno em relação à leitura, é preciso conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos [...] (LERNER, 2002, p. 79).

Como propõe Lerner (2002), pensar a escola como uma microssociedade, porém para isso há que se planejar situações e projetos didáticos com propósitos claros e definidos pelos educadores, criar essas situações conforme as possibilidades dos alunos, proporcionar aos alunos desafios que sejam superados por eles, com intervenções consistentes e pautadas dentro da perspectiva de letramento. Para isso, há que se prever a gestão de tempo, apresentação das atividades e organização dessas atividades pelo professor, sempre avaliando as ações e o ensinar a ler, focado na compreensão do objeto em questão, propor estratégias que vão de encontro a esses objetivos e que promova o sentido real de leitura.

Lerner (2002) complementa ainda, “diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidades de textos e diversidade de combinações entre eles” para as atividades pedagógicas e assim articular escola e sociedade, sem simplificações, conservando assim sua complexidade como prática social.

Podemos ver também nos estudos de Gomes (2001) e suas pesquisas, que apontam como práticas sociais de leitura importantes para alunos com deficiências intelectuais, as experiências vividas no ambiente social do aluno, como a experiência de relatar histórias familiares, formar rodas de leitura e o acesso a diversas fontes impressas, levam-se a formação leitora deles.

Já Figueiredo (2003) nos chama a atenção ao mostrar que apesar das condições sócio-econômicas de alguns desses alunos poderem ser fator desfavorável ao contato com os materiais de leitura pertinentes, os convívios

com ricas experiências de letramento e situações dentro do âmbito escolar, dispondo da convivência de situações com leitores proficientes, eles se beneficiam com essa prática. Contextos esses que se fazem presentes nos materiais de leituras e no incentivo, estímulo na participação das rodas de leituras diversas.

Lerner (2002, p. 81) também propõe “diversidade de propósitos, diversidade de modalidades de leitura, diversidades de textos e diversidade de combinações entre eles” para as atividades pedagógicas, tornando a escola como uma “microsociedade de leitores e escritores” e assim articular escola e sociedade, sem simplificações, conservando assim sua complexidade como prática social.

Portanto, o papel do professor na aprendizagem da leitura de alunos com deficiência intelectual demanda toda uma investigação em relação às oportunidades de vivências de leitura que essa criança possui nos meios sociais ao qual ela está inserida. Daí se faz essencial um educador que não se limita apenas transmitir informações, mas mediar situações significativas e contextualizadas aos seus alunos, procurando estabelecer critérios pertinentes, como planejar momentos de apreciação literária, manuseio de materiais que fazem parte do cotidiano do aluno, ao mesmo tempo ir ampliando os seus conhecimentos em relação a eles em ações elaboradas e planejadas para esse fim, de forma que se estabeleça um elo entre o que ele tem contato em seu meio social e a escola.

As intervenções e o planejamento de um “currículo funcional”, aquele que promova situações reais de aprendizagem, de forma a promover no aluno uma aprendizagem para a vida, contribuir para a sua inserção e interação na sociedade que está e que consiga prever conteúdos para adequações diante das especificidades de cada um, porém sem tornar os mesmos “empobrecidos”, promoveria a aprendizagem da leitura de uma maneira planejada e organizada em suas ações.

Em seus estudos, Vygotsky nos coloca que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das suas condições de vida, dessa forma a compreensão dos sentidos das palavras se dá a partir dessas próprias interações sociais:

A concepção do significado das palavras como unidade simultânea do pensamento generalizante e do intercâmbio social é de um valor incalculável para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite-nos uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do seu desenvolvimento social (VYGOTSKY, 1999, p. 13).

Situações em que se valem da contextualização das situações de leitura podem contribuir sensivelmente no avanço desses alunos deficientes intelectuais, pois, como Colomer e Campos (2002) colocam, o objetivo da leitura que estará sendo realizada, influenciará na forma como o aluno/leitor irá se posicionar diante do texto escrito, adotando um comportamento leitor conforme a finalidade da leitura que se faz, como por exemplo: ler para buscar uma informação através de uma busca rápida e pontual como o uso de uma lista telefônica, ler para entreter através de uma leitura silenciosa e integral ou ler para selecionar, extrair ou ordenar idéias de um texto.

Portanto, a leitura antecede o processo de decifração, através da antecipação do próprio sentido da leitura em seu contexto, segundo Vygotsky (1999) “se faz necessário o uso de ferramentas culturais e lingüísticas nesse processo de mediação. Muito mais que um processo de assimilação e acomodação, é um processo de internalização, na qual a criança domina e se apropria” dessa aprendizagem. Esse caminho inclusive favorece a atribuição de sentidos de uma forma mais consistente de acordo com o contato e interações que serão realizadas com textos e impressos que mantêm contato em seu cotidiano.

Assim o professor pode inferir inclusive propiciar situações de aprendizagem ao aluno dos elementos que fazem parte do contexto como ilustrações, condições em que foram produzidos, portadores textuais, enfim todas as informações importantes para que possa ser significativa ao processo de leitura.

O papel do professor nesse processo de contextualização significativa da aprendizagem da leitura se torna de suma importância, pois, ele terá uma importante função diante dessa situação didática, para comunicar aos alunos os comportamentos típicos de leitor, nas participações de atos de leitura, tanto

como leitor em momentos de leituras compartilhadas, de uma narrativa que emocionou, um fato jornalístico que leva informação as pessoas, refletindo acerca das informações apresentadas ali, quais textos são importantes para recorrer as suas necessidades, que serão úteis em relação a outros objetivos, como afirma Lerner (2002, p. 97):

[...] tanto ao mostrar como se faz para ler quando o professor se coloca no papel de leitor, como ao ajudar sugerindo estratégias eficazes quando a leitura é compartilhada, como ao delegar a leitura-individual ou coletiva- às crianças, o professor está ensinando a ler.

Não devemos penalizar os alunos deficientes intelectuais por não atingirem eventualmente os rendimentos esperados, entendidos como satisfatórios para a maioria dos alunos da sala regular, pois há diversos fatores que influenciam em sua aprendizagem diferentemente dos demais, que podem fazer a diferença no seu processo de aprendizagem, portanto, ter a visão global desse aluno facilita a sua avaliação no seu avanço escolar e consequentemente na sua relação com o aprendizado da leitura.

Discutiremos a seguir a importância do trabalho conjunto das salas regulares com as salas de Atendimento Educacional Especializado para conseguir êxito frente às individualidades e particularidades dos alunos com deficiência intelectual no seu processo de aquisição da leitura.

IMPORTÂNCIA DO TRABALHO EM CONJUNTO ENTRE AS SALAS REGULARES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As escolas inclusivas têm como fundamento ideológico a declaração dos direitos humanos, de um ensino que não seja segregado, mas que se prolongue na integração à sociedade, a todos os alunos seja quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais.

Sendo assim, a atenção às diferenças individuais leva a estratégias que vão de encontro com as individualidades de cada aluno, respeitando-os e proporcionando aqueles que têm necessidades educativas especiais uma educação adaptada as suas possibilidades.

Todo esse trabalho supõe modificações de forma significativa no currículo comum, pois se torna difícil compatibilizar as duas vertentes que geralmente se encontram em nossos contextos educacionais, uma que reforça a igualdade e a outra a diferença.

Em seus estudos Bayer (2006, p. 9) aponta que “a deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais”.

Assim na proposta de não se acomodar num currículo comum, mas em uma escola que seja realmente inclusiva e que possibilite experiências idênticas de aprendizagem a todos os alunos é que se faz necessário a formulação de currículos alternativos para diferentes alunos, de forma que as experiências de aprendizagem sejam as mesmas para todos, mas diferentes para cada um.

Algumas ideologias diferenciam as escolas regulares, que concorrem entre si, além de selecionar alunos com resultados que possam apresentar êxito, uma vez que resultados ditos negativos podem incidir negativamente em seu prestígio perante as demais escolas, levando os outros alunos a exclusão dependendo das suas limitações, possibilidade e necessidades educativas. Essas escolas que têm essas perspectivas em relação à aprendizagem dos alunos são as ditas liberais.

Escolas que tem como objetivo primordial a colocação e adaptação dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais capitalista, que foca o mercado como ponto a ser atingido, excludente em sua forma de pensar e agir, contrariando seu compromisso frente ao acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, promovendo ações visando à homogeneidade, como se todos os seres humanos fossem iguais em suas particularidades.

Freire (1996, p. 81) corrobora com essa crítica ao escrever:

A liberdade do comércio não pode acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. (...) O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano,

pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente.

Mas ao contrário dessas escolas conservadoras, que atendem aos interesses capitalistas, também podemos nos deparar com escolas de ideologia pluralista e igualitária, que dão importância não só ao rendimento, mas a socialização de informações e a construção de atitudes solidárias, levando em consideração o meio social que está inserida, que valoriza uma boa educação a todos os seus alunos. Tais escolas têm como primordial o respeito às diferenças e necessidades de cada aluno, de forma a criar um ambiente de respeito e solidariedade entre a comunidade escolar dessa forma favorecer assim, o estímulo à integração dos alunos com necessidades especiais e a formação de uma escola inclusiva.

Como discorre Dorneles (2004, p. 113), vindo de encontro a essa ideologia que permeia as escolas inclusivas de fato e que respeitam a diversidade:

Vivemos em um lugar heterogêneo e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana. Vivemos em uma sociedade complexa. Por complexa entendemos uma sociedade formada por várias facetas culturais, sociais, familiares, educacionais, políticas que se interpenetram e se inter-relacionam de diferentes formas.

Dessa forma podemos perceber a viabilidade de práticas integradoras em cada escola, mostrando as possibilidades de atuação para avançar na inclusão dos alunos. Percebemos que escolas inclusivas têm alguns fatores que incidiram em suas mudanças, como a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança. Como afirma Freire (1996, p. 23):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Sistemas educacionais inclusivos respeitam as diferenças dos alunos, identificam suas necessidades especiais, entende a aprendizagem como resultado de interações entre o sujeito e o meio do qual faz parte, considera todas as vertentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Oliveira define o sistema inclusivo como “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

As salas de Atendimento Educacional Especializado foram criadas a fim de possibilitar e favorecer o trabalho conjunto com as salas regulares de ensino, tanto na avaliação das condições de aprendizagem do aluno com necessidade educacionais especiais, das condições nos âmbitos da escola, da sala de aula, da família e da comunidade como na identificação de recursos, materiais adaptados para atender às necessidades educacionais do aluno, acompanhamento do desempenho do aluno da sala comum, por meio de orientações sistemáticas aos professores da sala comum para que ele possa fazer modificações nos conteúdos, na metodologia, nas estratégias de ensino e instrumentos de avaliação, garantindo a participação efetiva desses alunos nas atividades propostas.

Bayer (2006, p. 88) nos instiga a refletir sobre um desafio pertinente ao sistema educacional atual:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Procurando perpassar as práticas excludentes das escolas com ideologias liberais e até mesmo a fim de promover o acesso de oportunidades iguais a todos de forma a terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular, teremos escolas inclusivas, uma vez que a sociedade caminha cada vez mais rumo às tais práticas, que favorecem a igualdade e solidariedade entre todos os cidadãos, Freire (1996, p. 66) nos propõe a reflexão:

[...] à medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem for, vamos delimitando espaços em que as posturas de segregação vão perdendo campo de atuação e deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias.

As salas de Atendimento Educacional Especializado podem colaborar com o trabalho das salas regulares subsidiando o planejamento de ações a serem desenvolvidas pelos professores. No que se referem à aprendizagem da leitura, as ações podem ser organizadas em conjunto com os professores das salas regulares de forma a manter uma disponibilidade de interações das informações sobre a aprendizagem do aluno em questão.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI torna-se um documento importante também nesse processo de aprendizagem da leitura do aluno com deficiência intelectual, pois tem o objetivo de atender suas necessidades de aprendizagem de forma a superar suas barreiras.

O documento consta de uma avaliação detalhada das competências de aprendizagens, permitindo de fato planejar estratégias individualizadas para promover o desenvolvimento do aluno. Assim, avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente, subsidiando o planejamento estratégico dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, que deverá orientar o trabalho dos professores das salas regulares junto aos alunos com deficiência intelectual que está em desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como nas outras áreas de necessidades educativas especiais, constando ou não do suporte, apoio de outros profissionais de áreas afins, que possam estar auxiliando nesse e em outros processos de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universalização do acesso a todos os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado de qualidade, voltado para a igualdade de situações de aprendizagens, levando os alunos com deficiências intelectuais ao contato com o mundo letrado, conseguindo interagir e sentindo parte ativa e atuante deste, já estão acontecendo.

Capacitar profissionais da área da educação que atualmente estão nas salas de aula regulares de nosso país e que apesar de todo o interesse, vontade em poder atuar responsavelmente frente a essa realidade que nos cerca, ainda encontram-se resistentes ou têm dificuldades para se trabalhar com alunos que tem necessidades educacionais, torna-se fundamental nesse momento que vivemos.

Levar os professores das salas regulares a situações que promova as aprendizagens da leitura nos alunos com deficiência intelectual, propor reflexões sobre as suas concepções e buscar caminhos, alternativas que os levem a ler, de forma planejada e coerente, levam as escolas a planejarem ações pertinentes junto aos seus projetos políticos pedagógicos, mudanças significativas por condições melhores junto a esses alunos.

As salas de Atendimento Educacional Especializado promovem um trabalho muito significativo nas essas escolas, considerando todas as características e peculiaridades dos nossos alunos que necessitam desse atendimento.

Realizar um trabalho conjunto com os professores das escolas regulares de ensino referente ao desenvolvimento da leitura possibilitará que o aluno deficiente intelectual não esteja apenas inserido na escola regular, mas ao contrário, estará tendo suas potencialidades desenvolvidas e como ser humano, irá apropriar-se também do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Não podemos negar as necessidades educativas desses alunos, tão pouco deixá-los de lado. Cabe aos educadores quebrar preconceitos e mudar paradigmas, avaliar posturas, superar pré-conceitos, constituir novos conhecimentos pedagógicos e perceber que salas homogêneas não existem e que cabe a todos os profissionais envolvidos na área da educação planejar ações, direcionar forças, sistematizar as escolas, buscar apoios de outros profissionais, reestruturarem prioridades tanto humanas como materiais, priorizando assim os direitos a igualdade de que todos têm.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, os educadores deverá propiciar aos alunos com deficiência intelectual um ambiente favorável a aprendizagem da leitura, de forma a planejar ações, realizar uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, conciliar o tempo a avaliação das

prioridades do ensino da leitura, dessa forma sim será possível a formação de leitores autônomos, competentes e capazes para atuarem como cidadãos plenos e participativos da sociedade que fazem parte como um ser ativo.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 nov. 2011.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008. Seção 1.
- _____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*: formação de atendimento educacional à distância de professores para o atendimento educacional especializado Brasília, DF, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2011.
- CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: _____. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-32.
- COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLOMER, T.; CAMPOS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2002.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DORNELES, B. V. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOL, S. *Saúde mental na escola*: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 111-119.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais ...* Poços de Caldas, 2003.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, A. L. L. V. *Leitores com síndrome de down: a voz que vem do coração*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORI, N. N. R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 173-190.
- NAVAS, A. L.; SANTOS, M. T. M. *Distúrbios de leitura e escrita*. São Paulo: Manole, 2002.
- OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004. p. 77-112.
- _____.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 2, n. 3, p. 233-244, jul./dez. 2002.
- OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 235-246.
- ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

CAPÍTULO 5

O USO DA METODOLOGIA LÚDICA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ligia Ester Lange Seberino

Jáima Pinheiro de Oliveira

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é uma necessidade de toda criança. Para aquelas com deficiência intelectual é mais do que uma necessidade, ele é essencial. O jogo e a brincadeira permitem que a aprendizagem ocorra respeitando as possibilidades dessas crianças e observando o seu ritmo próprio. Nesse sentido, Ide (2008, p. 96) afirma que “o jogo possibilita ao deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades”.

Vivemos o paradigma da inclusão. O espaço escolar, lugar privilegiado na formação humana, deve oferecer propostas diversificadas que promovam a construção do conhecimento. Tais propostas precisam eliminar as barreiras que impedem as crianças com alguma deficiência de progredir na aprendizagem, impulsionando as descobertas e desenvolvendo as competências para a participação autônoma no seu meio. Destaca-se a ideia de formação integral do aluno, que considera as capacidades e talentos

de cada um. Participação, solidariedade e acolhimento são as características de um sistema escolar preocupado com a formação do indivíduo em sua totalidade (MANTOAN, 2006).

O trabalho junto às crianças com Necessidades Educacionais Especiais precisa acontecer sem preconceitos ou rótulos. Para tanto, respeitar as diferenças de cada indivíduo é fundamental. A escola deve ser um espaço de todos, aberta à diversidade. À medida que ela reconhece e assume as diferenças dos alunos, perceberá a necessidade de adotar novas práticas que permitam a participação efetiva de todos e favoreçam o seu progresso. Nesse contexto, a metodologia lúdica é uma importante ferramenta para facilitar esse processo. Brincar é uma característica inerente à infância. Toda criança precisa de brincar, seja ela com ou sem deficiência, seja qual for sua condição física, intelectual ou social. O ato de brincar ou jogar com outras crianças traz felicidade e motivação, dando-lhes a oportunidade de experimentar novas vivências. As atividades lúdicas são fundamentais, porque permitem o desenvolvimento dos sentidos, da independência, da auto-estima e da afetividade. A brincadeira é uma ocasião em que a criança torna-se ativa e curiosa (SIAULYS, 2006).

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência intelectual, podemos citar três: a falta de concentração, barreiras nas áreas da comunicação e da interação social e, menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, pois elas não conseguem compreender a representação escrita ou precisam de um sistema de aprendizado diferente (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Convém frisar, no entanto, que essas dificuldades não podem ser consideradas como obstáculos intransponíveis para uma ação educativa eficiente. Pelo contrário, é necessário levar em conta essas características e elaborar estratégias educacionais que permitam a apropriação do conhecimento, privilegiando o uso de materiais concretos e, principalmente, o uso de estratégias lúdicas, como os jogos e as brincadeiras.

Os jogos, brinquedos e as brincadeiras são procedimentos de aspecto cultural que se inserem no dia a dia das sociedades, em diferentes partes do mundo e, em diferentes épocas da vida das pessoas. Eles fazem

parte do mundo da criança, pois o brincar está presente na humanidade desde os seus primórdios.

Ao dizer que os jogos estão presentes em diferentes épocas da vida das pessoas, mostramos claramente o quanto eles fazem parte da construção das personalidades e participam nas diferentes formas de aprendizagem humana. Pode-se dizer que o jogo é uma ação estreitamente ligada ao ser humano, e que o brincar é uma atividade natural e essencial para a criança, constituindo-se em parte fundamental de sua formação (KISHIMOTO, 1997).

O jogo, além de figurar como veículo de expressão e socialização da cultura humana e canal de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que as crianças ou adultos se envolvem num mundo imaginário, regido por regras próprias que normalmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.

Considerando a importância da metodologia lúdica na alfabetização e, em todo o processo de desenvolvimento infantil, este estudo propõe-se a discutir a contribuição da metodologia lúdica no trabalho de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, com vistas a indicar que o uso de jogos e brincadeiras, nas práticas cotidianas de sala de aula, favorece o desenvolvimento e conseqüentemente a alfabetização dessas crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

TIPO DE ESTUDO

Consideramos este estudo como um tipo de pesquisa bibliográfica, que segundo Karwoski (2003, p.19) pode ser elaborada “[...] a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos...”, dentre outros.

COLETA DE DADOS

Especificamente sobre a coleta de dados, a revisão foi feita em etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma busca sistematizada de documentos disponibilizados em sites oficiais, principalmente o Ministério

da Educação (MEC). Num segundo momento foram realizadas buscas na base Scielo, onde procuramos publicações em periódicos e artigos científicos que tratam do tema que delimitou esta pesquisa. Pode-se verificar que há um grande número de publicações que tratam do assunto e atestam sua importância no desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, estabelecemos critérios para considerar tais publicações. Consideramos os principais periódicos nacionais na área das ciências humanas como: Revista Brasileira de Educação Especial, Paidéia, Revista Brasileira de Educação, Psicologia: Reflexão e Crítica, Psicologia Escolar e Educacional, entre outros. Deu-se prioridade aos trabalhos publicados nos últimos dez anos (2000 a 2010). Nessa base, é possível a busca por meio da combinação de palavras chave, por isso consideramos os termos: Lúdico e alfabetização, Jogos e brincadeiras, Metodologia lúdica, Jogos Educativos, Deficiência intelectual, Intervenção, Inclusão. Buscamos também artigos publicados no Google Acadêmico que se referem à importância da metodologia lúdica e sua utilização na alfabetização e na intervenção para alunos com deficiência intelectual. No entanto, salientamos que em sua grande maioria, estas buscas, acabam remetendo à base Scielo e, portanto, às revistas já citadas.

ANÁLISE DE DADOS

Com o material em mãos, foram realizadas leituras e análises de modo a explorar aspectos fundamentais sobre a deficiência intelectual e as intervenções lúdicas voltadas para esses alunos. Considerações acerca da alfabetização também foram pesquisadas. (FERREIRO, 1991). Informações sobre educação inclusiva e a importância de atender a todos os alunos de forma adequada também fizeram parte da reflexão. A apresentação dos dados e a discussão destes foram realizadas de maneira descritiva, visando à apreensão dos conhecimentos necessários, possibilitando sua aplicação na prática pedagógica.

Num primeiro momento, foram identificadas bibliografias que fundamentam e referendam sobre a deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva. Em seguida foram abordadas algumas questões sobre o processo de alfabetização e por fim, as concepções sobre a cultura lúdica e

seu uso na educação. Piaget (1975); Vygotsky (1994). Em etapa posterior, foram considerados autores como Antunes (2007); Ide (1997); Kishimoto (1997); Mantoan (2006), que tratam da temática do lúdico no campo educacional e da importância de estratégias diferenciadas para facilitar o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A ESCOLA INCLUSIVA

À medida que o movimento inclusivo se espalha pelo mundo, palavras e conceituações mais apropriadas e menos excludentes vão sendo incorporadas nos campos da deficiência. É o caso do termo deficiência intelectual que passou a ser utilizado, desde 2004, em lugar de deficiência mental. Tal mudança foi recomendada pela Organização das Nações Unidas ONU (2006), visando distinguir essas alterações dos “transtornos mentais”, que são anormalidades ou comprometimentos de ordem psicológica ou mental. Os fatores que determinam a deficiência intelectual são variados e complexos; entre eles: fatores genéticos, distúrbios cromossômicos, fatores ambientais, intoxicações pré-natais, entre outros (MILANEZ, 2011).

Ainda, em relação a essa conceituação, atualmente, não tem sido possível estabelecer diagnósticos precisos para essas crianças, somente a partir de causas orgânicas, nem tão pouco a partir da avaliação da inteligência. Nesse sentido, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF tem auxiliado os profissionais da saúde, uma vez que essa classificação considera três aspectos: as anormalidades dos órgãos e sistemas do corpo, a funcionalidade do indivíduo e a adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Isso ajuda a compreender, por exemplo, porque duas crianças com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade ou, ainda, porque duas crianças com o mesmo nível de funcionalidade não têm a mesma condição de saúde. No entanto, alertamos para a tradução inadequada em relação ao termo “disability” (deficiência) como “incapacidade”. Na tradução espanhola esse termo é diferente, pois foi traduzido corretamente: Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

Essa forma de compreender a deficiência intelectual ficou mais conhecida a partir de estudos desenvolvidos pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (CARVALHO; MACIEL, 2003). Estes estudos passaram a considerar o fato de que em algumas patologias adquiridas, a disfunção não é dada por uma considerável mudança anatômica da massa encefálica, mas sim de determinada função neuronal. Também por esse motivo, hoje o termo *déficit intelectual* é mais utilizado em detrimento do *déficit mental*. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em dezembro de 2006 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006) também privilegiou o termo déficit intelectual.

Por isso a tendência, em relação a esses indivíduos, é a observação de qual o tipo de apoio que eles precisam, dentre: a) o apoio intermitente (em determinado momento da vida); b) apoio limitado (mais vezes durante a vida, mas em tarefas específicas); c) apoio moderado ou extensivo (com regularidade e sem prazo determinado para o seu término) e: d) apoio generalizado (constante, de alta intensidade e que exige mais pessoal que os apoios extensivos e os de tempo limitado, devendo ser oferecido em diferentes áreas do desenvolvimento). Essas considerações são extremamente pertinentes em relação ao desenvolvimento da comunicação e do processo de aprendizagem dessas crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares:

A deficiência intelectual caracteriza-se por registrar 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 (BRASIL, 1998).

Tal descrição salienta não somente o funcionamento intelectual, mas também as condutas adaptativas gerais. Demarca a deficiência intelectual não por uma única esfera ou ponto de vista, mas sim por vários deles, ao manifestar que deve ocorrer em pelo menos dois dos aspectos indicados.

Diante dessa definição, percebe-se a necessidade de condutas adaptativas para esses alunos. A escola deve se preocupar em oferecer situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem sua aprendizagem. Na Declaração de Salamanca, destaca-se que:

Para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares possa se concretizar estas devem adequar-se às crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, através de uma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (BRASIL, 1997).

Discute-se, dessa forma, um rompimento com práticas educativas que são apoiadas no aspecto negativo das dificuldades e com a concepção conservadora de que é a criança que precisa se adequar às realidades da escola, mas sim a escola regular que deve se estruturar para atender a todos os alunos com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (GLAT, et al, 2006). Somente assim, ela se tornará, verdadeiramente, uma escola inclusiva. Ou seja, reconhecendo a diversidade que a constitui e respondendo, com eficiência, a essa diversidade (BRASIL, 1998). A reflexão se faz no movimento inverso: é a escola que precisa conhecer as necessidades e possibilidades de cada criança e adequar-se a essas características. Fierro (2004, p. 209) comenta: “Trata-se de focar a atividade educacional não tanto em torno de dificuldades [...] mas em torno de um conjunto de práticas, estratégias didáticas e modos de intervenção dirigidos a superá-los.” O autor demonstra que a questão central passa a ser estratégica e prática. A discussão gira em torno de que respostas educativas é preciso dar, bem como que estratégias de atuação educativa e adaptações curriculares são necessárias para melhor atender o aluno.

A escola precisa refletir e discutir as suas próprias dificuldades e obstáculos oferecendo um ensino que venha ao encontro às necessidades dos seus educandos. A partir dessa reflexão, precisa-se definir concretamente as mudanças necessárias na sua metodologia. É fundamental que a escola inclusiva se preocupe em descobrir quais obstáculos o aluno com

deficiência intelectual enfrentará para aprender e a escola para ensiná-lo com qualidade.

A educação brasileira passa por um momento singular com a entrada e a garantia de atendimento dos alunos com deficiências no sistema regular de ensino. Com esse acolhimento, faz-se necessário o estabelecimento de uma rede de apoio capaz de garantir o desenvolvimento do aluno e atender suas necessidades próprias. O Atendimento Educacional Especializado é esse espaço, que deve acontecer preferencialmente em Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto ao da sala regular (GOMES et al, 2007).

Nesse espaço de intervenção, a criança com deficiência intelectual deverá receber atendimento que favoreça e contribua para o desenvolvimento de diferentes aspectos: a concentração, a criatividade, a solidariedade e cooperação, a motivação, a linguagem, a aquisição de conceitos, a capacidade motora, a percepção, a memória, a organização do pensamento, o raciocínio lógico e a afetividade.

É também na Sala de Recursos Multifuncional que o aluno poderá ser avaliado em função dos aspectos citados acima. Essa avaliação ocorrerá com o objetivo de conhecer o aluno. Esse processo permite “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177). Essa ação permite conhecer o que o aluno aprendeu e os apoios que ainda se fazem necessários, buscando dessa forma intervir de forma adequada.

A avaliação voltada para os aspectos lúdicos é destacada no documento Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual quando enfoca: “Esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas, as quais devem permitir a livre expressão do aluno” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.10),

Uma das limitações no que diz respeito ao desempenho escolar dessas crianças é a questão da concentração (GOMES et al, 2007). O trabalho deverá ser baseado em características como organização, estabelecimento de rotina e regras que podem ser construídas com a participação do aluno. Torna-se importante o uso de materiais concretos como Ábaco, Material

Dourado, Tangram, Blocos Lógicos, tampinhas, palitos, fantoches, torres e maquetes e recursos diversificados como os jogos: de memória, de tabuleiro, dominó; jogos de lógica e estratégia. É interessante que as crianças tenham a oportunidade de participar da construção de alguns desses materiais.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outro ponto em comum em quem tem deficiência intelectual. (GOMES et al, 2007). Essa dificuldade pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar a fala com a escrita, tais como: relatos de brincadeiras, elaboração de listas de brinquedos e brincadeiras, registros escritos de jogos e brincadeiras e rodas cantadas realizados em aula, associando assim o lúdico, a fala e a escrita. Com isso, essas atividades transmitirão à criança, a função da linguagem escrita (leitura e escrita).

Outro obstáculo enfrentado na deficiência intelectual que pode comprometer o aprendizado é a dificuldade de comunicação. A inclusão de músicas, brincadeiras orais, dramatizações, verbalização das regras de jogos, cantigas de rodas, poemas e parlendas ajudarão a desenvolver a expressão oral, com significado. Para estes casos, mais do que nunca, é necessário lançar mão de atividades funcionais, para que a criança adquira conceitos, por meio das funções atribuídas aos objetos, brinquedos, dentre outros.

É urgente, diante do exposto, uma reorganização dos sistemas escolares para atender todos os alunos. Isso será possível com a participação de todos envolvidos no processo educacional, através de reflexões e discussões com o objetivo de “[...] recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (GOMES et al, 2007, p.17).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

A leitura e a escrita são a porta de ingresso para a participação no mundo letrado em que vivemos. Nos dias de hoje o domínio de ambas se torna imprescindível. A área da alfabetização tem passado por grandes mudanças, o que tem permitido avanços significativos na compreensão desse processo. Hoje sabemos que estar alfabetizado não é simplesmente

decifrar o código alfabético. É muito mais do que isso: “Ler é compreender o sentido do texto [...] (GOMES et al, 2007, p. 46).

A compreensão da alfabetização como um processo de aprendizagem conceitual do sujeito se fundamenta nos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985). As conclusões desses estudos revolucionaram a forma de entender a aquisição da leitura e escrita. Em consequência disso, a forma de ensinar a ler e escrever também se modificou (GOMES et al, 2007).

Mas, é fundamental ressaltar que Ferreiro (1991) não criou um método de alfabetização, e sim, procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Segundo a autora, a alfabetização é um processo evolutivo. Na medida em que o sujeito observa, vai estabelecendo relações, organizando o pensamento, interiorizando conceitos, testando e reelaborando suas hipóteses até chegar à construção do código alfabético. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985) essas etapas de construção da escrita são: Nível pré-silábico: a criança começa a notar que, além do desenho, existem outras maneiras que podem representar a língua, então passa a usar sinais gráficos como garatujas, números e até letras. Mais adiante ela elabora a hipótese de que a escrita das palavras ou dos “nomes” é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que se refere. A criança também utiliza o critério referente à quantidade de letras, no mínimo três. Outra hipótese construída é a da variedade: para um texto ser lido é necessário usar uma diversidade de letras. Nível silábico: nessa fase, a criança começa a perceber que os signos da escrita podem representar os sons da fala. Surge a hipótese silábica: cada letra vale por uma sílaba. Inicialmente, não faz relação com os sons que ela representa. Mais adiante, há um avanço e cada sílaba é representada pelo som de uma vogal ou consoante. Nível silábico-alfabético: é a passagem da hipótese silábica para alfabética, que é marcada por um conflito: ela descobre que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona. A primeira tentativa é acrescentar letras aleatoriamente. Nessa fase é de grande importância para a criança que ela tenha contato com textos e registros escritos variados, com o objetivo de avançar em seu processo. Nível alfabético: é a etapa em que a criança constrói a compreensão do sistema alfabético: cada fonema está representado por uma letra. A criança conhece o valor sonoro de todas

as letras ou grande parte delas. Consegue diferenciar letra de sílaba, de palavra e de frase.

A evolução, nesse processo, acontece a partir da superação das hipóteses que a criança vai formulando desde o primeiro nível até se tornar alfabética. No trabalho com a alfabetização é preciso dar à criança a condição de realizar a sua própria transformação. Conhecer as etapas de evolução pelas quais a criança passa para a aquisição da leitura e escrita, é fundamental para os alfabetizadores. A partir disso, buscar novos caminhos, novas estratégias de ação e novas alternativas envolvendo teoria e prática. É importante destacar que os professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual precisam ter a compreensão de que:

As crianças com deficiência mental passam por etapas semelhantes a estas descritas por Ferreiro e Teberosky. Portanto, alunos com deficiência mental apresentam hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. (GOMES et al, 2007, p. 62).

Uma avaliação bem planejada, com o objetivo de saber o nível em que se encontram os alunos, é o primeiro passo para o professor alfabetizador pensar como poderá através da sua prática, oferecer oportunidades e estímulos aos alunos, contribuindo para sua evolução. Os mesmos autores também destacam que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (GOMES et al, 2007, p. 47).

Sobre o letramento, a sua definição entra em cena e considera não apenas o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também o uso competente dessas habilidades em práticas sociais que exigem leitura e escrita. A dimensão desejante é a questão da motivação, aquilo que mobiliza os alunos para a aprendizagem da leitura e escrita. Nessa dimensão, é fundamental a mediação do professor, estimulando e despertando o interesse dos alunos. Outro aspecto citado são as expectativas

positivas daqueles que interagem com a criança, seja no âmbito familiar ou escolar, o que certamente interfere na aprendizagem.

Torna-se essencial, aos professores de sala regular que têm em sua turma alunos com deficiência intelectual, a percepção de que,

Embora o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência se diferencie por requerer um período mais longo para a aquisição da língua escrita, as estratégias de ensino para esses alunos podem ser as mesmas utilizadas com os alunos ditos normais (GOMES et al, 2007, p. 60).

A preocupação do professor que trabalha com alfabetização deve residir em criar e oferecer oportunidades, nas quais a criança possa experimentar, intensamente, momentos de leitura e escrita. A sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, ou seja, um lugar onde ela tenha a oportunidade de ter contato com diversos tipos de textos e também conhecer e participar dos diferentes usos da leitura e escrita. Devem ser oferecidas ocasiões, nas quais o aluno seja estimulado a descobrir o significado desses textos. As expectativas do professor em relação aos seus alunos, tenham eles deficiências ou não, independente do meio onde vivem, devem ser de valorização, acreditando sempre que a criança é capaz de aprender. Expectativas positivas possibilitam o surgimento de descobertas reais, em relação à construção da leitura e escrita.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NAS CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY E PIAGET

A importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil é enfocada na perspectiva sociohistórica. Vygostky (1994) diz que é grande a influência do brincar no desenvolvimento da criança. Para ele, é na interação social que as funções cognitivas do indivíduo são elaboradas. Nessa perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a construção do sujeito.

Na teoria de Vygotsky (1994) há dois conceitos fundamentais que auxiliam a compreender o desenvolvimento do pensamento. Esses conceitos referem-se a dois níveis de desenvolvimento na criança: nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue realizar por conta própria, sem precisar de ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que

ela realiza com a ajuda de outra pessoa). Esses conceitos reforçam, ainda mais, a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1994, p. 112) comenta que:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução dos problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Esse conceito é fundamental para o campo educacional, no que se refere à elaboração de estratégias e intervenções que auxiliem a criança em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O espaço escolar é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional facilita tais processos, através da atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Ao discutir o papel do brincar, Vygotsky demonstra como as interações sociais, estabelecidas pelas crianças nessas circunstâncias, colaboram para o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994) “o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (p.134), pois na brincadeira a criança se comporta num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, como se fosse maior do que é. A brincadeira é, dessa forma, um espaço de aprendizagem, na qual a criança age, além do seu comportamento cotidiano e o das crianças de sua idade. Ela atua como se fosse maior do que é na realidade, realizando, de forma simbólica, o que mais tarde executará na vida real.

Ao brincar, as crianças vão desenvolvendo sua imaginação e podem também construir relações reais entre elas. É a oportunidade de elaborar regras de organização e convivência. A brincadeira é assim, um espaço singular de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista.

Deste modo, os jogos e brincadeiras são instrumentos que devem ser usados na escola como recurso pedagógico essencial, pois além de desenvolver a imaginação, as regras de comportamento e a socialização com os colegas, o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, ou

seja, permite à criança conquistas as quais ainda não é capaz de consolidar numa situação de aprendizagem formal.

Com uma abordagem teórica distinta, mas não tão distante de Vygotsky, os estudos realizados por Piaget (1975) nos proporcionam a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de divertimento ou desafogo para gastar as energias, mas meios que enriquecem e cooperam para o desenvolvimento intelectual. Esse teórico ressalta que os jogos são indispensáveis na vida das crianças e, portanto, essenciais à prática educativa.

Segundo Piaget (1975), há três tipos de jogos: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercícios caracterizam o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos). Sua forma de assimilação é operacional e repetitiva e o resultado é a formação de hábitos. A criança reproduz certas situações em vista do prazer, por ter considerado seus efeitos. Os jogos simbólicos assinalam a atividade lúdica própria do desenvolvimento pré-operatório. Nesse contexto, as realidades físicas e sociais são assimiladas pela criança por analogia: da forma como essa criança deseja e pode assimilar. Quanto mais a criança trabalha com jogos simbólicos, maior sua capacidade de assimilação. Os jogos de regras surgem no estágio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos). As características desses jogos são: regularidade (transmitida pelos jogos de exercício), convenção (herdada dos jogos simbólicos), o caráter coletivo (própria do jogo de regras; podemos jogar em função da jogada do outro), o caráter competitivo (desafio em relação ao outro e superação, com relação a si mesmo) e prazer funcional.

Tendo como fundamento as categorias de jogos propostas por Piaget, Silva (2001) debate a significação dos jogos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança deficiente intelectual. Em seu estudo, a autora analisa o jogo como modelador de atitudes, como estratégia para o desenvolvimento motor, como meio para a socialização e como meio para o desenvolvimento cognitivo. Ela também faz comentários desfavoráveis referente ao uso do jogo baseado numa visão que afasta a aprendizagem do desenvolvimento e classifica o jogo por áreas de aprendizagem (motora, social e comportamental), separando assim, tais áreas do desenvolvimento cognitivo. (SILVA, 2001).

Para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma satisfatória e harmoniosa, Piaget (1975) destaca o lúdico como elemento que permite a imaginação, a aquisição de regras e a construção de conhecimentos. Kishimoto (1997, p.32) demonstra conformidade com o pensamento de Piaget quando diz que: “[...] ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”.

Mesmo com concepções diferentes acerca do desenvolvimento do conhecimento, Piaget e Vygotsky concordam que os jogos e brincadeiras são uma excelente contribuição para o desenvolvimento infantil e ambos indicam tais habilidades como fundamentais na construção do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento.

Diante disso, a escola não pode ficar indiferente ao uso da metodologia lúdica como prática cotidiana, já que é a oportunidade de promover a aprendizagem de forma prazerosa e divertida para a criança, tenha ela alguma deficiência ou não. Os aspectos que são estimulados durante o momento de jogo ou brincadeira não são diferentes na criança com deficiência intelectual. Elas possuem limitações que não podemos deixar de considerar, mas o desejo de querer brincar, ser feliz, divertir-se, estar junto com os outros é o mesmo presente em qualquer criança.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA ALFABETIZAÇÃO

O uso de jogos e brincadeiras no campo educacional parte da ideia de promover um ensino com ludicidade, criatividade e motivação. Surge, então, a noção de brinquedo educativo. A esse respeito, Kishimoto (1997, p.36) nos mostra que “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos, remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”.

Na alfabetização, eles são instrumentos importantes, pois dão aos alunos a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita de forma mais espontânea e desafiadora. Assim, eles vão construindo seus saberes sem, necessariamente, serem forçados a realizar exercícios de forma mecânica, repetitiva ou sem sentido. O jogo é a ocasião em que a criança mobiliza e elabora estratégias para a compreensão e a apropriação da língua escrita, consolidando

aprendizagens já efetuadas ou criando e recriando novas experiências. Também é o momento de socializar seus conhecimentos com os colegas.

Contudo, é preciso destacar que para uma brincadeira ou jogo ser proveitoso, no processo educacional, devemos estabelecer alguns critérios que são descritos por Devries (1991, p.5/6): “1- Propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem; 2 - Permitir que as crianças possam se auto-avaliar, quanto ao seu desempenho; 3 - Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo”.

Com essa perspectiva, o papel do professor consiste em mediar relações. É ele quem vai selecionar os recursos didáticos, em função das competências que deseja desenvolver. Ao mesmo tempo, o professor precisa avaliar se esses recursos ou estratégias estão atuando de forma satisfatória. É necessário ainda, criar situações em que os alunos possam sistematizar as aprendizagens como registros ou relatos escritos, tabelas e gráficos. Isso propõe Kishimoto (1997, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações não jogos.

Alfabetizadores que trabalham com crianças deficientes intelectuais precisam compreender os jogos e brincadeiras como ferramentas para o crescimento social e cognitivo, bem como, veículos que auxiliam essas crianças a evoluir em suas concepções de leitura e escrita. O lúdico estimula a imaginação, o raciocínio, a autonomia e a socialização, possibilitando que a criança desfrute de diferentes situações, comportamentos, capacidades e limites. Nesse caso, Ide (2008, p.100) considera que:

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Ao selecionar estratégias lúdicas que serão utilizados em aula, o professor/alfabetizador, deve fazer primeiramente um levantamento dos jogos e brincadeiras conhecidas e utilizadas pelas crianças. O conteúdo do jogo precisa ser ponderado em relação ao estágio em que o aluno se encontra. Ele precisa apresentar desafios e ser significativo de forma que prenda o interesse da criança.

Após esse levantamento, o professor poderá utilizar esses jogos e brincadeiras conhecidas pelas crianças e, conjuntamente, introduz outros. Certamente, nessa lista aparecerão muitas brincadeiras que brincam com a linguagem (oral e escrita): cantigas de roda, músicas, poemas, quadrinhas, adivinhações, palavras cruzadas, forca, entre outras. Dessa forma, a leitura e a escrita tornam-se objetos de reflexão e de brincadeira, no contexto de seus usos e funções.

Entre os jogos que podem ser utilizados no trabalho de alfabetização das crianças com deficiência intelectual, citaremos alguns que são descritos por Petry e Quevedo (1993, p. 36- 83):

O jogo de memória contribui para o processo de alfabetização, uma vez que, através deste jogo, a criança amplia o seu universo de palavras, como também utiliza seus esquemas de assimilação ao identificar as semelhanças entre letras, palavras, etc.[...] O jogo do bingo tem características bastante significativas, por satisfazer uma necessidade de jogar individualmente (essa é a minha cartela, estas são as sílabas, palavras, nomes, frases que eu tenho que identificar. Eu consegui vencer).[...] O jogo de cartas: a importância de jogar cartas com as crianças reside no fato de que este jogo é realizado entre parceiros, em pequenos grupos, e, nestes pequenos grupos, é mais fácil para a criança conquistar a sua identidade. [...] O jogo de dominó é um excelente meio de ajudar a criança no seu processo de alfabetização, uma vez que, neste jogo, é necessário estabelecer correspondências entre uma e outra palavra, um e outro nome, etc.

A construção de jogos de memória juntamente com as crianças é um momento de crescimento, já que as crianças participam ativamente, escolhendo as palavras, as figuras ou as letras. Essa é uma ocasião oportuna, na qual o professor poderá realizar observações, análises e intervenções que possam ajudar os alunos no seu desenvolvimento. Os jogos de bingo, em que são utilizados os nomes dos alunos e do professor, são de grande

importância, já que o aluno tem a chance que se perceber como indivíduo. No trabalho com nomes próprios as crianças podem reconhecer certas regularizações da escrita e leitura.

Com criatividade, o professor/alfabetizador poderá adaptar jogos tradicionais e transformá-los em jogos para a alfabetização: dominó de palavra/número de letras; nome de pessoa/letra inicial; desenho/palavra, etc. Jogo de cartas: cartas alfabeto/letras iguais; cartas alfabeto/letras diferentes; cartas com palavras; cartas com sílabas, dentre outros (PETRY; QUEVEDO, 1993).

Portanto, o uso de jogos e brincadeiras, durante o processo de alfabetização, permite aos alunos a oportunidade de elaborar, de forma lúdica, conhecimentos acerca da leitura e escrita, possibilitando avanços em seu processo de construção e apropriação da escrita alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e reflexão das bibliografias levantadas, constatamos que é preciso, mais do que nunca, levar em conta as características e o ritmo de cada aluno, respeitando suas capacidades e destacando as potencialidades. O trabalho fundamentado numa metodologia que considera os aspectos lúdicos propõe-se a isso, porque mobiliza o aluno para uma aprendizagem mais ativa e motivadora.

Os jogos e as brincadeiras são para as crianças um momento precioso de desenvolvimento e uma oportunidade de interagir e conviver com as diferenças. É através do brincar que a criança tem a oportunidade de estabelecer contatos sociais, refletir, experimentar, buscar novos conhecimentos e agir de forma ativa e criativa. Essas relações constituem a essência da brincadeira. Precisamos cada vez mais de crianças brincando e jogando, ativas e curiosas, aprendendo e descobrindo que o conhecimento pode ser construído de forma divertida. De tudo que foi relatado podemos sintetizar que as situações lúdicas contribuem para o desenvolvimento dos alunos e o crescimento no processo de alfabetização. Por isso, é essencial aos alfabetizadores uma reflexão e busca de conhecimento sobre teorias que embasam uma prática que valoriza o brincar educativo.

É importante ressaltar, ainda, que o professor que trabalha na alfabetização de alunos com *déficit* intelectual não deve abrir mão dos jogos e brincadeiras durante o processo de aquisição da leitura e escrita, já que tais procedimentos permitem aos alunos tratar as letras, palavras, nomes, frases e textos como objetos com os quais é possível brincar e, assim, de forma menos monótona e sem sentido, aprender.

Certamente, o estudo em questão não se esgotou, já que encontramos uma vasta literatura que possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre essa temática. Mas, percebemos uma escassez de trabalhos voltados à contribuição da metodologia lúdica no desenvolvimento, especificamente, das crianças com deficiência intelectual. Ou seja, há muito a se explorar referente às intervenções lúdicas no atendimento a essas crianças. Precisamos discutir uma reestruturação das escolas, com vistas a oferecer uma educação que torne possível o acesso ao conhecimento e permita a participação efetiva de todos os alunos. Precisamos, igualmente, reforçar a necessidade de se continuar a instrumentalização de professores para atuar no contexto da educação inclusiva.

Espera-se que as discussões e considerações realizadas nesse trabalho contribuam para uma ação reflexiva no âmbito educacional, de forma que, todos envolvidos nesse processo, reconheçam e percebam a necessidade de um redimensionamento nas suas concepções de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. – Brasília, DF, 1998.
- CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 2, p.147–156, 2003. Disponível em: <www.sbponline.org.br>. Acesso em: 01 ago. 2008.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006. Disponível em: <www.eduinclusivapesquerj.pro.br>. Acesso em: 20 jan. 2009.

GOMES, A.L.L. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2010.

IDE, S. M.. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

KARWOSKI, A. M. (Org.) *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos e científicos*. União da Vitória - PR: Gohlgraf, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MILANEZ, S. G. C. *Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva*. Marília: UNESP, 2011. 23f. (Apostila do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado -AEE – Ead./FFC).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, 2006. Disponível em: <www.bengalalegal.com/convencao>. Acesso em: 02 fev. 2008.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PETRY, R. M.; QUEVEDO, Z. *A magia dos jogos na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SIAULYS, M. O. C. *Brincar para todos*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2011.

SILVA, F. C. T. Jogo: procedimento didático especial no ensino do deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP v.7, n.1, p. 47-60, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução Edílson Alkmin da Cunha. Brasília, DF: CORDE, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CAPÍTULO 6

UM NOVO OLHAR SOBRE ALUNO COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Andréa Cargnin

Noêmia Ramos Vieira

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana.

A inclusão escolar do deficiente múltiplo- pessoas com duas ou mais deficiências da base associada - que, na maioria das vezes, é percebido como o educando com necessidades educacionais “mais acentuadas”, é fato bastante recente na educação brasileira. (BRASIL, 2002). Nos questionamentos sobre a possibilidade de inclusão escolar dessa população, ainda habitam no imaginário social e individual dos profissionais da educação e dos familiares dessas crianças, desconhecimento e dúvidas que culminam em incertezas sobre os benefícios e as possibilidades da inclusão.

É consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que estas, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores e a transformação destes ocorre por meio das atividades mediadas e das ferramentas psicológicas, o que implica, para esse autor, que a formação da subjetividade individual decorre do relacionamento com os outros (VYGOTSKY, 1987).

As proposições de Vygotsky (1993) na área da Defectologia conduziram o autor a propor que o desenvolvimento de uma criança deficiente representa, sempre, um processo criativo e que esta apresenta meios particulares de processar o mundo. A abordagem de Vygotsky incorpora a noção de compreensão e, de acordo com o autor, no contato do indivíduo deficiente com o mundo externo surgem conflitos, e a resolução destes pode propiciar a emergência de soluções alternativas, que se constituem em formas qualitativamente diferentes das funções psicológicas superiores. Desta maneira, Vygotsky assume uma posição que privilegia a importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e que reconhece o papel desempenhado pelo professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento, na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Por se reconhecer a importância da escola e da família no desenvolvimento das crianças com deficiência múltipla, justifica-se a relevância do presente trabalho. As concepções das pessoas envolvidas no cotidiano dos deficientes múltiplos nos permitem entender a natureza e a qualidade de suas intervenções, considerando que as ações são orientadas pelas concepções historicamente construídas (OLIVEIRA, 1999).

Decorre destes pressupostos, a formulação desse estudo que teve como objetivo geral investigar as concepções dos pais e dos professores de crianças com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social delas.

UM NOVO OLHAR SOBRE ALUNO COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER PARA CHEGAR ATÉ ELE

O homem, como um ser social é responsável direta e indiretamente pelo tipo de sociedade em que vive, pela qualidade de vida, pelos preconceitos, pelos rótulos, pela desigualdade, tornando-a mais justa ou desumana, igual ou desigual. Então não será tão difícil para ele que fez tudo isso, fazer o papel inverso e trazer para o meio da sociedade, aqueles que até hoje encontram-se marginalizados por não estarem nos padrões de normalidades tão exigidos pela mesma. Ao compreender o desenvolvimento como um processo qualitativamente diferente para cada indivíduo, no qual os obstáculos podem ser contornados por meio de processos compensatórios, sendo a mediação fundamental para a obtenção de bons resultados, as proposições de Vigotsky sobre o desenvolvimento anormal oferecem uma visão da deficiência como uma anormalidade social e as diferenças no desenvolvimento passam a ser vistas como variações qualitativas.

É preciso desafiar, acreditar na possibilidade de mudança, trabalhando no sentido de criar situações que não produzem as condições de marginalidade já cristalizadas em nossa sociedade e, assim, criar caminhos para que as transformações se concretizem dentro do processo de ensino e aprendizagem com eficácia.

Apesar dessas conquistas, as leis e os princípios constitucionais que formalmente afixam as oportunidades e direitos a todos não são garantia suficiente para otimizar o acesso à educação, prevenção, trabalho, saúde, reabilitação e tecnologias, por isso faz-se necessário empenho absoluto para que possamos ter a certeza do dever cumprido.

O aluno como ator principal do processo ensino-aprendizagem, sendo que o professor é o condutor, mediador, facilitador, abrindo os caminhos centrados no processo de construção do conhecimento do educando. É preciso acreditar nesse ideal e lutar para dele nos aproximar. Os educandos precisam saber não só lidar com as desigualdades sociais, mas com a diferença, proporcionando a busca pela autonomia e a independência na escola e fora dela e o seu pleno desenvolvimento, sua integração e participação em seu grupo social (família, escola, comunidade), e em suas atividades e na aquisição de conhecimentos gerais, só assim poderão se sentir vitoriosos com suas conquistas e realizados enquanto ser dentro de suas potencialidades e habilidades.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM NOVO OLHAR

O processo pedagógico é construído a partir das possibilidades, das potencialidades, daquilo que o aluno já dá conta de fazer. É isso que motiva a trabalhar, a continuar se envolvendo nas atividades escolares, garantindo, assim, o sucesso do aluno e sua aprendizagem. O conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos por eles atribuídos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa tudo sobre a criança. O êxito do processo de aprendizagem depende também de uma pedagogia de projetos, atividades que possam ser desenvolvidas coletivamente, de maneira que as dificuldades sejam diluídas e superadas pela qualidade de solicitação do meio, pela nossa ajuda e cooperação dos colegas não deficientes. E é desta forma que o trabalho se dá, algumas alegrias, outras frustrações, a cada dia novas descobertas e sempre um novo caminho a percorrer.

Segundo Kassar (1999, p. 80), o aprendizado escolar (praticamente silenciado pela nossa legislação para as pessoas que frequentam instituições especializadas) “pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o seu desenvolvimento, possibilitando seu acesso sistematizado à cultura produzida historicamente.”

Para Bruno (2001 a, p. 56) torna-se necessário então, além da participação da vida cultural, que esses alunos convivam com expectativas positivas, “com formas adequadas de comunicação e interação, com ajudas e trocas sociais diferenciadas, com situações de aprendizagem desafiadoras: solicitados a formular escolhas, pensar, resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas.”

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar o estudo de caso foi escolhida a pesquisa qualitativa. Esse enfoque permitiu analisar o indivíduo estudado no âmbito do seu contexto social, “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, *apud* PLETSCHE, 2005, p. 43). A pesquisa qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BODGAN; BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ *apud* REGIS, 2010, p.66).

Dentro da abordagem qualitativa foi realizada a pesquisa do tipo etnográfica. Conforme André (2008), para que a pesquisa seja caracterizada como etnográfica deve-se fazer o uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos.

Ainda segundo a autora, na observação participante, o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Com isso, as entrevistas tiveram como finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Houve também a preocupação com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. No trabalho de campo, o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo contato direto e prolongado. Houve o uso de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que foram construídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Enfim, esse tipo de pesquisa visou a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade. E justamente por essas características foi considerado o que melhor atendeu aos objetivos da pesquisa.

SUJEITOS DA PESQUISA (OU PARTICIPANTES): SUJEITOS E CENÁRIOS DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola Municipal de Educação Básica de Ensino Regular, do município de Tubarão, em um período de seis meses deste ano de 2011 que se finda. Nesta turma há 21 alunos matriculados, sendo que apenas um tem múltipla deficiência (visual, cerebral e física). A idade dos estudantes varia de 10 a 15 anos, sendo que o único com idade máxima (15) é o aluno em estudo.

A necessidade de situar o ambiente em que ocorreu o estudo foi importante para que a análise dos dados fosse feita no contexto da realidade escolar. A seguir será feita a descrição dos sujeitos dessa pesquisa, que foram: o professor da turma, a estagiária (que na presente data já não é mais a mesma) e o aluno com múltipla deficiência.

Os questionamentos realizados aos professores foram por intermédio de entrevistas (vide anexo 1).

PROFESSOR REGENTE

A professora regente possui formação em Letras. Atua há 17 anos no magistério. Nesta escola está há 11. Ela já teve experiência com alunos com deficiência inseridos em sua turma e também na APAE, no mesmo município.

ESTAGIÁRIA

A estagiária está cursando Pedagogia na UNISUL. Estava na escola há um ano. (Está exercendo a função de professor 2 em uma escola estadual).

ALUNO COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA

O aluno em estudo tem 15 anos e não se encontra no mesmo nível de aprendizagem que os demais. Tem boa oralidade, no entanto seus movimentos motores são comprometidos. Reside em Tubarão, frequenta as aulas todos os dias e já esteve na APAE quando criança.

Apresenta dificuldade na escrita e cada atividade precisa ser executada ao seu tempo, que é bastante preenchido (psicopedagoga, terapia, fisioterapia e consultas médicas mensais fora do município).

Para se obter um melhor resultado foram realizadas entrevistas com professores e pais para se ter esclarecido as facilidades e dificuldades em se estar trabalhando com alunos deficientes. As mesmas podem ser verificadas em anexo 1.

RESULTADOS

Resultados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores e pais

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A análise das entrevistas realizadas com os professores (Anexo I) levantou dados sobre suas concepções a respeito da inclusão escolar e social dos alunos com deficiências múltiplas e possibilitou o levantamento de quatro categorias, agrupadas por temas de significação.

Na primeira categoria - *Critérios para a inclusão* - os professores argumentam que a inclusão é possível para pessoas com NEE desde que todos os profissionais que trabalhem direta ou indiretamente com elas tenham um preparo adequado, formação e material apropriados e um espaço físico ideal (**Professores A, B e C**).

Outros fatores que impossibilitam a inclusão dos deficientes múltiplos, para esses participantes, seriam as condições insalubres da escola de ensino regular, como a falta de preparo dos professores (**Professores A e B**). Concorda-se com Carvalho (2001), quanto à afirmação de que o discurso do despreparo técnico e prático apenas cristaliza e imobiliza as ações inclusivas.

A segunda categoria - *Impacto da deficiência nas atividades* - reflete o descrédito no desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, na capacidade dos deficientes múltiplos executarem atividades que denotam autonomia e exigem reflexão, abstração e memória (**Professores A, B e C**).

A análise da terceira categoria - *Atendimento individualizado para o deficiente múltiplo* - apontou que os professores consideram o ensino regular como um espaço que não propicia o desenvolvimento concomitante de atividades com os alunos deficientes múltiplos, pois falta espaço físico adequado, materiais adaptados e pessoas especializadas para a execução desta tarefa (**Professores A, B e C**).

A última categoria levantada - *Relação família-escola e demandas familiares* - apresentou dados que indicam o reconhecimento por parte dos professores da importância do trabalho conjunto com as famílias.

Os professores desta amostra relataram o predomínio de bom relacionamento entre família e escola e evidenciaram a necessidade de um trabalho conjunto, a fim de atender aos deficientes múltiplos em suas dificuldades (**Professores A, B e C**).

Contudo, de maneira exploratória, os dados dessa observação corroboraram com os conteúdos das entrevistas, na medida em que parece que os professores, em sua grande maioria, estruturam suas atividades tendo como base as crenças recorrentes da incapacidade no desenvolvimento e na aprendizagem do deficiente múltiplo. A falta de planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças foi recorrente nas observações realizadas.

CONCEPÇÃO DOS PAIS

A análise realizada com os pais (Anexo 1), que teve como objetivo levantar suas concepções sobre a inclusão escolar e social, possibilitou o levantamento de três categorias, agrupadas por temas de significação semelhantes.

Em relação à primeira categoria - *Impacto do diagnóstico na vida familiar* - os pais relataram terem vivenciado momentos iniciais de bastante angústia.

Os pais têm dificuldade de encontrar uma explicação para o diagnóstico e, diante da inexistência de mesma pela equipe médica, pois nasceu prematuro, mas normal, sendo que doze horas depois teve uma parada respiratória, a família ficou surpresa, pois tudo parecia correr tranquilamente. Suspeita-se de que possa ter sido erro médico, mas na verdade não se tem certeza.

Em relação às mudanças familiares, essas estão relacionadas principalmente ao emprego; em especial, ao do pai, pois o mesmo abriu mão de trabalhar durante o dia para ficar a disposição do filho.

A segunda categoria - *Aprendizagem e inclusão* - aponta que os pais acreditam ser o ensino regular a melhor opção para seu filho, considerando as extremas dificuldades apresentadas por ele, mas que tem muito que melhorar.

A terceira categoria - *Impacto da deficiência na educação e socialização* - resumiu respostas nas quais os pais demonstraram não ter dificuldades em empreender ações educacionais estabelecendo limites e promovendo a autonomia do filho.

Em relação à socialização, as respostas dos pais foram em apontar que o filho não apresenta dificuldades em relação ao humor (bem humorado sempre), à alimentação (come sozinho) e faz sua higiene pessoal (sempre monitorado).

CONCLUSÃO

As concepções dos pais e dos professores problematizam a dificuldade da inclusão escolar dos deficientes múltiplos, principalmente no que se refere às dificuldades de esses alunos acompanharem os conteúdos ministrados na sala de ensino regular.

De acordo com os dados deste estudo, o olhar inclusivo sobre as escolas especiais ou regulares, deve ser um olhar de mudanças e inquietações, que vem assinalar a necessidade de transformações no sistema educacional, no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais.

Neste sentido, a formação profissional passa a ser uma questão central para a implantação da escola inclusiva. Acima de tudo, a predisposição para perceber o aluno como ser cognocente e como peça importante no desenvolvimento do aluno, de forma a co-responsabilizar-se pelas mudanças que urgem serem realizadas no processo educacional, se traduz como uma questão urgente a ser enfrentada no trabalho com os professores.

A escola deve estar aberta, em todo momento, à participação dos pais dessas crianças, inclusive no que se refere à presença em determinadas aulas, para que esteja claro, para os pais, a seriedade da proposta pedagógica específica para seu filho, bem como para que se possa instrumentalizar os pais para atividades possíveis de serem realizadas em casa.

Desta forma, a inclusão remete à urgência da transformação de toda a realidade social e escolar. À escola, preconizam-se as mudanças relacionadas ao acolhimento do sujeito como ser em constante construção e desenvolvimento. O conhecimento deve, outrossim, ser percebido como algo determinado e acabado, mas como o produto da co-construção gerado pela interação entre o indivíduo, o meio físico e as relações humanas.. Portanto, isso significa a reflexão sobre as concepções que permeiam as construções cognitivas de pais, de professores e de todos os agentes da escola, que culminem em práticas em que a prioridade seja dada à mediação do outro, em se tratando da disponibilização dos bens culturais à participação do deficiente múltiplo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da educação Especial. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem. deficiência múltipla*. Brasília, DF, 2002.
- BRUNO, M. M. G. Do currículo funcional ao projeto pedagógico de inclusão escolar e comunitária. CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y SALUD, 1., 2001. Córdoba. *Annales...* Córdoba: Instituto Cabret, 2001.
- CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB. 2001. p. 57-84.
- KASSAR, M. De C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, S. M. *Valores e crenças de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de dois e três anos*. 1999. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 122 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. The fundamentals of defectology. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Org.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York; London: Plenum Press, 1993. V. 2, p. 1-25. (Trabalho original publicado em 1925).

ANEXO 1 -

ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM PROFESSORES E PAIS

ENTREVISTA 1

Professor A

* Identificação:

- Qual o seu nome?
- Qual a sua formação profissional?
- Há quanto tempo você atua como prof^a?

* Conhecimento:

- Você tem algum conhecimento sobre educação inclusiva?
- Você poderia falar um pouco sobre o que você conhece?
- Como você adquiriu esse conhecimento?

* Prática:

- Você já teve algum aluno incluído?
- Você se considera preparada para desenvolver seu trabalho numa turma que tenha um aluno incluído?
- O que você faria se na sua sala tivesse um aluno incluído?
- De quem seria a responsabilidade de estar se preparando para receber esse aluno? Seria só do professor ou da escola também?

* Opinião:

- O que você considera que seria o melhor atendimento para esse aluno com NEE?

ENTREVISTA 2

Professor B

- Como trabalha com o aluno X? Que recursos utiliza para possibilitar e facilitar a aprendizagem?
- Utiliza avaliação diferenciada? E o tratamento? É diferenciado? Existem prerrogativas?
- Como é o relacionamento desse aluno com a turma?
- Desde quando existe o Setor de Educação Especial da escola? O que o regulamenta?
- Considera o colégio preparado para atender a essas crianças? E o que pensa sobre o possível aumento desse contingente na escola?
- O que o colégio precisa oferecer a esses alunos ou, caso já ofereça, o que precisa aprimorar? O que precisa ser priorizado, a curto e médio prazo, para a construção de uma escola, verdadeiramente, inclusa?

ENTREVISTA 3

Professor C

- Fale o que você pensa da inclusão escolar e social da pessoa com necessidades educacionais especiais?
- Faça considerações a respeito da inclusão escolar e social do deficiente múltiplo?
- Relate as atividades desenvolvidas com o deficiente múltiplo.
- Com os recursos disponíveis, como você pensa que poderia melhorar o atendimento a essas crianças?
- Como tem se dado a interação família-escola?

ENTREVISTA 4

- Pais
- I- Nascimento e diagnóstico da deficiência
- Como foi para vocês, para os irmãos e para demais familiares o nascimento de uma criança com N.E.E.?
- Por ocasião do nascimento, vocês procuraram ou receberam algum tipo de ajuda profissional? O que vocês entendem sobre o diagnóstico do seu filho e o que, para vocês, pode ter causado a deficiência?
- Atualmente como vocês e os irmãos se relacionam com a criança?
-

II- Dinâmica Familiar

-
- Quem é ou quem são os responsáveis pelos cuidados com a criança?
- Relate um fato marcante da infância da criança.
- Quais mudanças e/ou adaptações foram efetivadas na vida familiar após o nascimento da criança?
- Como é a educação da criança? O que ela realiza de forma autônoma?
- Como vocês imaginam o futuro da criança?
-

III- Atitudes e percepções frente à escolarização e socialização

- Como e de quem foi a iniciativa de levá-lo ao Centro de Ensino Especial? O que vocês pensam sobre a escolarização da criança?
- O que vocês pensam sobre a inclusão social e escolar da pessoa com N.E.E.?
- Como vocês avaliam a qualidade da escolarização da criança?
- O que vocês pensam que poderia mudar em relação à escolarização da criança?
- O que a família faz nos momentos de lazer?
- O que vocês pensam a respeito da participação da criança em atividades com outras crianças, como festas de aniversário e brincadeiras?
- Fale algo sobre os direitos da pessoa com N.E.E.?
- Houve algum episódio em que vocês tiveram que cobrar, de algum membro da sociedade, uma postura diferenciada em relação à socialização, aceitação e escolarização do seu filho com N.E.E.?

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO REFLEXÕES INCLUSIVAS

Alexandro Braga Vieira

Renata Barbosa Vicente

INTRODUÇÃO

*“Olha o dever que eu fiz em casa.
A letra é minha! Fiz tudo sozinho!
Ficou bom?
Esse ano eu quero ler e escrever.”¹*

A pesquisa aqui proposta nasce de inquietações construídas no transcorrer do curso de Letras e na atuação como docente de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Reportar à minha atuação docente como professor dessa área do conhecimento me faz recordar os momentos em que nós, professores, nos reuníamos para refletir sobre questões referentes à nossa prática cotidiana. Esses momentos, geralmente organizados em grupos de estudos, planejamentos, reuniões ou

¹ Fala de um aluno com necessidades educacionais especiais matriculado nos anos finais do ensino fundamental, em processo inicial de leitura e escrita, ao apresentar sua atividade ao professor de Língua Portuguesa.

conselhos de classe, para nós se configuravam como uma oportunidade coletiva para falarmos sobre nossa atuação, bem como compartilhar nossa satisfação mediante o desenvolvimento dos alunos ou, ainda, dividir nossas frustrações, quando as dificuldades se presentificavam em nossas práticas.

Dentre as inumeráveis questões discutidas, as dificuldades de os alunos se apropriarem dos códigos linguísticos, ou seja, ler e escrever sempre tinham merecido espaço no debate. Por mais que tentássemos esgotar o assunto e pensar possibilidades de ações, terminávamos os encontros chegando a um denominador comum, ou seja, algo necessitava ser feito, pois as práticas implementadas não favoreciam o desenvolvimento dessas competências linguísticas nos estudantes.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), organizado para subsidiar o trabalho com a Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental, constatamos que as tensões por nós levantadas, relacionadas com a leitura e a escrita desse sujeitos, podiam ser compartilhadas com o documento oficial que assim sinalizava:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido [...] o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. *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, grifo nosso).

Nós, professores em atuação nas séries finais do ensino fundamental, pensávamos nos atos iniciais de leitura e escrita como atividades voltadas somente para as práticas de professores alfabetizadores e evidenciávamos a necessidade de recebermos os alunos em processos avançados de leitura e escrita para acompanhamento dos conteúdos programáticos organizados por nossas disciplinas.

Recordo também que essas questões, a cada dia, ganhavam mais espaço em nossas reflexões ou conversas. Nos processos de formação organizados pela escola, nos intervalos para recreio ou encontros ocasionais

nos corredores escolares, estávamos sempre discutindo a importância da leitura e da escrita para a “inclusão dos alunos na cultura escolar”, bem como as dificuldades encontradas em suas aquisições e a necessidade de organizarmos contextos diferenciados que favorecessem esse aprendizado. Talvez nos faltasse pensar que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias à criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

O homem nasce totalmente dependente das condições históricas, e suas funções intelectuais e comportamentais relacionados se desenvolvem na medida da sua interação com o outro, da sua inserção na cultura. Essa inserção na cultura constitui a complexidade da vida do homem, a qual se estabelece sobre duas bases: o uso do instrumento e o uso do signo [...]. (BRAGA, 2000, p. 82).

Gradativamente as questões voltadas para o processo inicial de leitura e escrita eram também levantadas, por nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental. Era possível verificar nossa tensão em falar sobre os alunos que avançavam para a segunda etapa de ensino com acentuadas dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. Nossas reações eram plurais, ou seja, questionávamos os critérios adotados para o avanço do aluno, os trabalhos desenvolvidos no processo inicial de alfabetização e concluíamos dizendo que nossa formação inicial não nos preparava para a realização de tais trabalhos e que não podíamos nos ater a essas questões, pois tínhamos conteúdos programáticos definidos a serem trabalhados até o final do ano letivo.

Irritados e ancorados na perspectiva de nossa formação inicial, saíamos dos encontros cientes da impossibilidade de envolvimento desses alunos nas atividades pedagógicas escolares, mediante a falta de apropriação de conhecimentos primários, ou seja, o ler e o escrever. O dia-a-dia em sala de aula nos fazia voltar atrás e pensar nesses sujeitos. O que fazer? Como ajudá-los? O que nós, professores, precisaríamos saber para criar outros contextos de aprendizagem?

Professores com formação nas diferentes áreas do saber consideravam os atos de leitura e escrita como condição básica para apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, atribuindo o domínio desses processos como pré-requisitos para a participação dos

alunos na sociedade letrada. Concomitante a essas reflexões, era evidenciado o desafio encontrado em trabalhar os conteúdos programáticos com alunos que ainda não sabiam, convencionalmente, ler e escrever, considerados pela escola como aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Assim sendo, estávamos todos de comum acordo que

[...] o desafio que se coloca diante da escola na contemporaneidade é o de proporcionar meios para que os alunos mantenham uma relação significativa com a leitura e a escrita, sendo capazes de buscar no texto os sentidos pessoais que ele é capaz de produzir. (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Esses debates foram constituindo vários momentos de formação continuada em contexto, pois a equipe pedagógica presenciando a necessidade de discussão da temática com o grupo tomou essas ideias como pontos de reflexões nos momentos de planejamento e de formação. Esse contexto foi favorecendo a compreensão que a alfabetização é um compromisso ético e político que perpassa a ação educativa de todos os professores, iniciando-se na Educação Infantil e chegando aos níveis mais elevados de ensino, pois o trabalho com a leitura e a escrita permeia todas as áreas do conhecimento e vão ganhando níveis de complexidade a partir da ampliação da elaboração do pensamento humano.

Esse movimento sempre nos instigou entender como as práticas de leitura e de escrita eram desenvolvidas por alunos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que nessa etapa do ensino, muitos alunos, têm os primeiros contatos com esses conhecimentos linguísticos. Somado a esse pressuposto nos inquietava pensar como o processo envolvia alunos com deficiência de natureza intelectual, já que muitos estudantes sem indicativos à Educação Especial chegavam às séries finais do Ensino Fundamental sem muitas afinidades com sua língua materna, no entanto, como a situação ocorria na aprendizagem de alunos atravessados por algum comprometimento de ordem cognitiva?

Considerando que os princípios do movimento de inclusão escolar pressupõem que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e considerando o trabalho educativo como uma função privilegiada da escola, cujo objeto específico é o saber, sentimo-nos motivados a realizar

essa pesquisa a partir da seguinte problematização: *que práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita são desenvolvidas por professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental para ampliar os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual?*

A opção por iniciar esses movimentos com os professores que trabalham diretamente com alunos em processo inicial de alfabetização se justifica pelas experiências desses profissionais com as práticas de leitura e produção de textos que demandam conhecimentos prévios relativos à seleção de material pedagógico, dinâmicas e estratégias significativas de leitura e escrita, bem como conhecimentos lingüísticos que estão intimamente relacionados com a apropriação da língua materna.

Assim sendo, evidenciamos que nossa intenção não consiste em trazer a responsabilização das questões da “alfabetização” somente para a atuação dos profissionais em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem mesmo descartar a parcela de contribuição dos demais educadores nesse processo, mas sim criar conhecimentos para a aquisição da leitura e da escrita para alunos com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar.

Nossa opção pela discussão do trabalho com a leitura e a escrita com alunos que apresentam deficiência intelectual em processos de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de considerarmos que com o avançar dos conhecimentos tecnológicos e a avalanche de informações que se processa mediante a globalização da economia mundial, participar ativamente da sociedade letrada se configura uma necessidade intrínseca para o acompanhamento do desenvolvimento cultural de uma dada nação.

Dessa forma, atrelamos o domínio da leitura e da escrita à possibilidade plena da participação social, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento e marca seu pertencimento na sociedade da qual faz parte.

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais

culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade desses sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). (GOULART, 2006, p. 6).

Nesse sentido, entendendo a língua como um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo, a si mesmo e a realidade que o cerca, aprendê-la significa aprender não só palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas interferem no meio social produzindo cultura.² Segundo Morim (2005, p. 35) “a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura e de toda sociedade humana.”

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)construindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente mais saudáveis. (FERREIRA, 2005, p. 145).

Concebendo o homem como ser interativo, social e histórico que se constitui a partir de sua imersão na sociedade, produzindo cultura, o domínio da linguagem se configura como canal facilitador desse processo, uma vez que, por meio da linguagem, as pessoas podem abrir a sua consciência para sua existência, dando significado à sua subjetividade, abrindo-se e fechando-se para o mundo, conservando, transmitindo e aprendendo os princípios e valores culturais essenciais para sua participação social.

O homem se faz na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às idéias

² Adotamos por conceito de cultura as teorizações de Morim (2005, p. 35) que assim a conceitua: “A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social [...]”.

pela linguagem, fechados às idéias pela linguagem. Aberto ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme o nosso destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha. (MORIM, 2005, p. 37).

Dessa forma, inserido no universo da cultura, o homem, por intermédio da linguagem, desenvolve seu pensamento e aprendizagem, constrói quadros de referência cultural, ou seja, teorias, mitos, conhecimentos, arte, concepções, orientações ideológicas, preconceitos, interferindo, sistematicamente, na realidade social que o cerca. Assim sendo, a linguagem exerce um papel relevante na aprendizagem e no desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana.

Vygotsky (relaciona o pensamento e a linguagem não havendo, para ele, possibilidades de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação, necessariamente, entre o mundo cultural e o biológico (PADILHA, 2005).

Logo, adotando o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística para conservar e transmitir às gerações futuras o capital cultural necessário para sua inclusão social, entendemos que o compromisso social da escola, no processo de utilização da língua materna, centra-se em criar contextos em que os alunos possam utilizar a língua de modo variado, produzindo efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, assumindo a linguagem como processo constituinte de seu processo de formação.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...]. (FREIRE, 1996, p. 41).

A prática educativo-crítica, pautada na produção da linguagem como constitutiva do ser humano e de suas relações, tem por princípio

trabalhar as questões da linguagem como processos de interação verbal, concebendo a língua como “conjunto de variedades utilizadas por um grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje” (BAKHTIN, 2003, p. 57).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua centra-se no enunciado, o ato de fala no contexto lingüístico e extralingüístico, o que requer que seu estudo, na escola, esteja vinculado ao uso que se faz dela na sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente.

Para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de ensino da língua, torna-se necessário que a escola defina os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem ensinados, tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos e o uso social que eles fazem da linguagem para seus processos de interação verbal.

Assim sendo, entendemos a interação verbal como um processo de construção de sentidos pelos falantes, a partir de escolhas de formas lingüísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores em diferentes situações de comunicação.

Adotando essas questões para reflexão e reportando-nos ao movimento de inclusão social que começou a ganhar sustentação político-ideológica a partir das últimas décadas do século XX e que ganhou espaço para discussão e reflexão nos cotidianos escolares pela via da inclusão escolar, sentimos necessidade de fortalecer as discussões acerca do compromisso social da escola em propiciar aos sujeitos que a procuram possibilidades para aquisição da leitura e escrita. Para tanto, acreditamos ser necessário romper com práticas e trabalhos pedagógicos tradicionais, comumente visíveis nos cotidianos escolares, que deflagram processos visíveis de exclusão escolar e considerar que

A democratização da escola [...] trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastantes acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E

eles falam diferente. E ‘a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder’ (Gnerre, M. 1978, p. 59), ela serve também para romper o bloqueio; dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento deste poder. (GERALDI, 1984, p. 79).

Tal necessidade se reforça mediante as dificuldades encontradas pela escola em despertar nos alunos sentido e significado para os processos de leitura e escrita, impossibilitando que eles participem das atividades tipicamente escolares em sala de aula.

A escrita deve ser ‘relevante à vida’ [...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. (VYGOTSKY, *apud* BRAGA, 2002, p. 195).

Nesse sentido, acreditamos que a formação dos alunos leitores e produtores de textos exige que a escola se empenhe em descobrir os interesses que eles trazem para os seus cotidianos e que os tome como sujeitos sócio-historicamente definidos, pautando sua proposta educativa na investigação dos estímulos que afetam a construção de sua subjetividade. Assim sendo, torna-se necessário romper com o modelo educacional hegemônico projetado para o processo educacional de “poucos” e pensar na configuração de uma outra escola que tome os princípios da leitura e da escrita como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

Em uma escola de outro tipo, a criança aprende a ler lendo, da mesma maneira como aprendeu a falar... falando; em outra escola, o único pré-requisito do aprendizado da leitura é ser uma pessoa questionadora do mundo; em outra escola, a criança não aprende fazendo de conta, ela se confronta com textos sociais dos quais precisa, como criança e não como aluno; ela vive com crianças diferentes dela, mais jovens e mais velhas; em outra escola, as intervenções dos adultos são ajudas capitais que a criança integra ao seu próprio processo, elas jamais programam, a partir de fora, o aprendizado da criança. (FOUCAMBERT, *apud* MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Assim sendo, a ausência dessa configuração de escola no processo de leitura e escrita nos faz concordar com Silva (2006, p.2), quando argumenta que a exclusão está sendo concebida como um “[...] fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas”. Justamente a busca por novos conhecimentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita diante desse momento histórico de inclusão escolar que nos faz pensar que pela via da pesquisa científica podemos produzir conhecimentos sobre a necessidade de potencializarmos os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como o trabalho da sala de aula comum em articulação com o atendimento educacional especializado para que todos os alunos possam aprender a ler e escrever, uma vez que são conhecimentos relacionados aos seus processos de humanização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da necessidade de levantarmos questões sobre o tema pesquisado para posteriormente aprofundá-lo em outros estudos, optamos pela pesquisa do tipo exploratória para desenvolvimento deste estudo. Tal metodologia nos possibilita movimentos interessantes, dentre eles: a) aprofundar a discussão em outros estudos; b) contato com os sujeitos que trazem experiências e envolvimento com as questões que perpassam o tema pesquisado; c) entendimento de que , para melhor compreensão dos problemas que levantamos, faz-se necessário a inserção do pesquisador no contexto em que eles se inscrevem.

Segundo Queirós (1992, p 13):

[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre.

Corroborando esse pensamento, Gil (1999, p. 43), também salienta: [...] a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica

conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município de Vila Velha – ES, envolvendo três professoras de ensino comum, duas pedagogas e duas de Educação Especial pelo fato de atuarem de forma colaborativa – em sala de aula comum – com alunos com deficiência intelectual em processo inicial de alfabetização. Envolvermos três alunos com deficiência intelectual no processo de investigação que se desenhou através de duas frentes de trabalho, ou seja, observação do cotidiano escolar para reflexão das práticas de leitura e de escrita desenvolvida com os alunos e a realização de entrevistas semiestruturadas.

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2005, p. 371).

O processo de investigação foi desenvolvido no período de maio a setembro de 2011, estando o pesquisador três vezes na escola e participando dos movimentos cotidianos escolares, desde a entrada dos estudantes até sua saída. As professoras envolvidas tinham formação no curso de Pedagogia, sendo todas pertencentes ao quadro estatutário do município. A escola possui em torno de 500 alunos matriculados em seus dois turnos de funcionamento, estando localizada em área periférica do município.

RESULTADOS

Como o objetivo do estudo era investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela escola para envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, tomamos a observação do cotidiano escolar como nossa primeira frente de ação. Esse momento nos apontou três movimentos que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada, ou seja, o apoio

da Educação Especial aos professores regentes, a garantia de momentos de planejamento e a constituição de espaços de formação continuada para reflexão da temática em tela.

Sob a coordenação de duas pedagogas, às segundas-feiras, as professoras planejavam o que seria explorado em sala de aula, criando estratégias diferenciadas para que o trabalho com a leitura e a escrita envolvesse os alunos com deficiência intelectual. Era interessante perceber que tomavam o conteúdo a ser explorado como o eixo da aprendizagem de todos os alunos, diferenciando as práticas pedagógicas e os recursos para que cada um pudesse ter contempladas as suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, afirmavam que essa dinâmica de diferenciar as práticas para a garantia de um currículo comum, se dava pelas reflexões feitas nos momentos de formação continuada que favoreceu a compreensão que a flexibilização curricular não significava o empobrecimento do currículo, mas a constituição de alternativas para que os alunos pudessem se envolver considerando as possibilidades de cada um.

Adaptação curricular para mim, hoje... É o que eu faço hoje. É pegar aquela matéria, o currículo do menino e adaptar para um nível de compreensão, de forma que eu possa chamar a atenção do aluno, de alguma maneira, utilizando um determinado material, um determinado recurso ou uma determinada forma de ensinar, tudo isso para que eu possa atrair a atenção dele, para ele entender e assimilar aquele currículo. (Monica – Professora Regente).

Não acho que adequar seja tirar conteúdos, mas adequar a aula à necessidade destes alunos. Não é tirar conteúdo, mas pensar como trabalhar um determinado conteúdo com o aluno, qual a importância desse conteúdo na vida dessa criança e pensar, sim, porque determinado conteúdo tem que ser trabalhado independente da criança especial ou não, porque tem muita coisa que não faz sentido no currículo. (Tereza – Professora de Educação Especial).

É interessante perceber os movimentos feitos pelo grupo para constituir a escola em um ambiente inclusivo, pois ao adotarem a formação continuada em contexto como possibilidades de reflexão sobre os pressupostos da inclusão escolar potencializam a ação pedagógica para atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos em sala

de aula. Para Nóvoa (1992, p. 27) “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

O segundo movimento do grupo diz respeito à articulação da Educação Especial com a sala de aula comum, pois reconhecendo os desafios que impõe os pressupostos da inclusão escolar, adotam a colaboração como um eixo favorecedor da constituição de experiências de ensino e aprendizagem, adotando a sala de aula comum como espaço de atuação de professores regentes e do apoio especializado.

Vejo que a gente tem que trabalhar junto. Um apoiando o outro. Apoio ao professor de Educação Especial, ao professor regente e à supervisão. (Lúcia – Professora Regente).

Eu acho muito importante esse trabalho conjunto do professor de Educação Especial com o da classe. Esse trabalho coletivo permite que esses dois professores possam ver o comportamento do aluno. É importante para fazer a adaptação das disciplinas, do plano de aula que está acontecendo naquela semana. É super importante os dois estarem super-afinados, trabalhando juntinhos, um com o outro. (Adriana – Pedagoga).

Para Capellini (2004, p. 70) as ações colaborativas entre professores de ensino comum e especializados apontam possibilidades para esses profissionais se tornarem “[...] mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho.”

Finalizando, a constituição de espaços de planejamento e de formação continuada que o grupo constituía para a organização dos trabalhos da Educação Especial, apontavam alternativas para o aprofundamento teórico-prático das questões que envolviam a escolarização dos estudantes, a aproximação dos profissionais da escola e a constituição de alternativas para que todos os alunos entrassem no “jogo” da aprendizagem.

A formação na escola é de suma importância para esse trabalho, porque além de estudarmos as questões da área, a gente vai para o debate e coloca tudo na mesa. Vê o que está dando certo ou não e assim vai desenhando o trabalho (Cris – Professora de Educação Especial).

O planejamento é o carro chefe desse trabalho, porque sem ele não tem como articular a Educação Especial com a sala de aula. Nós sentamos e desenhamos tudo o que será trabalhado, decidindo em que momentos eu terei o apoio da professora especializada, porque ela acompanha as outras professoras também. (Leticia – Professora Regente).

Considerando a conexão feita pelo grupo entre a formação e o planejamento para a articulação dos trabalhos com a Educação Especial, entendemos que essas oportunidades formativas se apresentam como instrumentos motivadores de movimentos transformadores na/da escola, ao considerarmos que esses processos favorecem o diálogo docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de respostas para o novo, pois, para Meirieu (2005), aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazer fazendo, pois toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir em um contexto em que reconhecemos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino-aprendizagem, nos leva a potencializar os momentos de planejamento, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de intervenção, pois o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Com relação ao trabalho com a leitura e a escrita Vigotsky (2001) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois possibilita seu uso involuntário, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela dentro e fora da escola, pois, assim procedendo, toma consciência de sua estrutura fônica e passa a utilizá-la em várias situações de interlocução social. Comungando desse pressuposto Gontijo (2005) salienta que:

[...] ler e escrever são atividades, por meio das quais as crianças, os jovens e os adultos expõem para os outros e para si mesmos o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início. [Por isso,] [...] a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante à vida, como linguagem (GONTIJO, 2005, p. 45).

Ao falarmos de formação contínua acreditamos que esses investimentos são necessários para os educadores aperfeiçoarem seus saberes-fazeres, pois esses espaços-tempos podem construir para a produção de conhecimentos, busca por teorizações, reflexão sobre a necessidade de colaboração na escola, pois como nos fala Freire (1996) faz-se necessário o educador assumir a postura de investigação, pois os desafios da prática, nem sempre são os mesmos, ou seja, são plurais, demandando, a cada instante, uma nova postura do educador na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, E. S. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Ed. INIUI, 2000.
- BRAGA, J. M. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 185-209.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas na pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPGE.UFES, v. 1, p. 42-72, 2005.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 450-460, set./dez. 2006.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005. p. 361-386.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MICARELLO, H. A. L. S.; FREITAS, L. R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 107-139.
- MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005. p. 125 -138.
- QUEIRÓS, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G., (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2a série, 3).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Susanna Artonov¹

Alexandre de Castro²

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de investigação de inúmeros estudiosos pois, acredita-se que este talvez seja um dos pontos nevrálgicos do processo de escolarização em nosso país.

Tal tema é relevante quando tratamos de salas de aula regulares e apresenta uma abrangência maior quando versamos sobre classes que acolhem pessoas com deficiência.

¹ · Licenciada em Pedagogia pela Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes ;Mestre em Currículo pela PUC/ SP; Professora Universitária-Centro Universitário Monte Serrat ;Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Santos ;ARTONOV,S artonov@uol.com.br

² · Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/Campus de Marília-SP; Bacharel e Mestre em Direito pelo Centro Universitário “Eurípides” de Marília/SP; Professor Efetivo do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/MS; CASTRO, A. adrecas@gmail.com

É recorrente no processo de inclusão ouvirmos declarações de professores alegando que não foram formados para atender crianças com deficiência, até mesmo os transtornos de aprendizagem se enquadram neste discurso.

Quando estarão prontos estes professores? Quando a escola estará pronta para acolher estas pessoas com dignidade e garantir todos os direitos indicados em legislações? Seria uma questão “meramente” legal ou aspectos subjetivos falam mais alto?

Além destas questões, a situação que, em tese, justifica esta pesquisa é o fato de estar prescrito em todos os documentos o direito à inclusão (objetividade) o que realmente move os(as) professores(as) para que acolham estas crianças(subjetividade)?

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo reunir e analisar aspectos da bibliografia específica sobre caminhos para o processo de formação continuada de professores nas escolas do Ensino Fundamental. Para realização da pesquisa será utilizada como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica.

Para abordar a questão histórica serão analisados documentos, legislações e bibliografia referente a temática da formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Já, no que tange ao processo de inclusão e o papel do coordenador pedagógico como mediador junto aos professores na construção e desconstrução de representações sociais sobre o processo de aprendizagem do deficiente iremos dialogar com Oliveira (2009), Freire (1997), Mantoan (2003), Brandão (1984),

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Recentemente a questão da formação continuada recebeu atenção diferenciada, passou a ter status de “qualificação profissional”. Tal formação tem ocorrido em forma de palestras, oficinas e reuniões promovidas por órgãos centrais (no caso das redes públicas) e contratada por escolas privadas e também, *in loco*, quando ocorre na própria escola.

Iremos aprofundar nossa reflexão neste último, considerando como sujeito importante deste processo de formação o(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Destacamos que, em geral, os coordenadores pedagógicos alegam que muitas das dificuldades apresentadas pelos professores, são pautadas em aspectos subjetivos, angústias, insegurança e desconhecimento teórico além da fragilidade em lidar com o diferente, distante do paradigma “ideal” e que se sentem “incapazes” para “resolver” as situações. Visando acompanhá-los e minimizar suas angústias muitos coordenadores buscam subsídios teóricos descolados da prática cotidiana. Pesquisam textos “interessantes” mas pouco relacionados com as incertezas imediatas. Embora não seja objeto deste trabalho, os coordenadores também necessitam de formação e supervisão.

Considerando as dificuldades observadas pudemos ratificá-las ao dialogar com Oliveira apud Enguita (2009, p. 41) a esse respeito:

A profissionalização do docente não deve vir na definição de um campo formal de competências exclusivas, mas de conquista de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de saber fazer que lhe permitam dominar intelectualmente sua atividade.

Ao verificar a pertinência na/da concepção de formação acima apresentada ousamos afirmar que a “reação” do educador em relação ao novo e diferente é a de buscar alternativas imediatistas. Cremos que na grande maioria dos casos o desafio é o de formar professores por meio da ação-reflexão-ação, pautando-se em relações dialéticas e dialógicas e assim, construir um “saber-fazer” significativo para todos os envolvidos no processo, aspecto que será tratado oportunamente neste artigo.

Notamos, por meio de nossas observações oriundas do cotidiano, que existe uma inconsciência entre pensamento e ação e por essa razão cremos na força da construção coletiva de “soluções”, encaminhamentos possíveis de serem construídos por meio do diálogo, considerando o coordenador pedagógico como o mediador e principalmente o problematizador deste processo.

Acreditamos como Oliveira (2009, p. 19) que “[...] o diálogo assumido como instrumento de transformação do mundo, por envolver o encontro de subjetividades e ação[...] ” provoca a transformação que resulta na passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Porém, transformar o mundo implica em engajamento, força, luta e crença . Inicialmente é importante acreditar que os alunos com deficiência tem os mesmos direitos que os “demais” dentre eles o direito de aprender. Eis a questão: a legislação vigente afirma que estas crianças devem estar na escola, mas como elas estão sendo atendidas neste local?

Para responder tal questionamento remetemo-nos a seguir aos aspectos legais que fundamentam as políticas públicas da educação inclusiva.

2 DAS LETRAS DA LEI AO “CHÃO” DA ESCOLA: DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Iremos realizar uma breve retrospectiva histórica no que tange ao aspecto legal visando contextualizar o momento especial que vivemos em relação a inclusão escolar.

Como primeiro fundamento da República, a nossa Carta Magna, temos a cidadania e a dignidade da pessoa humana apontadas como questões fundantes do documento. (art.1, incisos II e III)

A nossa Constituição datada de 1988 destaca como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I) e ainda aponta que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art.208, inciso V).

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal nos diz que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Partindo deste pressuposto legal, é tarefa da escola garantir a educação para todos visando atingir o pleno desenvolvimento humano e preparo para a cidadania e entende-se que essa educação não pode ser realizada em espaços segregados.

Outra referência legal fundamental que subsidia o processo de inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996) que aponta, dentre outros aspectos já muito divulgados em seu texto

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

A legislação atual em relação ao tema tem apontado no rumo da inclusão educacional desenvolvida por meio do Atendimento Educacional Especializado porém, onde reside a maior fragilidade, ao nosso ver, é no espaço da sala de aula regular, quando a criança deficiente está interagindo com os demais educandos além do corpo docente “não especializado”. A legislação nos aponta:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2008)

Iremos nos ater ao acesso ao currículo dos alunos com deficiência, pois os demais aspectos citados no trecho acima, não consideramos que estejam intimamente ligados ao *que-fazer* do Coordenador Pedagógico.

Outro documento importante foi o resultante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicado a partir de Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificado pelo então Presidente Luiz Inácio da Silva por meio do Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009. O referido texto contempla aspectos relevantes em relação a educação (art.24) no qual prevê que os Estados “deverão assegurar um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis”(p.17), embora afirme também que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem.”(BRASIL,2009,p.17)

Podemos notar por meio dos recortes apresentados que é fato que as políticas nacionais e internacionais estão buscando garantias de um atendimento digno e competente para as pessoas com deficiência.

Tratando-se a respeito da política nacional, tomando a questão da inclusão como elemento essencial podemos dizer que suas manifestações na Educação Básica, considerando a estrutura do MEC(Ministério da Educação), são: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas expressam políticas adotadas a partir das proposições de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. A SECAD trabalha com a perspectiva da inclusão educacional, centrada na perspectiva da diversidade cultural e a SEESP com a noção de educação inclusiva, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados”

O respaldo legal para a realização do processo de inclusão é farto e tem gerado inúmeros debates nos cenários mundial e nacional, mas, após este breve recorte ilustrativo das abordagens legais iremos nos ater ao retrato que temos hoje no chão da escola, objeto de estudo deste trabalho.

3 O CHÃO DA ESCOLA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Ao pensar a respeito do processo de inclusão na escola regular alguns questionamentos são recorrentes:

- ⇒ Como garantir o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência?
- ⇒ Não sendo formada em Educação Especial, como pode a professora da sala regular atuar com estes alunos?
- ⇒ Que saberes são necessários para garantir a aprendizagem destes educandos?

Muitos questionamentos emergem ao depararmos com a realidade escolar, porém iremos aqui refletir a respeito do processo de construção dos conhecimentos dos professores das salas de aula regulares e como, em parceria com os demais atores envolvidos no processo de escolarização, provocados pelo coordenador pedagógico, podemos de fato fomentar a aprendizagem destas pessoas.

Concordando com Mantoan (2003,p.59) cremos que:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais [...] são: recriar o modelo educativo, tendo como eixo o ensino para todos ; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício mínimo para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Nos últimos anos têm se focado nos estudos que valorizam práticas de professores como co-protagonistas nos processos de autoformação. Ganham destaque as metodologias de pesquisa que tomam os sujeitos da prática como colaboradores, interlocutores, co-autores saindo do seu isolamento, intensificando o diálogo com o conhecimento, para o exercício da reflexão crítica, ressignificando a relação entre os saberes da prática e o

conhecimento da área – provocando assim a produção do conhecimento para o exercício da reflexão coletiva no espaço da escola .

A fim de ilustrar tal processo de formação continuada remeto-me ao Professor Paulo Freire e seu método. As etapas que antecedem a leitura e a escrita da palavra, é que nos interessam neste contexto. A descrição do processo que se espera do educador é registrada na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* quando Freire (2007,p76) nos diz que:

Ensinar exige apreensão da realidade. Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Para apreender a realidade é preciso investiga-la, dialogar com todos os atores envolvidos, comunidade escolar , família e sociedade, contexto no qual o aluno com deficiência está inserido.

Todos estes sujeitos tem saberes, hipóteses e crenças que precisam ser problematizados e “canalizados” para que possamos juntos, buscar alternativas sociais e educativas para a realização do processo de aprendizagem destes alunos e dos professores das salas de aula regulas, especialmente.

Brandão (1984, p 21) nos fala :

Um dos pressupostos do método é a *idéia* de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta.

Concordando com Freire(1997) e Brandão(1984) , acreditamos que a construção do processo de inclusão escolar deve ser realizada com o coletivo da escola pois o porteiro, a merendeira, a diretora, todos certamente tem conhecimentos ou referências sobre o assunto e podem contribuir .

Considerando que a legislação, de certa forma, impôs a questão da inclusão ao contexto escolar podemos pensar as mudanças citadas

anteriormente, indicadas por Mantoan(,2003) articuladas com o que consideramos ser o primeiro passo a ser dado neste sentido, que é o de desconstruir a resistência que ainda permeia o cotidiano escolar, como um processo possível de ser realizado no chão da escola. Para tanto, a inspiração freireana surge com força pois acredita-se que por meio da organização do círculo de cultura (aqui entendido como espaço da reunião pedagógica semanal) e da proposição da problematização desenvolvida por meio de relações dialógicas e dialéticas rumo a conscientização dos sujeitos envolvidos poderemos realizar encontros significativos e produtivos como nos aponta o autor .

Brandão (1984,p.22) afirma:

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Concordando com o autor, podemos dizer que o coordenador pedagógico deve realizar o “levantamento vocabular” (Brandão, 1984) dos professores, conhecer seus saberes, angústias, dúvidas e a partir daí planejar o processo de formação, além é claro, de conhecer a realidade vivida em cada sala de aula, pois acreditamos também que: “De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.” (BRANDÃO, 1984, p.22)

A partir deste levantamento, seguindo os preceitos freireanos, é oportuno fazer um levantamento de temas geradores que deverão pautar as reuniões semanais da escola. A tematização é um momento importante do processo, nele emergem demandas potenciais para discussão.

Porém, para ter a intencionalidade clara e não se enveredar em sub-temas desnecessários ou não prioritários (embora a flexibilidade deva existir porém com coerência), iremos novamente beber dos ensinamentos do professor Paulo Freire.

Os temas levantados em reuniões e oriundos da observação tanto do coordenador quanto dos professores *codificam* o modo de manifestação das pessoas dos espaços onde a “descoberta” foi feita. Para serem *decodificadas* num outro momento de descoberta, o do círculo de cultura, aqui entendido como reunião semanal, a cada tema deverá ser associado um núcleo de questões, ao mesmo tempo existenciais (ligadas à vida), políticas (ligadas aos determinantes sociais das condições da vida) e crescentes pedagógicas (ligadas neste caso ao estudo sobre o acesso ao currículo). Este *núcleo de referência gerador* serve apenas como um roteiro de sugestão de troca de ideias, de debate.

Para sistematizar o processo dialógico, na época o professor criou um plano de palavra:

Nas primeiras experiências do Nordeste, para que o próprio animador tivesse em mãos um roteiro que o ajudasse a encaminhar os trabalhos de cada palavra, foi costume elaborar uma espécie de “plano de palavra” para cada uma. Assim, em 1961, em Mossoró e Angicos, era este o encaminhamento da palavra geradora: *salário*.

“Palavra geradora: *salário*

Idéias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- o horário do trabalho segundo a lei.
- o salário mínimo e o salário justo.
- repouso semanal - férias - décimo terceiro mês.

Finalidades da conversa:

- levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- discutir o porquê dessa situação.
- discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- despertar no grupo o interesse de conhecer as leis do salário.
- levar o grupo a descobrir o dever que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

- o que é que vocês estão vendo neste quadro?
- como é que está a situação do salário dos camponeses? por que?
- o que é o salário?
- como deve ser o salário? por que?
- o que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- o que podemos fazer pra conseguir um salário justo?”

(Método Paulo Freire - *Manual do Monitor* - documento mimeografado a álcool e quase apagado, para Os círculos de cultura de Mossoró e Angicos em 1961 e 1962). (BRANDÃO, 1984, p53)

Seguindo esta lógica apresentada, concretizada por meio do plano de palavra, e relacionando o papel do coordenador com o do animador do círculo de cultura cremos que será possível provocar o deslocamento conceitual e pragmático de todos envolvidos.

Neste sentido Mantoan (2003,p 61) no diz que :

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino

Sendo assim, pensamos que um programa de formação continuada que tenha esta inspiração, além dos preceitos teóricos freireanos, terá grandes chances de emancipar os professores para que atuem com mais segurança, competência e generosidade além de alimentar a práxis do coordenador pedagógico.

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos incertos para acessar o conhecimento. Existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Concordando com Mantoan (2003,p 63) “A aprendizagem nessas circunstâncias é acentrada, ora sobressaindo a lógica, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos.”

Este movimento dialético perpassa o processo de formação continuada dos professores e entendemos que o coordenador pedagógico deverá promover um programa de formação que contemple a participação de todos os segmentos da escola, construção de diagnóstico da demanda,

análise dos pontos positivos e pontos frágeis, finalidades (objetivos) e iniciativas e ações (encaminhamento das ações).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste artigo utilizou-se a revisão bibliográfica. Procurou-se basear no método dialético considerando o diálogo com os autores sustentado pelas contradições que se transcendem porém dão origem a novas contradições que passam a requerer solução. Adotou-se a concepção hegeliana que, em tese, é de natureza idealista pois admite a hegemonia das ideias sobre a matéria. O materialismo dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade que se fundamenta na unidade dos opostos (luta dos opostos que constitui a fonte do desenvolvimento da realidade), quantidade e qualidade (as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação acontece por saltos) e negação da negação (a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, porém a segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes.)

A dialética oferece as bases para uma interpretação dinâmica da realidade pois estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais.

5 RESULTADOS

Os resultados mostram que o trabalho articulado entre professor, coordenador pedagógico e comunidade escolar colabora para o processo de inclusão de crianças deficientes pois fortalece e fundamenta a prática docente do professor da sala de aula regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a legislação vigente em relação ao processo de inclusão escolar é inegável que existe uma forte intencionalidade para que pessoas com deficiência estejam na escola, pode-se dizer que está posto porém

, existe um hiato entre os preceitos legais e a prática cotidiana realizada em nossas escolas especialmente no que tange ao trabalho desenvolvido por professores da sala de aula regular. O discurso de “despreparo” para tratar do tema e das pessoas tem provocado conflitos no chão da escola.

Ao retomarmos a ideia de que este professor poderá ter , no espaço escolar ,a formação continuada desenvolvida pela figura do coordenador pedagógico buscamos neste viés uma possibilidade de minimizar a angústia dos professores das salas de aula regulares bem como favorecer e fortalecer o acesso ao currículo destas crianças que agora tem seus direitos preservados. Para ilustrar uma possibilidade de intervenção no processo de formação continuada inspirou-se em fundamentos do Método Paulo Freire . O método apresenta inúmeros preceitos e dentre estes destaca-se a questão de que para compreender um texto faz-se necessário compreender o contexto no qual está inserido. Fazendo uma transposição para a ação do coordenador pedagógico como articulador no processo, considera-se como recursos importantes o diálogo,a tematização, a problematização e por consequência a conscientização, momento que liberta e emancipa. Para que o coordenador pedagógico contemple este processo deve estar “alimentado” de conhecimentos historicamente acumulados com os quais terá condições de problematizar aspectos existenciais concretos.

Acredita-se que o movimento de inclusão escolar está em construção, deve ser visto sob a ótica da dialética , com avanços e retrocessos e sínteses provisórias que visam a dignidade de meninos e meninas deficientes bem como do professor, elemento fundamental deste processo e que merece nossa atenção , cuidado e portanto uma formação continuada significativa que subsidie sua práxis docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. (org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2008.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB02.01.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2011.
- _____. Decreto 6949, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm Acesso em 24 de nov.2011.
- _____. **Proposta Curricular para Deficientes Intelectuais**. Brasília: MEC/CENESP, 1979.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais : adaptações curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.
- CANAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- COLL, C; PALACIO, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1997
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação Docente na escola inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, M. T. T. **Bem-vindo à escola:** a inclusão nas vozes do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 9

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Carla Monteiro Marques

Sérgio Luiz Cruz Aguilar

INTRODUÇÃO

A questão do processo de alfabetização escolar continua sendo um tema desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da Educação. Embora, nas últimas duas décadas, tenham sido observados grandes progressos teórico-metodológicos no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, a formação do aluno como um competente leitor e produtor de texto, em nossas escolas públicas e particulares, ainda se colocam como um dos grandes objetivos a serem alcançados.

Apropriar-se socialmente da escrita através de seus usos sociais, é diferente de aprender a ler e a escrever, no sentido do domínio do código, ou do domínio da tecnologia da escrita, como aponta Soares (1998). Ou seja, a utilização da escrita em sala deve corresponder às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. O autor defende uma proposta crítico-radical de alfabetização, visando à formação do cidadão crítico, que atue na sociedade numa perspectiva de transformação e de superação das estruturas injustas e desumanizantes. Certamente as idéias

de Paulo Freire situam-se como o grande referencial teórico para tal concepção. Segundo Freire (2009), o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento da consciência ingênua em direção à crítica; tal mudança corresponde à essência do processo de conscientização que, segundo ele, só pode ocorrer pelo exercício da reflexão crítica da realidade social. A reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na escola é muito importante, como forma de compreender os fatores que impedem a formação de sujeitos – alunos leitores e conseqüentemente a possibilidade de criação de estratégias de trabalho pedagógico que persigam tal objetivo.

Enquanto a perspectiva teórica denominada alfabetização se ocupa da compreensão de como se dá a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, a explicação teórica chamada de letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da apropriação desse conhecimento considerado nessa perspectiva um bem pertencente a sociedade. O conceito de letramento, com base em Soares (1998) pode ser definido como a busca de compreensão do processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, enquanto possibilidade de desenvolvimento da capacidade do indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas do cotidiano, tendo como objeto de reflexão, de ensino e de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. No Brasil, conforme explica o autor, o aparecimento do termo *letramento* está associado à necessidade de superação do fenômeno analfabetismo, ainda muito presente em uma sociedade que vem, progressivamente, valorizando a escrita:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 1998, p. 45-46).

As habilidades de leitura vão muito além de uma simples decodificação, ler é muito mais do que traduzir sílabas ou palavras em sons. Com base em uma perspectiva de letramento, apesar de a habilidade de decodificar palavras ser importante, ela não é suficiente para o processo de compreensão textual, pois ler é antes de tudo interagir, construir um sentido para o texto. É a partir da leitura que o aluno pode compreender e entender a realidade em que está inserido e chegar a importantes conclusões sobre o mundo em que vive. O desafio, portanto, que se coloca para os professores alfabetizadores, é como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, isto é, como alfabetizar letrando, contribuindo assim, para a formação de alunos leitores. E é nessa direção que se insere o presente estudo.

TEORIA SOBRE LETRAMENTO

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo – relações interpessoais estabelecidas entre os membros do convívio social e educacional - pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Para Ferreiro (2001) a leitura e a escrita são sistemas de comunicação e representação da linguagem, construídos paulatinamente. O autor não considera a escrita infantil em seus aspectos gráficos, mas em seus aspectos construtivos – referente ao que a criança quis representar e as estratégias para isso utilizadas. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (codificação e decodificação), mas se caracteriza como um processo ativo, no qual a criança, desde os seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento (Psicogênese da Língua Escrita). É nesse sentido que se afirma que a criança constrói conhecimento sobre a língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985), defendendo que o processo de alfabetização não acontece de maneira mecânica com ênfase na repetição fonética, colocam que mesmo antes de aprender a ler e a escrever os alfabetizandos precisam interagir e expressar suas ideias por escrito. Mesmo desconhecendo as letras e não sabendo juntá-las, as tentativas de registro irão proporcionar que o aluno comece a compreender as diversas estruturas e estilos de textos e possa criar hipóteses sobre a escrita convencional. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, ela está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado e a partir dessa produção possam ser propostas atividades que auxiliem o aluno na aprendizagem da língua escrita. Segundo Ferreiro (2001) a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de situações em que a escrita e a leitura se fazem necessárias. A partir do nascimento já são construtoras de conhecimento. A medida que vão se desenvolvendo começam a levantar problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas, ou seja, a criança interage com o mundo e produz conhecimento. Nesse processo, ela está construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles.

Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem ou escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque vivem em um mundo letrado que se utiliza da leitura e da escrita para organizar suas relações e atuar sobre a realidade. Como desde cedo convivem nesse mundo organizado com base no sistema de escrita, as crianças trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. Nessa direção podemos buscar as contribuições de um outro autor que se dedicou a estudar o processo de alfabetização: Paulo Freire. Para Freire (1996, p. 69)

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Freire (1996) também destaca a necessidade de desenvolver a compreensão crítica na leitura, que não se esgota na decodificação de palavras, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, explicitando a intrínseca relação estabelecida entre o texto e o contexto que não podem ser compreendidos de maneira isolada, pois o sentido e o significado de cada um se esvaziam e perdem seu valor. Nas palavras do autor “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2009, p. 8). Isso não significa que o processo de aquisição da língua escrita seja natural e espontâneo, que o professor se limite a ser um espectador passivo, nem que seja suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo que exige acesso à informação socialmente veiculada, já que muitas das propriedades da língua escrita só se podem descobrir através de outros informantes e da participação em atos sociais onde a escrita sirva para fins específicos. O trabalho do professor é crucial na identificação da natureza das dificuldades que se apresentam algumas das quais representam problemas que devem ser enfrentados pelas crianças. A escrita apresenta aos aprendizes desafios intelectuais, problemas que terão que resolver precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas deste sistema de representação.

No entanto, para que o processo de aprendizagem da leitura e escrita aconteça se faz necessário também o ensino, além da atividade da criança no mundo letrado. Para Ferreiro e Teberosky (1985) o ensino nada mais é do que a criação das condições adequadas para que a aprendizagem aconteça. Já Ferreiro (2001) desviou o enfoque do “como se ensina” para o “como se aprende”, colocando assim, a escrita como objeto sócio-cultural de conhecimento e uma transferência do foco educativo: do professor que ensina para o aluno que aprende, do método preconcebido para a construção do saber. O professor deve entender o seu ofício, a sua responsabilidade em ensinar, pois sem o ensino o processo de aprendizagem não avança. Se pensarmos em processo ensino aprendizagem é preciso considerar o envolvimento da criança no processo e a responsabilidade do professor de organizador desse processo. E sobre essa questão as autoras acima citadas

nos apontam a importância da interação professor aluno, pois dela depende o sucesso nessa relação entre ensino e aprendizagem.

Como no presente trabalho temos a preocupação com o processo de ensino da língua escrita, entendemos que dentre os elementos considerados importantes no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, temos à compreensão de práticas metodológicas que situam o aluno como sujeito no processo de alfabetização, visando a formação de leitores e escritores na vida social. Para tanto, faz necessário que, as práticas alfabetizadoras, contemplem, de maneira articulada e simultânea, os processos de alfabetização e o letramento.

Tratando da questão do ensino e a importância do professor, Cagliari (1999) comenta que é preciso conversar com os alunos a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas se modifica depois que aprendem a ler e a escrever quais as previsões de uso desses conhecimentos pelo resto da vida, fora da escola. Tais ações, na opinião do autor, contribuem para dar um sentido à alfabetização. Carvalho (2005), também comenta a respeito de informar aos alunos a necessidade e importância da leitura e da escrita na vida social, enfatizando que é preciso mostrar ao corpo discente o que se ganha, o que se aprende com a leitura, mas que isso só será possível por meio de atividades que façam sentido para o educando, que visem à compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização.

Nos dias de hoje, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Saber ler e escrever de forma mecânica, descontextualizada, não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Soares (1998) defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos (alfabetização e letramento) e chama a atenção para o valor da distinção terminológica. Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade

do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Conforme afirma Soares (2003) alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. Um sujeito, para ser considerado letrado ou estar em processo inicial de letramento, segundo Soares, precisa ser no mínimo alfabetizado, ou seja, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita. Isso equivale a afirmar que pessoas que não adquiriram a tecnologia da leitura e da escrita, portanto, são pessoas analfabetas, pois não sabem codificar/decodificar letras e palavras, são consideradas iletradas.

Assim, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que a leitura e a escrita são usadas constantemente como objetos sociais e culturais. A interação dos alfabetizandos com textos reais e contextualizados facilita a sua compreensão por conter expressões presentes em seu cotidiano com conteúdo significativo e que, por isso, cumpre determinada função social. Teberosky e Colomer (2003, p. 85) relatam que:

A seleção de diferentes tipos de escrito responde ao objetivo de favorecer a permeabilidade entre o ambiente social e a escola. A iniciativa de deixar entrar os escritos não (tradicionalmente) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece um movimento inverso: a participação infantil, fora da escola, no mundo da escrita.

Estes são os contextos de aprendizagem em que os sujeitos aprendem a interação com a escrita e por sua relação com outros sujeitos que dominam a escrita e seus usos em situações sociais. Portanto, o saber sobre a língua escrita não deve limitar-se ao mero conhecimento do alfabeto.

O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Soares (1998), designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou

seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Desse modo, as discussões acerca do melhor método de alfabetização, no qual, no centro, encontra-se o professor, considerado como o detentor do saber, dá lugar as discussões sobre a construção de conhecimentos pela criança. A aprendizagem é um processo cotidiano e natural do ser humano, o qual elabora e constroi seus conhecimentos como resultado de uma atividade flexível, contextualizada e compartilhada, sendo o conhecimento sobre leitura e escrita construído em um processo de exploração, experimentação, observação e interação.

Devemos propiciar situações nas quais as crianças tenham oportunidade de participar de atos sociais nos quais ler e escrever tem propósitos explícitos (recordar, buscar informação, registrar, comunicar, expressar, desfrutar,...), pois isso as auxilia a construir suas próprias ideias sobre a natureza e as funções da escrita como objeto sociocultural e sobre sua importância no contexto social. Carvalho (2005, p. 14) comenta:

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes, o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige.

O professor tem então a função de criar um clima de interação e construção dos conhecimentos em torno do escrito, deve propor desafios, incentivar a elaboração de hipóteses a partir de contextos reais. Nesse sentido, deixa de ser considerado como um “transmissor” de conteúdos, ajudando e orientando o aluno na busca de significados da escrita. Percebemos nessa linha, que a intervenção docente deverá sempre estar dirigida a propor desafios que questionem as hipóteses e as idéias dos alunos sobre a realidade, e a oferecer as orientações contextuais para dar significados e compreensão a tudo o que se faz e se aprende na escola.

Muitas vezes, privamos o aluno de interagir com a língua escrita, com seus usos e com suas funções sociais, pois não valorizamos a construção de hipóteses exploratórias para compreensão da estrutura interna da escrita, privilegiando atividades mecânicas como cópias, nas quais as crianças devem repetir traçados de outro sem compreender sua estrutura e sua função social, descontextualizando o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural que facilita a construção de vínculos entre a cultura e o conhecimento. Assim, quando a escola ensina a ler e a escrever, não possibilita apenas a aprendizagem dos conteúdos educativos, mas também contribui para a formação de sujeitos que conseguem usar a linguagem em sua qualidade de ferramenta de comunicação entre as pessoas e as culturas.

Quando consideramos a importância do letramento, deixamos de lado os exercícios mecânicos e repetitivos, baseados em palavras e frases descontextualizadas, nosso enfoque está no aluno que constrói seu conhecimento sobre a língua escrita, sob a intervenção do professor que ensina. Na escola, a criança deve interagir constantemente com os usos sociais da escrita. O importante não é simplesmente codificar e decodificar, mas ler e escrever textos significativos.

A construção do processo de leitura e escrita acontecerá quando aprendermos e ensinarmos fatos relevantes, significativos, no qual a leitura e escrita possuem finalidades e sentidos, e que responda essencialmente às necessidades funcionais e aos interesses e expectativas dos alunos. Destacamos a necessidade de fazermos uma leitura crítica da realidade; para tanto devemos ler e escrever textos diversos em diferentes contextos, com variedade de intenções e com diferentes destinatários. Essa construção de conhecimento deve ser uma conquista, que resulte de uma atividade compartilhada entre aluno e professores em uma escola que valorize a participação, e que seja integradora e democrática, com vistas a possibilitar a interação constante, dos alunos, com diferentes textos e entre sujeitos. Neste caso, o desafio se configura, nessa pesquisa, em compreender as práticas docentes que norteiam o ensino da língua escrita.

CONCEITOS E IMPLICAÇÕES

Os sujeitos do estudo foram cinco professores do Ensino Fundamental, que participaram através de um questionário com perguntas abertas, através do qual procuramos desvendar a definição de alfabetização e letramento e a concepção de aluno leitor que cada professor pesquisado traz em sua prática e teoria educacional. Neste estudo privilegiamos a perspectiva da pesquisa qualitativa, pois a análise versou sobre os conteúdos do discurso sujeito registrado por escrito. Os dados do questionário foram organizados em categorias, após várias leituras do material e, posteriormente, foram analisados buscando verificar as concepções que se aproximam entre si e com a perspectiva de letramento do referencial teórico adotado.

A primeira categoria apresentada se refere ao conceito de letramento como capacidade do indivíduo de reconhecer e relacionar informações. Outro aspecto pesquisado diz respeito ao que vem a ser um leitor e escritor. No que diz respeito às estratégias de ensino que promovam a prática da leitura e escrita na vida social, foram levantadas outras categorias. O primeiro aspecto se refere a finalidade das estratégias de ensino e nesse sentido os participantes colocaram que o professor deve propor atividades que façam sentido para o aluno. Outra categoria se refere ao dinamismo e diversificação das atividades propostas.

Pensando em atividades que contribuem com a formação de um aluno escritor, citamos para a análise a produção coletiva de textos, tendo o professor como escriba, que promove a compreensão do funcionamento e a reflexão sobre os aspectos da linguagem e as convenções da escrita. Também visando a formação do aluno escritor, propusemos o comentário a respeito de utilizar atividades de caligrafia para tornar a letra legível e a pertinência da cópia.

Ao longo deste texto analisamos as categorias destacadas, levando em consideração os seguintes aspectos: compreender o que significa para o professor ser um leitor e escritor, compreender que fatores, na opinião dos professores, contribuem com a formação do aluno leitor e escritor, identificar como o professor compreende o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita e identificar que atividades são utilizadas

como estratégias para ensino da leitura e escrita, pois consideramos que são representativos dos conteúdos produzidos nesta pesquisa.

Letramento foi conceituado pelos sujeitos da pesquisa como aspectos que dão sentido e função à leitura e a escrita realizada dentro da escola. A categoria vivência e funcionalidade da língua escrita pode ser evidenciada nos seguintes comentários *“vivenciar a escrita, percebendo a sua função: comunicar alguma coisa, auxiliar a memória, registrar informações”* e *“não é só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e freqüente da leitura e escrita [...]”*.

Sobre isso, diz Carvalho (2005, p.14-15): “A escola pode contribuir de muitas maneiras para formar indivíduos não apenas alfabetizados, mas também letrados. Desde a alfabetização, apresentar uma ampla variedade de textos é favorecer um mergulho no mundo da escrita, com a exploração de mil e uma possibilidades.”

Ainda sobre o conceito de letramento temos a categoria ensino da leitura e escrita dentro de um contexto. Por exemplo, um dos sujeitos comenta que letramento “É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita façam sentido, parte da vida do aluno” e outro que “É ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto e que estas habilidades sejam usadas no dia a dia do grupo social a que o indivíduo pertence”. Sobre o contato dos alunos com o material escrito existente em nossa cultura “[...] o aluno deve, o mais cedo possível, abordar os materiais de leitura existentes no mundo real [...]” (CARVALHO, 2005, p.36).

Letramento ou cultura letrada é definida por Soares como sendo a “condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47).

Ainda seguindo Soares (1998, p.15), há que se identificar no conceito de letramento as dimensões, social e individual. A dimensão individual relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo, desde o domínio do código até a construção do significado de um texto. Já na dimensão social, letramento é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita.

Para a autora, acima citada, esta dimensão social ainda pode ser compreendida por duas perspectivas: a perspectiva revolucionária ou radical, que vê o letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas (de leitura e escrita) e que visa transformar as práticas sociais injustas, determinadas social e culturalmente. A perspectiva progressista ou liberal define o letramento como habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social.

Os participantes da pesquisa definem letramento aproximando-se da perspectiva social progressista, na medida em que um dos sujeitos comenta que “o ato de ler e escrever possui uma funcionalidade, uma significação: leitura de um jornal, redigir bilhetes, ler livros, fazer listas, anotações, em que os textos são usados como forma de informação, entretenimento” e outro sujeito que define letramento como sendo o “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Sobre o que vem a ser um leitor e escritor, o primeiro ponto que destacamos se refere a categoria leitor deve ir além da decodificação e interpretar o que lê. Por exemplo, um dos sujeitos comenta que o leitor deve “Ir além da decodificação mecânica de símbolos, a escrita e a leitura devem promover inserção social, comunicação, possibilidade de conhecer e produzir cultura” e outro sujeito diz que ler “[...] não é apenas decodificar signos, ler o que está escrito sem compreender”.

A respeito dessas questões Soares (2003, p. 78) assim se posiciona

É importante entender que a apropriação da escrita é diferente do aprendizado de ler e escrever. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar e tornar a escrita própria. O indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da escrita.

A respeito da leitura para além da decodificação, Ferreiro e Teberosky (1985) colocam que mesmo antes de aprender a ler e a escrever os alfabetizados precisam interagir e expressar suas ideias por escrito. As

autoras assim se expressam, por acreditar que o processo de alfabetização não acontece de maneira mecânica com ênfase na repetição fonética. Interagindo com a escrita, a mesma passa a ser vista como um sistema de representação, não mais como aquisição de uma técnica (código de transcrição).

Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que caso a escrita seja concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem deverá ser vista como aquisição de uma técnica. Já a escrita, sendo concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converterá na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual.

Para que o aluno aprenda a ler e a escrever e cultive essas práticas na vida social, os sujeitos pesquisados colocam que o processo ensino-aprendizagem deve ser algo dinâmico, com a participação e desenvolvimento da criticidade do aluno nas atividades propostas.

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Freire (1996, p.28) explana que “Ensinar exige rigorosidade metódica” nos mostra que o “Educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...]”

O processo ensino-aprendizagem deve propor também, na visão dos participantes da pesquisa, atividades que façam sentido na vida do aluno, relacionando o que se aprende na escola com momentos vivenciados fora dela. Um dos sujeitos comenta que “O que se aprende dentro da escola deve fazer sentido fora dela” e outro que “deve contemplar atividades que façam sentido para a vida do aluno, dentro e fora da escola”.

Conforme Freire (1996, p. 30-31):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

A escola, nas sociedades contemporâneas, representa a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. No entanto, pesquisas têm apontado para o fato, de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas, daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, à função e à organização dessa instituição. Como enfatiza Soares (1998, p. 84-85)

O sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejado em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado e avaliando, periodicamente, em momentos predeterminados, se cada parte foi suficientemente aprendida.

A formação do aluno, leitor e escritor, foi defendida pelos professores pesquisados, através de várias ações desenvolvidas no âmbito escolar. No que se refere à formação do aluno leitor, a prática da escola em emprestar livros aos seus alunos foi bem aceita pelos professores pesquisados, justificando que a mesma contribui para desenvolver o gosto e o hábito da leitura, como podemos observar através das falas dos sujeitos 2 e 4, respectivamente: “É através desses livros que temos na escola hoje que muitas crianças adquirem hábitos de leitura”. “O empréstimo de livros pela escola é uma maneira muito boa para desenvolver o gosto pela leitura.” Teberosky e Colomer (2003, p.119) falam do cuidado e do entusiasmo das crianças ao selecionar e levar para casa os livros emprestados.

O empréstimo de livros também foi analisado sobre a perspectiva de possibilitar ao aluno a autonomia, na medida em que escolhe o que deseja ler. Por exemplo, um dos sujeitos cita que “Ao escolher um livro na biblioteca ou em outro ambiente da escola, existe um contato do aluno com os livros, desenvolvendo nele a leitura sensorial, pois está sendo oportunizado que ele veja, toque, manuseie e escolha o que mais lhe agrade”.

Teberosky e Colomer (2003, p.177) comentam a esse respeito: “Observar detalhadamente os livros leva, com naturalidade, a criança a fixar a atenção nos detalhes e a formar uma interpretação global baseada na sua coerência”.

A leitura, tanto na escola, quanto em casa através do sistema de empréstimo de livros feito pela instituição educacional possibilitará ao

educando o desenvolvimento de várias habilidades e capacidades, como nos diz Soares (2003, p.34): “Dentre outras habilidades e capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto enfocado”.

Outra ação, visando a formação do aluno leitor refere-se à leitura fruição feita pelo professor, que desperta o interesse pela leitura, estimulando a fantasia e a produção criativa de textos. Como exemplo, citamos as falas dos professores 1 e 4, respectivamente:

Para formar alunos leitores é necessário o professor leitor, dando o exemplo aos seus alunos, com leitura diária de textos diversificados, procurando envolver os alunos com ritmo adequado, entonação compatível com o gênero textual, despertando nos alunos o gosto pela leitura, o prazer e conhecimento que esta pode proporcionar.

A leitura fruição, feita pelo professor é muito importante, pois contribui para desenvolver o gosto e o prazer pela leitura [...] amplia o vocabulário que por sua vez facilita a produção de textos mais criativos.

Estas falas relacionam-se com as investigações de Ferreiro e Teberosky (1985), quando destacam a importância de ouvir a leitura de textos em voz alta pelo professor como maneira de ampliar a ideia de quem está aprendendo sobre o processo de construção da escrita, já que a audição deve ser um exercício constante, pois ajuda os alunos a compreenderem melhor a relação entre o som e o registro escrito.

Sobre isso, Carvalho (2005, p.21) comenta:

Leia em voz alta. Uma das coisas mais simples e mais preciosas que o alfabetizador pode fazer é reservar um tempo para ler em voz alta para a turma, todos os dias. Por meio dessa prática, é possível buscar vários objetivos [...].

A leitura fruição proporciona também, de acordo com o relato dos sujeitos pesquisados, o aprofundamento das experiências de letramento dos alunos. Um dos sujeitos comenta que “Iniciar as aulas lendo um poema, uma história, contos de fada, uma notícia de jornal que apresenta um fato

ou um acontecimento, são experiências inesquecíveis e fundamentais na formação de um leitor.”

Carvalho (2005, p.16) reafirma a ideia acima: “A professora que lê para a turma “acorda” as histórias que dormem nos livros. Os alunos recontam essas histórias, aprendendo a perceber as diferenças entre língua falada e escrita. Esse trabalho é importantíssimo para a formação de leitores”.

Entendemos que quanto mais cedo histórias orais e escritas fizerem parte na vida do educando, maiores as chances de ele gostar de ler. No contato com o mundo da escrita, a criança se alfabetiza e se apropria da escrita, entendendo-a como prática social e articulando-a com as práticas sociais de linguagem oral.

Segundo Soares (2003, p. 39) “Esse aprendizado chama-se letramento. É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com as práticas de leitura e de escrita”.

Já a prova de livros não foi uma atividade bem aceita pelos participantes. Um dos sujeitos se manifesta dando o seguinte relato: “A leitura deve ser algo prazeroso, oferecendo à criança, além da oportunidade de contato com o lúdico, o despertar da atenção, do raciocínio, da criatividade e permitir à criança um contato autêntico com a escrita. Sendo assim, uma prova de livro sugerido seria uma imposição de leitura”.

Teberosky e Colomer (2003, p. 163) colocam que: “Sem dúvida, o perigo mais difundido no meio escolar é o da avaliação excessivamente utilitarista e “educativa” das obras para crianças [...]”.

Em relação à formação do aluno escritor, a produção coletiva de textos foi uma prática de sala de aula aprovada pelos participantes, sob a justificativa de promover a reflexão sobre aspectos lingüísticos. Sabemos que mesmo antes da criança dominar a mecânica da escrita já pode ir se familiarizando com a estrutura de um texto escrito e assim, sendo introduzida à cultura de letramento. É fato que, quando nossos alunos chegam à escola, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida, uma vez que já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, em conversas com amigos, colegas e professores.

Nesse sentido, podemos dizer que esses alunos quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprenderem a ler e escrever vão-se valer dos conhecimentos da oralidade que já detém, para construírem suas produções escritas. Torna-se crucial entender as relações que se estabelecem entre os modos de falar e de escrever, bem como contextualizá-los no ambiente de sala de aula, mostrando os processos interacionais que ocorrem nesse ambiente, em eventos que aí se estruturam.

Diante desta concepção, os participantes da pesquisa relatam que a produção coletiva de textos, constitui uma estratégia pedagógica, que proporciona a compreensão e a reflexão sobre os aspectos da linguagem e das convenções da escrita, além de trabalhar para o desenvolvimento e organização das ideias dos educandos. Por exemplo, um dos sujeitos comenta que:

Ao produzir um texto coletivo, o professor escriba fará a reflexão com os alunos sobre a linguagem escrita, tanto em relação ao discurso como ao sistema alfabético. [...] Ao reelaborar um texto coletivo com o apoio do professor escriba, a criança aprende a conceber a escrita como processo, podendo tentar melhorar o texto, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor; mais claro ou agradável de ler e outro sujeito diz que: ao ser escriba o professor ajuda o aluno a organizar suas ideias.”

Sobre isso comentam Teberosky e Colomer (2003, p. 123)

Desempenhando o papel de escriba, o professor ajuda as crianças a diferenciar entre dizer e escrever para ser escrito (em termos de conteúdo), a controlar a extensão da emissão ditada, a repetir de forma literal, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o “já escrito” e o que “ainda não está escrito”, enfim, a ajustar o oral e o escrito.

Ainda em relação à formação do aluno escritor, sugerimos que os participantes analisassem o trabalho com atividades de caligrafia, visando tornar a letra legível. Foi enfatizado que estas atividades devem fazer parte do trabalho em sala de aula somente depois que os alunos tiverem alcançado a base alfabética da escrita. Por exemplo, um dos sujeitos comenta que “[...] esse trabalho deve (pode) ser realizado somente após o aluno estar alfabetizado”.

A caligrafia também não pode ser trabalhada como um sistema de punição aos alunos, como comenta um dos participantes “Em casos extremos de ilegibilidade em séries mais avançadas, atividades poderão ser aplicadas, mas nunca em forma de castigo, punição ou repetição”.

Ferreiro e Teberosky (1985) colocam que desde cedo o aprendiz precisa interagir com a língua escrita numa perspectiva reflexiva. As pesquisas da psicogênese da língua escrita já demonstraram que as habilidades psicomotoras e perceptivas (coordenação motora, discriminações auditiva e visual) têm um papel secundário no aprendizado do sistema de escrita alfabética. Se afirmamos que ler não é decodificar, é porque a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona.

O trabalho com a cópia de textos visando promover o aluno escritor foi analisada como sendo algo positivo desde que tenha função e propósito para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, como comenta um dos sujeitos: “Desde que não seja uma cópia mecânica para passar o tempo e sim uma oportunidade para que as crianças conheçam características de cada tipo de texto, sua estrutura, função, etc. Já outros participantes colocam que a cópia não é indicada para desenvolver a escrita dos alunos. Sobre isso, diz o sujeito: “A cópia de textos não responde a nenhum propósito, o aluno não aprende nada só copiando. É preciso a reflexão da escrita”.

Vejamos a citação de Teberosky e Colomer (2003, p.67):

O tipo de atividades ou de materiais que as escolas oferecem à criança pode estar em plena contradição com suas expectativas e hipóteses. Isso pode acontecer, por exemplo, se a escola propõe a cópia como único caminho de acesso à aprendizagem da escrita [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita na escola é muito importante, como forma de compreender os fatores que impedem a formação de sujeitos-alunos leitores.

No processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo trabalhado precisa fazer sentido na vida de cada aluno, que deve interagir com o material de leitura e escrita que lhe é disponibilizado, configurando-se como sujeito de sua própria aprendizagem, relacionando o que é visto em sala de aula, com as práticas sociais vividas diariamente.

Vivemos numa sociedade grafocêntrica, onde a leitura e a escrita exercem importância fundamental na vida de cada pessoa, permitindo a comunicação e a interação entre os indivíduos nos mais diversos contextos.

Portanto, a escola e o educador devem propiciar ao aluno as condições necessárias para o uso efetivo do letramento, capacitando-o assim para sua inserção no contexto social.

Para os professores pesquisados, leitor e escritor é aquele que interpreta e dialoga com o material escrito, comunicando-se com o mundo e produzindo cultura. Essa concepção de leitor e escritor está em consonância com as idéias de Soares (1998; 2003), quando afirma que a leitura requer um sujeito envolvido na obtenção de significados e na compreensão e interpretação do conteúdo e que a escrita não é a cópia de um modelo externo, mas sim uma atividade cognitiva com objetivos e finalidades diversas, como: estabelecer comunicação, relembrar algo, estudar assuntos variados, registrar informações, etc.

Em relação ao que contribui para a formação do aluno leitor e escritor, os professores colocam a importância da participação do aluno nas práticas culturais de uso da escrita e a necessidade do professor proporcionar incentivos variados no que diz respeito à leitura de diversas tipologias textuais. Algumas atividades, como: leitura fruição feita pelo professor, empréstimo de livros realizado pela escola e produção coletiva de texto foram analisadas, aceitas e recomendadas pelos professores pesquisados, visando a formação do aluno leitor e escritor.

Freire (1996) defende que o professor deve reforçar a capacidade crítica do seu educando e sob essa perspectiva os professores pesquisados defendem que o processo ensino-aprendizagem deve ser dinâmico, com interação professor/aluno, objetivando relacionar o que o aluno aprende na sala de aula, com o que vive fora do ambiente escolar, desenvolvendo a sua criticidade.

Como estratégia para ensino da leitura e da escrita, podemos perceber que muitas práticas metodológicas citadas pelos professores foram encontradas na literatura estudada na presente pesquisa, como por exemplo: produção coletiva de textos, trabalhar com textos que circulam na sociedade (receitas, bilhetes, convites, avisos, cartas, anúncios, poemas, músicas, notícias de jornais, panfletos, confecção de livros, poesias, parlendas, adivinhas, leitura feita pelo professor). Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1985) já citavam a importância de ouvir a leitura de textos em voz alta pelo professor como maneira de ampliar a idéia de quem está aprendendo sobre o processo de construção da escrita.

Os dados desta pesquisa mostram que os participantes demonstram conhecimento teórico para conceituarem questões educacionais, como o que vem a ser um indivíduo alfabetizado e letrado. Esse conhecimento teórico pode ser comprovado através das indicações de atividades e das análises feitas por eles a partir de práticas educacionais sugeridas, como leitura fruição, empréstimos de livros, dentre outras. Diante disto é possível identificar nessa pesquisa um conjunto de sugestões de atividades, que estão de acordo com a proposta de letramento defendida pelos autores estudados nesse trabalho, e que foram mencionadas pelos participantes. Tais sugestões podem ser posteriormente detalhadas e agrupadas, e serem organizadas atividades de trocas de experiências nas quais possam ser socializadas aos demais professores.

O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, baseado em práticas sociais que tornam o ato de ler e de escrever algo mais amplo do que somente codificar e decodificar, na visão dos participantes da pesquisa, fornece ao indivíduo uma consciência da importância da leitura e da escrita na vida social. Nesse sentido, uma questão que se coloca é como desenvolver uma prática pedagógica pautada nesses princípios.

Considerando que é preciso que os alunos, em processo de alfabetização, tornem-se leitores e escritores, capazes de olhar a realidade em sua volta, capazes de fazer opção de transformá-la, podemos perceber que os participantes da pesquisa, buscando essa concepção de conhecimento, afirmam as relações entre os sujeitos-alunos com o seu meio social e escolar, para assim resgatar, pesquisar e concretizar a Educação, que objetiva

sujeitos-alunos leitores e escritores críticos e criativos, atuantes e sujeitos de suas histórias.

Por fim destacamos a idéia presente entre os pesquisados de que letramento ultrapassa os muros da escola, vai além das relações de conhecimento entre professores e alunos, pois fornece condições ao indivíduo de atuar em sociedade, escrevendo, lendo, interpretando, criticando e sugerindo, fazendo uso consciente das práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, consideramos urgente a organização de uma proposta de ensino que realmente possibilite uma prática pedagógica coerente com essa concepção. Nesse sentido, reafirmamos a importância de atividades de formação continuada aos professores, troca de experiências, reflexões sobre a prática de sala de aula e a realização de projetos que tenham como objetivo estender à comunidade as discussões e reflexões sobre a importância da leitura e a escrita, ampliando as possibilidades de tornar o conhecimento acessível a todos e a reflexão sobre as práticas sociais da língua escrita e assim leitura e escrita possam se tornar uma necessidade dessa comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago., 2008.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARVALHO, M. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CUNHA, G. G.; COSTA, M. S. R. *Alfabetização: uma análise das dificuldades encontradas pelos alunos em fase inicial de leitura e escrita*. 2001. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade da Amazônia, Manaus, 2001. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, F. D. A. Alfabetização e letramento: discutindo o ensino da língua escrita. *P@rtes*: a sua revista virtual, São Paulo, Jul.2010. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/alfabetizacaoeletramento.asp>. Acesso em: 18 nov. 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOBRE OS AUTORES

ADEMAR SIMÕES DA MOTTA JUNIOR

Professor Doutor pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e professor das Faculdades Faccat. E-mail: ademar.adriely@gmail.com. Orientador de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Professor de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Vitória e Pedagogo pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ANA PAULA SANTANA

Coordenadora do Curso de Fonoaudiologia e docente da Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina; anaposantana@gmail.com. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ANDRÉA CARGNIN

Graduada em Letras; UNISUL- Tubarão/A.C.; andreacargnin@hotmail.com. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ANGÉLICA FURTADO DE ALMEIDA

Pedagoga (2002) pelas Faculdades Integradas Campos Salles. Psicopedagoga (2004) pelo Instituto Nacional de Pós Graduação (INPG) em parceria com a Faculdade Taboão da Serra (FTS). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2009) pela Anhanguera Educacional. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

CAMILA PEREIRA RODRIGUES

Professora da Rede Municipal de Marília; Professora da Rede Estadual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na cidade de Marília; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” / Unesp - campus de Marília; email camila.prof@ig.com.br. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

CARLA MONTEIRO MARQUES

Licenciada em Letras; Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Penápolis; carlapantu@gmail.com. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

DORIAN REGINA BATISTA SIMÕES PRIMO

Licenciada para ensinar as séries iniciais do ensino fundamental I, Professora do Centro de Educação Especial da Bahia-CEEBA. E- mail: dorian.simoies@hotmail.com. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

FABIANA SILVA FERNANDES

Doutora em Educação Escolar, pela Faculdade de Ciência e Letras, UNESP de Araraquara. E-mail: fsfernandes34@gmail.com. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

INAIARA BARTOL RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho / Unesp- campus de Marília; Docente da Universidade de Marília / Unimar; Pedagoga do Centro de Estudos da Educação e Saúde / CEES da Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” / Unesp - campus de Marília; email inaiara@marilia.unesp.br. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Fonoaudióloga; Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, SP; Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de São Carlos, SP; Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Campus de Irati, Paraná. Contato: jaimafono@gmail.com. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

LIGIA ESTER LANGE SEBERINO

Graduada em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador, BA (FTC Ead) Professora da Sala de Recursos na EMEF Frederico Assmann e séries iniciais na EEEF Gaspar Bartholomay, no município de Santa Cruz do Sul, RS. Contato: ligia_ead@yahoo.com.br. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

NOÊMIA RAMOS VIEIRA

Prof^a e D^a Noêmia Ramos Vieira, Geografia e Geopolítica-Departamento de Ciências Políticas e Econômicas; Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-Campus da UNESP/ N. R. V.; ramos.noemia@gmail.com. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

REGINA SALZGEBER SILVA

Professora Especialista em Deficiente da Audiocomunicação; Universidade de Mogi das Cruzes/UMC; regsalzgeber@yahoo.com.br. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

RENATA BARBOSA VICENTE

Doutoranda em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo, possui mestrado pela Universidade de São Paulo - USP - e graduação em Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). Atualmente é Professora

em Tempo Integral da Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN. profrenatab@gmail.com. Orientadora de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ROSANE MICHELLI DE CASTRO

Pedagoga (1995) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília - SP Mestre (2000) e Doutora (2005) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas – SP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática – FFC-UNESP/ Marília. CASTRO, R. M. de. rosanemichelli@marilia.unesp.br. Orientador de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

ROSILENE DA COSTA BEZERRA RAMOS

Aluna do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela UNESP-Marília SP. E-mail: rosilenerb@hotmail.com. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC;

SÉRGIO LUIZ CRUZ AGUILAR

Doutor em História; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus de Marília/SP; sergioaguilar@marilia.unesp.br. Orientador de monografia do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva - Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogo:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa	Posicom
Diagramação	Posicom
Produção gráfica	Posicom

2012

Impressão e acabamento
Posigraf

