

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
(UNOCHAPECÓ)
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Elci Schroeder Lucachinski

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA
ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Chapecó – SC, 2015

ELCI SCHROEDER LUCACHINSKI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA
ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à UNOCHAPECÓ
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Francisco Tondin

Chapecó – SC, 2015

Joseana Foresti CRB 14/536

Lucachinski, Elci Schroeder
L931p Pacto nacional pela alfabetização na idade certa :
a formação de professores para a prática alfabetizadora
com alunos com deficiência / Elci Schroeder Lucachinski.--
2015.
185 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Comunitária da Região de Chapecó, 2015
Inclui bibliografias

1. Educação e estado. 2. Professores - Formação. 3.
4. Crianças deficientes - Educação. I.Tondin, Celso Francisco.
II. Título.

CDD: ed. 21 -- 379.2014



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA
ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Elci Schroeder Lucachinski

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de
Mestre em Educação
sendo aprovada em sua forma final.

Prof. Celso Francisco Tondin, Dr. em Psicologia
Orientador

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Lísia Regina Ferroira Michels, Dra. em Educação

Prof. Maurício Roberto da Silva, Dr. em Educação

Prof^ª. Rosana Maria Badalotti, Dra. em Ciências Humanas

Chapecó, 02 de outubro de 2015.

Dedico a todas as pessoas com deficiência e seus familiares que lutam por uma educação escolar de qualidade, e com quem aprendi a ser comprometida com a Educação Pública Inclusiva.

Às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e às orientadoras de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador de todas as coisas, por me oportunizar essa conquista e por estar presente em todos os momentos da minha vida, indicando caminhos e me dando força, saúde, equilíbrio e coragem para me dedicar com entusiasmo neste estudo e vencer os desafios pessoais e acadêmicos que vivenciei durante a sua realização.

Agradeço a minha filha Camila, que me incentivou para fazer a prova e me ouviu nos momentos alegres e difíceis. As palavras de incentivo e entusiasmo traduzidas na carta que me deu quando passei no processo seletivo me acompanhou nestes dois anos de intensa dedicação nesta pesquisa. Obrigada por sempre estar comigo!

Aos meus pais Univaldo (*in memorian*) e Holanda pela vida e por terem me ensinado ser uma pessoa esforçada.

Agradeço aos meus queridos professores que me acompanharam durante estes dois anos de percurso, em especial professor orientador Celso Francisco Tondin, por sua dedicação neste estudo, pela relação respeitosa e troca de conhecimento nesta trajetória. Muito obrigada!

Ao meu esposo Valmir, que através das suas ações me mostrou que posso superar os obstáculos e seguir...

Ao meu sogro Valdemar e minha sogra Leonilda por acreditarem na minha potencialidade e por terem me presenteado com um *notebook* quando souberam que iria fazer o Mestrado.

Aos meus irmãos: Ilma, Neusa, Helio e Saulo que mesmo distantes, sabia que estavam torcendo por mim e em especial à minha querida irmã Dirce, que me ensinou desde criança a ser persistente perante o desafio na construção do conhecimento.

A todas as minhas amigas, em especial a Vera, Deizi, Andrea e Ledinha pelas palavras de incentivo.

Aos professores, Edivaldo José Bortoleto, Lisia Regina Ferreira Michels, Maurício Roberto da Silva, Rosana Maria Badalotti, que qualificaram esta pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de defesa da dissertação: Lisia Regina Ferreira Michels, Maurício Roberto da Silva e Rosana Maria Badalotti.

À Unochapecó que por um período de cinco meses me concedeu bolsa de estudo parcial e à UNIEDU que avaliou o projeto de dissertação como relevante e me concedeu bolsa de estudo parcial.

À Sarajane Voos, pela relação de confiança nestes dois anos de trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Chapecó que permitiu a

realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial às professoras que participaram desta pesquisa, por se disponibilizarem a construir conosco a investigação.

RESUMO

O tema desta pesquisa é a formação de professores para a prática pedagógica com alunos com deficiência no âmbito do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se configura como uma política educacional, colocada em prática por meio de um programa de abrangência nacional, que tem como meta a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Este estudo, que se inspira na teoria histórico-cultural, tem como objetivo analisar a formação proposta pelo PNAIC, visando conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação, no que tange à orientação da prática alfabetizadora com alunos com deficiência. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que teve como método o estudo de caso em uma perspectiva dialética. O campo da pesquisa foi a formação proporcionada por este programa aos professores da rede municipal de ensino de Chapecó (SC). Os dados foram construídos mediante análise documental, observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram 48 professores de uma turma de formação onde aconteceu a observação, dos quais foram entrevistadas 13 professoras, além de uma coordenadora pedagógica e um formador, ambos atuantes no nível estadual. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo temática, aliada à hermenêutica dialética, conforme Minayo (2008). A análise evidenciou que os documentos do PNAIC abordam orientações sobre alfabetização de alunos com deficiência à medida que preconizam o atendimento das necessidades educacionais, compreendidas como diversidade e diferença, de todos os alunos, inclusive por meio do trabalho de sala de aula em consonância com o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização são diversos e relativos à: leitura de mundo, alfabetização na perspectiva de letramento como processos que se interrelacionam e alfabetização como codificação e decodificação de letras e palavras. Os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência estão permeados por distintas concepções e que são marcados por significações produzidas no processo de formação no âmbito do PNAIC e/ou de outros processos formativos. No que diz respeito aos conhecimentos que podem auxiliar a prática com alunos com deficiência, a maioria das professoras refere que, mesmo que a formação não tenha articulado os conteúdos com esta prática, elas conseguiram

individualmente relacioná-los a partir de reflexões realizadas durante os encontros, porém enfatizam que isso poderia ter sido trabalhado coletivamente. Decorrente disso, todas elas não lembram ou dizem conhecer superficialmente os cadernos específicos da Educação Especial. Sobre as contribuições da formação à prática com alunos com deficiência, à exceção de duas professoras que consideram que a formação não contribuiu para avançarem nesta prática, as demais afirmam que estas consistem no reconhecimento da importância tanto das atividades lúdicas para o trabalho pedagógico diferenciado quanto da reflexão sobre a prática e do estabelecimento da relação entre teoria e prática. Destaca-se também, a contribuição da formação para a redução das desigualdades, no sentido de que a alfabetização é um elemento para a transformação da realidade. Como perspectiva, apontamos a formação de professores integralmente orientada, tendo como base a teoria histórico-cultural como possibilidade de redimensionar a prática pedagógica do professor alfabetizador, contribuindo para diminuir as desigualdades proporcionadas pelo sistema educacional em direção à inclusão escolar de todos os alunos.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Alfabetização; Formação de professores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT

The subject of this research is the teacher's formation for the pedagogical practice with disabled students in the context of the National Pact for Alphabetization at the Proper Age (PNAIC), which is set up as an educational policy, put into practice through a nationwide program, that has as objective the literacy of all Brazilian children up to eight years old. This research, which is inspired on the historical-cultural theory, has the objective of analyze the education proposed by the PNAIC, aiming to know and understand the relations that are established between what is proposed in the documents and what is experienced during the education process, regarding the orientation of literacy practice with students with disabilities. It is a research with a qualitative approach, which had as methodology the case study in a dialectic perspective. The research field was the formation provided by this program for teachers of the municipal school system of Chapecó (SC). The data was built through documental analysis, participant observation, casual conversation and semi structured interviews. The participants were 48 teachers from a formation class where the observation happened, from which, 13 teachers were interviewed, as well as a pedagogical coordinator and a former, both active in a state level. The data were processed from the thematically content analysis, allied to the dialectic hermeneutics, according to Minayo (2008). The analysis revealed that the documents from the PNAIC address guidance to the disabled student's alphabetization, as far as it advocates the attendance of educational needs, comprehended as diversity and difference, from all students, including through the classroom work in line with the Specialized Educational Treatment in multifunction classrooms. The senses attributed by the teachers to the alphabetization are many and relatives to: world reading, alphabetization in the literacy perspective as processes that are interrelated and alphabetization as codification and decoding of letters and words. The meanings attributed by teachers to literacy of students with disabilities are permeated by different conceptions and are marked by meanings produced in the training process within the PNAIC and / or other training processes. In regard to the knowledge that can help in the practice with the disabled students, most of the teachers stated that, even if the formation haven't articulated the contents with the practice, they were able to individually relate them from reflections made during the meetings, although they also emphasized that it could have been worked collectively. In addition to that, all of them claim not to remember or say to superficially know

the specific notebooks from the Especial Education. About the contributions in the formation, the practice with disabled students, in exception for two teachers who consider that the formation didn't contribute to advancing their practice, the others claim that this consists in recognizing the importance of both playful activities for the differentiated pedagogical work as the reflection about the practice and the establishment of the relation theory and practice. Also noteworthy, the training contribution to reduce the inequalities in the sense that alphabetization is an element that can transform the reality. As perspective, we pointed out the formation of fully oriented teachers, based on the historical-cultural theory as possibility to resize the pedagogical practice of the alphabetizer teacher, helping to reduce the inequalities provided by the educational system, towards the educational inclusion of all students.

Keywords: Disabled students; Alphabetization; Teacher's formation; National Pact for Alphabetization at the Proper Age.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Comunicação Alternativa e Suplementar
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
QI	Quociente de Inteligência
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP	Serviços de Atendimento Especializado
SC	Santa Catarina
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO DA PESQUISA E O PNAIC	27
2.1 CATEGORIAS QUE EMBASARAM A PESQUISA	27
2.2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS	33
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	42
2.6 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	45
3 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO- CULTURAL: ENTRELAÇAMENTOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNAIC	57
3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	57
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO- CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	63
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O PNAIC: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	67
3.4 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DIREITO DE TODOS?	75
3.5 ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	78
3.5.1 Alfabetização de crianças com deficiência	80
4 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO VIVENCIADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ	97
4.1 OS MOTIVOS QUE LEVARAM AS PROFESSORAS A PARTICIPAREM DA FORMAÇÃO PROPOSTA PELO PNAIC	97
4.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ALFABETIZAÇÃO	103
4.2.1 Sentidos atribuídos à alfabetização de alunos com deficiência	108

4.3 CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	118
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROPORCIONADA PELO PNAIC À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	125
4.4.1 PNAIC: contribuição para a redução das desigualdades? ...	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES	167
ANEXOS.....	183

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge da trajetória acadêmica e profissional que viemos construindo ao longo de 22 anos de práticas e estudos na área da educação, especificamente na educação especial. Durante esses anos, sempre procuramos desenvolver práticas educativas de acordo com a concepção de que todas as pessoas aprendem, no entanto, necessitam de interações e mediações sociais significativas, que oportunizem a aprendizagem e desenvolvimento.

Percebemos, durante esse período, que os alunos com deficiência são historicamente desacreditados em suas potencialidades. Nesse percurso, a constatação da necessidade e importância da formação proporcionar fundamentos teóricos e práticos em relação à educação especial, numa perspectiva de educação inclusiva, sempre esteve presente na nossa atuação como formadora e formanda, tanto nos ambientes de trabalho, como também na nossa participação em cursos de formação continuada.

Diante disso, ao longo do nosso percurso profissional ouvimos e experienciamos, junto aos colegas professores alfabetizadores, a dificuldade de desenvolver uma prática pedagógica comprometida com um ensino com qualidade para todos os alunos. Muitos professores alegam a falta de formação continuada como sendo um dos grandes entraves para a melhoria da sua prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao atendimento às necessidades e ao respeito às peculiaridades dos alunos com deficiência.

Constatamos que, na maioria das vezes, os professores designados à turma de alfabetização são ainda inexperientes (início de carreira) e os professores que podem escolher turma para trabalhar, optam por não assumir a alfabetização. Esse fato nos leva a um (re)pensar que este ciclo de ensino necessita se tornar mais atrativo aos professores e ter deles outro tipo de atenção.

No cotidiano da comunidade escolar, verificamos, nos diálogos informais, que o avanço do ensino na área da alfabetização é uma das questões cruciais a serem enfrentadas para se avançar na qualidade da educação. E quando se trata de inclusão de alunos com deficiência nas turmas de alfabetização, as manifestações dos professores são ainda mais preocupantes.

Entre tantas ações a serem desenvolvidas, e percebendo a precariedade no que se refere à alfabetização e à inclusão de alunos com deficiência, constatamos que algumas políticas educacionais brasileiras estão sendo implantadas e/ou reestruturadas, pretendendo a garantia dos direitos sociais e a construção de uma educação inclusiva. Entendemos

por educação inclusiva, uma educação para todos. Entretanto, não se pode ter uma visão ingênua sobre o uso do termo inclusão escolar, pois este é tratado por diferentes concepções políticas, epistemológicas e ideológicas que nem sempre vêm ao encontro com a concepção de inclusão escolar como efetivação de ações educativas que considerem as diversidades e as diferenças como enriquecedoras do processo ensino aprendizagem, possibilitando a aprendizagem como direito de todos os alunos. Para isso, é necessário discutir e problematizar a inclusão escolar frente às concepções, adequações e elaborações de políticas educacionais anunciadas com o objetivo de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os cidadãos, mas que não propiciam e vislumbram iniciativas de reestruturação do sistema educacional, político e econômico.

É preciso também considerar que os espaços escolares necessitam rever o currículo e trabalhar no sentido de efetivar uma concepção de educação como direito de todos, a partir do que as salas de aula tornam-se espaços onde a heterogeneidade, as diferenças nos/dos alunos se fazem indispensáveis para a construção do conhecimento. Diante dessa premissa, o governo federal afirma disponibilizar programas que objetivam a concretização da redução das desigualdades sociais, através de uma educação pública com qualidade para todos os alunos. Um destes programas é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Este programa teve início em 2012¹ e foi elaborado a partir da experiência do Programa Pró-Letramento² do Ministério da Educação (MEC), criado em 2004, e do Programa de Alfabetização na Idade Certa³, da Secretaria de Estado da Educação do Ceará, criado em 2005. O PNAIC integra o programa e ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e também a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR).

O PNAIC objetiva que as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, estejam alfabetizadas. O principal eixo do Pacto é a formação de professores

¹ Informações obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 maio 2015.

² Trata-se de um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Informação obtida em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/guia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

³ Informação obtida em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/nacional/online/dilma-lanca-pacto-de-alfabetizacao-e-elogia-cid-gomes-1.830547>>. Acesso em: 16 maio 2015.

alfabetizadores, a quem são oportunizados cursos presenciais com duração de dois anos. No primeiro ano (2013) foi enfatizada a Língua Portuguesa e no segundo (2014) a Matemática. Os cursos aconteceram no município em que os professores trabalham e foram custeados pela União. Os participantes da formação receberam uma bolsa de estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Dentre os aspectos relevantes da promoção do PNAIC, destacamos o fato de que a aplicação provocou discussões e incertezas quanto a sua ação/prática pedagógica no contexto da sala de aula, levantando questões importantes com base na inclusão escolar. Discussões em âmbito nacional demonstram a angústia dos professores ao se depararem com o compromisso que o Pacto propõe em alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental (MANDELLI, 2012). As preocupações quanto à cobrança em mudar as estatísticas alarmantes no índice de analfabetismo no Brasil que, conforme o censo de 2013, é de 9,68%, bem como a necessidade de suas práticas estarem pautadas numa concepção inclusiva estão presentes na fala dos professores participantes do programa (IBGE, 2015).

No cotidiano do espaço escolar, constatamos que os professores do município de Chapecó (SC)⁴ compartilham dessas discussões e manifestam suas dificuldades e angústias quanto ao compromisso assumido na formação proporcionada pelo PNAIC, expressando suas dúvidas em relação à inclusão dos alunos com deficiência no processo de alfabetização. Demonstram também, em seus diálogos, dúvidas e incertezas quanto ao seu engajamento ou não, de modo ativo nesta formação, principalmente quanto ao trabalho a ser desenvolvido com alunos com deficiência⁵.

Além do que já foi citado, outro aspecto que consideramos importante se refere ao discurso de que o PNAIC, a exemplo de outras políticas educacionais, foi elaborado e concretizado na tentativa de corrigir as desigualdades sociais. No discurso de lançamento do PNAIC,

⁴ É considerada a capital brasileira da agroindústria. Possui uma população estimada de 202.009 habitantes e está localizada na região Oeste catarinense, ocupando uma área de 626.060 Km². Possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.790, sendo o 67º maior IDH municipal do Brasil e o 12º de SC. Informações obtidas em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420420&search=santa-catarina|chapeco|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

⁵ Foi possível presenciar essas manifestações pelo fato de no ano de 2013 trabalhar como professora de alunos com deficiência, no atendimento educacional especializado, na escola em que atuam alguns professores que participam dessa formação e também desta ser o local onde ocorreram os encontros de formação continuada proporcionada pelo PNAIC aos professores da rede municipal de ensino de Chapecó em 2013.

a presidenta Dilma Rousseff deixa explícito o papel da alfabetização na alteração das desigualdades sociais existentes em nosso país. A procura por alternativas para a mudança dessa realidade tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, como por exemplo, o PNAIC.

Arroyo (2010, p. 1.382) faz uma reflexão nessa direção, ao enfatizar que “[...] os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas.”

Da mesma forma que Arroyo (2010), acreditamos que as políticas educacionais precisam estar embasadas na compreensão de que as desigualdades são geradas por processos de produção e reprodução estabelecidos na sociedade, indo além das desigualdades intraescolares. Nesse sentido, consideramos imprescindível problematizar, discutir as desigualdades, estabelecendo relações com a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência. Esse recorte no estudo se justifica devido à compreensão de que os alunos com deficiência representam de forma peculiar a contradição entre a democratização do acesso à educação escolar e os processos de seleção e exclusão produzidos pelo sistema educacional.

Sendo assim, a participação nessas discussões e reflexões nos provocaram inquietações, curiosidades e preocupações em relação à formação continuada desenvolvida pelo PNAIC, na cidade de Chapecó, no âmbito da rede municipal de ensino, o que nos levaram à formulação do seguinte problema de pesquisa: **Quais as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação continuada proporcionada pelo PNAIC, no que tange à orientação sobre a alfabetização de alunos com deficiência?** A pergunta-problema que orientou o processo de construção da pesquisa desdobra-se nas seguintes questões de estudo:

a) Como são contempladas as orientações sobre a alfabetização dos alunos com deficiência nos documentos oficiais da formação continuada proposta pelo PNAIC?

b) Como são orientadas as práticas de alfabetização de alunos com deficiência no contexto da formação continuada proposta pelo PNAIC?

c) Quais os sentidos atribuídos pelos professores participantes desta formação continuada à alfabetização e a alfabetização de alunos com deficiência?

d) Quais as contribuições desta formação continuada à prática

alfabetizadora com alunos com deficiência a partir do ponto de vista dos participantes?

e) A alfabetização contribui para a redução das desigualdades escolares e sociais?

A partir dessas questões está pesquisa tem como objetivo **analisar a formação proposta pelo PNAIC, visando conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação, no que tange à orientação da prática alfabetizadora com alunos com deficiência.** Nesse sentido, não se trata de uma avaliação da formação de professores proporcionada pelo PNAIC no âmbito da citada rede de ensino, mas de uma análise que apreende as singularidades e problematiza os efeitos produzidos nesta realidade.

Partindo dessa premissa, além de conhecer e analisar alguns documentos oficiais do Pacto foi necessário também dialogar com os sentidos atribuídos pelos professores à alfabetização dos alunos com deficiência, no processo de formação continuada. Ouvi-los para também identificar e analisar as possíveis contribuições da formação à prática pedagógica com os alunos com deficiência nos possibilitou, dentre outros aspectos, refletir sobre um dos objetivos de um programa educacional, e de modo especial o PNAIC, que é contribuir para a redução das desigualdades sociais através da alfabetização.

Após a delimitação da pesquisa, com objetivo de nos aproximar de estudos relacionados com a problemática em questão, realizamos uma consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) datadas entre os anos de 2010 a 2013⁶. Devido ao fato do PNAIC estar em processo de implantação não foi possível encontrar pesquisas sobre a formação continuada promovida por este programa. A partir disso, foi necessário realizar uma busca por trabalhos que mais se aproximassem da problemática. Nesta consulta, encontramos duas pesquisas produzidas que se relacionam em parte (não abordam especificamente alfabetização de alunos com deficiência) com o problema da presente pesquisa.

Trata-se da dissertação de mestrado acadêmico em Educação: “*O Programa Pró-letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas*”⁷ e da

⁶ O período de quatro anos se justifica pela atualidade dos trabalhos relacionados ao tema de pesquisa.

⁷ De autoria de Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (2012) a pesquisa objetivou investigar as repercussões do Programa Pró-Letramento nas concepções e práticas das professoras participantes.

tese de doutorado em Educação: “*Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva*”⁸.

Embora não tenhamos encontrado dissertações e teses referentes ao PNAIC, fizemos parte da banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Educação Especial – Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), no final do ano de 2013, na qual a acadêmica Simone Nardi Bedendo apresentou a pesquisa intitulada: “*O atendimento de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual diante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”⁹.

Em suma, pelo que se pode observar há lacunas a serem preenchidas no que tange a estudos sobre as relações entre a formação continuada proporcionada pelo PNAIC no país, a exemplo do município de Chapecó, e as orientações quanto à alfabetização de alunos com deficiência.

Outro argumento significativo sobre a pertinência do estudo diz respeito ao conteúdo da linha de pesquisa “*Desigualdades sociais e diversidades socioculturais*”, do Programa de Mestrado em Educação da Unochapecó, a qual esta pesquisa se vincula, na medida em que os estudos devem ter as seguintes características, entre outras: reportar-se, sobretudo, à problemática de democratização do ensino e da produção das desigualdades sociais e escolares e, também, abordar as políticas de democratização da educação¹⁰.

Dessa forma, pode-se afirmar que essa pesquisa, ao investigar as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação continuada proporcionada por uma política colocada em prática por um programa de abrangência nacional – PNAIC, no que tange à orientação à alfabetização de alunos com deficiência, articula-se à referida linha de pesquisa. Ademais, nossa pesquisa inaugura os estudos sobre o tema da formação de professores e alfabetização de alunos com deficiência no referido programa de pós-

⁸ De autoria de Katiane Symone de Brito Silva (2011), enfatiza que um dos caminhos possíveis para efetivação do processo de inclusão escolar envolve um investimento na formação continuada em serviço, de modo a possibilitar condições para maior qualidade do ensino e da aprendizagem.

⁹ A pesquisa desenvolvida apresentou a seguinte problemática: “Como o município de Arvoredo vem organizando o atendimento de pessoas com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?”.

¹⁰ Informação obtida em: <<https://www.unochapeco.edu.br/educacao/info/linhas-de-pesquisa-2>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

graduação.

Com base no objetivo da presente pesquisa, os capítulos foram organizados do seguinte modo: neste primeiro, apresentamos a parte introdutória com a justificativa, delimitação e relevância da pesquisa. No segundo, apresentamos o percurso da pesquisa e o PNAIC, quando abordaremos as categorias que embasaram a pesquisa, reflexões epistemológicas sobre o seu percurso teórico-metodológico, caracterização da investigação, sujeitos envolvidos, procedimentos de coletas de dados, análise de dados e contextualização do PNAIC, fazendo algumas ponderações, com base na exploração dos documentos oficiais do programa disponibilizados pelo MEC. A exposição está organizada de modo a constar o conteúdo dos documentos e nossas análises sobre as orientações em relação à alfabetização de alunos com deficiência.

O terceiro capítulo compõe-se de reflexões teóricas sobre a educação das pessoas com deficiência a partir da década de 1990, as contribuições da concepção histórico-cultural para a educação de alunos com deficiência, a formação continuada de professores alfabetizadores, ressaltando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a alfabetização e em específico a alfabetização de alunos com deficiência.

As reflexões no quarto capítulo emergiram das evidências empíricas do campo de pesquisa em diálogo com as categorias analíticas no processo de sistematização e síntese da análise dos dados. Dessa forma, discutimos sobre a constituição dos sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência no processo da formação proposta pelo PNAIC, abordando também, os motivos que levaram-nas a participar dessa formação, os conhecimentos construídos, as contribuições à prática alfabetizadora de alunos com deficiência, a partir do ponto de vista delas, bem como a reflexão sobre a contribuição da alfabetização, no âmbito do PNAIC, para a redução das desigualdades escolares e sociais.

Nas considerações finais, retomamos as questões de pesquisa, nosso objetivo, tecendo considerações e reflexões mediante indagações instigadas pela compreensão construída no decorrer da pesquisa, reconhecendo a sua provisoriidade e o eterno devir do conhecimento. Apontamos também, alguns caminhos possíveis para contribuir com a formação proporcionada pelo PNAIC, no que se refere às orientações às práticas alfabetizadoras com alunos com deficiência e ressaltamos possíveis desdobramentos desta pesquisa.

2 PERCURSO DA PESQUISA E O PNAIC

Neste capítulo, indicamos os caminhos da pesquisa destacando os seguintes aspectos: categorias que embasaram a pesquisa, reflexões epistemológicas sobre o percurso teórico-metodológico da pesquisa, caracterização da pesquisa, sujeitos envolvidos, procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O percurso desta pesquisa será descrito e problematizado a partir da compreensão que este foi trilhado mediante escolhas teórico-metodológicas que expressam uma posição ético-política de quem pesquisou. Por isso, no decorrer deste estudo, as escolhas não foram isentas da história, das relações estabelecidas com a formação cultural, política, acadêmica e social que construímos na nossa trajetória. Ou seja, com a nossa história de vida pessoal e profissional, com as escrituras e leituras das obras de autores que contribuíram desde a motivação para a escolha da problemática de pesquisa até a forma de respondê-la. Desse modo, essa pesquisa é concebida como prática social e como tal, ao tempo que produzimos conhecimentos para responder o problema de pesquisa fomos aprendendo e ensinando.

Finalizando o capítulo realizamos a contextualização do PNAIC, a fim de oferecer dados necessários à compreensão das discussões feitas a partir de então.

2.1 CATEGORIAS QUE EMBASARAM A PESQUISA

No desenvolvimento desta pesquisa os conceitos foram classificados em categorias, por considerarmos que dessa forma estaremos melhor organizando e indicando aos leitores de forma mais apropriada os “conceitos relevantes e carregados de sentido” (MINAYO, 2008, p. 178), com os quais trabalhamos. Minayo (2008, p. 178) nos diz que “O cientista [...] cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações.” As categorias são classificadas em “Categorias Analíticas, Categorias Operacionais e Categorias Empíricas.” (MINAYO, 2008, p. 178).

Segundo a autora, as categorias analíticas são as que “[...] retêm, historicamente as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação.” (MINAYO, 2008, p. 178). Assim, as categorias analíticas que orientaram a nossa pesquisa foram: deficiência, alfabetização e

formação continuada.

Já as categorias operacionais “[...] são construídas com a finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo.” (MINAYO, 2008, p. 179). A partir dessa compreensão elegemos como categorias operacionais: a) as orientações presentes nos documentos oficiais do PNAIC; b) os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência; c) os conhecimentos construídos no contexto da formação sobre alfabetização de alunos com deficiência; d) contribuições à prática alfabetizadora com alunos com deficiência, e; e) contribuição da alfabetização no âmbito do PNAIC para a redução das desigualdades.

As categorias empíricas que foram construídas de acordo com as percepções dos sujeitos da pesquisa, nas palavras de Minayo (2008, p. 179) constituem-se em:

[...] classificações com dupla forma de elaboração: são antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações. Portanto, emanam da realidade. Por outro lado, são elaborações do investigador, é a sua sensibilidade e acuidade que lhe permitem compreendê-las e valorizá-las, à medida que vai desvendando a lógica interna do grupo (objeto) pesquisado e descobre essas expressões, as explora e sobre elas criam construtos de segunda ordem.

Dessa forma, no capítulo quatro serão discutidas as categorias empíricas, que foram organizadas em torno de núcleos de sentido, como relacionamos no quadro 1.

Quadro 1. Categorias empíricas.

Orientações dos documentos sobre alfabetização de alunos com deficiência	Orientações trabalhadas na formação sobre a prática alfabetizadora com alunos com deficiência	Motivos das professoras para participar da formação	Sentidos sobre alfabetização	Sentidos sobre alfabetização de alunos com deficiência	Contribuições da formação para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência	Contribuição da alfabetização para a redução das desigualdades escolares e sociais
a) Existem cadernos específicos que orientam a prática e b) são enfatizadas as práticas pedagógicas pautadas na diversidade e nas diferenças, dentre elas, a deficiência; c) apoio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), d) proposição de atividades lúdicas e a reflexão sobre a prática.	a) Falta de articulação dos conteúdos com a prática com alunos com deficiência; b) reflexões sobre a prática; c) relação entre teoria e prática; d) atividades lúdicas.	a) Convide; b) imposição; c) espaço de dialogicidade; d) uso de materiais diversificados; e) valorização da ludicidade; f) busca de conhecimento; g) reflexão sobre a prática; h) relação teoria e prática.	a) Leitura de mundo; b) alfabetização na perspectiva de letramento como processos que se inter-relacionam; c) alfabetização como codificação e decodificação de letras e palavras.	a) Os alunos com deficiência podem se alfabetizar; b) os alunos com deficiência têm pouca ou nenhuma possibilidade de aprender e se desenvolver num ambiente comum de ensino; c) os alunos com determinados diagnósticos não vão aprender; d) o trabalho do profissional da SRM e a atuação do segundo professor como estratégia de apoio à alfabetização dos alunos com deficiência.	a) A formação não contribuiu; b) reconhecimento da importância das atividades lúdicas; c) reflexão sobre a prática; d) Relação entre teoria e prática.	a) A alfabetização contribui para a redução das desigualdades. b) compreensões expressas remetem à: b1) ideia de que as desigualdades decorrem dos próprios indivíduos e, no caso da deficiência, da condição biológica; b2) participação do contexto escolar e social na construção das desigualdades.

Fonte: Lucachinski (2015).

2.2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

As pesquisas em Educação são decorrentes da necessidade de responder a uma questão, a um problema de relevância para a academia e para a sociedade em geral, partindo de uma realidade. Ao abordar essa realidade, para conhecê-la e compreendê-la emerge a elaboração de conhecimentos que potencializam o pesquisador a contribuir para mudanças nela.

Desse modo, dependerá da escolha da concepção teórico-

metodológica para o pesquisador problematizar ou não a realidade, intervindo de forma crítica e consciente ou não para que aconteçam mudanças no contexto social. Entretanto, o percurso teórico-metodológico não pode ser considerado “fechado” e linear, dominando o estudo e impedindo descobertas de novos caminhos. A partir dessa concepção, o percurso dessa pesquisa teve embasamento na orientação teórico-metodológica que sustentou e deu sentido aos caminhos adotados no trabalho de investigação, apoiada em uma reflexão que fundamentou o processo de estudo para responder ao problema de pesquisa.

Nesse sentido, ao investigarmos a formação continuada de professores proporcionada pelo PNAIC, para conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado nessa formação, no que tange à orientação sobre alfabetização de alunos com deficiência, foi necessário uma abordagem teórico-metodológica que nos auxiliasse a realizar um exercício hermenêutico e crítico perante o objeto investigado e o contexto social. Frente a esse desafio, foi preciso relacionar o objeto de estudo, o contexto educacional e social com a gênese do problema. A partir dessa reflexão, podemos dizer que o objeto de estudo foi constituído a partir das relações sociais construídas, sendo produto e processo destas. Sendo assim, não pôde ser investigado sem estabelecer relações com a totalidade no qual está inserido.

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (Kosik, 1975) é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situações de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (CIAVATTA, 2001, p. 123).

Partindo dessa compreensão, pesquisar as relações entre a formação continuada promovida pelo PNAIC e as orientações sobre a

prática alfabetizadora com alunos com deficiência, exigiu conhecer para compreender a realidade e assim contribuir com reflexões visando transformações das práticas pedagógicas contrárias à inclusão escolar. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que este estudo necessitou de uma delimitação, também precisou ser articulado com as relações estabelecidas na sua composição.

Nesse contexto, o problema investigado não foi compreendido fora da estrutura social. Assim, este estudo se inspirou na teoria histórico-cultural, que filia-se aos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético.

Como nos dizem Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005, p. 539), o referencial teórico histórico-cultural compreende:

[...] a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, no qual o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando e nem é somente ativo, regulado por forças internas, o sujeito do conhecimento é interativo.

Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos acontece mediante interações sociais estabelecidas no decorrer da história, por isso sua provisoriidade. Sendo assim, os problemas e/ou fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, político e econômico:

[...] o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriidade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade, [...] de realização de crítica às ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. (MINAYO, 2008, p. 107-108).

A pesquisa em questão analisou o processo, na sua gênese, assim não consistiu em apenas descrever a realidade, mas em conhecê-la e compreendê-la, num exercício hermenêutico para poder analisá-la.

Dessa forma, ao estudarmos essa realidade, consideramos os elementos contraditórios que a constituiu, como bem nos diz Gadotti (1992, p. 31): “[...] o método dialético ao estudar determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios dessa realidade.”

Neste estudo, o nosso olhar, como referenciamos acima, foi subsidiado pelo método dialético. Com essa “lente”, acreditamos que foi possível interrogar e interpretar a realidade social na qual a problemática está inserida. De forma introdutória utilizamos também a hermenêutica como método de interpretação. Embora, seja necessário ressaltar que compreendemos a hermenêutica como o “caminho do pensamento”, ou seja, como uma teoria do conhecimento, concordamos, porém, com Minayo (2008, p. 227) quando sugere a união entre a hermenêutica e dialética para interpretar a realidade:

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico.

“A dialética é a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia.” (MINAYO, 2008, p. 167). Por isso, a hermenêutica e a dialética favoreceram o debate, o diálogo que envolveu as questões de pesquisa, os dados empíricos e o referencial teórico-metodológico, formando a base para a organização e elaboração desta pesquisa.

Nessa perspectiva, Minayo (2008, p. 12) nos ajuda a refletir sobre o papel do pesquisador:

Um aspecto metodológico importante e orientador é que o foco do pesquisador não deve incidir sobre o objeto, sobre o produto, mas sim na análise do processo, na sua gênese. Partimos, assim, da hipótese fundamental da dialética de que não existe nada eterno, fixo e imutável.

Assim, acreditamos que a dialética aliada à hermenêutica, como método na/para a pesquisa subsidiou uma análise mais próxima à realidade investigada, por propiciar reflexões que nos ajudaram a pensar as relações sociais a partir de sujeitos que expressam sua singularidade

(sentidos subjetivos), a partir dos significados produzidos socialmente. Afinal, as relações sociais são constituídas, histórica, cultural, política e economicamente. A interpretação crítica dessas dimensões nos possibilitou um diálogo com os fenômenos sociais e educativos e, conseqüentemente, uma intervenção consciente no mundo.

A partir desse entendimento, a pesquisa possibilitou um diálogo com o objeto de estudo, o qual foi/é mediado pelas interações dos sujeitos e, sendo assim, implicou contradições, resistências, ressignificações durante o percurso da investigação. Essas reflexões trazem à tona o desafio de investigar com rigor, compreendendo que não existem verdades absolutas.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

A busca de respostas ao problema da presente pesquisa nos permitiu realizar um trabalho voltado para a realidade social. Esta realidade é singular, mas requereu necessariamente a discussão de uma problemática maior na qual está inserida, o que, por sua vez, possibilitou-nos elementos importantes para a compreensão das relações macro e micros social dessa realidade. A partir desta compreensão, essa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a importância da pesquisa qualitativa se expressa pelo fato de que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa em questão teve como campo a formação proporcionada pelo PNAIC, como um programa nacional, no âmbito da rede municipal de educação de Chapecó (SC), caracterizando-se como estudo de caso. O estudo de caso é definido como um caso particular, pois “[...] implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta,

multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). As referidas autoras citam as principais características do estudo de caso:

Os estudos de caso buscam a descoberta; [...] Enfatizam “a interpretação em contexto”. [...] procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; [...] Usam uma variedade de fontes de informação; [...] Revelam experiência vicária e permitem “generalizações naturalísticas”. [...] Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda; [...] São elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52).

Os sujeitos da pesquisa são professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do referido município que atuam no 1º ao 3º anos do ensino fundamental, participantes da formação continuada proporcionada pelo PNAIC. A escolha do campo e sujeitos da pesquisa se justifica pelo fato de atuarmos na educação especial, na rede municipal de educação desta cidade e ouvirmos, como dito na introdução, as falas dos professores participantes da formação, as quais expressavam suas dúvidas e angústias em relação ao compromisso assumido nessa formação e a inclusão de alunos com deficiência no processo de alfabetização.

Na rede municipal de educação participaram da formação continuada proporcionada pelo PNAIC em 2013, 118 professores e, em 2014, a formação iniciou com 91 participantes, sendo que no decorrer da formação houve duas desistências. No ano de 2013, segundo informação da orientadora de estudos, obtida em conversa informal, eram cinco turmas, havendo uma orientadora de estudos em cada uma delas. Em 2014, devido à carga horária ser ampliada de 120 horas (2013) para 160 horas e a falta de espaço físico, os participantes foram reagrupados em duas turmas, permanecendo duas orientadoras de estudos em cada uma delas. Desse modo, do total de 89 participantes foi realizada, no âmbito desta pesquisa, a observação participante com 46 professores que compunham uma das turmas, sendo 45 mulheres e um homem, os quais eram coordenados por duas orientadoras. A escolha desta turma aconteceu por meio de sorteio. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 13 professoras, uma representação que equivale a 100%

das professoras que informaram atuar em 2013 ou 2014 com alunos com deficiência.

Ao fazermos referência às entrevistas e a fim de preservarmos a identidade das professoras, utilizamos o termo professora, seguido de um número, o qual foi dado a partir da ordem de realização das entrevistas. Mediante as entrevistas, as características gerais das professoras foram sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Função	Situação funcional	Tempo de serviço (em anos)	Experiência com alfabetização (em anos)	Experiência com alunos com deficiência na Educação (em anos)
1	46	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	29	10	6
2	45	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	25	18	4
3	50	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	31	28	25
4	34	F	Pedagogia e especialização	Professora	ACT ¹¹		12	11
15	42	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	20	15	5
6	42	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	23	10	7
7	33	F	Pedagogia e especialização	Professora	ACT	15	12	11
8	45	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	25	15	5
9	56	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	22	21	6
10	34	F	Pedagogia	Professora	ACT	4	4	4
11	47	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	25	20	15
12	40	F	Pedagogia e especialização	Professora	Efetiva	21	21	6
13	44	F	Pedagogia e especialização	Professora	ACT	9	6	3

Fonte: Lucachinski (2015).

Analisando o quadro 2, percebemos que todas as professoras, mulheres em uma faixa etária de 33 a 56 anos, têm graduação, sendo que apenas uma não tem pós-graduação em nível de especialização na área da Educação. A maioria delas é efetiva. Uma professora tem quatro anos de exercício de magistério; outras três têm respectivamente, 9, 12 e 15 anos, e outras nove professoras têm entre 20 e 29 anos de docência. Todas têm experiência com alfabetização de crianças e informaram que já atuaram com alunos com deficiência na área da Educação. Ao serem

¹¹ Refere-se a professores contratados em caráter temporário, portanto, não concursados e sem estabilidade funcional.

questionadas em relação há quantos anos já atuaram com alunos com deficiência nas turmas de alfabetização, as professoras 1, 2, 3, 5, 6, 9 e 11 ressaltaram que agora nos últimos anos *“os alunos com deficiência foram enxergados, têm uma preocupação com a aprendizagem deles.”* (PROFESSORA 11). E analisam, como exemplifica a fala da professora 1 que: *“quase sempre tivemos alunos com deficiência nas turmas, mas não sabíamos.”*

Essas informações nos possibilitam constatar o nível de formação das professoras (à exceção de uma delas, todas cursaram especialização) e também o tempo de serviço significativo na área de alfabetização e no ensino de alunos com deficiência, mesmo que este seja menor e não necessariamente o tempo todo em turmas de alfabetização. A maioria das professoras nos seus relatos reconheceu a dificuldade para quantificar em anos a experiência com alunos com deficiência nas turmas de alfabetização. Percebemos que, para responder essa questão, elas revisitaram o passado, falando das experiências que tiveram com estes alunos e que hoje percebem que havia alunos com deficiência, mas que naquela época elas não sabiam, pois não era enfatizado como na atualidade a educação escolar deles.

Além das professoras foram entrevistados a coordenadora pedagógica da formação no âmbito do PNAIC no estado catarinense, que trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e também o formador, que trabalha com a formação dos orientadores de estudos, que são aqueles que atuam junto aos professores nos municípios.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com objetivo de responder a pergunta-síntese, o presente trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de campo na qual foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: consulta a documentos, observação participante com registro em diários de campo, conversas informais e entrevista semiestruturada.

Dessa forma, o trabalho de campo foi dividido em três momentos. O primeiro se constituiu como exploratório ou pré-campo, através de estudos dos documentos sobre o Pacto disponibilizados pelo Ministério da Educação e uma entrevista piloto com uma professora que participava da formação no ano de 2013. O roteiro de questões foi elaborado a partir do estudo dos documentos oficiais do PNAIC, bem como estudo sobre o conceito de sentidos, abordado na perspectiva vygostyana, e de conversas informais que tivemos com os professores

que participavam da formação continuada proporcionada pelo PNAIC.

De início, contatamos com a coordenadora local do PNAIC, na Secretaria Municipal de Educação, no mês de abril de 2014, buscando informações básicas sobre a formação continuada, como por exemplo, o número de professores que participavam da formação, horários e local em que aconteciam os encontros. Esse contato visou, principalmente, saber o que pensava a coordenadora sobre a realização da pesquisa. Após a concordância da importância deste estudo, a coordenadora autorizou a realização da pesquisa como um todo e da entrevista piloto em específico (Apêndice A – Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida).

A incursão exploratória no campo através da leitura dos documentos oficiais e da realização da entrevista piloto foram primordiais para a confirmação da importância e organização desta pesquisa, da verificação de que os objetivos poderiam ser alcançados, como também possibilitou um ajustamento na problemática e a reestruturação de algumas questões do roteiro da entrevista.

No segundo momento, aprofundamos os estudos sobre a formação proporcionada pelo PNAIC através dos documentos oficiais. Os documentos oficiais, segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 65-66),

Podem dizer respeito a atos individuais ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que ele não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.

Concordamos com Lüdke e André (1986, p. 39) ao afirmarem que a análise documental “[...] é uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador e dos pesquisados. Representam, ainda, uma fonte ‘natural de informação’.” Ainda a utilização de documentos “[...] apresenta-se como um método de recolha e de verificação dos dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, fazem parte integrante da heurística da investigação.” (SAINT-GEORGES, 1997, p. 29).

A análise documental propiciou conhecer a estrutura do PNAIC, o que subsidiou a elaboração do roteiro da observação e das entrevistas,

como também serviu de pano de fundo para a verificação de dados durante toda a investigação. Assim, os documentos selecionados foram: Portaria nº 867/2012 que instituiu o PNAIC; Portaria nº 1.458/2012 que definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC; e dentre os 32 cadernos oficiais do PNAIC disponibilizados pelo MEC em 2013, selecionamos cinco, os quais entendemos que forneciam informações para atingir nosso objetivo. São os cadernos de: *Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* (BRASIL, 2012g); *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2012f); *Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (BRASIL, 2012d); caderno correspondente ao ano e unidade 1 intitulado: *Currículo na alfabetização: concepções e princípios* (BRASIL, 2012e). Os cadernos da formação de 2014 foram 11, destes selecionamos o *Caderno de Educação Inclusiva: alfabetização matemática* (BRASIL, 2014b).

Percebemos a importância da utilização de documentos oficiais para esta pesquisa, pois isso possibilitou compreendermos o PNAIC a fim de estabelecer relações entre o que é proposto nos documentos e a vivência das participantes da pesquisa na prática da formação continuada. A utilização das fontes documentais também permitiu que fossem “[...] retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador [...]”, conforme nos ensinam Lüdke e André (1986, p. 26).

Após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, sob o Parecer Consubstanciado nº 143/14 (Anexo A), o terceiro momento se constituiu no contexto de observação participante dos encontros de formação continuada proporcionada pelo PNAIC. André (2004, p. 28) nos ajuda a caracterizar essa forma de observação: “A observação é a chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela.” A partir dessa compreensão, consideramos que esta técnica foi rica em informações, nas quais os gestos, tom de voz, silêncio e outras formas de linguagem foram contempladas.

Segundo Cruz Neto (1994, p. 59-60), a importância da observação participante “[...] reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.”

No decorrer da observação participante foi utilizado o diário de

campo com o objetivo de registrar as informações obtidas. Cruz Neto (1994, p. 55) define o diário de campo como “[...] um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância.” Nos diários foram registrados fatos, falas, comportamentos, conversas informais, além de minhas percepções, impressões, questionamentos e angústias. Os registros foram de extrema importância para organizar as informações conhecidas no campo, bem como auxiliou de forma significativa na análise dos dados coletados.

A coleta de dados mediante a observação participante aconteceu durante nove encontros, de 2 de agosto a 11 de novembro de 2014, totalizando trinta e duas horas. A formação continuada aconteceu quinzenalmente e foi realizada no auditório da Secretaria Municipal de Educação. No primeiro dia, ao nos apresentarmos, relatamos o objetivo da pesquisa e solicitamos aos professores que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a observação (Apêndice B). Todos o assinaram.

A observação participante foi orientada e atenta às questões de pesquisa. Nesse sentido, foi utilizado um roteiro (Apêndice C) contemplando: 1) relação entre orientador de estudos e professores participantes da formação; 2) relações entre os professores; 3) como é contemplada nos debates e orientações a alfabetização de alunos com deficiência, bem como a forma como o tema é abordado; 4) se os relatos de experiências contemplam práticas alfabetizadoras com alunos com deficiência; e 5) relações significativas entre a formação e as práticas alfabetizadoras com alunos com deficiência.

No dia 28 de outubro do mesmo ano aliada à observação no contexto da formação, participei do Seminário Local e Mostra Pedagógica – PNAIC 2014, realizado no Centro de Eventos Plínio Arlindo de Nes, em Chapecó. Neste evento, estiveram presentes aproximadamente 1.300 professores alfabetizadores participantes da formação do PNAIC e orientadores de estudos de 38 municípios localizados próximos de Chapecó.

Mediante a necessidade de aprofundamento das informações a partir do ponto de vista das participantes da formação continuada se configurou o quarto momento: a realização de entrevistas. Além de ser um instrumento característico de investigações com abordagem qualitativa, é flexível, oferecendo maior qualidade e intensidade de informações e possibilidade de mudanças no decorrer de sua aplicação.

A entrevista, segundo Cruz Neto (1994, p. 57),

É o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2008, p. 261). Ainda, este tipo de entrevista possibilita ao entrevistador o desejado aprofundamento da informação uma vez que “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). O diálogo estabelecido entre o entrevistador e o entrevistado propicia ao segundo falar livremente e ao mesmo tempo dá oportunidade ao pesquisador de perceber tendências espontâneas, de explorá-las convenientemente e de obter maiores esclarecimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A partir dessa compreensão, no penúltimo dia da formação, conversei com a turma sobre a importância da participação deles na pesquisa também por meio da entrevista, especificamente daqueles que trabalharam em 2013 e 2014 com alunos com deficiência nas suas turmas, visto que esse critério se justifica devido ao problema de pesquisa estar relacionado com as práticas alfabetizadoras com estes alunos, no contexto de sala de aula da rede regular de ensino.

Nesse sentido, solicitamos aos professores para que registrassem nome, telefone, endereço eletrônico, se atuaram ou atuam com alunos com deficiência e melhor horário para contato. Sete professores informaram que têm ou tiveram experiências com alunos com deficiência. Mediante o número baixo de professores informados, pedimos para as orientadoras para conversar com a turma nos pequenos grupos, já que estavam assim divididos realizando uma leitura. Após explicação sobre a caracterização da deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla) a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e a importância da participação delas na pesquisa, o número de professoras cresceu para doze.

No último dia da observação participante, propusemos às

professoras que a entrevista fosse realizada nas suas residências. A escolha do local partiu da compreensão de que os sujeitos da pesquisa teriam mais liberdade para expressar suas ideias. No entanto, salientamos que elas poderiam escolher o local. Assim, apenas uma professora optou em realizar a entrevista fora do local de trabalho, como havíamos proposto.

Agendamos horário para realizar a entrevista com as professoras através de contato telefônico e nos deslocamos para onze escolas (duas professoras trabalhavam na mesma escola), sendo que na última tivemos a informação de que uma das participantes da formação não havia colocado o nome na lista por não estar presente na formação naquele dia, tinha atuado com alunos com deficiência e tem uma filha com deficiência. Após contato com esta professora, ela também se dispôs a participar e, com isso, o número de professoras entrevistadas chegou a 13.

As entrevistas foram realizadas em horário de planejamento das professoras, em espaços escolhidos por elas, nos quais tivemos privacidade. Antes das entrevistas, cada professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) e o Termo de Uso de Voz (Apêndice E), visto que as entrevistas seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Duas professoras optaram por não gravar suas falas. Após responder as perguntas, uma delas solicitou para ela mesma registrar a sua fala e entregar o registro posteriormente, o que foi feito, e a outra pediu para escrevermos enquanto ela falava. O roteiro da entrevista compõe o Apêndice F.

Quando se refere à entrevista, Zago (2011, p. 307) ressalta a importância da gravação para que o pesquisador possa conduzir o diálogo como também para a organização e análise dos dados:

A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir reescutar as entrevistas.

No percurso da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar do Seminário Local e Mostra Pedagógica – PNAIC 2014, no qual ouvimos

a coordenadora pedagógica da formação no âmbito do PNAIC no estado de Santa Catarina e também o formador. Após participar das palestras de ambos, avaliamos que seria importante para a contextualização da pesquisa saber se foi trabalhado sobre alfabetização de alunos com deficiência na formação dos formadores e dos orientadores e como eles concebem a alfabetização de alunos com deficiência na formação continuada proporcionada pelo PNAIC. Por isso, eles foram entrevistados (Apêndice G).

Os procedimentos de coleta de dados descritos acima possibilitaram descobertas que a própria realidade social pesquisada pôde proporcionar, permitindo conhecê-la e compreendê-la em aspectos relevantes. No trabalho de campo foi possível atuar sobre a realidade, quando ao analisar os documentos do PNAIC, ao observar e dialogar com o grupo de professores que participaram da formação ocorreram trocas de conhecimentos e experiências entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo. Conforme Minayo (2008, p. 308), a análise de conteúdo, “[...] parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos no material.”

Na análise de conteúdo, utilizamos a análise temática, a qual “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.” (MINAYO, 2008, p. 316). Assim, interrogamos os sentidos estabelecidos nas produções das linguagens enunciadas pelas professoras, entendendo estas como múltiplas formas de expressão.

Compreender a linguagem como produção de sentidos implica considerar que, dependendo do contexto em que as professoras falaram, as suas palavras apresentaram sentidos diferentes. Vygotsky (2009, p. 465) nos ajuda a compreender sentido de uma palavra e sua relação com o significado, quando define:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

Desse modo, os significados que são construídos social e culturalmente pelos sujeitos em suas interações, mediam o pensamento, constituindo os sentidos que são singulares.

Segundo Minayo (2008), a análise temática desdobra-se em três etapas: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise, fizemos um mapeamento de todas as informações obtidas no trabalho de campo e escolhemos os materiais que seriam analisados, a partir dos propósitos da pesquisa. Sendo eles: os dados coletados através das falas, do silêncio, da observação no contexto da formação, durante as entrevistas e nos documentos oficiais do PNAIC. Nesta fase da pesquisa, “O investigador deve se perguntar sobre as relações entre as etapas realizadas, elaborando alguns indicadores que o orientem na compreensão do material e na interpretação final.” (MINAYO, 2008, p. 316).

Na segunda etapa, os materiais coletados foram explorados e classificados objetivando alcançar o núcleo de compreensão do texto. “Para isso o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado.” (MINAYO, 2008, p. 317). A partir dessa compreensão, procuramos nas diversas linguagens apresentadas pelas professoras nas entrevistas e acessadas por meio da observação e da documentação, o que se generalizava e o que se singularizava para posteriormente organizar os núcleos de sentido.

Sendo assim, os núcleos de sentido foram organizados da seguinte forma: a) orientações nos documentos oficiais do PNAIC; b) orientações trabalhadas na formação sobre a prática alfabetizadora com alunos com deficiência; c) motivos das professoras para participar da formação; d) sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização; e) sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência; f) contribuições da formação para a prática alfabetizadora

com alunos com deficiência; g) contribuições da alfabetização para a redução das desigualdades escolares e sociais.

Na terceira e última etapa: “tratamento dos resultados obtidos e interpretados” (MINAYO, 2008, p. 318), os resultados foram organizados a partir de análises das diversas linguagens expressas no processo de investigação, colocando em evidência as informações importantes para a pesquisa, relacionando as interpretações com os fundamentos teóricos que embasaram este estudo.

Aliada à análise de conteúdo, de forma introdutória, buscamos subsídios na hermenêutica-dialética, entendendo a hermenêutica como interpretação e categoria metodológica e dialética como contradição, movimento e transformação (MINAYO, 2012). De acordo com a autora,

Gadamer e Schleiermacher aplicam à hermenêutica uma descrição dialética polar, com a qual descrevem a provisoriedade interna e as múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão de um autor ou de um texto. Evidenciam então que a compreensão não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado: nada do que se interpreta pode ser entendido de uma vez só e de uma vez por todas. (MINAYO, 2012, p. 330).

Sendo assim, é necessário ressaltar que as interpretações realizadas nesta pesquisa poderão ser interpretadas de outra forma por outros pesquisadores. Afinal, a provisoriedade quanto à produção de conhecimento fez parte das discussões e reflexões desde o início desta pesquisa.

Orientando-nos pelo exposto acima, construímos nossa análise, articulando o problema de pesquisa, o material empírico coletado nas entrevistas e nas observações dos encontros de formação, juntamente com as proposições constantes nos documentos do PNAIC e com os fundamentos que embasaram nossa pesquisa. Mediante o entrecruzamento dos dados coletados, elaboramos nossas sínteses de compreensão acerca das relações entre o que é proposto nos documentos do PNAIC com o que é vivenciado na formação, no que tange à orientação sobre a alfabetização de alunos com deficiência.

2.6 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O PNAIC foi instituído, conforme informação no sítio do MEC¹² pela Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 4 de julho de 2012. Sua concepção tem especial embasamento no Programa Pró-Letramento do MEC, faz parte das ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) do referido Ministério e integra a Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam o tema da alfabetização. A meta cinco do PNE prevê “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, e para que isso aconteça foram elencadas várias estratégias, sendo que a 5.7 refere: “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014a).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que visa à melhoria da educação básica mediante a mobilização social também preconiza a necessidade da alfabetização até os oito anos de idade.

A partir dos estudos de Gatti, Barreto e André (2011), pode-se perceber que o PNAIC foi criado a partir das experiências do estado do Ceará, que desde 2007 desenvolve um Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e também foi inspirado pelo programa Pró-Letramento que tinha como objetivo: “[...] orientar o trabalho dos professores [...] e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 57).

No discurso de lançamento do PNAIC a presidenta Dilma Roussef citou o exemplo do PAIC do estado do Ceará como uma influência positiva para a criação do pacto nacional. Esta informação também consta no sítio da Secretaria do Estado do Ceará que informa que o PNAIC, além de ter sido inspirado no Programa Pró-Letramento, teve também a influência da experiência do estado do Ceará (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2014).

Destacamos a importância do MEC ter buscado, para a elaboração do PNAIC, referências em um projeto realizado em escala

¹² Informações obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12492&Itemid=811>. Acesso em: 12 abr. 2015.

menor, o PAIC-CE e experiência em um programa já concretizado (Pró-Letramento), pois entendemos que foi possível analisar seus efeitos na prática de modo que as análises e sugestões de ambos puderam servir de subsídios para o programa nacional. De certo modo, esta constituição reverte a tendência do Estado brasileiro de formular políticas a partir de órgãos centrais sem considerar as experiências locais.

O PNAIC é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. De acordo com o *Caderno de formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* (BRASIL, 2012g, p. 5),

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

As informações obtidas na página eletrônica do programa¹³ atestam que, por meio do PNAIC pretende-se beneficiar aproximadamente oito milhões de alunos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública no Brasil. Até agosto de 2013¹⁴, 5.421 municípios das 27 unidades federativas do país faziam parte do Pacto.

Além da formação continuada proporcionada aos professores alfabetizadores e aos orientadores da formação, o Pacto se apoia em mais três eixos: “2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.” (BRASIL, 2012g, p. 5).

Para uma maior compreensão de como foi planejada a estrutura do Pacto, cabe apresentar e discutir os eixos supracitados. O principal eixo é a “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”:

¹³ Informações obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

¹⁴ Não encontramos informações atuais.

I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são/a professor/a das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou Estado. (BRASIL, 2012c, p. 12).

A formação continuada de professores aconteceu em 2013 em Língua Portuguesa e em “**2014**, a duração do curso será de **160 horas**, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com **ênfase em Matemática.**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 2, grifos do autor). Percebe-se que de acordo com essa organização a formação se constitui como a principal estratégia para a efetivação da alfabetização proposta pelo Pacto.

O documento orientador das ações de formação 2014 ressalta que a formação continuada de professores baseia-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. “A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 1).

Pode-se verificar que é um curso de longa duração, o que é positivo, por favorecer o vínculo entre o formador e os participantes e também entre os formandos, assim como a construção de conhecimentos que pode se dar ao longo do processo de formação.

A metodologia proposta também nos parece relevante, pois o desenvolvimento de estudos e aplicação na prática cotidiana da sala de aula permite um diálogo entre a teoria e a prática, sendo este imprescindível para a práxis e o redimensionamento do trabalho

pedagógico. Outro ponto positivo é o fato do curso acontecer no próprio município, assim pode-se considerar a realidade local. Além disso, a recomendação para que os orientadores de estudos sejam escolhidos dentre a equipe de tutores do Pró-Letramento possibilita que os profissionais locais se tornem referência na formação de professores alfabetizadores no município. No entanto, a escolha dos orientadores de estudos deve ser criteriosa, conforme recomendação do MEC. Embora os municípios tenham autonomia na escolha, o princípio norteador desta deve ser o mais adequado em termos pedagógicos, buscando assim não comprometer a qualidade da implantação do programa. Porém, inferimos que pelo modo como se organizam as gestões municipais, pode ser que isso nem sempre aconteceu.

Em 2013, de acordo com o documento orientador do Pacto 2014¹⁵, participaram da formação continuada de professores alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), 170 supervisores (das IES), 645 formadores (das IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino.

O segundo eixo do Pacto se refere aos materiais didáticos e pedagógicos:

II. Materiais Didáticos e Pedagógicos: Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do/a professor/a; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos. (BRASIL, 2012c, p. 12).

¹⁵ Não encontramos informações sobre os dados de 2014.

Percebe-se, também, que este eixo é muito importante para a efetivação dos objetivos do PNAIC, pois a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos se caracteriza como um apoio fundamental ao processo de ensino e aprendizagem. A ampliação do acervo possibilita maior estímulo, interação e apropriação para a alfabetização. No entanto, é necessário que estes materiais quando disponibilizados às escolas, estejam acessíveis aos professores e que estes os utilizem, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas e acessíveis aos alunos.

Além dos materiais disponíveis para os alunos, os professores também receberam cadernos e outros materiais de apoio para a formação¹⁶. Pode-se analisar que esta ação possibilita mais subsídios para a construção de conhecimentos, uma maior organização e compreensão do funcionamento da formação e dos fundamentos teóricos que a norteiam.

Conforme o *Caderno de Apresentação do Pacto* (BRASIL, 2012g), os cadernos que auxiliam na estruturação da formação foram elaborados por pesquisadores, professores universitários e professores da educação básica. No ano de 2013, foram oito cadernos para os/as professores/as do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e mais oito cadernos para os docentes das turmas multisseriadas; um caderno de apresentação do Pacto; um caderno somente para os orientadores sobre os princípios e estratégias formativas e um caderno de Educação Especial. No total foram publicados 35 cadernos.

O documento orientador das ações do Pacto 2014 ressalta que, na formação em 2014, era necessário ampliar e aprofundar os estudos desenvolvidos em 2013, por isso as IES utilizariam os cadernos de formação de 2013 e outros materiais selecionados e produzidos para o ano de 2014.

Em 2014 foram distribuídos 11 cadernos, tendo como títulos: *Apresentação; Educação Matemática do Campo; Educação Inclusiva; Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Sistema de Numeração Decimal e Operação; Geometria Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber; e Jogos na Alfabetização Matemática* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Além de todos os materiais citados, são indicados vídeos ao final de cada caderno e no sítio do programa são sugeridos: Série Salto para o Futuro, programas, conferências e entrevistas, DVDs, filmes e leituras

¹⁶ Informações obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

relacionadas à alfabetização.

O terceiro eixo trata de avaliações:

Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (BRASIL, 2012c, p. 13).

Neste eixo, podemos analisar a importância do acompanhamento da eficácia do programa através de avaliações para verificar a sua implantação e definir possíveis readequações. No entanto, acreditamos que é necessária a avaliação de todos os envolvidos nesse processo. É preciso considerar que os instrumentos de avaliação refletem as concepções de educação, portanto, necessitam de constantes análises de sua repercussão na prática, objetivando o redimensionamento do planejamento e das metas. A avaliação é considerada assim, como um processo que subsidia a análise do ensino e da aprendizagem, possibilitando estratégias para avançar.

Quanto à premiação, é preciso ter cuidado, experiências mostram que além de gerar desconforto tanto para as escolas como para os alunos, não garante a aprendizagem deles. É preciso levar em conta as diferenças sociais e culturais de cada espaço educativo, bem como os

critérios de elaboração e aplicação da avaliação que irão embasar a escolha da escola, dos professores e da rede de ensino para receber a premiação. No decorrer da pesquisa buscamos informações no sítio do MEC sobre como ocorreu essa premiação, no entanto não encontramos informações. Dessa forma, solicitamos informações à coordenadora do PNAIC de Chapecó, a qual nos informou que “*não teve premiação*”. Um aspecto a considerar sobre a não efetivação dessa premiação pode ser a tendência de privilegiar avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Nesse processo, faz-se necessário perguntarmos: como ocorreu a avaliação dos alunos com deficiência?

Segundo conversa informal com a subcoordenadora estadual da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), “*Para os alunos com deficiência foi igual as demais, a diferença consiste na aplicação.*” O Manual dos Coordenadores estaduais e dos coordenadores de pólo de aplicação informa:

[...] os alunos com deficiência que necessitem de auxílio para leitura ou auxílio para transcrição ou guia-intérprete ou leitor labial serão atendidos, de acordo com a viabilidade da escola (espaço separado, professores especializados nos atendimentos). Tais alunos deverão ficar em ambiente separado de sua turma; [...] as instituições aplicadoras disponibilizarão um aplicador adicional para acompanhar a aplicação de cada ambiente separado para o atendimento especializado. [...] os alunos de cada turma ANA, que necessitem de atendimento de intérprete de Libras poderão ficar em salas com até 4 alunos da mesma turma; [...] será concedido tempo adicional aos alunos com deficiência, podendo ser utilizado ou não, de 20 minutos para a parte objetiva e mais 20 minutos para a parte escrita; [...] os alunos com deficiência que não puderem fazer a avaliação conforme a logística descrita acima, por impossibilidade de atendimento da escola, poderão não participar da avaliação, mas o aplicador da turma original desses alunos deverá constar tal situação no campo “observações” da ata da turma [...]. (ANA, 2014, p. 11).

O último eixo de ação do PNAIC é a Gestão, Controle Social e Mobilização, sobre o que se lê:

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, 2012c, p. 13).

A partir deste eixo, pode ser analisada a importância da participação de diversas instâncias no desenvolvimento do Pacto. Além da participação de instituições governamentais, há o envolvimento da sociedade civil. Sendo assim, a concretização do Pacto, visando o alcance de seus objetivos, dependerá de todos os envolvidos. No entanto, necessita-se de um posicionamento crítico quando é defendida a participação de todos, considerando também os cidadãos e entidades não governamentais como fundamento para que a implantação do Pacto obtenha êxito, a fim de não cairmos na “armadilha” de desconsiderar a obrigatoriedade do Estado de promover educação pública com qualidade a todas as pessoas, pois muitas vezes, a educação como “direito de todos e dever do Estado” passa a ser transferida como obrigação da sociedade civil.

Conforme Saviani (2013, p. 754), essa transferência aconteceu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com o apelo ao voluntariado através de um “folheto publicitário distribuído pelo MEC para a Campanha ‘Acorda Brasil. Está na hora da escola’ [...] No governo Lula esse papel está sendo desempenhado pelo Movimento ‘Todos pela Educação’.” Este movimento, de iniciativa do empresariado paulista, visa à melhoria da educação básica mediante a mobilização social, porém Saviani (2013, p. 754) adverte que:

[...] essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado.

Nessa direção, Oliveira (2009, p. 208) questiona a ideia que o compromisso “Todos pela Educação” traz:

A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado.

Defendemos que o dever da educação não pode ser transferido para a sociedade civil, mas a participação e envolvimento de todos, desde o poder público, gestores, professores, enfim, toda a comunidade escolar e sociedade em geral, como propõem os documentos do PNAIC, são fundamentais para que as políticas educacionais se efetivem.

Com a explanação dos quatro eixos de ações do PNAIC, constatamos que este se constitui como um programa educacional amplo e complexo, pois reúne quatro aspectos importantes, a partir do nosso ponto de vista, para cumprir seus objetivos: a formação continuada; a disponibilidade de recursos e materiais didáticos para os professores e alunos; a avaliação dos seus efeitos; e a gestão, controle social e mobilização, caracterizando uma rede de apoio, responsável pela implementação e monitoramento do programa.

Após estudo minucioso do *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012g) do documento orientador das ações da formação de 2014, como do próprio sítio do Pacto, pôde-se compreender que a formação é composta por, coordenadores estaduais, coordenadores municipais, coordenadores no âmbito das IES, supervisores e por dois formadores, sendo que um deles é o professor vinculado à universidade pública que

proporciona a formação do outro, o orientador de estudo, que é escolhido pelo município que, por sua vez, será o formador dos professores.

Todos os participantes do programa recebem uma bolsa. Segundo a Resolução do Ministério da Educação nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, em seu artigo 17:

A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, os seguintes valores: I - ao coordenador-geral da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); II - ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); III - ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); IV - ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); V - ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); VI - ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e VII - ao/a professor/a alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais). (BRASIL, 2013).

Em Santa Catarina, de acordo com informações na página eletrônica¹⁷ referente ao programa, a coordenação geral do Pacto está sob a responsabilidade da UFSC, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa.

Devido à abrangência do programa, os municípios participantes foram divididos em quatro pólos de formação para melhor possibilitar o deslocamento dos profissionais: Joinville, Treze Tílias, Laguna e Florianópolis. Nestes pólos, os orientadores de estudo participam da formação, para após realizarem a formação dos professores alfabetizadores em seus municípios.

Em Chapecó, segundo sítio da prefeitura municipal, o PNAIC foi lançado para os professores da rede municipal que aderiram ao Pacto, em 11 de março de 2013. De 180 profissionais, 141 iniciaram o curso de formação. O PNAIC abrange nesta cidade, 42 escolas e beneficia 3.668 alunos com a execução pedagógica na rede municipal. Os encontros de

¹⁷ Informações obtidas em: <<http://noticias.ufsc.br/2014/02/programa-de-alfabetizacao-coordenado-pela-ufsc-inicia-as-formacoes-de-2014/#more-104992>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

estudos são realizados periodicamente e coordenados pelas articuladoras do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2013). Em 2014, a formação iniciou na primeira semana de março. Participaram dela quinzenalmente, 160 professores, no auditório da Secretaria Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2014).

Segundo informações obtidas através de diálogo informal com uma das orientadoras de estudos, em 2013, 90 professores concluíram a formação, envolvendo aproximadamente 2.200 alunos. Em 2014, 83 professores concluíram a formação, envolvendo aproximadamente 2.000 alunos. *“Pelo menos um professor alfabetizador, considerando as 42 escolas da rede municipal de ensino participou da formação do PNAIC.”* (ORIENTADORA DO ESTUDO).

Cabe dizer também que para os professores da rede estadual que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) de Chapecó lançou o PNAIC no dia 14 de março de 2013. Segundo informações na página eletrônica.

Diretores das 43 escolas dos nove municípios que compõem a Gerência Regional de Educação (GERED) de Chapecó, além dos orientadores do PNAIC e dos 94 professores alfabetizadores, participaram do lançamento e, na sequência, do primeiro encontro de formação continuada deste ano (EDERLUIZ, 2013).

Em conversa informal com uma orientadora de estudo da GERED de Chapecó, sabemos que 120 professores de 36 escolas participaram da formação do PNAIC em 2014.

Podemos analisar, mediante a estrutura da formação continuada, que esta permite que se atinja uma grande quantidade de pessoas: coordenadores, supervisores, um formador que é selecionado por meio da IES que trabalha com 25 orientadores de estudo, selecionados pelos municípios, que trabalham com 25 professores alfabetizadores.

Além disso, o Programa sugere a estruturação de uma equipe composta por representantes de Secretarias de Educação e escolas, visando auxiliar os/as professores/as e demais profissionais das escolas a propiciarem aprendizagem para todas as crianças. O envolvimento entre escola e a comunidade também é citado no *Caderno de Formação: Apresentação* como importante para o desenvolvimento do Pacto.

3 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: ENTRELAÇAMENTOS COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNAIC

Neste capítulo, abordamos a educação escolar das pessoas com deficiência mediante os movimentos de inclusão a partir de 1990 e refletimos sobre a contribuição da concepção histórico-cultural para a educação dessas pessoas, bem como para a formação de professores.

Em seguida, discutimos a formação continuada de professores alfabetizadores e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Finalizando o capítulo abordamos a alfabetização e a atuação com alunos com deficiência, articulando essas abordagens com a formação de professores proporcionada pelo PNAIC.

3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A opção por iniciarmos a discussão da educação das pessoas com deficiência a partir de 1990 foi decorrente de haver muitos estudos sobre a história da educação das pessoas com deficiência desde seus primórdios, como também por esse ano ter se configurado na história como um marco na inclusão social e escolar das pessoas com deficiência, devido a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ter ocorrido neste ano, mobilizando a sociedade mundialmente. Diante disso, pretendemos discutir alguns eventos internacionais e nacionais que mobilizaram ações efetivas para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sob a ótica das suas necessidades educacionais serem garantidas. No entanto, considerando a importância de cada evento para mudanças nas estruturas da sociedade e do sistema educacional, nossa intenção neste momento é refletir sobre os conceitos de deficiência, educação especial, integração e as repercussões a partir desses movimentos na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Percorrendo a história, pode-se verificar que as pessoas com deficiência foram tratadas, educadas e concebidas de formas diferentes, conforme os contextos sociais, políticos e culturais de cada época. Nessa trajetória, essas pessoas foram e ainda muitas delas são colocadas à margem da sociedade, sendo impedidas de usufruírem dos bens públicos, que são seus por direito. Dessa forma, alguns eventos mundiais colaboraram de forma decisiva para a mudança das práticas e concepções sobre os direitos das pessoas com deficiência. Destacamos

aqui apenas alguns:

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, na qual os países assumem que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.” (UNICEF BRASIL, 1990, p. 2).

A Declaração decorrente dessa Conferência desencadeou, no Brasil, campanhas, programas e reformas no ensino. Nesse evento, foi reconhecida a necessidade do ensino ser ofertado no sistema comum de educação a todas as pessoas com deficiência. Assim, começou a se propagar ações em educação a partir de uma abordagem de educação inclusiva.

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, em 1994, conhecida como Declaração de Salamanca, postula princípios, políticas e práticas em Educação Especial. A referida Conferência repercutiu de forma direta sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, proclamando dentre outros, que: “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala, em 1999, também merece destaque por desencadear a necessidade de o governo brasileiro oficializar compromissos assumidos decorrentes dessa convenção. (SANTA CATARINA, 2009a). Um dos compromissos assumidos é adotar

[...] medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração. (BRASIL, 2001).

Todos esses eventos políticos se configuraram como movimentos fundamentais para que a inclusão social e escolar das pessoas com

deficiência fosse considerada não só possível, mas imprescindível para a conquista de seus direitos. Decorrente desses eventos o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência no Brasil ganha legitimidade maior a partir da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seu artigo nº 2 preconiza que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (CNE, 2001, p. 1).

A partir desse pressuposto, exige-se do sistema educacional uma reorganização para atender os alunos com deficiência, considerando suas necessidades. Embora a escola deva cumprir o dever de democratização do ensino, ainda encontra dificuldades para abordar novos conhecimentos trazidos e demandados para que esses alunos tenham não apenas as garantias legais asseguradas, mas que de fato tenham acesso ao direito à aprendizagem.

Outro marco importante foi a Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência, no ano de 2007 e ratificada no Brasil em 2008, a qual teve influência significativa para impulsionar mudanças na sociedade em relação a avanços e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência. O lema da Convenção “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS” (RESENDE; VITAL, 2008, p. 15) norteia os trabalhos fundamentados na concepção de que as próprias pessoas com deficiência precisam ter voz e vez, pois são elas que sabem o que é melhor para si. Esta convenção reafirmou os princípios da dignidade humana, anteriormente tratados na Declaração dos Direitos Humanos, em 1948: “O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (RESENDE; VITAL, 2008, p. 16).

Embora muitos avanços tenham ocorrido após a convenção, ainda as práticas sociais que prevaleciam nas relações com as pessoas com deficiência eram integrativas, ou seja, as pessoas com deficiência precisariam se adaptar à sociedade de acordo com as estruturas existentes. Ao se referir ao conceito de integração escolar, nessa perspectiva os alunos podem conviver no mesmo espaço, porém precisam se adaptar ao que a escola e a sociedade em geral oferecem.

Para alguns autores, como Bueno (2001) e Martins (1999) o conceito de integração escolar, corresponderia à mera colocação de pessoas com deficiência na escola regular e que o problema estaria

centrado nas crianças, desconsiderando a responsabilidade da escola em mudar sua estrutura, funcionamento e concepção. Segundo, Mendes (2006) com base em Mittler (1999) e Martins (1999), reafirma que na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola.

Para mudar essa realidade, políticas públicas são elaboradas com o objetivo de incluir as pessoas com deficiência que, historicamente, foram e ainda são excluídas dos/nos espaços educativos e sociais. Assim, as práticas inclusivas que colocam a deficiência na perspectiva de direito à diferença marcam a questão da deficiência na contemporaneidade.

O conceito de inclusão amplia a perspectiva da integração, quando preconiza que os sistemas educacionais necessitam garantir “[...] o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para a sua participação e aprendizagem.” (BRASIL, 2010, p. 20). Ou seja, não basta os alunos frequentarem a escola e participar de algumas atividades, a escola precisa se adaptar para oferecer condições pedagógicas e arquitetônicas para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Nesse contexto, as práticas de segregação como também as integrativas precisam avançar para a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Visando esse avanço, na Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, lançada em 2008, a Educação Especial passa a atuar diretamente no ensino regular:

É entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 21).

Muitos avanços ocorreram em direção à inclusão escolar, porém, contata-se que, historicamente, vem se estabelecendo mecanismos de categorização das pessoas, considerando atributos “naturais” como: louco, aleijado, excepcional, pessoas com necessidades educacionais especiais, deficiência, dentre outros. Percebemos, na atualidade, que os fundamentos epistemológicos embasados no caráter clínico e assistencialista ainda persistem em muitas práticas sociais e pedagógicas.

Dessa forma, também percebemos como, Rabelo e Amaral (2003), que a realidade social em que vivemos pouco considera a participação das pessoas com deficiência de forma democrática e ativa na organização da sociedade. Sendo assim, a inclusão, seja escolar e/ou social (âmbito geral) dessas pessoas fica prejudicada, pois se desconsidera a garantia de usufruírem do desenvolvimento dos bens culturais, políticos, econômicos e sociais de acordo com suas singularidades.

De acordo com Mendes (2006, p. 9), fundamentada em Mittler (1999) e Martins (1999), diferente da integração escolar a “[...] inclusão estabelecia necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.” Essas considerações estão em consonância com as ideias de Mantoan (2001) e Stainback e Stainback (1999) que defendem a inclusão com o argumento de que para a escola ser democrática precisa buscar conhecimentos para trabalhar com diversidade de alunos.

Corroboramos com o entendimento de que as políticas públicas contribuem para a efetivação da inclusão escolar, no entanto, sabemos que não é o suficiente, visto que a sociedade também necessita ser reestruturada para que seja inclusiva. A partir dessa compreensão, a educação passa a assumir papel importante para essa transformação. No entanto, todos os profissionais da educação necessitam de formações que estejam embasadas em uma concepção de educação inclusiva, que viabilizem ações políticas/educativas para além da frequência e permanência do aluno com deficiência na sala de aula e sim sua participação ativa na construção de conhecimentos. Para isso ocorrer, o conhecimento necessita estar acessível a esses alunos.

Nessa direção Mendes (2006, p. 16) nos adverte que:

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica.

A autora ressalta a importância de serem considerados os dados empíricos da realidade para a elaboração de políticas e afirma que a

inclusão escolar no Brasil demanda de um esforço conjunto, “[...] de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.” (MENDES, 2006, p. 16).

A partir dessa compreensão, conceituar deficiência na atualidade e estudá-la é ir ao encontro de um universo complexo e ainda pouco explorado. Considera-se pessoa com deficiência, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) “[...] aquela que tem impeditivos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2010, p. 23).

Consideramos este conceito, mesmo que provisório, um avanço, pois concebe a deficiência não apenas como uma condição individual (ao longo da história não foram consideradas as diversas barreiras como impeditivas da participação e interação das pessoas com deficiência na sociedade) e biológica, mas, social na medida em que ressalta a interação das pessoas com deficiência com barreiras que muitas vezes impedem a participação delas na escola e na sociedade em geral. Entendido dessa forma, quando o conhecimento não está acessível aos alunos, criam-se obstáculos para a sua aprendizagem.

Contudo, mesmo com os avanços significativos nas práticas sociais e especificamente na educação escolar das pessoas com deficiência na perspectiva de educação inclusiva, percebe-se que estas continuam sendo, na maioria das vezes, marcadas por concepções do passado que ressaltam a “incapacidade” e “anormalidade” delas.

A escola tem papel fundamental na superação desses estigmas, porém, não se pode desvinculá-la das práticas excludentes da sociedade. Assim, a educação pode contribuir para que a sociedade seja mais justa e menos excludente, no entanto faz-se imprescindível uma análise mais ampla das estruturas sociais, as quais têm contribuído significativamente para a promoção das desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos com deficiência. Dessa reflexão emerge o questionamento: a educação escolar, especificamente a alfabetização poderá oportunizar práticas de ampliação da participação desse grupo de pessoas na vida social e contribuir para a redução das desigualdades? Mais adiante, no capítulo quatro, refletiremos sobre esse questionamento.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Para subsidiar a compreensão das relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação continuada proporcionada pelo PNAIC, no que tange à orientação sobre a alfabetização de alunos com deficiência, faz-se necessário refletir sobre a importância da concepção histórico-cultural para a educação, especificamente das pessoas com deficiência, pois ela nos auxilia a compreender que estas não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem de outra forma. Também porque, nessa perspectiva, as experiências sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem. Nesse sentido, quanto mais interações e mediações sociais com qualidade, mais aprendizagem será internalizada. Assim, essas reflexões nos fornecem subsídios para dialogar com os sentidos que os professores atribuem à alfabetização de alunos com deficiência no processo de formação continuada no âmbito do PNAIC.

A concepção histórico-cultural tem como precursor Lev Semenovitch Vygotsky. Sua abordagem foi difundida no Brasil no século XX, passando a contribuir de forma significativa para a educação das pessoas com deficiência (BEYER, 2005). Surge, então, a reflexão de que a aprendizagem é possível a todos os alunos, independente da deficiência ou outra diferença.

Os subsídios teóricos da concepção histórico-cultural de Vygotsky enriqueceram a atuação pedagógica com os alunos com deficiência, pois se constituíram como embasamento teórico e prático para as ações educativas. Beyer (2005, p. 76) ressalta a importância da contribuição dos estudos de Vygotsky para a inclusão escolar dos alunos com deficiência:

É necessário conhecer Vygotsky, estudar exaustivamente seu pensamento, quando se discute as questões da educação inclusiva, simplesmente porque talvez ele tenha sido o primeiro pensador cujas idéias abordaram conceitos centrais do projeto de inclusão escolar. Para isso, basta ler e analisar o capítulo terceiro (acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis), da primeira parte das Obras Escolhidas de Vygotsky, volume V,

“Fundamentos da Defectologia” (1995). Este texto constitui provavelmente a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência.

Nos estudos realizados a partir de referenciais de Vygotsky (1995), podemos afirmar que a teoria histórico-cultural concebe a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das interações sociais, sendo que, se estas forem de qualidade, serão condições favoráveis para que esses processos aconteçam. Por isso, em seus estudos, Vygotsky ressalta a importância da troca de conhecimentos e experiências entre os alunos.

Os estudos de Vygotsky auxiliam a compreender que as pessoas com deficiência apresentam peculiaridades para a aprendizagem e o desenvolvimento. O funcionamento psíquico funciona como nas pessoas sem deficiência, porém com uma organização distinta. Segundo Vygotsky, (1995, p. 3): “[...] el niño, cujo desarrollado se há complicado por um defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es um niño, pero desarrollado de outro modo.”

Como exemplo, podemos citar o aluno com cegueira, esse necessitará desenvolver os demais sentidos remanescentes de forma integrada, sendo o tato o principal meio para decifrar os pontos que compõem o Sistema Braille para aprender a ler, escrever e interpretar. Já o aluno com baixa visão, dependendo do caso, necessitará de recursos não ópticos e ópticos para realizar as atividades como também de estimulação visual, dentre outros. Também como exemplo o aluno com deficiência auditiva necessitará para a construção de diferentes conceitos, estratégias de ensino com recursos visuais, como dramatização, vídeos com legendas, gravuras, objetos, livros, leitura labial, mímicas, etc. e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que é a primeira língua da pessoa com surdez. Já o aluno com deficiência física necessita, na maioria das vezes, de recursos adaptados, como por exemplo, engrossador de lápis, adaptação no mobiliário e para os alunos que têm dificuldade na oralização pode ser utilizado um sistema alternativo de comunicação, com gravuras, objetos, dentre outros. Entretanto, a escolha dos recursos e estratégias dependerá sempre da necessidade apresentada pelo aluno. Para os alunos com deficiência intelectual os professores necessitam qualificar as funções psicológicas superiores do educando, para o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva, mediante investigação de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no seu processo de aprendizagem. Assim, a partir da necessidade que cada aluno apresenta, dependerá as escolhas dos

recursos, metodologias e mediações, como veremos com mais detalhes, quando abordaremos as orientações sobre a alfabetização de alunos com deficiência nos documentos do PNAIC, no item 3.6.

Nessa direção, Vygotsky (1995) nos auxilia a compreendermos que a educação escolar dos alunos com deficiência não se diferencia da educação escolar dos alunos que não têm deficiência. O que muitas vezes se diferencia são as metodologias, estratégias e recursos utilizados, ou seja, os signos culturais disponibilizados aos alunos:

[...] Estas concepciones fundamentales de Viigótski, lo llevaron a postular que la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, que los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus coetáneos. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo. (DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, 1995, s.p.).

Outro aspecto de fundamental importância no pensamento de Vygotsky (1995) é o conceito de deficiência primária e secundária. A deficiência primária consiste nos problemas orgânicos, já a secundária compreende o desenvolvimento do sujeito com base nas interações sociais. A deficiência secundária, portanto, é proporcionada pela sociedade, pelo universo cultural que está organizado a partir de um padrão de normalidade, dificultando assim o acesso à aprendizagem, à participação cultural e social da pessoa com deficiência.

Como afirmamos anteriormente, nessa perspectiva teórica as experiências sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem e o papel do outro torna-se fundamental nesse processo. Vygotsky (2009) afirma a importância do meio social quando define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou potencial, na qual os alunos, ao realizarem determinada atividade, necessitam de ajuda, intervenções de outros e da cultura e, após as aprendizagens estarem consolidadas, impulsionam o desenvolvimento de uma determinada função de um nível proximal para um nível real (internalização).

É desse processo que, segundo Vygotsky (2009), desenvolvem-se as funções psicológicas superiores, como a análise, linguagem, percepção, memória, atenção, raciocínio, valoração, dentre outras. Essas

funções são elaboradas no decorrer da vida do sujeito mediante a interação com a linguagem e outros sistemas de signos.

Desse modo, as escolas, em particular os professores, necessitam rever estratégias de ensino que privilegiam a formação de grupos de trabalho a partir de critérios embasados no desempenho escolar, tendo a homogeneidade como parâmetro, e passem a trabalhar com a diversidade de desempenhos, pois ela favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

As interações qualitativas propiciam às pessoas com deficiência a “compensação social”, termo caro utilizado por Vygotsky (1995) para ressaltar que, através desta, pode-se criar condições e estabelecer interações que possibilitem às pessoas com deficiência, apropriarem-se de conhecimentos, independentemente das limitações orgânicas e funcionais.

[...] Si un niño ciego o sordo alcanza en el desarrollo lo mismo que un niño normal, entonces los niños con deficiencia lo alcanza de un modo diferente, por otra vía, con otros medios y para el pedagogo es muy importante conocer la peculiaridad de la vía por la cual él debe conducir al niño. La ley de la transformación del menos de la deficiencia en el más de la compensación proporciona la clave para llegar a esa peculiaridad. (VYGOTSKY, 1995, p. 7).

Dessa forma, compreende-se que “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera principal de onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 1995, p. 153). Nessa perspectiva, a educação escolar tem o papel de atuar através da compensação social, ou seja, proporcionar aos alunos com deficiência acesso aos conhecimentos socialmente construídos. Desse modo, não é concebida qualquer forma de segregação social e educacional imposta às pessoas com deficiência, tendo em vista que já perderam muito ao longo da história ficando à margem da sociedade e especificamente do sistema de ensino comum.

Assim, a formação de professores, em particular a continuada, necessitará trabalhar conhecimentos que possibilitem aos professores, em específico os alfabetizadores (foco da nossa pesquisa) conhecerem as especificidades que cada deficiência demanda para estabelecerem relações com as necessidades de seus alunos. Assim, os professores

poderão planejar suas aulas de modo a contemplar mediações significativas com recursos e metodologias adequadas a partir das peculiaridades distintas de cada aluno com deficiência. Contudo, as formações precisam considerar que, na atualidade, urge trabalharmos a partir da perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito de aprender de cada aluno, porém, isso não pode ficar apenas no discurso, se faz urgente os professores de fato proporcionarem conhecimentos para todos os alunos, para tanto, há necessidade das formações estarem embasadas nessa perspectiva.

Como referimos anteriormente, a mediação é fundamental nos processos de aprendizagem. Entretanto, é necessário considerar que o termo mediação muitas vezes é utilizado a partir de uma compreensão restrita, a qual remete apenas à interação do professor com os alunos. Desse modo, a presença e mesmo a interação do professor e de outros colegas não garantem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, pois há necessidade da mediação com o conhecimento científico.

Da mesma forma, acreditamos que a participação e mediação entre professores e orientadores de estudos nas formações continuadas, no caso em específico na formação de professores proporcionada pelo PNAIC, também não será condição para o desenvolvimento de práticas comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos, se não estiverem fundamentadas em pressupostos teórico-metodológicos que embasem práticas alfabetizadoras que contemplem as necessidades dos alunos, inclusive dos alunos com deficiência. Desse modo, ponderamos que a formação em questão poderá ser considerada como potencial às iniciativas dos professores no sentido de compensação social das deficiências apresentadas por seus alunos, desde que lhes sejam possibilitados na formação, mediadores culturais significativos na interação entre todos os participantes, subsidiando assim, elementos para organização do ensino a partir da perspectiva da educação inclusiva.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O PNAIC: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Por muitos anos, a formação continuada de professores fundamentou-se em uma concepção de prática profissional baseada na racionalidade técnica. Nesta concepção, a principal tarefa do professor é seguir manuais. Esse modelo de prática supõe que se atue esperando resultados predeterminados, “[...] aplicando soluções disponíveis a

problemas já formulados.” (CONTRERAS, 2002, p. 97). Dessa forma, o enfrentamento e formulações dos problemas, as decisões a partir de uma situação geral ou específica da ação educativa ficam prejudicadas.

Frente a esses desafios e outros, essa perspectiva promove ações educativas que desenvolvem uma prática reprodutiva, não contribuindo para que os alunos se tornem participativos, críticos e criativos a partir dos conhecimentos trabalhados na escola. Esse modelo de professor, de aluno, de ensino e de conhecimento não corresponde mais às demandas por uma educação comprometida com um ensino significativo para todos os alunos, como também não acompanha os avanços científicos, tecnológicos que se proliferam de forma rápida atingindo todas as áreas da nossa vida. Sendo assim, faz-se necessário formar os professores de maneiras diferentes para atuarem numa perspectiva inclusiva e democrática.

Por conseguinte, as diversas visões sobre o trabalho docente se caracterizam em políticas de formação. Esse movimento vem sendo discutido amplamente por diversos autores, principalmente a partir dos anos de 1990, constituindo-se num campo de estudo cada vez mais abordado pelos pesquisadores. (ANDRÉ, 2010).

Entre os diversos estudos sobre a formação profissional do professor, destaca-se a compreensão de que a formação é a construção de saberes específicos e envolve percursos profissionais e pessoais, assim, este processo é social, dialógico, interacional e dialético (FREIRE, 2011a; NÓVOA, 2000; TARDIF, 2002; PIMENTA; GHEDIN, 2008; MARCELO, 2009; entre outros).

Freire (2011a) ao teorizar sobre a formação docente elenca os saberes necessários que deveriam compor a organização programática de processos formativos. O autor destaca aspectos técnicos, éticos e estéticos, reconhecendo que a atividade docente exige rigorosidade metódica, pesquisa permanente e reflexão crítica sobre a prática. Como exigência à prática docente pondera o desenvolvimento de procedimentos e atitudes de bom senso, esperança, alegria, segurança, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, bem querer aos educandos e respeito às suas singularidades pessoais e socioculturais.

Na mesma direção, Tardif (2002) considera que os saberes adquiridos pelos professores são diversos e temporais, pois são produzidos e aprendidos a partir de um contexto histórico. Aponta tipos de saberes que demandam a prática docente: “saberes da formação profissional” – das ciências da educação e pedagógicos; “saberes disciplinares” – relativos aos diversos campos do conhecimento e transmitidos nos cursos universitários; “saberes curriculares” –

correspondentes aos discursos didático-pedagógicos; “saberes experienciais ou práticos” advindos das vivências dos professores e do conhecimento de seus contextos de vida e trabalho, os quais são incorporados às práticas docentes de “saber fazer e saber ser” professor. (TARDIF, 2002, p. 36-39).

Ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente e que devem compor os programas formativos, os autores referidos enfatizam conhecimentos de caráter pessoal e profissional, os quais os professores se apropriam no decorrer da sua trajetória de vida. Esse aspecto é apontado por Gatti, Barreto e André (2011) quando abordam as novas exigências que a atual sociedade vem levantando de forma desafiadora aos professores. Assim, elas se referem:

A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. [...] São disposições subjetivas que, porém, se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas e interpretadas de forma representativa com base em um dado contexto socioprofissional significativo por cada educador(a). (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25-26).

De acordo com os autores, a prática docente fundamenta-se em um conjunto de procedimentos, conhecimentos e atitudes que vão além dos aspectos essencialmente intelectuais e envolvem valores, atitudes e sentimentos. Desse modo, podemos afirmar que os saberes de cada professor emergem de experiências formativas, profissionais e pessoais a partir do contexto social, cultural e político no qual suas experiências profissionais são vividas. Nesse sentido, as abordagens referidas se aproximam da concepção histórico-cultural, a qual considera que a constituição psíquica ocorre através da mediação social. As proposições dessa concepção nos ajudam a compreender que, através da linguagem viabilizada pela interação entre as pessoas e outros instrumentos

culturais, é constituído nosso modo de ser, pensar e agir, ou seja, internalizamos o que vivenciamos e aprendemos no social.

Desse modo, planejar e elaborar a formação continuada de professores demanda refletir sobre a construção de processos mentais de um sujeito que, mesmo tendo uma formação profissional para desenvolver seu trabalho, ainda precisa continuar aprendendo no decorrer da sua vida para mediar a aprendizagem dos seus alunos. Assim, o sujeito se constitui professor quando vivencia e compartilha práticas sociais de ensino e aprendizagem no seu grupo social e cultural, onde cada professor tem a sua identidade profissional que o aproxima aos seus colegas, mas o distingue pela forma singular que internaliza os conhecimentos, pois segundo Vygotsky (2009), as funções psicológicas foram sociais antes de serem individuais, ou seja, antes de se converterem em atividade intrapsíquica, através de internalizações próprias dos sujeitos, foram compartilhadas como atividade intersíquica no seu contexto social e cultural.

Marcelo (2009, p. 7), ao discutir sobre a importância da construção da identidade profissional do professor, pondera que:

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Desse modo, os professores ao se apropriarem de conhecimentos constituídos e mediados historicamente sobre ensinar e aprender vão modificando-se e ressignificando de forma coletiva e individual os significados e sentidos que constroem ao longo de sua vida. No entanto, é importante considerar que o que é ensinado no contexto da formação de modo coletivo é internalizado de forma singular e sendo assim nem sempre corresponde às intenções de quem ensina. Destarte, os discursos valorizados social e politicamente e consolidados em teorias, leis e programas e o que é concebido pelos professores participantes das formações e pelos próprios formadores podem se diferenciar, pois as apropriações não são lineares e nem harmônicas, e por isso, o que é realizado em suas ações nem sempre vai ao encontro com o que foi

planejado.

Nesse sentido, é premente discutir sobre os pressupostos teórico-metodológicos contemplados nos documentos que fundamentam a formação continuada proporcionada pelo PNAIC, refletindo sobre suas possíveis contribuições à prática da formação. A partir dessa reflexão, teremos mais subsídios para adiante, no capítulo quatro, analisarmos como os professores participantes concebem, no processo de formação, as orientações sobre a alfabetização de crianças com deficiência.

O programa conceitua a formação continuada utilizando-se de Vaniscombe (2002), o qual ressalta que, a partir de 1990, surge o conceito de educação ao longo da vida que trata da formação continuada como “[...] um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social”. (BRASIL, 2012f, p. 9). O conceito de formação continuada também está embasado em Ferreira e Leal (2010), que ao diferenciarem a formação continuada da inicial, afirmam que os papéis a serem desempenhados pelos professores “[...] são de estudantes e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante.” (BRASIL, 2012f, p. 11). O documento pondera a partir das considerações de Gatti (2003), Nunes (2001) e Monteiro (2001) que “muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos [...] e um dos caminhos apontados é a formação contínua.” (BRASIL, 2012f, p. 9). Dessa maneira, pode-se analisar através dos documentos que além da formação continuada ser considerada um aprendizado ao longo da vida, ela visa proporcionar mudanças na prática pedagógica para reverter o desempenho insatisfatório apresentado pelos alunos.

Entretanto, André (2010) informa que o conceito de formação continuada de professores passou por várias mudanças no decorrer da história. Para Marcelo (2009), essas mudanças são motivadas pelo avanço na compreensão de como se constroem os processos de aprender a ensinar. Por conseguinte, os estudos de alguns autores como Nóvoa (2000), Imbernón (2000) e Marcelo (2009) sugerem o conceito de desenvolvimento profissional em substituição à formação continuada.

O desenvolvimento profissional, segundo Marcelo (2009, p. 7) é “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento do docente.” Segundo o autor, esses processos visam propiciar mudanças nos professores não apenas enquanto profissionais, mas também como pessoas. Ele justifica

que “[...] a denominação desenvolvimento profissional se adéqua melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino.” (MARCELO, 2009, p. 9).

Após estudos realizados por André (2010, p. 176) sobre a formação de professores, especificamente sobre o conceito de formação docente, a mesma conclui que essa formação “[...] tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.”

A partir dessas análises, compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento no processo de formação continuada de professores se (trans)formam a partir de modos próprios de internalizar, significar e atribuir sentido ao conhecimento. Tais modos estão essencialmente sinalados pelas condições concretas em que esses processos de formação acontecem.

Nessa direção, os documentos que subsidiam a formação continuada de professores/as alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC, afirmam que essa formação “[...] é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão.” (BRASIL, 2012g, p. 28). A análise das práticas de sala de aula é utilizada como estratégia para trabalhar a reflexividade da prática, no decorrer da formação. De acordo com o Caderno de formação (BRASIL, 2012f, p. 13), esta atividade se justifica

Principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao/a professor/a deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, alguns estudiosos afirmam que a análise dos “gestos profissionais” pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes.

A formação continuada em questão considera três pilares fundamentais:

1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o/a professor/a como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; 2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações; 3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. (BRASIL, 2012f, p. 20).

A formação foi organizada em quatro cursos para os professores do primeiro ao terceiro ano e de turmas multisseriadas e os cursos em oito unidades, com temáticas semelhantes, mas com focos de aprofundamento distintos. Visando à melhoria da prática docente, há algumas atividades no curso que são permanentes, tais como: leitura de textos, tarefas de casa e escola, socialização das atividades realizadas, estudo dirigido de texto e planejamento de atividades a serem realizadas. Sendo assim, em cada encontro são retomadas as atividades propostas no anterior. (BRASIL, 2012g).

As atividades de leitura deleite e tarefas de casa e escola são planejadas para acontecerem em todos os encontros de formação. Essas tarefas consistem em:

O momento de leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura de textos, com registro de questões para discussão; [...] aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; análise e produção de material didático. (BRASIL, 2012f, p. 29).

Além dos materiais disponibilizados especificamente para a formação, são explorados outros materiais encaminhados para as escolas, como por exemplo: livros de literatura, livros didáticos, jogos de alfabetização, Coleção Indagação sobre o Currículo; Portal do professor (informações sobre a formação e materiais) e outros.

O estudo dirigido de textos no contexto da formação é considerado nos documentos como importante para os professores refletirem e compreenderem os fundamentos que orientam as experiências práticas na sala de aula. Assim, são ressaltados nesses textos os pressupostos da perspectiva “sociointeracionista”, no entanto é afirmado que outras abordagens teóricas são utilizadas para trabalhar questões específicas da alfabetização. Dessa forma:

[...] nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis. (BRASIL, 2012f, p. 30).

Percebemos mediante os estudos e análises dos cadernos que a formação foi bem planejada e estruturada, porém nos próprios documentos é ressaltado que, para a efetivação do programa com bom desempenho, faz-se necessário o compromisso de todos os envolvidos.

A partir das considerações do documento do PNAIC e dos autores citados anteriormente, é possível aferir que ambos concebem a formação docente como um processo de aprendizagem que acontece no decorrer da vida, levando em conta a trajetória profissional e pessoal de cada professor. Também enfatizam a necessidade de através da formação, o professor promover mudanças na sua prática. Sendo assim, comungamos com esses conceitos, pois considerando o objeto de trabalho do professor – o ensino – necessariamente a aprendizagem da docência precisa acontecer no decorrer da sua vida, visto que o conhecimento está sempre em processo de construção, (trans)formação, como também os alunos, a sociedade e o próprio professor.

Em seguida, refletiremos sobre a alfabetização no Brasil para após abordarmos as orientações que os documentos do PNAIC propõem sobre a prática alfabetizadora com os alunos com deficiência.

3.4 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DIREITO DE TODOS?

O analfabetismo no Brasil se apresenta como um dos grandes entraves para o desenvolvimento social e uma dívida que tem percorrido a trajetória educacional do país. Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º, a educação foi proclamada como o primeiro dos direitos sociais. Nessa direção, Saviani (2013, p. 745) ressalta que “A educação configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos.” Este mesmo autor entende que a educação como direito se mostra em nosso país como “[...] tardio, elitista e seletiva na sua organização administrativa e pedagógica.” (SAVIANI, 2013, p. 744).

O autor explica ainda, que devido à sociedade urbano-industrial se basear em normas escritas, fez-se necessário que seus membros tivessem acesso à escola para se apropriar da escrita. Ressalta também, que a escola tornou-se indispensável na “sociedade da informação”, pois as pessoas necessitam transformar essas informações em conhecimentos. Para isso, a escola precisa proporcionar subsídios para que os alunos consigam compreender os fenômenos, estabelecendo relações com o mundo, interpretando e discriminando as informações de forma crítica e consciente. Conforme Saviani (2013, p. 753), “O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver [...] a universalização do ensino fundamental, com consequente erradicação do analfabetismo.” Com o objetivo de sanar esse problema a “Constituição de 1988 previu que, nas suas três instâncias – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento para essa dupla finalidade. Isso não foi feito.” (SAVIANI, 2013, p. 754). Desde então, iniciativas foram preconizadas, mas sempre ao esgotar o prazo para sua efetivação, outras eram anunciadas. Assim, percebe-se que historicamente o investimento em/na educação sempre sofreu descaso da parte do poder público.

Sabe-se que legalmente a educação é direito social, com igualdade de acesso e condições de permanência de todos. No entanto, na prática percebemos que esse direito foi e ainda é um desafio a ser enfrentado na busca da sua concretização.

Saviani (2013), ressalta a partir dos estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, apesar dos avanços obtidos, se comparado a outros países em desenvolvimento, o Brasil tem uma das maiores taxas de analfabetismo da população com quinze anos ou mais. O número de analfabetos a partir de 15 anos de idade pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1. Número de analfabetos na população de 15 anos em diante referente aos anos de 2003 e 2013.

Grupos de idade	Ano de 2003 (mil pessoas)	Ano de 2013 (mil pessoas)
15 a 19 anos	463	174
20 a 24 anos	701	248
30 a 39 anos	2.199	1.495
50 a 59 anos	2.728	2.560
60 anos ou mais	5.555	6.389

Fonte: IBGE (2015).

No que se refere à alfabetização das crianças, o Censo de 2013 nos fornece informações que nos possibilitam afirmar que o analfabetismo acontece ainda na infância, violando o direito das crianças a aprenderem na “idade certa”, configurando-se como forte indício para a situação do analfabetismo adulto, como podemos comprovar na tabela 2.

Tabela 2. Número analfabetos de 5 a 14 anos de idade, referente aos anos 2003 e 2013.

Grupos de idade	Ano de 2003 (mil pessoas)	Ano de 2013 (mil pessoas)
5 e 6 anos	4.728	3.499
7 anos	1.067	617
8 e 9 anos	887	493
10 a 14 anos	585	283

Fonte: IBGE (2015).

Podemos observar através dos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) que, na comparação entre 2003 e 2013, há um decréscimo do analfabetismo. Verifica-se que o índice de analfabetismo no Brasil diminuiu de 13,68% em 2003 para 9,68% em 2013. No entanto, é preciso considerar que apesar do declínio, os dados apresentam uma contradição em um país em que o direito à educação está assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo a alfabetização base para o avanço educacional.

Ainda, conforme informações do IBGE (2015), na região Nordeste, 17,42% da população é analfabeta, o que corresponde a quase 9.039 milhões de pessoas. Este percentual é muito superior à média de analfabetos do país, 9,68% como citado. Por isso, o número de

analfabetos nordestinos corresponde a uma significativa parcela do total de analfabetos do país, evidenciando assim, que as desigualdades são caracterizadas também por características geográficas e de renda. Ferreiro (2008, p. 56) afirma que o “analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes.” Assim como o autor, também compreendemos que a pobreza e suas consequências interferem diretamente na alfabetização.

No estado de Santa Catarina, conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2015), 297 mil pessoas, o que corresponde a 4,73% da população, era analfabeta. Na cidade de Chapecó, lócus da nossa pesquisa, em 2010, 9.417 pessoas se encontravam nessa condição (IBGE, 2015), o que corresponde a 5,67% da população com mais de 25 anos (CHAPECÓ, 2015). Podemos analisar que diante dos resultados nacionais, o estado de Santa Catarina e a cidade de Chapecó apresentam um bom índice de pessoas alfabetizadas.

Políticas educacionais foram elaboradas e efetivadas com o objetivo de avançar nos índices de alfabetização e de desempenho escolar em nosso país, o que foi motivado pela necessidade de melhoria tanto do índice de alfabetização no país, como demonstrado nos dados do IBGE, quanto do desempenho escolar, como apontam os dados da Prova Brasil (2013). Esta prova avalia as competências de leitura e interpretação de textos e de resolução de problemas matemáticos e os dados mais recentes são os seguintes: 40% dos alunos do 5º ano da rede pública de ensino apresentam competência de leitura e interpretação de textos e 35% na competência de resolução de problemas. (QEDU, 2014).

Os organismos internacionais a partir da Conferência Internacional de Educação para Todos em 1990, data que também foi celebrado o Ano Internacional da Alfabetização, passaram a destinar recursos para os países aplicarem na alfabetização. O documento resultante dessa conferência registra as exigências para os países em desenvolvimento: “As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992).” (UNICEF BRASIL, 1990, p. 3). Ainda no artigo 3º ressalta que: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNICEF BRASIL, 1990, p. 3).

A LDB 9.394/96 e o atual Plano Nacional de Educação (PNE) assumem as propostas elencadas acima, e em decorrência disso, algumas ações foram realizadas objetivando alcançar as metas referidas no documento da Conferência Internacional de Educação para Todos. No entanto, a alfabetização considerando as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, é ainda um desafio na realidade da educação brasileira.

Nesse sentido, o PNAIC se apresenta como mais uma estratégia para contribuir para a elevação do índice de alfabetização. Nesse processo, instiga-nos saber se os documentos, ou seja, os cadernos utilizados para a formação de professores proposta por este Pacto, orientam e como orientam a prática alfabetizadora, considerando as peculiaridades de aprendizagem das crianças com deficiência.

3.5 ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo da história o conceito e sentidos atribuídos a alfabetização têm mudado. As organizações internacionais responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de educação liberadas pela UNESCO ressaltam o aspecto funcional da alfabetização e a partir do documento da UNESCO (2006, p. 166), citado e traduzido por Gontijo (2014, p. 23):

[...] deixou para trás o conceito de alfabetização como conjunto de competências autônomas para enfatizar o aspecto funcional da alfabetização, incorporando primeiro os princípios de Freire e integrando mais recentemente as noções de alfabetizações múltiplas, de alfabetização como processo contínuo de sociedades e ambientes alfabetizados.

A partir desse conceito, a alfabetização passa a ser compreendida, além do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, como uma prática social desenvolvida em contextos diversos. Soares (2003) referencia que o conceito de alfabetização funcional elaborado pela UNESCO, como citado acima, considera o aspecto social da alfabetização.

A partir das considerações da autora, podemos compreender que entre outros fatores o construtivismo contribuiu para a perda da

especificidade da alfabetização, quando privilegiou atividades espontaneístas nas práticas alfabetizadoras, desconsiderando aspectos chaves do processo da aprendizagem da escrita e leitura. Soares (2003, p. 2-3) salienta que “Não estou afirmando que essa concepção [construtivismo] seja errada, mas a maneira como ela se difundiu no sistema é que pode ser uma das causas da perda de especificidade do processo de alfabetização.”

Para solucionar esse problema, a autora sugere que ao ensinar a ler e escrever o professor o faça em contexto de letramento e ressalta a necessidade de distinguir alfabetização de letramento:

[...] a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita participação em experiências variadas com leitura e a escrita, conhecimento e interação com os diferentes tipos e gêneros de material escrito –, e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p. 15).

Assim, a autora define duas vias para o aluno entrar no mundo da leitura e escrita, uma delas se refere a aprender um conjunto de técnicas – a alfabetização e aprender o uso dessas técnicas nas práticas sociais – o letramento. São processos simultâneos e interdependentes. Ainda segundo a autora,

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os elementos sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2003, p. 18).

A autora defende que tanto a alfabetização como o letramento são multifacetados, por isso exigem usos de métodos diferenciados. Dessa forma, a especificidade de cada um exige “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” (SOARES, 2003, p. 19).

O conceito de alfabetização elaborado pela UNESCO o qual registramos no início deste item enfatiza os princípios da concepção de alfabetização fundamentados em Freire. Isso, para nós, brasileiros é motivo de orgulho e reconhecimento, pois esse educador/autor abordava o ensino da escrita e leitura, (já naquela época), a partir da perspectiva de letramento, pois considerava as vivências e necessidades dos alunos a “leitura de mundo”, como ponto de partida para os conhecimentos das técnicas de leitura e escrita, como também o seu uso em diversos contextos.

No capítulo quatro resgataremos os conceitos de alfabetização quando abordarmos os sentidos atribuídos à alfabetização de alunos com deficiência pelas professoras que participaram da formação continuada. Em seguida, discutiremos sobre a alfabetização na perspectiva de letramento¹⁸ de crianças com deficiência a partir dos documentos do PNAIC, nossas reflexões e de autores que fundamentam nossa pesquisa.

3.5.1 Alfabetização de crianças com deficiência

Quando nos referimos à alfabetização de crianças com deficiência, não estamos concebendo uma prática à margem do processo desenvolvido para todos os alunos e sim estamos dando ênfase para o que a escola, os professores alfabetizadores podem criar como possibilidades de aprendizagem, visto que as dificuldades não emergem simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto das práticas alfabetizadoras.

Com vistas a superar as limitações das práticas alfabetizadoras no que tange à atuação com os alunos com deficiência, parece-nos imprescindível que as formações continuadas de professores alfabetizadores fundamentem e desenvolvam suas práticas considerando as necessidades de todos os alunos, dentre eles, os alunos com

¹⁸ Com base em Freire (1992) e Soares (1998), compreende-se a **alfabetização na perspectiva de letramento** como uma concepção mais ampla de alfabetização, pois se trata da aprendizagem de um conjunto de técnicas de forma contextualizada nas práticas sociais.

deficiência. Assim, a seguir abordaremos os documentos que fundamentam a formação de professores proporcionada pelo PNAIC, buscando saber se orientam e como orientam a prática alfabetizadora, considerando as peculiaridades de aprendizagem das crianças com deficiência.

Dentre os objetivos da formação, a inclusão de alunos com deficiência foi citada nos documentos do PNAIC: “Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula.” (BRASIL, 2012g, p. 31). Assim, focalizando o objeto desta pesquisa: as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação continuada proporcionada pelo PNAIC, no que tange à orientação sobre a alfabetização de alunos com deficiência, torna-se importante ressaltar alguns conteúdos previstos para serem trabalhados na formação.

Em 2013 nas unidades, um, quatro e sete são contemplados estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência no processo de alfabetização:

01 (12 horas) Ementa: Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; **inclusão como princípio fundamental do processo educativo.** [...] 04 (12 horas de trabalho). Ementa: A sala de aula como ambiente alfabetizador: [...] **estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.** 07 (8 horas). Ementa: Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); **a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.** (BRASIL, 2012g, p. 33, grifos nossos).

Nas unidades do curso, foi enfatizada a proposição de atividades diversificadas para atender as particularidades dos alunos e abordada a

necessidade de possibilitar estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, como também das crianças com distúrbios de aprendizagem. Na avaliação é ressaltada a importância de planejamento de estratégias de atendimento para as “crianças com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2012f, p. 33).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) o termo necessidades educacionais especiais “[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” Dessa forma, é possível analisar e dizer que a formação do PNAIC foi planejada tendo como princípio a inclusão de todos os alunos, pois em consonância com o afirmado pela Declaração de Salamanca, as necessidades educacionais especiais não se referem apenas aos alunos com deficiência, mas a todos que necessitam provisória ou permanentemente de recursos para a acessibilidade ao conhecimento.

A partir dessa compreensão, abordaremos com mais detalhes os documentos do PNAIC traduzidos no *Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (BRASIL, 2012d) e no *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) que tratam especificamente sobre a acessibilidade ao conhecimento de alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, ressaltando e exemplificando os recursos, metodologias e mediações a partir das peculiaridades e necessidades que cada deficiência apresenta, pois como bem afirma Vygotsky (1995, p. 3), “[...], el niño con deficiencias representa un tipo peculiar, cualitativamente distinto de desarrollo.”

O primeiro caderno foi organizado em seis capítulos, os quais discutem: A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização; Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, ambos os capítulos escritos por Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão, escrito por Ana Gabriela de Souza Seal; Alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades, escrito por Wilma Pastor de Andrade Sousa e Carlos Antonio Fontenele Mourão; O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, escrito por Rafaella Asfera; e encerrando as discussões o capítulo Compartilhando, apresenta primeiro uma sequência didática referente ao projeto: “O tempo passa” desenvolvido por uma professora que atua com alunos surdos do 1º e 2º anos do ensino fundamental, em seguida traz relatos de professoras, após aborda a utilização de jogos para

alfabetização numa perspectiva inclusiva, e por último, sugere leituras sobre Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

As discussões sobre alfabetização no âmbito da formação continuada do PNAIC, no que tange à questão da alfabetização de alunos com deficiência, contemplados no referido caderno estão embasadas na teoria sócio-histórica:

No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior. (BRASIL, 2012d, p. 8).

O programa contempla a alfabetização de crianças com deficiência, ao enfatizar que visa “[...] potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização.” (BRASIL, 2012d, p. 5). Os objetivos do Caderno de Educação Especial são:

Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos. (BRASIL, 2012d, p. 5).

De acordo com os objetivos citados, verifica-se que o programa na sua constituição contemplou estratégias de ensino para orientar a prática dos professores alfabetizadores que atuam ou irão atuar com alunos com deficiência intelectual, física (no caderno de 2012 é citada como motora), visual e auditiva, no entanto, nesse caderno não foi contemplada a atuação com alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que também estão nas escolas e os professores necessitam de conhecimentos para trabalhar com este

público.

O *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) foi organizado em oito capítulos, os quais discutem: Iniciando a conversa, que trata dos objetivos do caderno; Aprofundando o tema: uma ilha de inclusão no mar de exclusão?; A questão do currículo e da... escola? Sociedade?, ambos os textos foram escritos por Carlos Roberto Vianna e Rosane Aparecida Favoreto da Silva; Os direitos de aprendizagem, escrito por Rosane Aparecida Favoreto da Silva; Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?, escrito por Carlos Roberto Vianna, Lizmari Cristiane Merlin Greca e Rosane Aparecida Favoreto da Silva; Acessibilidade, participação e aprendizagem e acervos complementares na Educação Inclusiva que tratam de exemplos de atividades a partir de literatura infantil para trabalhar com alunos com surdez, deficiência visual, intelectual e física, bem como para trabalhar com todos os alunos, ambos escritos por Rosane Aparecida Favoreto da Silva; o capítulo: Compartilhando, que encerra o caderno, trata de exemplos de atividades que proporcionam reflexões sobre: a prática com alunos com deficiência, alteridade, as mudanças que a escola pode promover visando à inclusão de todos os alunos, sugestões de jogos, e também o item para Saber Mais, constam sugestões de leituras. Os objetivos do referido caderno são:

- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. No contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
- sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas. (BRASIL, 2014b, p. 5).

Constata-se que o *Caderno de Educação Inclusiva – Alfabetização Matemática* (BRASIL, 2014b) ampliou as discussões contemplando a atuação com todos os alunos, público alvo da educação especial, que estão definidos no documento de 2008 referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Cita a Lei nº 12.764/2012 que trata sobre a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, passando esse público a ser considerada pessoa com deficiência para fins legais. Outro avanço em relação ao caderno de 2012 é que ao abordar cada deficiência são explicitadas as condições de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional (SRM), enfatizando a articulação com os profissionais do ensino regular.

Dessa forma, abordaremos os recursos e metodologias utilizados com os alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva no contexto de sala de aula regular e a articulação com o AEE. Para isso é importante ressaltar o que diz no caderno de 2014: “Conhecer os recursos e funcionamento do AEE é poder contar com maiores possibilidades de trabalho para a prática docente em direção a superar as barreiras à aprendizagem.” (BRASIL, 2014b, p. 22).

No caderno de 2012, o texto escrito por Cavalcante (2012, p. 10) caracteriza a deficiência motora “[...] pelos impedimentos nos movimentos e na coordenação de membros e/ou de cabeça, em que a pessoa necessitará de adaptações que garantam a acessibilidade motora.” Podemos afirmar que, nesse sentido, o acesso aos espaços físicos e aos recursos necessários à particularidade apresentada pelo aluno é imprescindível para o ensino aprendizagem. Por isso, o professor e, se necessário, outros profissionais, como terapeuta educacional e fisioterapeuta, necessitam realizar uma avaliação diagnóstica para planejar e elaborar em conjunto materiais e/ou recursos que possibilitem acessibilidade nas atividades desenvolvidas na escola e fora dela. No *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) foi utilizado o termo deficiência física em substituição à deficiência motora, constando a mesma definição do caderno de 2012.

Em ambos os cadernos, as discussões proporcionadas sobre a deficiência física focalizaram os alunos com paralisia cerebral por entender que esta é a causa mais frequente desta deficiência entre os alunos. A paralisia cerebral “[...] é definida como uma desordem do movimento e da postura em decorrência de uma lesão, não progressiva, do cérebro ainda em desenvolvimento.” (TELES; NASCIMENTO, 2005

apud CAVALCANTE, 2012, p. 10).

A partir de uma avaliação específica sobre as necessidades de recursos para acessibilidade do aluno na escola (conhecimentos e espaço físico) e fora dela, o professor da sala de recursos multifuncionais e outros profissionais podem indicar recursos de tecnologias acessíveis.

Duas questões tornam-se centrais nesse tópico: (a) a identificação das peculiaridades educacionais de cada estudante é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos e pedagógicos; (b) a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva (área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência), já que o/a professor/a pode utilizar de sua criatividade para realizá-las. (CAVALCANTE, 2012, p. 10).

Além de indicar um dos principais recursos de tecnologia para eliminar a barreira na comunicação – a Comunicação Alternativa e Suplementar –, a autora também enfatiza os recursos disponíveis na escola e a possibilidade dos professores confeccionarem materiais didáticos.

Os autores dos textos que fazem parte do *Caderno de Educação Inclusiva* de 2014 referentes aos recursos de tecnologia utilizam o termo Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Destacam que esses recursos fazem parte da tecnologia assistiva que possibilitam a interação e comunicação de pessoas “[...] sem fala ou sem escrita funcional, ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa em falar e/ou escrever.” (BRASIL, 2014b, p. 23).

Quanto à alfabetização, é ressaltado em ambos os cadernos que o professor precisa ressignificar a sua prática para atender as particularidades dos alunos e que não existem receitas prontas. Muitas alternativas de adaptação podem ser disponibilizadas para o aluno acessar a leitura e a escrita, mesmo com a falta de coordenação manual ou impedimentos de locomoção, visto que a aprendizagem da escrita e da leitura requer trabalho conceitual e não mecânico. Essas considerações se aproximam das proposições de Vygotsky, pois a aprendizagem é decorrente da (trans)formação de conceitos, por isso, é necessário proporcionar estratégias de ensino que intervenham através de instrumentos materiais e simbólicos, no processo de elaboração

conceitual, por meio de processos de operações intelectuais de análise, abstração, generalização e síntese, pois “[...] a formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento” (VYGOTSKY, 2009, p. 237) e não na proposição de atividades mecânicas, as quais não correspondem às necessidades essenciais para a aprendizagem.

Os autores dos textos do *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2012d) sugerem como possibilidades de escrita a prancha de letras para o aluno apontar uma a uma, enquanto outra pessoa registra a produção. Quando o aluno não consegue apontar, alguém faz uma varredura até que o aluno sinalize (piscar, emitir som, dentre outros).

Na atuação com alunos com deficiência física, oferecemos conforme a necessidade deles, várias possibilidades de escrita, que não seja com o lápis, por exemplo: letras em madeira, em emborrachados, teclado adaptado ou comum, ou uma pessoa que registre as letras indicadas. Já o acesso à leitura pode se dar através de pranchas (o texto, seja em forma de desenhos ou escrita, pode ser colado em cartolina ou madeira), as quais poderão ser confeccionadas a partir dos conteúdos curriculares, da rotina escolar e familiar, dentre outros.

O trabalho articulado entre o professor do AEE e professores do ensino regular é fundamental para a aprendizagem do aluno com deficiência física. Nesse sentido, o professor do AEE ao elaborar o plano individual para o aluno precisa identificar as barreiras impostas pelo meio, como também pela deficiência, que estão dificultando ou impedindo a participação dele nas atividades escolares e cotidianas. Dessa forma, esse plano visa também orientar o professor do ensino regular quanto às necessidades e recursos de baixa e alta tecnologia que o aluno necessita utilizar.

Pensando a alfabetização das crianças com deficiência intelectual, Cavalcante (2012) enfatiza que estas podem aprender como qualquer outra criança. Porém, deve-se levar em conta que todas as crianças apresentam um ritmo de aprendizagem diferenciado e as peculiaridades dos alunos com deficiência intelectual devem ser contempladas no planejamento geral do trabalho com a turma em que estudam.

A CAS é sugerida para facilitar a comunicação e a aprendizagem, “[...] caso não haja o avanço na construção de sentidos via linguagem oral, eles podem ser construídos através de ferramentas de CAS.” (CAVALCANTE, 2012, p. 17). No entanto, a autora também enfatiza a necessidade do professor planejar materiais didáticos que propiciem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Assim, a deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, não podendo ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida. O trabalho do/a professor/a deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus alunos com deficiência intelectual, não enfatizando atividades mecânicas, e sim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas, conforme defende Vygotsky (1994; 1997). (CAVALCANTE, 2012, p. 16).

A autora não traz no texto o conceito de deficiência intelectual, mas oferece subsídios para o professor ressignificar sua prática. Faz uma contextualização da deficiência intelectual, abordando uma reflexão com a contribuição de autores como Padilha (2000 apud CAVACALTE, 2012) sobre os Testes de Inteligência. Assim,

Enfatiza que os procedimentos de avaliação com base nos testes de QI negligenciam alguns aspectos que marcam a história de vida da pessoa com deficiência, a qual não se resume apenas às determinações biológicas. Ela defende ainda que as avaliações para medir a inteligência não consideram, na maioria das vezes, a reconstrução da linguagem pelos sujeitos com impedimentos na comunicação. Desconsidera-se, assim, a elaboração (ou a reelaboração) do discurso e, conseqüentemente, as esferas do simbólico. (CAVALCANTE, 2012, p. 15).

Os autores que escreveram o texto sobre deficiência intelectual no caderno de 2014 ressaltam que a deficiência intelectual “[...] passa a ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e suas relações com o contexto social.” (BRASIL, 2014b, p. 27). Dessa forma, as limitações do contexto social passam a ser consideradas como obstáculo à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, necessitando esses contextos ofertarem apoios necessários à inclusão dessas pessoas nos espaços escolares e na

sociedade como um todo.

Neste caderno, também é ressaltado que é fundamental para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que o trabalho da sala de recurso multifuncional enfatize o desenvolvimento de atividades considerando situações-problema elencadas a partir dos conhecimentos prévios do aluno. É ressaltado o uso variado de recursos pedagógicos, os quais podem contribuir para a aprendizagem de conceitos, não apenas para os alunos com deficiência intelectual, mas para todos.

Os textos dos referidos cadernos permitem aos professores uma reflexão sobre as suas práticas, no sentido de reconhecer os limites no atendimento escolar às diferenças dos alunos que têm se traduzido em dificuldades no processo de inclusão deles no ensino comum:

Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados. Em outros termos, você estará negando ao seu aluno a inclusão, restando-lhe apenas as condições de inserido no universo da sala de aula, mas excluído dos processos que nela ocorrem, para que todos tenham garantidos os direitos de aprendizagem. (CAVALCANTE, 2012, p. 17).

Essas discussões nos reportam à reflexão sobre a diferença entre inclusão e integração, termos tratados, muitas vezes, como sinônimos em bibliografias, na escola e na sociedade em geral. Como bem exemplificado pela autora, quando não é propiciado aos alunos acesso ao conhecimento e não é contemplada a participação ativa deles nas ações educativas, somente acontece a integração, ou seja, eles estarão inseridos no ambiente escolar, no entanto, excluídos do processo de interação e mediação que possibilita a aprendizagem.

Quanto às estratégias de alfabetização das pessoas com deficiência visual, é abordada primeiramente a compreensão da sua classificação. Segundo Domingues (2010 apud SEAL, 2012, p. 21), a baixa visão “[...] é a diminuição do campo visual e a cegueira é

caracterizada pela ausência da visão.”

Contribuindo com os autores podemos dizer que a baixa visão se caracteriza quando as pessoas não conseguem enxergar caracteres em tinta ou objetos, pessoas, dentre outros, necessitando de recursos ópticos, não ópticos e outras tecnologias para desenvolver atividades que exigem visão. Acrescentamos ao conceito do autor a necessidade de verificação não somente do campo visual, mas também da acuidade visual, como requisitos para a identificação da deficiência visual. Já a cegueira está presente quando a pessoa não consegue enxergar nada ou apenas luzes e vultos, necessitando do Sistema Braille para a leitura e a escrita, bem como de outros recursos que possibilitem a sua interação com o mundo.

Nesse sentido, o processo de alfabetização terá êxito desde que sejam oferecidos os materiais e recursos de acessibilidade, sem esquecer-se da importância da interação com as crianças de sua idade e mediações qualificadas. Concordamos com Seal (2012, p. 22) quando em seu texto no *Caderno de Educação Especial* afirma que a capacidade e potencialidade das pessoas com deficiência visual dependerá das oportunidades e condições oferecidas:

Ela pode ser olhada e entendida como pessoas diferentes, sim, enquanto aparência, enquanto forma de comunicação, enquanto indivíduo, mas iguais às demais pessoas, enquanto capacidade produtiva e relacional, com enorme potencial a ser desenvolvido e com possibilidades de desenvolver vários trabalhos e serviços de que a sociedade precise desde que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições necessárias.

A autora sugere a aplicação do teste de Snellen para identificar os alunos com deficiência visual:

Esse procedimento pode colaborar com o trabalho do/a professor/a alfabetizador à medida que os alunos identificados com deficiência visual são encaminhados aos especialistas para que tenham acompanhamento médico-oftalmológico que pode vir a contribuir em alguns casos. Além disso, torna-se possível ao docente prever estratégias de ensino da linguagem acessíveis aos alunos com cegueira ou baixa visão. (SEAL, 2012, p. 22).

Visando contribuir com os postulados da autora contemplados no *Caderno de Educação Especial* do PNAIC, é importante dizer que, no contexto escolar, o teste de Snellen pode ser utilizado para a realização de uma triagem e os alunos que demonstrarem dificuldade visual poderão ser encaminhados ao médico oftalmologista. Porém, não se pode esquecer da importância e necessidade da avaliação funcional da visão para o processo de alfabetização. Através de uma investigação da funcionalidade visual, pode-se elaborar e propor recursos e estratégias de acessibilidade ao currículo e ao ambiente escolar. Como exemplos, podemos citar: tamanho de letras, distância que o aluno demonstra enxergar melhor do quadro, se necessita de ambientes bem iluminados ou ao contrário; se necessita de recurso para aproximar o material a ser lido, dentre outros. A avaliação funcional da visão torna-se importante também para a própria criança e seus familiares conhecerem a patologia que ocasionou a deficiência visual, bem como os recursos que podem ser utilizados no dia a dia para melhorar o seu desempenho visual.

Podemos considerar que o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, como de qualquer outra criança, é embasado pelas construções conceituais e não apenas pela decodificação das letras. Por isso,

É relevante pensar que é preciso inserir as crianças com deficiência visual em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização. Se para as crianças videntes as ilustrações passam a ser mais um atrativo, para as com deficiência visual o uso de descrições ou objetos/situações que possam dar vida às situações da leitura e escrita precisa ser promovido. (SEAL, 2012, p. 22).

Assim, a escola necessita dispor de materiais e recursos que possibilitem o processo para alfabetização tais como: objetos em miniaturas, ampliação de textos, bengala, essências de cheiros diversos, gravador, reglete, punção, folhas mais duras como a de 40 ou 60 k, bem como:

[...] soroban (ábaco para o ensino do sistema numérico), ferramentas de comunicação, com sintetizadores de voz que possibilitam a leitura e a escrita pelo computador, lupas manuais, eletrônicas, plano inclinado, jogos com letras e palavras em tipo ampliado, cores contrastantes e sua representação em braile. Além disso, no AEE, o aluno cego deve receber o ensino do braile, noções de orientação e mobilidade e de atividades de vida autônoma e social. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substitui o currículo e as aulas regulares. (SEAL, 2012, p. 25).

Os alunos com deficiência visual necessitam apenas de recursos e estratégias diferenciadas. Assim, é necessário que o professor proporcione os mesmos conteúdos e atividades que lhes são de direito como dos demais colegas de turma.

No atendimento ao aluno com baixa visão, o professor do AEE orientará os professores do ensino regular, a família e o próprio aluno quanto à utilização de recursos ópticos: telescópio, lupas, dentre outros, como também de recursos não ópticos: iluminação, caracteres ampliados, mudanças relacionados aos mobiliários, dentre outros. Realiza também no aluno com baixa visão a estimulação visual, com objetivo de desenvolver a capacidade visual no mais alto grau possível. Neste serviço, o aluno com cegueira aprende o Sistema Braille para a leitura escrita, também aprende a desenvolver os sentidos remanescentes de forma integrada. O caderno também cita a importância do atendimento especializado produzir materiais específicos e acessíveis para que os alunos com deficiência visual acessem os conteúdos curriculares do ensino regular.

O processo de alfabetização da pessoa com deficiência auditiva ou com surdez¹⁹, de acordo com Mourão e Souza (2012, p. 28) “[...] é considerado como um grande desafio na educação desses sujeitos.” No entanto, o professor não pode considerar a deficiência auditiva ou a surdez como impedimento para a alfabetização.

¹⁹ De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, é considerada indivíduo **surdo** “[...] aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras [...]” e **deficiente auditivo** aquele que tem “[...] perda bilateral, parcial ou total de 41 dB (perda moderada) ou mais.” (BRASIL, 2005).

Qual é o ponto de partida na alfabetização da criança surda? O ponto de partida é esse sujeito ter uma língua que lhe sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar, por isso devemos começar pela língua de sinais, para chegarmos ao ensino de língua portuguesa na sua modalidade escrita, lembrando ainda que o ensino de língua portuguesa na sua modalidade oral deve ser uma oferta obrigatória na educação básica, resguardando o direito de opção da família e do aluno. (MOURÃO; SOUSA, 2012, p. 28).

O texto apresenta sugestões importantes que devem ser consideradas na comunicação com as pessoas com deficiência auditiva ou com surdez. Em relação à alfabetização cabe ainda ressaltar que:

[...] pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras. Requerendo também o ensino da LP [Língua Portuguesa] embasado no aprendizado de uma segunda língua, onde os sujeitos estão ou estarão vivendo o processo de interferência entre idiomas de convivência, fenômeno que chamamos de “interlíngua”, momento onde é fundamental haver a ação orientadora do educador. (MOURÃO; SOUZA, 2012, p. 31).

O *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) aborda que é fundamental na atuação com aluno surdo que o professor considere a diferença linguística e não a diferença biológica. Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância e necessidade da atuação do professor bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e após a atuação do profissional intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para que, assim, os alunos com deficiência auditiva ou com surdez elaborem os conceitos científicos dos conteúdos estudados, acessando os conhecimentos historicamente construídos. No entanto, o referido caderno nos permite refletir como acontece na maioria das vezes, na atuação com alunos surdos: “[...] a escrita do português, como se fosse a primeira língua permanece como a maior preocupação da maioria dos professores.” (BRASIL, 2014b, p. 32).

No AEE, acontecem três momentos didáticos para os alunos

surdos:

Trabalho em Libras – todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados em Libras por um professor, sendo este preferencialmente surdo. [...] Ensino da Libras – os alunos terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. [...] Ensino da Língua Portuguesa – são trabalhadas as especificidades dessa língua para os alunos surdos. (BRASIL, 2014b, p. 35).

Dito de outro modo, o planejamento das aulas no AEE, a partir do trabalho em Libras, aborda os conteúdos trabalhados no ensino regular, no ensino da Libras, o professor desenvolverá trabalho de pesquisa sobre os termos científicos utilizados nas áreas do conhecimento; e no ensino da Língua Portuguesa, é proporcionado o estudo e aprendizado do português, permitindo os alunos perceberem a estrutura da língua mediante diversas atividades.

O caderno cita Santos (2005), que sugere as seguintes diretrizes para o trabalho do professor da SRM na educação de surdos:

– articular de forma sistemática e permanente o planejamento coletivo dos profissionais envolvidos na prática educativa com o aluno surdo; – esclarecer a família sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola; – elaborar e ampliar conceitos científicos desenvolvidos na turma do ensino comum; evitando que a sua sala de recursos se transforme em um espaço de reforço escolar; – promover aprendizagem e aprimoramento de leitura e escrita em língua portuguesa; – organizar a sala de recursos garantindo a diversidade de materiais pedagógicos; – garantir o desenvolvimento. (BRASIL, 2014b, p. 36).

Os autores ressaltam a importância da família, quando optarem que o sujeito com surdez também oralize para procurarem um profissional fonoaudiólogo no turno inverso à escolarização, pois esse trabalho é terapêutico e não pedagógico.

O *Caderno de Educação Especial* (BRASIL, 2012d) abordou em

todos os textos relacionados às deficiências, a importância do trabalho consonante entre os profissionais do ensino regular e do AEE para a concretização da inclusão. Em específico, o caderno de 2012 tratou sobre o atendimento educacional especializado, definindo, caracterizando e informando o seu público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Importante ressaltar que os dois últimos público-alvo (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) apenas foram informados e não trabalhados como o primeiro.

Já o caderno de 2014 ampliou as discussões abordando o atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional com cada deficiência, explicitando o funcionamento do AEE articulado ao contexto de sala de aula comum, relacionando-o à alfabetização matemática. Ampliou as discussões ao considerar o público-alvo não abordado no caderno de 2012: transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Mediante os documentos do PNAIC, podemos considerar que a formação na sua proposição considera e orienta a alfabetização de alunos com deficiência.

4 A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO VIVENCIADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

As reflexões neste capítulo emergiram das evidências empíricas do campo de pesquisa, sendo que os “núcleos de sentido” foram assim organizados: os motivos que levaram as professoras a participarem da formação do PNAIC, os sentidos atribuídos por elas à alfabetização e alfabetização de alunos com deficiência, os conhecimentos construídos ao longo da formação sobre alfabetização de alunos com deficiência, as orientações nos documentos oficiais do PNAIC, a contribuição da formação para a prática com estes alunos e a contribuição do PNAIC para a redução das desigualdades escolares e sociais.

Para a sistematização das categorias empíricas, estas foram organizadas em torno de núcleos de sentido citados acima, entrecruzamos os dados coletados nas entrevistas, com os documentos do Pacto e os registros que elaboramos a partir das observações nos encontros da formação, dialogando com os fundamentos teóricos nos quais nossa pesquisa se ancora.

4.1 OS MOTIVOS QUE LEVARAM AS PROFESSORAS A PARTICIPAREM DA FORMAÇÃO PROPOSTA PELO PNAIC

Para conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência no processo de formação proporcionada pelo PNAIC, é importante identificarmos os motivos que as levaram a participar deste programa, pois entendemos que as necessidades e os motivos mobilizam cada sujeito a partir do seu contexto social e histórico constituindo, assim, os sentidos. Desse modo, propomos primeiramente discutir o conceito de sentido para esta pesquisa, articulando com os motivos da participação das professoras na formação.

No decurso da história, a humanidade busca respostas para explicar os acontecimentos e solucionar seus problemas objetivando dar sentido à vida para assim viver melhor. Nas palavras de Georg Lukács citado por Namurra (2003, p. 6): “É uma necessidade humana elementar e primordial: a necessidade de que a existência, o movimento do mundo e até os fatos da vida individual – e estes em primeiro lugar – tenham um sentido.”

Em cada época da história a categoria sentido sofreu transformações. Isso pode ser explicado a partir das relações estabelecidas e construídas com o conhecimento ao longo dos tempos. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que os sentidos são expressões de linguagem e podem ser constituídos a partir das experiências, dos conhecimentos, das relações e significados construídos e mediados ao longo da vida.

Vygotsky (2005, p. 181), ao escrever sobre o pensamento e a palavra, auxilia-nos a compreender a relação entre significado e sentido, conceituando este último nos termos creditados a Paulhan:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido.

Nessa direção, os significados assumem papel fundamental na constituição dos sentidos. Pode-se dizer que eles são elaborados socialmente, compartilhados por todos os sujeitos e os sentidos expressam sua particularidade, pois cada sujeito expressa sentidos ao que está a sua volta a partir da sua formação, história de vida e relações estabelecidas.

As contribuições de Smolka (2004, p. 12) confirmam esse entendimento:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos pelos sujeitos podem mudar, serem ressignificados e transformados a partir das relações estabelecidas socialmente. Diante disso, as estruturas sociais também podem ser ressignificadas ou transformadas, pois as concepções ideológicas que as sustentam podem sofrer alterações, passando a serem elaboradas e mediadas de outra forma. Assim, os sujeitos constituem e são constituídos pela sociedade.

Quando abordamos o termo sentidos como expressão de linguagem, estamos não apenas nos referindo às palavras escritas ou faladas, mas a todas as expressões aprendidas pelos modos de viver e ser, os quais são transformados a partir das relações sociais.

A partir de Vygotsky (2005, p. 13) podemos afirmar que as palavras/signos são o nosso ponto de partida, porém “[...] para compreendermos a fala de alguém não basta apreender suas palavras, é preciso aprender seu pensamento, sempre emocionado.” Partindo dessa compreensão, os sentidos não podem ser considerados como absolutos, mas como constituídos a partir das contradições e das expressões do modo de ser do sujeito. Assim, as necessidades e os motivos se configuram como mobilizadores na constituição do ser, do modo de expressão da sua singularidade social e historicamente construída.

De acordo com Aguiar (2006), o processo de configuração das relações sociais revela as necessidades humanas e esse processo é singular e histórico ao mesmo tempo. A autora ainda ressalta que as emoções são componentes na constituição das necessidades e que estas não são intencionais:

Esse processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer as suas necessidades. [...] Aí sim, esse objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito a agir na direção da satisfação das suas necessidades. (AGUIAR, 2006, p. 16).

Dessa forma, os sentidos são construídos socialmente, através da formação e experiências de vida do sujeito constituído em um meio cultural e histórico. Os sentidos se diferenciam a partir das particularidades, das emoções, necessidades e motivos que mobilizam cada sujeito a partir do seu contexto social e histórico.

A partir dessa compreensão, para conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência é importante

identificar os motivos que as levaram a participar da formação proporcionada pelo PNAIC, como abordaremos em seguida.

As professoras 1 e 3 relataram que foi um “convite” feito a elas no ano de 2013 e que perceberam no decorrer da formação que o estudo leva “*A refletir sobre questões que permitem avançar na prática.*” Consideram que “*O material é bom, bem fundamentado, com atividades práticas, lúdicas.*”

Para as professoras 2, 8, 11 e 12 a participação na formação no primeiro momento foi imposta: “O ano passado foi imposto”, porém no decorrer da formação as professoras gostaram das trocas de experiências e conhecimentos. Consideram também que na condição de funcionárias com estabilidade funcional, estavam acomodadas. Assim expressa a professora 2: “*Como efetiva estava acomodada, participando apenas dos cursos que a Secretaria estava proporcionando, então, no início foi como obrigação, depois fui gostando, gostei muito e esse ano fiz de novo e gostei e gostaria do ano que vem fazer.*” As professoras 4, 5, 6, 9 e 13 disseram que o motivo da participação delas na formação foi “*a busca de mais conhecimentos e uma alternativa para estudar*”, como afirmou a entrevistada 13.

As falas das professoras 7 e 10 demonstram a contradição entre si acerca dos motivos que as levaram a participar da formação. A primeira se recusou em participar por ouvir suas colegas falarem muito da formação, principalmente das exigências:

Eu me recusei a participar no início porque eu ouvia muita reclamação dos professores que faziam, devido aos trabalhos, aos registros, então a gente foi criando um asco do PNAIC por tanto ouvir falar, aí resolvi fazer pra ver se era tão ruim assim mesmo, vi que é cansativo, a gente realmente precisa deixar algumas coisas de lado pra poder ir, mas eu vi que tem muita coisa boa que a gente pode tirar de proveito do PNAIC. (PROFESSORA 7).

Já a professora 10, ao contrário, observou o entusiasmo das colegas que participavam: “*Eu vi o entusiasmo, das meninas aonde eu trabalhava, aí me estimulei, elas traziam sempre novidades, sempre coisas diferentes envolvendo o aluno, então resolvi fazer o PNAIC por causa disso.*”

Desse modo, podemos dizer que o motivo inicial (imposição) referido pelas professoras 2, 8, 11 e 12 e pela professora 7 (que

primeiramente se recusou a participar, depois quis confirmar como era) se transformou, no decorrer do processo da formação, nos motivos elencados também pelas demais professoras. Isso nos leva a ponderar que, no processo da formação, os motivos da participação delas foram ressignificados e transformados. Daí a importância e os efeitos das interações e mediações estabelecidas na formação.

As motivações das professoras 1, 5, 8 e 11 para continuarem na formação foi o fato desta ter se tornado um espaço para discussão de problemas do dia a dia da sala de aula e da escola e também provocou um “movimento”. Como podemos constatar nesta fala: *“porque o PNAIC é um espaço onde a gente consegue discutir os problemas do dia a dia. [...] O PNAIC criou um movimento dos professores e isso é muito bom.”* (PROFESSORA 8).

As falas anteriores condizem com o vivenciado na observação participante, pois na maioria dos encontros as professoras relatavam e questionavam sobre a organização do ensino, como por exemplo, o uso do livro didático em suas escolas. Presenciamos também diálogos sobre o compromisso delas no espaço de trabalho pelo fato de irem se tornando referência na área da alfabetização.

Os momentos de diálogo possibilitados pelas orientadoras de estudo, a partir da nossa compreensão, foram muito positivos, pois as professoras, ao expressarem suas ideias, emoções, necessidades e expectativas em relação à alfabetização e educação em âmbito geral, possibilitam ao coletivo, reflexão, a qual poderá levar à transformação de sentidos e, conseqüentemente, de concepções e práticas pedagógicas. Freire (2011b, p. 109) nos ajuda a compreender a importância do diálogo nos espaços formativos quando afirma:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Por isso, quando as professoras afirmam que um dos motivos que as levaram a continuar na formação proposta pelo PNAIC foi a

oportunidade de diálogo, entendido como troca de experiências, reflexão e possibilidade de avanço na prática pedagógica, apontamos que a dialogicidade pode potencializar práticas embasadas na reflexão para a transformação. Entretanto, Freire (2011b, p. 108) nos adverte que:

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, Blá-blá-blá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Partindo dessa compreensão, dialogicidade é premissa fundamental para embasar uma reflexão crítica perante a formação de professores, a educação, em específico a alfabetização, de modo que ao “pronunciar o mundo” sem uma relação de dominação vamos agindo, refletindo sobre ele e transformando-o. Ademais, dialogicidade nos remete também aos ensinamentos de Vygotsky (2005) quando enfatiza a importância das relações sociais, interações de sujeitos mediados social e culturalmente pela linguagem.

Podemos considerar que os motivos que levaram as professoras a participarem da formação se configuraram a partir de dois requisitos gerais, que estão prescritos nos documentos do Pacto: estar atuando no 1º ao 3º anos do ensino fundamental é o primeiro deles; o outro diz respeito ao objetivo de melhoria do ensino, visando que todos os alunos sejam alfabetizados/letrados até os oito anos de idade.

A fala da professora 1 nos possibilita refletir sobre a importância das professoras compartilharem desse compromisso: “[...] o Pacto é que as crianças se alfabetizem e quem é comprometido também tem que ter esse querer. [...] Não adiantaria eu participar por horas e horas, fazer os trabalhos se eu não tenho o compromisso na minha prática diária.” Assim, podemos inferir que as singularidades (sentidos) produzidas a partir do prescrito nos documentos e das trajetórias de vida das professoras, de formação e das relações estabelecidas no seu cotidiano geraram necessidades e, a partir delas, constituíram os motivos para a sua participação efetiva na formação, objetivando avançar ou não na sua prática pedagógica. Nesse sentido, afirmamos que os motivos são construídos a partir de condições objetivas que são subjetivadas.

Como percebemos nas falas das professoras, os motivos da participação delas no decorrer da formação se transformaram após

interações e mediações entre os colegas, com as orientadoras de estudos, com os materiais de estudos, isto é, com a vivência na formação houve uma ressignificação dos motivos iniciais da participação delas. Assim, do mesmo modo, os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência também podem se transformar.

4.2 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ALFABETIZAÇÃO

Mediante reflexões estudo realizadas, podemos afirmar que o PNAIC foi criado para mudar os índices de analfabetismo no Brasil e tornar a escola mais democrática, no sentido de que todas as pessoas precisam ter acesso à educação escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada proporcionada pelo programa poderá ampliar os conhecimentos dos professores sobre alfabetização para que eles possam desenvolver uma prática pedagógica condizente com as necessidades e expectativas das crianças. Para isso, é importante e necessário refletir e rever os referenciais que fundamentam as práticas alfabetizadoras e conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência no processo da formação em questão. Partindo dessa compreensão, a seguir apresentamos as considerações das professoras.

A maioria das participantes da pesquisa (professoras 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 13) considera a alfabetização no sentido de “ler o mundo”, como, por exemplo, refere a professora 1:

Alfabetização não é só decodificar letras, é ir além, ler atrás, o que essas letras querem dizer. Como diz Paulo Freire, a leitura da palavra é leitura de mundo, mas como eu vou dar leitura de mundo dando só palavras? Tenho que analisar todo o contexto que está atrás dessa palavra, é esse o trabalho da escola.

A professora 8 complementa dizendo que alfabetização é “[...] libertar a criança, fazer com que ela consiga resolver a sua curiosidade, o seu desejo de entender uma coisa.” Corroborando com as professoras e com Freire (1992, p. 8), consideramos primordial que o professor considere que “Aprender a ler e 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.” Para o autor, a leitura é uma ação reflexiva e permanente que todas as pessoas realizam, mesmo

não alfabetizadas. Ainda, o autor salienta que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1992, p. 12).

Essas professoras evidenciam em suas colocações uma aproximação com a concepção de alfabetização na perspectiva de letramento, porém, são as professoras 2, 6 e 13 que afirmam de modo direto que alfabetização e letramento são processos que se interrelacionam, como exemplifica a entrevistada 6: “*É ensinar a ler, escrever, fazer a criança entender, acho que letramento e alfabetização andam juntos, porque não adianta o aluno ler e não entender o que ele está fazendo, porquê está fazendo.*”

Essas considerações nos fazem refletir sobre a importância da alfabetização na perspectiva de letramento que é a de proporcionar relações com o cotidiano dos alunos. Assim, a leitura e a escrita precisam estar relacionadas com as necessidades das crianças, ou seja, tem que haver um motivo para elas lerem e escreverem, não apenas para cumprir uma tarefa estabelecida pela escola. Nessa direção, Smolka e Góes (2003) dizem que a escrita não é somente um objeto de conhecimento na escola. Como linguagem, a escrita constitui o conhecimento na interação. Por conseguinte,

Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experimentando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA; GÓES, 2003, p. 45).

Diante dessas considerações, podemos analisar que as professoras alfabetizadoras consideram o contexto social e cultural dos alunos no processo de construção de conhecimentos a partir da realidade deles, enfatizando a compreensão de mundo de cada aluno.

Em outro sentido, as professoras 4, 11 e 12 referem que alfabetização é ler e escrever, como podemos constatar na fala da professora 12: “*A alfabetização é o processo de ensinagem, de ler e escrever, alfabetização de português, de matemática, é isso, ensinar letras, palavras.*” Essa fala nos faz lembrar de que a alfabetização por muito tempo foi considerada apenas a decodificação e codificação de letras, sílabas, palavras e, por último, textos, seguindo uma suposta

ordem, de uma unidade mais simples para uma mais complexa. Esses métodos (analíticos e sintéticos) até hoje se fazem presentes nas práticas de alfabetização. Desse modo, o ensino, na sua maioria, ocorre através de cartilhas e/ou livros didáticos, nos quais os textos são desarticulados e descontextualizados da realidade vivenciada pelo aluno fora da escola, portanto, sem sentido, afinal a escrita e a leitura estão totalmente desvinculadas da sua função social.

Para mudar isso, os professores precisam ficar atentos aos diferentes saberes dos alunos, como também aos diferentes modos deles aprenderem. Isso permite aos docentes criarem intervenções pedagógicas que oportunizam avanços qualitativos na apropriação de diversas linguagens e conhecimentos, estabelecendo o diálogo entre as produções históricas da humanidade e a cultura do aluno.

De acordo com o exposto, o sentido de “leitura do mundo” expresso nas falas das professoras 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 13 se aproximam do proposto pelo PNAIC, assim como dos postulados da teoria histórico-cultural acerca da importância para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno o professor possibilitar práticas de alfabetização articuladas com o seu cotidiano, possibilitando conhecimento, interpretação, reflexão e intervenção na sua realidade.

Evidenciam também, nas suas considerações, o que propõe Soares (2003) acerca do caráter específico da aprendizagem da leitura e da escrita em relação ao letramento, ou seja, essa aprendizagem precisa propiciar aos alunos a vivência de situações sociais práticas de uso da escrita e leitura, atribuindo-lhes assim, função social. No entanto, as falas dessas professoras são genéricas e apresentam lacunas, visto que não abordam a especificidade do sistema de escrita alfabética, afinal, de acordo com Soares (2003), uma compreensão que não envolve as especificidades, psicolinguísticas, linguísticas, sociolinguísticas e pedagógicas do processo de alfabetização tende a tornar-se restrita.

Por outro lado, o sentido de alfabetização atribuído pelas professoras 4, 11 e 12 de que a leitura e escrita de letras e palavras são atos restritos à decodificação e codificação demonstram, assim, distanciamento do proposto nos documentos sobre a concepção de alfabetização, dando a entender que essas profissionais necessitam ampliar seus conhecimentos na formação, afinal, reportando-nos aos textos sobre alfabetização disponibilizados nos cadernos do PNAIC, as definições constantes nesses documentos relativas aos pressupostos da proposta afirmam que o conceito de alfabetização foi ampliado a partir de estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e que dessa forma:

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). (ALBUQUERQUE, 2012d, p. 16).

Albuquerque (2012d) sintetiza os conhecimentos de diversos autores entre os quais as citadas anteriormente, enfatizando que, a partir da proposta de alfabetização das referidas autoras na década de 1980, procurou-se mudar a realidade de uma prática alfabetizadora descontextualizada da realidade social e cultural dos alunos.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “língua que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 16-17).

O trabalho de alfabetização baseado no contexto histórico e cultural dos alunos, partindo de ações que possibilitem que eles estabeleçam um diálogo entre as produções históricas e a sua cultura faz surgir em 1990 um novo conceito de alfabetização – o letramento. Assim, sendo a alfabetização a ação de ensinar a ler e a escrever e o letramento referindo-se não somente a saber ler e escrever, mas a praticar socialmente o uso da escrita, Soares (1998, p. 47) sugere alfabetizar letrando:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Como base nas reflexões abordadas pelos autores que contribuíram na elaboração dos cadernos para a formação continuada proposta pelo PNAIC, como também nas falas da maioria das participantes da pesquisa, podemos afirmar que a alfabetização é compreendida enquanto processo através do qual a criança adquire formas cada vez mais elaboradas de conhecer, descobrir, representar criticamente o mundo e a realidade. Por isso, o trabalho de alfabetização exige do professor formação continuada que proporcione uma constante reflexão crítica acerca de sua prática, no sentido de proporcionar o ensino e a aprendizagem, considerando as necessidades de todos os alunos.

Como vimos, as falas das professoras em relação à alfabetização apontam para sentidos distintos. Em um sentido, a leitura de mundo e a alfabetização e letramento são vistos como processos que se interrelacionam, o que, por um lado, se aproxima do proposto nos documentos, mas por outro, não evidencia as especificidades do processo de alfabetização, pois não abordam o funcionamento do sistema de alfabético. Já em outro sentido, as falas que consideram a alfabetização como processo de aprendizagem do ler e escrever como decodificação e codificação das letras, distanciam-se de modo significativo do que é proposto nos documentos, pois desconsideram seu uso de forma contextualizada, como prática social.

Nesse caso, em uma análise das relações entre o que é preconizado nos documentos e o vivenciado na formação, ponderamos que pode ou não haver coincidência entre o que está escrito nos

cadernos com o que é ensinado e, além disso, mesmo que seja ensinado, nem sempre o que é trabalhado pelas orientadoras como concepção é aprendido e vivenciado pelas professoras enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva de mediação qualificada, como considera Vygotsky.

4.2.1 Sentidos atribuídos à alfabetização de alunos com deficiência

No ambiente escolar encontram-se pessoas com histórias de vida singulares, advindas de um determinado espaço cultural, social com diferenças orgânicas, comportamentais e outras. Valorizar e considerar essas diferenças no processo de alfabetização é fundamental para a concretização de ações pedagógicas comprometidas com o conhecimento enquanto produção histórica e cultural, assim sendo, elaborado por meio de interações e mediações sociais significativas. Nessa perspectiva, a alfabetização é considerada a partir da apropriação de diferentes linguagens.

Nesse processo, os alunos com deficiência, frequentemente são considerados fracassados e conseqüentemente excluídos do direito à alfabetização devido ao fato dos professores não conhecerem suas necessidades educacionais específicas, bem como, muitas vezes, não considerarem nos fundamentos que embasam as suas práticas as capacidades e potencialidades desses alunos. Albuquerque (2012d, p. 9), uma das autoras de textos que compõem os cadernos trabalhados na formação dos professores, sinaliza que há tempos atrás

[...] as crianças que apresentavam necessidades especiais eram segregadas em salas específicas e muitos dos alunos que fracassavam nas salas de aula regulares eram avaliados como “deficientes”. O sistema escolar era excludente e atendia de forma efetiva a uma pequena parcela da população.

Na atualidade, os alunos com deficiência continuam sendo, em certa medida, desacreditados em relação as suas potencialidades e possibilidades frente à alfabetização. Como bem exemplifica a fala da professora 12: *“Mais importante é a convivência com essas crianças, porque é frustrante que eles não têm o mesmo desenvolvimento que as outras crianças, mas eles não vão ter.”* As professoras 2, 4, 10 e 12 ressaltam que, para a criança com deficiência se alfabetizar, depende do

diagnóstico. Especificamente, a professora 2 considera que “*Eles têm possibilidades de aprender, dependendo [...] da deficiência.*” Já a professora 3 ressalta que, “[...] *na maioria das vezes, como o educador vê a criança que tem deficiência? Ah! ele tem laudo, então aqui não vou me preocupar muito.*”

O relato das professoras nos reporta para o processo de observação participante realizada na formação, quando no primeiro dia de observação ouvimos de uma professora: “*Os pais não têm domínio e os professores culpam o aluno, se forem encaminhados recebem laudo e depois são discriminados. Ter laudo para muitos professores é sinônimo de não aprender.*” (Diário de campo do dia 02/08/2014).

As considerações das referidas professoras nos permite refletir que, ao longo dos tempos, o diagnóstico tem sido buscado pelas escolas e também pelas famílias como justificativa para o aluno com deficiência não aprender. Isso faz com que muitos professores se eximam da tarefa de ensinar devido ao preconceito de que alunos com “*determinados diagnósticos não vão aprender mesmo.*” (PROFESSORA 12). Dessa forma, os docentes deixam de oportunizar mediações significativas para a aprendizagem dos discentes e/ou até mesmo passam a ignorar a presença destes na sala de aula. O *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) aborda esta mesma reflexão, que é muito significativa, em relação ao diagnóstico como justificativa para a não aprendizagem dos alunos com deficiência e enfatiza a necessidade dos professores focarem suas ações no que o aluno é capaz de fazer, possibilitando-nos assim, a reflexão de que muitas vezes o aluno deixa de aprender devido a não lhe ser possibilitado esse direito:

A grande questão a ser respondida é: como posso favorecer a que esse aluno possa aprender mais? Na busca pelas respostas, é fundamental não tratar o aluno como um “objeto”, cujos limites já estão estabelecidos por algum tipo impreciso de diagnóstico; deve-se focar as ações no que este ser humano é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar. [...] O que deve nos preocupar, na condição de educadores, é o quanto o aluno deixará de aprender, não porque ele não tenha condições, mas sim porque lhe negamos seus direitos de aprendizagem. (BRASIL, 2014b, p. 27).

A aprendizagem dos alunos é um direito inalienável, requerendo

envolvimento e compromisso não só do professor, mas de toda a comunidade escolar, sociedade e poder público, para que através do desenvolvimento de um trabalho consonante entre todos, os alunos com deficiência, sem deficiência ou qualquer outra diferença tenham seus direitos alcançados. Para tanto, a formação proporcionada pelo PNAIC poderá fazer parte da rede de apoio à inclusão dos alunos, desde que possibilite reflexões sobre a importância dos currículos e avaliações serem reestruturados, tendo como fundamento a educação inclusiva, ou seja, uma educação pensada e efetivada para todos os alunos.

As professoras 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 13 opinam no sentido de que os alunos com deficiência podem se alfabetizar como os demais alunos, mas para tal dizem que os professores precisam: a) possibilitar mais atividades lúdicas; b) compreender que esses alunos, muitas vezes, necessitam de um tempo maior para aprender; c) promover atividades significativas; d) insistir no desenvolvimento das atividades, utilizando-se de várias estratégias e recursos; e e) acreditar e também fazer os alunos com deficiência acreditarem no seu potencial. A fala da professora 1 representa as considerações dessas participantes:

Eu incluo eles como os outros, mas claro eu sei que eu tenho que fazer mais atividades. Tenho que preparar atividades diferentes para ela. Eu tenho que pegar essas crianças em alguns momentos por mais horas, ela tem que ter mais contato comigo. [...] Tem que ser algo significativo pra ela e tem que insistir, tem que acreditar que vai ler, que ela vai conseguir, que eu não vou abandonar ela, vou ser parceira dela ali, até ela não conseguir eu não vou abandonar ela e é assim que eu vou indo e tive bons resultados.

A fala da professora 6 também corrobora com as demais, porém atribui a importância de incentivar a aprendizagem e desenvolvimento para conhecer as limitações dos alunos com deficiência no processo de alfabetização. Assim ela argumenta:

Acontece da mesma forma, a gente só tem que usar recursos diferentes em alguns casos, mas o processo é junto com os outros. [...] Por exemplo, a deficiência visual, eu tenho que identificar os materiais de outra forma, adaptar materiais, acho que tudo é adaptável. [...] Pode ser que os casos

mais graves [...] eles consigam da maneira como a gente quer, mas acho que tudo o que a gente acaba trabalhando ela constrói uma visão de mundo, acho que tem que tentar fazer como todos, se manter confiante, incentivar, fazer tentativas, eles têm as limitações deles, mas como a gente vai conhecer essas limitações se não incentivar, né?

Ao contrário do exposto acima, a professora 11 ao falar sobre alfabetização de alunos com deficiência avalia que têm alunos que a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) tem mais condições de trabalhar do que os professores do ensino regular:

[...] acho que às vezes tem casos que antigamente que só frequentavam a APAIE e vinham pra escola de vez em quando, ou nem vinham. Mas tem casos que se eu fosse mãe, eu não ia querer que o meu filho fosse ficar só na escola, ia querer que fosse pra instituição. Acho que a instituição tem muito mais recursos e habilidades pra trabalhar com essas crianças. [...] Hoje, essas crianças que nós temos aqui, elas não frequentam outras instituições, elas só vêm pra escola. Eu como mãe nesses casos não aceitaria porque eu acho que é insuficiente. Acho que eles teriam mais condições, porque na escola, a sala de aula na questão do conhecimento é muito limitada, [...] às vezes eu me pergunto se vale a pena estar aí.

A fala dessa professora pode estar atrelada a sua concepção de deficiência e alfabetização, pois considera que os alunos com deficiência têm pouca ou nenhuma possibilidade de aprender e se desenvolver num ambiente comum de ensino, como também pode estar atrelada ao seu conhecimento restrito sobre as possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência e/ou ainda essa visão pode ser decorrente do fato dessa professora não encontrar na comunidade escolar elementos para desenvolver coletivamente um trabalho diferenciado, oportunizando aos alunos aprendizagem e desenvolvimento mediante interações e mediações significativas, com uso de recursos, metodologias e estratégias adequadas.

Destarte, poderíamos questionar: estaríamos voltando, na história da educação das pessoas com deficiência, ao período em que elas eram segregadas em instituições sob a alegação de que, devido à deficiência,

necessitariam de um espaço e de uma educação diferente? Corroboramos com a concepção de Vygotsky (1995) de que educar alunos com deficiência em instituições (congêneres que atuam com Educação Especial) ou classes especiais representa impedir-lhes o acesso às experiências mais ricas e estimulantes de interação, socialização e aprendizagem. Nessa direção, esse autor (apud MOLL, 1996, p. 153) já afirmava que:

[...] se o cego, o surdo-mudo, a criança mentalmente retardada for educada separadamente da criança normal, seu desenvolvimento procederá de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual leva inevitavelmente à criação de um tipo de pessoa especial.

Dessa forma, compreendemos que a escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva de letramento, também que os professores precisam de formação continuada que proporcione fundamentos teóricos e práticos que embasem práticas alfabetizadoras inclusivas para que os professores ressignifiquem seus fundamentos e passem a acreditar nas potencialidades dos alunos com deficiência e assim desenvolvam suas aulas considerando as necessidades e peculiaridades para a aprendizagem desses alunos.

Desse modo, é importante ressaltar que os documentos do PNAIC abordam a alfabetização de alunos com deficiência, citando estratégias, metodologias e recursos para a prática pedagógica, considerando a frequência deles na rede comum de ensino, como abordamos no capítulo anterior.

Em consonância com a perspectiva de educação inclusiva, enfatizada também nos documentos do PNAIC, a professora 5, que foi a entrevistada que optou por fazer o registro da entrevista de forma escrita, contou uma experiência muito significativa que teve com um aluno com deficiência. O relato dessa experiência nos permite refletir sobre a importância da atuação do professor no processo de alfabetização desses alunos:

[...] chegou na 1ª série sem nunca ter ido para a escola. A mãe trouxe o menino como se fosse feito de cristal e eu me apavorei no início, mas acho que foi na medida certa, para eu não deixá-lo como um mero enfeite e me preocupar com sua aprendizagem. Não li sobre o diagnóstico, foquei

num único ponto: Ele iria aprender!!! Não sabia o quanto, mas sem nunca ter ido pra a escola, saberia que ele aprenderia muitas coisas naquele grupo. Fui traçando metas, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. No primeiro ano, diria que me frustrrei, pois nem o caderno o [nome do aluno] aprendeu a usar. Rabiscava tudo, escrevia em 10 fls por dia... Mas a partir do segundo ano seus avanços foram significativos. O fato de continuar com a mesma turma foi determinante, pois eu sabia o que já tinha construído, já conhecia o aluno e sabia onde queria chegar com ele. [...] Não fiz nada de especial além de acreditar, persistir e respeitar o tempo que o [nome do aluno] precisou. Foi na 3ª série que ele começou escrever seu nome sem esquecer letras e criar hipóteses de alfabetização. Sim, ele continuou meu aluno na 3ª série! Quando ele frequentou a 4ª série eu estava de licença maternidade e neste ano ele começou a frequentar a sala de recursos que abriu na nossa escola. Nos encontramos na quinta-série. E não tive nenhuma dúvida ao aprová-lo para uma sexta série. Alfabetizado e letrado. Uma história de superação para ele e para mim. Nunca tive 2º professor, contei com a ajuda da profe da sala de recursos e da família e a escola como um todo, é claro!

Uma experiência, sem dúvida, carregada de sentido para a professora e para o aluno, como também para a sua família e todos os profissionais da escola. Para nós, leitores/professores/pesquisadores uma oportunidade de aprendizado, e porque não, possibilidade de ressignificarmos a partir desse relato, a nossa concepção e prática frente às possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência quando lhes são oferecidos os meios para aprender e se desenvolver. A fala da professora também nos remete à reflexão de que o tempo de experiência de atuação com alunos com deficiência não é sinônimo de concepções e práticas educativas inclusivas, pois a referida professora, como registrado no quadro 2 (caracterização dos sujeitos da pesquisa), informou atuar com alunos com deficiência há apenas cinco anos.

As considerações da referida professora, como também das professoras 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 13 evidenciam, a partir do nosso ponto de

vista, os aspectos chave para a aprendizagem de todos os alunos, em específico dos alunos com deficiência, se concretizar: os profissionais da educação, além de estarem fundamentados em conhecimentos teórico-metodológicos, precisam acreditar nas possibilidades e potencialidades desses alunos, bem como, a efetivação do trabalho consonante entre profissionais do ensino comum e do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, e a família. Além disso, a professora 5 elencou outros aspectos fundamentais que considerou importante no desenvolvimento do trabalho de alfabetização com o aluno com deficiência, como: o estabelecimento de metas, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação; a continuação do trabalho com a turma até o 5º ano; e a persistência e o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno. Então, como enfatiza o caderno do PNAIC, a professora focou as suas “[...] ações no que este ser humano é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar.” (BRASIL, 2014b, p. 27).

As falas dessas professoras nos fornecem indícios de que os sentidos atribuídos por elas à alfabetização de alunos com deficiência estão em consonância com os fundamentos de Vygotsky (1995, 2005, 2007) que nos ensinam que as leis do desenvolvimento humano são iguais para todas as crianças, no entanto, há especificidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência. Essas especificidades foram trabalhadas no capítulo anterior, quando abordamos a formação do PNAIC e os alunos com deficiência.

Como abordado, para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência são necessários recursos específicos, caminhos alternativos e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), nos termos citados nos documentos da formação.

O AEE se configura como um serviço da educação especial na perspectiva de educação inclusiva. As SRMs realizam este atendimento na escola e tem como objetivo, “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2010, p. 21).

Nesse sentido, é relevante destacar o trabalho articulado entre o professor da sala de aula e o professor do AEE bem como a contribuição do segundo professor em turma para o bom andamento do processo de alfabetização de alunos com deficiência. Esses serviços foram citados pelas entrevistadas como importantes para o processo de alfabetização, mas também foi muito enfatizado no caderno de 2012 e no caderno de

2014. Importante dizer, no entanto, que os documentos do PNAIC não se referem ao trabalho do segundo professor.

Sobre a importância do trabalho da professora da SRM no processo de alfabetização de um aluno com deficiência, a professora 5 registrou: *“Nunca tive 2º professor, contei com a ajuda da profe da sala de recursos, da família e a escola como um todo, é claro!”*

Compreendemos que as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais precisam possibilitar aos alunos público-alvo da educação especial, acessar os conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula. As atividades desenvolvidas devem acontecer no contraturno ao da classe comum. Elas se diferenciam das atividades realizadas na sala de aula e devem visar atendimento pedagógico e não clínico.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é função do professor elaborar o plano do AEE a partir da necessidade de aprendizagem do aluno. Para tanto, além da avaliação prévia do conhecimento do aluno, são colhidas informações sobre a sua aprendizagem e necessidades através de entrevistas com os profissionais do ensino comum, família e outras instituições que o aluno frequenta. Com essas informações o professor da SRM elabora um plano de atendimento educacional especializado para cada aluno. Neste plano são contempladas: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos; e se o atendimento é coletivo (em pequenos grupos) ou individual, e a carga horária, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

É função do professor do AEE elaborar o plano de atendimento, considerando o perfil do aluno através do estudo de caso. Para isso há necessidade de envolver todos os profissionais que atuam diretamente com o aluno, como os professores do ensino comum e também a família, pois essa poderá contribuir com informações sobre a aprendizagem, desenvolvimento, história de vida, o comportamento, formas de comunicação e de interação com o aluno, dentre outros aspectos.

É função do professor do AEE, além de trabalhar com os alunos, orientar os profissionais do ensino comum e desenvolver trabalho articulado com outras áreas, como por exemplo, a saúde. Para orientar os professores do ensino comum, muitas vezes o professor necessita observar a funcionalidade do aluno no contexto da sala de aula e em outros espaços para testar recursos elaborados por ele (baixa tecnologia) ou adquiridos (alta tecnologia), visando eliminar ou diminuir as

barreiras que estão dificultando o seu acesso aos conhecimentos elencados no currículo, bem como, desenvolver sua independência e autonomia na escola e também fora dela.

É importante ressaltar que os professores da sala de aula comum são responsáveis pelo ensino dos conteúdos curriculares e ao professor do AEE cabe conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida e desenvolver um plano e aplicá-lo visando sua inclusão na escola e na sociedade em geral.

A partir da breve exposição sobre a função do AEE na SRM, podemos dizer que os profissionais que atuam nesse atendimento têm/deveriam ter conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais decorrente de cada deficiência. Sendo assim, perguntamos: será que esse profissional poderia contribuir com a formação de professores alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC? Será que poderiam participar dessa formação?

As professoras 2, 7 e 12 falam sobre o trabalho do segundo professor em turma. Por exemplo, a professora 7 ao falar sobre a necessidade do professor alfabetizador levar para sala de aula materiais significativos, lúdicos e adequados as necessidades dos alunos com deficiência, se reporta ao segundo professor da seguinte forma: “[...] *dá a importância do segundo professor, porque ele vai fazer o que muitas vezes o professor tem vontade de fazer, mas não consegue dar conta.*” Já a professora 2 conta que no passado a escola não tinha muito recurso: “*o que a escola fazia, não tinha, não tinha recursos, não tinha segundo professor.*”

As falas dessas professoras nos permitem refletir sobre a importância da atuação de dois professores no processo de alfabetização de alunos com deficiência. Segundo o Programa Pedagógico elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) (SANTA CATARINA, 2009b), o papel do segundo professor nas séries iniciais do ensino fundamental é de correger a turma com o professor regente, na qual esteja frequentando aluno público-alvo da educação especial que requeira dois professores em turma. O segundo professor irá contribuir com procedimentos diferenciados, visando qualificar a prática pedagógica. Este Programa informa as atribuições do segundo professor nas séries iniciais e finais:

- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- propor adaptações curriculares nas

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

Na rede de ensino municipal de Chapecó a atuação do segundo professor é respaldada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação – COMED nº 001, de 15 de dezembro de 2011, na qual em seu artigo 5º, no parágrafo 4º prevê:

Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial e/ou Pedagogia (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de alunos da Educação Especial considerando o diagnóstico e funcionalidade do aluno, mediante diagnóstico clínico, psicológico e parecer pedagógico, que requeiram dois professores na turma. (CHAPECÓ, 2011, p. 4).

A professora 7 considera que as *“meninas quando vêm pra ser segunda professora, elas não têm muita instrução, então está começando a engatinhar.”* Da mesma forma, a professora 12 baseada na sua experiência de trabalho com segunda professora na sua turma, analisa a atuação da profissional: *“mandaram uma segunda professora que sabe muito menos ainda [...], precisa ter formação pra isso. [...] Acho que o PNAIC tem que envolver a segunda professora.”*

Entretanto, a professora 5 ao fazer várias considerações sobre como pensa o futuro da educação na perspectiva de educação inclusiva pondera que: *“Ah! Nesse tempo não teremos um segundo professor. Gostaríamos que tivéssemos mais salas de aula com menos alunos ou uma proposta clara para que dois professores trabalhem juntos em*

função das necessidades da turma e não porque tem um aluno com laudo!!!"

Conforme as falas das professoras sobre a atuação de dois professores em turma, mediante uma proposta clara sobre a atuação do segundo professor, o trabalho desse profissional passa a contribuir de forma significativa no processo de alfabetização de alunos com deficiência.

Como vimos, os sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização de alunos com deficiência nos levam a considerar que esses se configuraram a partir das suas concepções embasadas em fundamentos teórico-metodológicos sobre alfabetização, deficiência e inclusão. E esses fundamentos estão atrelados à trajetória de vida pessoal, profissional, de formação de cada professora, sendo que podem ter sido ou não, (res)significados, tendo como base, conhecimentos mediados e construídos na formação proporcionada pelo PNAIC a partir da perspectiva de educação inclusiva.

Percebemos através das falas, que mesmo a maioria das professoras indicando haver constituído (ao longo da sua vida profissional, pessoal e algumas mediante reflexões no processo de formação no âmbito do PNAIC) sentidos que se aproximam das proposições sobre alfabetização abordados nos documentos, ainda há uma parcela significativa que têm uma visão restrita sobre as capacidades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

As ponderações das professoras sobre o trabalho do profissional da Sala de Recurso Multifuncional e a atuação de dois professores em turma como estratégia de apoio ao processo de alfabetização de alunos com deficiência nos parecem muito relevantes, ainda mais quando sugerem que os segundos professores participem da formação. Acrescentamos, além das considerações das professoras, a importância do profissional do AEE também participar da formação, bem como colaborar nas orientações sobre alfabetização de alunos com deficiência.

4.3 CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ao discutir as considerações das professoras sobre os conhecimentos construídos e as contribuições da formação continuada proposta pelo PNAIC, faz-se necessário antes refletirmos que as práticas pedagógicas são orientadas mediante a compreensão da realidade e que

o conhecimento é elaborado e internalizado articuladamente com uma visão de mundo. A partir dessa compreensão, podemos dizer que a fala e a atuação do professor desvenda sua forma de pensar a educação, o processo ensino aprendizagem, a concepção que tem de deficiência, inclusão escolar, alfabetização, dentre outros aspectos. Sua prática pedagógica se fundamenta em uma determinada forma de pensar os fenômenos, as pessoas, os objetos, como também o conhecimento e sua apropriação.

Sendo assim, as concepções que norteiam as práticas pedagógicas estão embasadas em diferentes fundamentações epistemológicas e estas, conseqüentemente, suscitam formações docentes marcadas por diferentes tendências. Por isso, é importante o professor compreender como se relaciona com o conhecimento que tem, com o qual trabalha, qual a base epistemológica em que se fundamenta.

Partindo dessa premissa e considerando nosso objeto de estudo, é relevante discutirmos a partir da nossa observação (em campo) e do ponto de vista das professoras, as orientações e conteúdos trabalhados na formação proporcionada pelo PNAIC sobre a alfabetização de alunos com deficiência e as contribuições dessa formação para a prática alfabetizadora com esses alunos.

As professoras 1, 2, 3 e 13 relatam que, no contexto da formação, “foram poucos” os conhecimentos e orientações trabalhados sobre a prática alfabetizadora com alunos com deficiência. As professoras 1, 2, 3, 5, 6, 11 e 13 informam que havia um caderno específico de Educação Especial em 2013 e de Educação Inclusiva em 2014. No entanto, as professoras dizem que os cadernos foram “superficialmente” estudados. De acordo com as palavras da professora 3: “[...] *teve um caderno que falou sobre a criança especial, sobre dar essa visão maior, de incluir, mas ele foi superficialmente estudado.*” Nessa direção, a professora 5 também conta: “*cada professor leu em casa o caderno específico e não teve nenhum momento para estudo e discussão do tema no pequeno grupo.*” A professora 6 ressalta que não lembrava como o caderno tinha sido abordado: “*ele foi mais no início, era mais individualizado, mas não estou lembrando bem como foi*” e a professora 11 relata: “*eu acho que nos cadernos do ano passado teve algo mais específico, mas esse ano não.*” Essas falas nos dão indícios da pouca ou quase nenhuma familiaridade das professoras com os conteúdos abordados por esses cadernos.

As professoras 1, 2 e 3 salientam a necessidade dos conteúdos trabalhados na formação serem relacionados com a prática com os alunos com deficiência, caso contrário esses alunos são “esquecidos”. A

fala da professora 1 ilustra a das demais colegas:

Tem um caderno específico que fala da educação inclusiva, porém diante da problemática que a gente vive nas escolas e das coisas que a gente tem que dar conta eu acho [...] que toda a hora quem está fazendo [ministrando] a formação tem que lembrar sempre disso, tem que dizer: “olha e a criança especial que você tem na sala de aula, como é, como vocês vão fazer essa atividade?”

A professora 2 acrescenta:

A gente não lembra deles durante o PNAIC. [...] Na verdade a gente não pensa no aluno com deficiência. Digamos, esses conteúdos que nós trabalhamos no PNAIC, não são relacionados, de repente até falta do grupo questionar, nunca foi falado, pois é [demonstrou espanto], até interessante a tua colocação.

Ao mesmo tempo em que as professoras 4, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 afirmam que a formação não proporcionou orientações e conteúdos que contemplassem conhecimentos para atuação com alunos com deficiência, ponderam as contribuições proporcionadas pela formação, como expressa as palavras da professora 9: “[...] dizer que teve alguma discussão específica por parte do caderno ou por parte das orientadoras eu acho que não.” No entanto, falaram da importância dos jogos, das atividades dinâmicas, como bem representa a fala da professora 11:

[...] Se você leva um jogo pra sala de aula ou uma atividade prática que você constrói com eles, isso vai ajudar todas as crianças e em especial a criança especial, porque se você fica presa só ao caderno ou ao livro pra criança especial isso não vai ser atrativo, agora, quando você constrói um gráfico, algo mais visual, aí pra criança especial também aquilo vai chamar mais atenção e isso a gente fez várias vezes.

Contudo, a professora 7 ressaltou a importância de o professor

refletir sobre o propósito do PNAIC:

Em nenhum momento foi parado para discutir a alfabetização de alunos com deficiência, [...] então a gente por si só teve que ir, ao longo do curso, estudando, percebendo e trazendo para a sala de aula. Não sei se esse era o propósito do PNAIC, de o professor venha a refletir por si só, ou se foi uma falha [...]. Houve práticas, dinâmicas e o conteúdo em si que a gente pode, por profissional, estar tirando algum proveito.

A fala da professora nos remete às considerações do *Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012f, p. 27) quando trata das estratégias formativas no PNAIC, abordando que “[...] eles [professores] serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico.” Nesse aspecto, será que podemos considerar que os professores necessariamente estabeleçam relações dos conteúdos trabalhados na formação com a sua prática com os alunos com deficiência? Pode-se dizer que a referida professora fez essa relação, porém, salientou que tinha essa concepção anteriormente e afirmou: “*como profissional, pude tirar proveito.*” Dessa forma, evidencia que a sua concepção de educação anterior à formação interferiu para relacionar os conteúdos trabalhados com a prática com alunos com deficiência.

Já as professoras 5 e 6 analisaram que a formação proporcionou reflexões, as quais possibilitaram que estabelecessem relações entre as orientações e conhecimentos trabalhados na formação com a prática de alfabetização de alunos com deficiência. O registro escrito da professora 5, feito após a entrevista, informa com detalhes momentos da formação que possibilitaram conhecimentos, no entanto, nele constam algumas reflexões:

Tivemos uma palestra, um filme sobre a vida de Maria Montessori, [...] (seus projetos sempre tinham um público alternativo, inclusive alfabetizando num manicômio, onde eles foram se alfabetizando através do método que ela foi construindo e utilizando. No próximo encontro, também não teve nenhuma atividade para “amarrar as idéias” e não foi dado ênfase, sequer

comentado sobre os alunos do manicômio.) Depois um filminho de animação sobre um aluno hiperativo. O ponto que eu acho que ficou falho foi “amarrar as coisas.” Na palestra muitos relatos [...] Parece que em alguns casos o professor quer meio se enaltecer pelo fato de ter alunos especiais. Sempre é assim, na teoria tudo é lindo, mas na prática sempre tem um certo grau de preconceito ou um olhar diferente quando o aluno tem deficiências. [...] resumindo a teoria ampara, a teoria é linda, mas na prática é uma caminhada a passos lentos [...] cada professor leu em casa o caderno específico e não teve nenhum momento para estudo e discussão do tema no pequeno grupo. Foi apenas comentado: foi bom? Gostaram? Talvez você se questione, – sim, mas porque não falou? Bem, já falo demais e ninguém gosta das coisas que eu falo e eu já ando meio pendurando as chuteiras. Filminho animado: sobre um “menino maluquinho” que só fazia bagunça. Confesso que dessa história eu não lembro de muita coisa, mas o menino fazia loucuras, até batia nos colegas... e no final a professora fez um comentário: - viram como é possível? E pronto acabou. Eu cochichei para minha colega: - É possível porque não é o filho dela que foi empurrado. Não foi o filho dela que empurrou. [...] Enfim, vinagre no olho dos outros é colírio. Ninguém comentou nada. Ficou por isso.

Podemos analisar a partir das considerações da professora que faltou articulação entre os conhecimentos trabalhados na formação e a prática com os alunos com deficiência. Percebemos também na observação participante que o grupo de professores não tomou a iniciativa de tratar sobre o assunto, o que poderia ter sido feito, pois houve momentos, também citados pela referida professora, que foram riquíssimos para essa discussão, do nosso ponto de vista, mas que não foram aproveitados pelos participantes. Isso nos leva a questionar, por que os professores não perguntaram, não relataram sobre suas experiências com alunos com deficiência na vivência da formação?

A partir da observação participante foi possível verificar que os conteúdos propostos na formação foram lidos e algumas vezes

discutidos, como também realizadas atividades práticas em determinados encontros. A observação participante foi iniciada um encontro depois dos professores terem assistido o filme sobre a vida de Maria Montessori, referido pela professora 5. Neste dia, as orientadoras pediram para os participantes relatarem sobre o filme. No entanto, foram feitos apenas dois relatos sobre a vida pessoal de Maria Montessori, não abordando as dificuldades de aprendizagem das pessoas e as possibilidades de ensino que esta médica e educadora possibilitou a elas no que se refere à prática alfabetizadora considerando os diferentes contextos e necessidades específicas para a aprendizagem daquelas pessoas (Diário de campo de 02/08/2014).

No dia 30/09, ao iniciar a formação as orientadoras exibiram um filme de animação: O Ex ET²⁰. Este curta metragem conta a história de um menino que age de forma diferente dos seus colegas. Em um determinado espaço onde todos são iguais e agem da mesma forma e sem criatividade, o menino age diferente e causa incômodo para os seus pais e demais. Então ele é expulso daquele espaço, que é altamente regrado. No nosso ponto de vista, poderia ter sido trabalhado nesse dia a reflexão sobre o modelo terapêutico que ainda na atualidade é utilizado pela escola, com a anuência dos pais, no atendimento aos alunos “diferentes”. No entanto, apenas uma professora comentou: “*vejam o que muitas vezes a escola faz*” e não houve discussões que ilustrassem o contrário do apresentado pelo filme, ou seja, sobre a escola se adequar às necessidades desses alunos. Enfim, acreditamos que poderiam ter sido abordados vários pontos de vista dos professores, a fim de subsidiar reflexões sobre a educação inclusiva no processo de alfabetização (Diário de campo de 30/09/2014).

No dia 21/10 uma das orientadoras estava lendo um conteúdo sobre medidas e nele havia um exemplo, na página 22 do caderno 7, de uma prática com alunos com deficiência visual. A leitura se deu até o final sem discussões (Diário de campo de 21/10/14).

No primeiro dia de observação participante, algumas professoras discutiram sobre alunos com deficiência, mas em âmbito geral, não enfocando orientações sobre práticas pedagógicas e sim como meio delas expressarem suas angústias quanto ao encaminhamento dos alunos para a avaliação diagnóstica (Diário de campo de 02/08/2014).

Nesse aspecto, como dissertamos no capítulo anterior, os documentos do PNAIC contemplam conhecimentos sobre alfabetização

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q1OBD4ansXY>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

de alunos com deficiência e as falas das professoras evidenciam que os alunos com deficiência precisam ser lembrados nas atividades desenvolvidas na formação. Entretanto, no período da observação, vivenciamos a ausência de diálogos, trocas de experiências, questionamentos e/ou pedido de orientações sobre práticas pedagógicas com os alunos com deficiência, ou seja, constatamos a contradição entre o que é registrado nos documentos e o que foi vivido no espaço da formação.

No contraponto ao fato do tema não ter sido trabalhado, o formador que entrevistamos no Seminário Local e Mostra Pedagógica – PNAIC 2014, informou que foi tratado sobre Educação Especial na formação que os formadores de todo o estado receberam em determinado dia. No entanto, avalia que muitos formadores (que trabalham com os orientadores) tiveram a seguinte dificuldade:

Recebemos formação a respeito da Educação Especial. O PNAIC vem tratando, porém temos dificuldades, alguns de nós teve dificuldade de fazer essa ponte, tem o caderno de Educação Especial, ele deixa aberta essa discussão para os municípios e alguns municípios exigiram um pouco mais, outros já tinham um trabalho na prática de sala de aula.

Quando questionado se os orientadores de estudos fizeram perguntas durante este momento de formação, acerca da prática alfabetizadora de alunos com deficiência, o mesmo respondeu que: “Eles têm muita dificuldade, por isso pouco perguntam, por não ter embasamento.”

Na mesma direção a fala da Coordenadora Pedagógica do estado de Santa Catarina ressalta que:

Tem um Caderno de Educação Especial, ele enfatiza que todas as crianças conseguem aprender, mesmo aquelas com alguma deficiência. Trabalhamos com os orientadores nesse sentido. Precisa ter várias formas de ensinar. Os materiais do PNAIC podem ser adaptados para as crianças com deficiência. [...] Tivemos uma palestra em Fraiburgo e Treze Tílias [dois pólos de formação de orientadores de estudos], no encontro com os orientadores de estudos.

Verificamos, mediante as falas de ambos profissionais, que na formação dos formadores e orientadores de estudos foi abordado a Educação Especial através de palestra, no entanto a própria Coordenadora disse que “[...] a educação especial precisa ser explorada muito mais, [...] precisa aprofundar porque é um desafio para todos nós.” Isso nos remete à ideia de que a temática poderia, ou melhor, deveria ter sido trabalhada mais sistemática e aprofundadamente. Além disso, chama-nos a atenção o fato de que ao passo que ocorreu a referida palestra, as discussões abordadas não foram trabalhadas nos encontros de formação de professores, conforme constatamos na observação participante.

Todos os conhecimentos/conteúdos trabalhados na formação podem/devem ser desenvolvidos com os alunos com deficiência, como evidenciado na proposta dos documentos do Pacto e como bem ilustra a fala da professora 6 quando se refere à alfabetização dos alunos com deficiência: “*Acontece da mesma forma, a gente só tem que usar recursos diferentes em alguns casos, mas o processo é junto com os outros.*” Nesse sentido, podemos analisar pelas falas das professoras referidas anteriormente, que elas estabeleceram relação dos conteúdos estudados com a prática com alunos com deficiência, exceto as professoras 4 e 12. Contudo, todas ressaltam nas suas falas que faltou articulação entre conteúdos trabalhados na formação e os textos dos documentos (cadernos) referentes às práticas alfabetizadoras de alunos com deficiência.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROPORCIONADA PELO PNAIC À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Quanto às contribuições da formação continuada proposta pelo PNAIC para as participantes avançarem nas práticas de alfabetização com os alunos com deficiência, as professoras apresentaram diferentes considerações como explicitamos a seguir.

A professora 1 faz uma reflexão muito importante quanto às formações em âmbito geral: “*Às vezes a gente tem professores medíocres é porque tem formação medíocre!*” Para ela não é o caso do PNAIC, pois considera que a formação “*Ampliou mais a possibilidade de fazer as coisas diferenciadas, de tentar de outro jeito. [...] O que mais contribuiu que eu aprendi a questionar mais meus alunos pra fazê-los pensar mais do que dar mais respostas.*” Pondera que a formação do PNAIC a partir do Ministério da Educação “[...] é séria, ele tem todo um

controle da coisa, com registro de tudo, é uma política que tem que continuar, porque nunca se discutiu tanto alfabetização em nível de Brasil como agora.” Ressalta que a formação do PNAIC deveria ser “*estendida para outros grupos*” de professores, isto é, para além dos professores alfabetizadores.

As professoras 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 citam os jogos, a diversidade de materiais e atividades práticas e lúdicas como contribuição da formação do PNAIC. Como bem exemplificam as falas:

A gente trabalhou muito com os jogos [...]. Os jogos facilitam tanto com os outros como com o deficiente. (PROFESSORA 9).

A gente nunca trabalhou muito com a questão do jogo, e nossa é bem importante, porque a criança aprende brincando. (PROFESSORA 11).

A gente tinha um pouco esquecido, deixado de lado algumas coisas importantes, e isso deu uma mexida na gente, um impacto de lembrar de coisas práticas. (PROFESSORA 6).

As técnicas novas do PNAIC abrangem o contexto todo, os alunos com deficiência e os sem. (PROFESSORA 10).

No entanto, as professoras 8 e 9 consideram que a formação poderia ter contribuído mais com a prática alfabetizadora com alunos com deficiência. Nas palavras da professora 8 a formação, por um lado, “*Contribuiu porque tudo o que a gente estuda, que vem de conhecimento, que a gente troca ideias, discute, melhora sempre a prática.*” Porém, refere que “[...] *poderia ser melhor para as crianças deficientes, mas eu acho que contribuiu um pouco porque aquilo que eu uso com aquele que tem outras dificuldades dá também pra usar e adaptar os conhecimentos.*”

As professoras 1, 3, 5, 7, 11 e 13 citam que a formação contribuiu para refletirem sobre a prática pedagógica. Como pondera a professora 3, “*porque o curso faz refletir, analisar a prática.*” A mesma professora refere também a relação entre teoria e a prática: “*O que eu achei muito importante foi que eles fizeram estabelecer a teoria com a prática, fazer aparecer o trabalho do educando.*” Para avançar em relação às orientações sobre as práticas de alfabetização com os alunos com

deficiência sugere que *“caberia a quem tá coordenando ter esse olhar mais aprofundado, até de quem vem do MEC.”*

Do ponto de vista da professora 5 *“[...] não teve nenhum momento voltado à alfabetização [de alunos com deficiência] especificamente, mas esses momentos somados aos textos e à vivência certamente tenha influenciado de alguma maneira o fazer e o pensar de cada educador.”* Contudo, ao contrário da professora 3, pondera que *“[...] ficamos no campo da teoria e faltou colocar o pé no chão.”*

A professora 7 ressaltou que os textos trabalhados não abordavam diretamente os alunos com deficiência, porém, as participantes poderiam fazer uma reflexão, visto que:

[...] muitas vezes eu atropelava o ritmo do meu aluno com deficiência, porque cada um tem o seu tempo de aprendizagem e muitas vezes eu esquecia e queria que fosse no mesmo ritmo, então o PNAIC me permitiu fazer uma reflexão ainda maior em relação a isso. Os textos não falavam diretamente do aluno especial, mas você podia fazer essa reflexão.

As professoras 11 e 13 ressaltaram ainda nas suas falas que a análise das questões teóricas foi importante. Como exemplifica a fala da professora 11: *“Acho que contribuiu, uma pela análise das questões teóricas que você acaba revendo, refletindo novamente depois de anos de experiência.”*

As professoras 4 e 12 relataram que a formação não contribuiu para avançarem nas práticas com os alunos com deficiência e enfatizaram que não estão preparadas para trabalhar com esses alunos, como mostra a fala da professora 4: *“Nós não estamos preparados para atender alunos com deficiência. A teoria é muito bonita, mas a prática [silêncio] precisa mais orientação e o PNAIC poderia ter ajudado.”*

Percebemos nas falas dessas duas professoras a preocupação em relação a não sentirem “preparadas” para trabalhar com alunos com deficiência, porém precisamos refletir sobre esse termo que ainda está muito presente nas falas dos professores no cotidiano da escola: “não estamos preparadas”. Então perguntamos: como e quando podemos nos considerar preparados? Somos professores, então partimos do pressuposto de que somos formados para trabalhar com todos, considerando a diversidade de alunos encontrados na sala de aula. Além disso, se a formação inicial foi insuficiente neste aspecto, temos a

formação continuada que pode possibilitar subsídios para avançarmos na nossa prática. Cabe, então, falar em “preparação” como algo estanque e que obstaculiza o trabalho pedagógico com alunos com deficiência ou como um processo permanente que é de responsabilidade de todos que estão em sala de sala ou fora dela? Na esteira dessa reflexão, reportamos às contribuições da professora 5:

Qualquer temática voltada à educação de alunos com deficiência me interessa e chama a atenção, pois hoje não temos, amanhã poderemos ter. No início do processo de inclusão no ensino regular eu achava errado receber alunos sem [eu ter] preparo/formação ou recursos adequados. Com o passar do tempo pude perceber que se ficássemos esperando uma estrutura antes de tudo, a inclusão jamais aconteceria. Temos muito desafios e dificuldades, mas vamos nos construindo e reconstruindo. Acreditar que todos os alunos têm o direito de estudar e aprender é fundamental para garantir a qualidade necessária no trabalho desenvolvido.

Destarte, o que assistimos na formação inicial, na sua maioria, é que ela é frágil na construção de conhecimentos que contribuam para uma prática educativa embasada numa perspectiva inclusiva, como também há acomodação de muitos professores com a alegação de não estarem preparados para desenvolverem seu trabalho com alunos com deficiência, o que acaba por excluí-los do que é seu por direito: uma educação escolar com qualidade. Dessa forma, parece-nos relevante a formação continuada proporcionar conhecimentos que permitam aos professores refletirem e mudarem suas concepções, passando a desenvolver práticas educativas fundamentadas numa educação que atenda a todos.

Considerando todas as falas transcritas acima, constatamos que apenas duas das 13 professoras entrevistadas analisaram que a formação do PNAIC não contribuiu para avançarem nas práticas com os alunos com deficiência. É possível afirmar que a atividade lúdica, envolvendo jogos e brincadeiras, foi a mais citada como contribuição para avançarem nas suas práticas com esses alunos, afirmando que essas atividades são prazerosas e importantes para o processo de alfabetização para todas as crianças e que a formação proporcionou esse conhecimento.

Essa contribuição está de acordo com um dos objetivos da formação presente no *Caderno Vamos Brincar de Reinventar Histórias* (BRASIL, 2012h) e no *Caderno de Educação Especial* (BRASIL, 2012d, p. 5), onde se lê: “Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos.” Além destes, existe um caderno específico intitulado *Jogos na Alfabetização Matemática* e um encarte com 26 sugestões de jogos de alfabetização matemática, bem como o MEC encaminhou para as escolas um *kit* de jogos de alfabetização (BRASIL, 2014b). Assim, podemos afirmar que os cadernos enfatizam o desenvolvimento de atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem e a realização dessas atividades representam para as professoras entrevistadas a possibilidade de planejar e desenvolver as aulas de forma diferenciada, promovendo um ambiente motivador e enriquecedor, no qual a aprendizagem e a avaliação podem ser aliadas ao prazer de aprender.

Embasados em Vygotsky (2007) sabemos da importância das atividades de alfabetização serem mediadas com base nas necessidades das crianças e as atividades lúdicas, que são tão mobilizadoras no universo infantil, podem oportunizar que as crianças sintam interesse e necessidade de ler, escrever e interpretar. Mediante o jogo e a brincadeira a criança vai também expressando seu imaginário, explorando e interagindo com o meio e esses são aspectos importantes na aquisição de conhecimento, ademais a principal atividade das crianças nesta idade é o lúdico, através do qual ela aprende o papel dos adultos e suas relações com o mundo. De acordo com essas considerações, Vygotsky (1999, p. 12) enfatiza que:

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança.

Outro aspecto positivo em relação às atividades lúdicas nas atividades de alfabetização, são as interações entre as crianças, as quais possibilitam aprender descobrindo e respeitando regras, tomando decisões e contribuindo, assim, significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores associadas ao pensamento e à linguagem. Através do desenvolvimento dessas atividades o professor poderá mediar ações na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, ou seja, poderá ajudá-lo naquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho, bem como avaliar a aprendizagem e o ensino.

Assim, as atividades lúdicas proporcionam não apenas ao professor atuar na ZDP do aluno, mas também aos próprios alunos que, por meio de atividades em grupo, podem atuar reciprocamente na ZDP de cada um. Isso traz implicações importantes para a construção de conhecimentos no processo de alfabetização, pois através do lúdico as crianças aprendem de forma prazerosa a atribuir significado para as atividades. Por isso, na escola, o jogo e as brincadeiras podem ser uma estratégia para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos, direcionando o professor para uma organização diferenciada de suas aulas. No entanto, é importante a definição de objetivos pedagógicos que o professor deseja alcançar para que essa atividade seja de fato significativa. Desse modo, brincar e jogar podem se tornar estratégias significativas, em que a articulação entre ensino e aprendizagem pode também suscitar o desejo das crianças de buscarem o conhecimento.

Como evidenciado nas falas de praticamente todas as professoras entrevistadas, a categoria reflexão sobre a prática foi muito utilizada por elas. A partir das entrevistas e dos documentos podemos inferir que a reflexão sobre a prática e a relação entre teoria e prática emergiram do campo da pesquisa como possibilidade de transformação da prática pedagógica.

Como nos referimos na contextualização do PNAIC, a formação de professores foi planejada a partir da compreensão que esta deve ser focada na prática dos professores, de modo que o seu trabalho pedagógico seja objeto de reflexão. A partir desse pressuposto, no decorrer da formação a análise das práticas de sala de aula é utilizada como estratégia para trabalhar a reflexividade da prática. Dentre as várias falas que retratam a reflexividade da prática na sala de aula registradas nessa dissertação, recorreremos a da professora 6:

Algumas coisas a gente posta na plataforma do MEC, algumas a gente estudou lá, volta pra sala, aplica uma atividade com fotos e relatório e entrega pras orientadoras e quando voltava eu percebia que as orientadoras não falavam: agora vamos fazer assim, o que a gente pode mudar, melhorar, eu que fui percebendo, eu fui pensando: “meu Deus porque eu fiz assim e não fiz daquele jeito”, eu refleti mais.

Verificamos que as atividades desenvolvidas na formação, seja na sala de aula ao aplicarem os trabalhos sugeridos na formação, como também na apresentação dos trabalhos aos colegas e às orientadoras de estudo, permitiram a alguns professores analisarem as suas práticas, com também às dos colegas, possibilitando assim a reflexão, ressignificação e redimensionamento da sua prática e também da teoria.

Entretanto, faz-se necessário problematizar a respeito do que deveria ser uma prática reflexiva, visto que esse termo é polissêmico, gerando muitas interpretações. Contreras (2002), Giroux (1998) e Freire (2011a) permitem uma compreensão mais ampla sobre a prática reflexiva.

A prática pedagógica foi marcada pela racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002), na qual o professor era apenas um seguidor de manual de programas elaborados por outros profissionais, trazendo historicamente limites para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a sociedade.

De acordo com Contreras (2002), para superar essa visão, Schön desenvolveu a concepção de professor reflexivo, a qual aborda o conhecimento na ação e a reflexão na ação. O conhecimento na ação tem a ver com a ideia de que “[...] nos descobrimos fazendo. [...] O conhecimento não precede a ação, mas sim está na ação, [...] está tacitamente personificado na ação.” (CONTRERAS, 2002, p. 107). Já a reflexão na ação “[...] pressupõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos.” (CONTRERAS, 2002, p. 107). Desse modo, a

[...] reflexão é compreendida como modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. [...] Se o especialista técnico excluía do racional – e, portanto, da definição da prática profissional – a discussão dos fins – os quais eram, além disso, transformados em estados

finais – para o profissional reflexivo é necessário discerni-los em sua tradução na prática. (CONTRERAS, 2002, p. 113).

Ao desenvolver a dimensão reflexiva, acreditamos que o autor contribuiu de forma significativa para o avanço na prática pedagógica do professor em relação à racionalidade técnica, como referenciado anteriormente, porém, Contreras (2002) aborda os limites da teoria de Schön sobre a prática reflexiva, trazendo para o bojo dessa discussão as contribuições de Liston e Zeichner (1991), os quais enfatizam que:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (CONTRERAS, 2002, p. 139).

Contreras (2002) analisa que, para estes dois autores supra citados, a prática reflexiva proposta por Schön está pautada nas práticas individuais que têm por objetivo modificar apenas as ações imediatas, desconsiderando uma análise mais ampla dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam essas práticas, vislumbrando mudanças no sistema educacional, social e político.

As contribuições de Giroux (1998) também possibilitam problematizar a prática reflexiva a partir da necessidade do professor refletir sobre sua prática e ser um profissional intelectual e transformador:

[...] formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório [...]. A linguagem da crítica une-se à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro. (GIROUX, 1988, p. 32).

Dessa forma, compartilhamos com o autor a ideia de que não basta o professor ser reflexivo, no sentido expresso, ele precisa passar a ser um profissional intelectualmente crítico, pesquisador e reflexivo para ser autônomo e transformar as suas práticas pedagógicas em sala de aula e também nos contextos sociais mais amplos. Para isso, torna-se primordial o professor ter consciência da importância de compreender teoricamente os elementos que condicionam a sua prática.

Segundo o *Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012f, p. 13), a prática da reflexividade deve se fundamentar em “[...] uma análise de ferramentas conceituais [...], tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre prática/teoria/prática.”

Na mesma direção, Freire (2011a, p. 24) destaca que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” Dessa forma, podemos refletir sobre a importância dessa relação estar subsidiada pela dialética, na qual a construção e mediação de conhecimentos trabalhados na formação poderão possibilitar aos professores uma análise crítica das práticas e das teorias, possibilitando assim que elas sejam ressignificadas e redimensionadas.

Em consonância com o exposto acima, Pimenta (2005, p. 26) diz que “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.” Essa consideração também vem ao encontro do que afirma Giroux (1998, p. 36):

O papel social do intelectual é precisamente tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimento emancipatório – teórico e prático. O fato de que esses movimentos influenciam os intelectuais, tanto quanto são influenciados por eles, é parte do resultado contraditório – e necessário – da formação do intelectual transformador.

Para Freire (2011a), a autonomia deve ser conquistada e, concordando com ele, acreditamos que o processo de construção da autonomia pode se dar através de uma formação continuada que possibilite uma prática reflexiva, crítica e transformadora. Por

consequente, esse processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política para que os professores em formação possam refletir sobre suas práticas e teorias, articulando-as com o contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo, podendo assim, ressignificá-las.

Partindo dessa concepção, entendemos que os professor participantes da formação proporcionada pelo PNAIC, tendo uma prática reflexiva em relação a sua forma de ensinar e às condições sociais que os/as influenciam, podem proporcionar mudanças nas suas ações educativas, criando condições para que seus alunos aprendam mesmo que tenham uma deficiência ou qualquer outra diferença. Assim, consequentemente, podem contribuir para mudanças no sistema educacional, social e político, em direção a uma sociedade inclusiva. Contudo, na prática da formação de professores, os formadores e orientadores de estudos necessitam possibilitar conhecimentos que fundamentem tal perspectiva.

4.4.1 PNAIC: contribuição para a redução das desigualdades?

O tema das desigualdades escolares e sociais abre um leque enorme de discussão, pois estas estão relacionadas a diversos condicionantes. Por isso, entendemos que a deficiência por si só não é determinante das desigualdades, afinal, em uma sociedade que se pauta por padrões que normalizam as pessoas, certamente a condição física, intelectual e sensorial que não atende ao padrão estabelecido contribui para os processos de exclusão, mas é preciso atentar para os outros determinantes, como a classe social, raça, etnia, orientação sexual etc.

Neste trabalho, nosso foco é refletir sobre os processos geradores de desigualdades no sistema educacional do ponto de vista das professoras que participaram da formação continuada proporcionada pelo PNAIC e dos documentos do referido Pacto, no que tange à atuação com os alunos com deficiência.

Como referido anteriormente, um dos motivos da efetivação do PNAIC citado nos documentos e no discurso na ocasião do lançamento deste programa, é a meta de elevação dos índices de alfabetização e de redução das desigualdades sociais. No *Caderno Formação de Professores* (BRASIL, 2012g, p. 20) é ressaltado que “[...] toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.”

Diante dessa compreensão, é importante considerar que as

políticas públicas e sociais, entre elas as educacionais, estão sendo elaboradas e lançadas a partir de um discurso que preconiza a busca da justiça social por meio da redução das desigualdades sociais. Dessa forma, constatamos que as políticas educacionais vêm sendo implementadas com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais através da educação, a exemplo do PNAIC, lançado com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades sociais através da alfabetização.

O discurso proferido pela presidenta Dilma Rousseff no lançamento do Pacto ilustra o que foi explanado acima:

Nós sabemos sem sombra de dúvidas que um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas à igualdade de oportunidades: é a educação. Igualdade de oportunidades é uma situação em que, em um país, há garantia para todos os cidadãos tenham acesso a todas as oportunidades, seja qual for sua origem, gênero ou raça. (SOUSA; MEIRA, 2013, p. 1).

Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 1.382) ressalta que as políticas educacionais têm concentrado esforços para a superação das desigualdades. Até 1990 o esforço se concentrava basicamente no acesso da população à educação, mas, “Na década de 1990, o destaque passou a ser as desigualdades de acesso e de permanência [...]. Mais recentemente, se avança para as desigualdades de aprendizagem, de qualidade dos percursos.” Ainda, o autor refere que as políticas e suas análises são empobrecidas quando se concentram nas “desigualdades intraescolares”, porém “[...] se enriquecem na medida em que avançam na compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais.” (p. 1.381).

A partir dos estudos realizados, podemos considerar que a formação continuada de professores proposta pelo PNAIC é apontada como uma das mais promissoras possibilidades de reverter o índice elevado de analfabetismo e o baixo desempenho escolar de grande parte dos alunos, configurando-se como uma estratégia para enfrentar o problema da distorção idade-série, fenômeno que indica de maneira muito evidente as desigualdades escolares. Para isso, as diferenças nos espaços educativos não podem ser transformadas em desigualdades como historicamente tem acontecido com a educação das camadas

populares brasileiras.

Como ressalta Arroyo (2010), precisa-se tomar o cuidado para que os diferentes não sejam tomados como desiguais. No que concerne à prática pedagógica com alunos com deficiência, muitas vezes, estas são marcadas pelo preconceito, construído pelo desconhecimento, o que transforma a diferença no ritmo de aprendizagem desses alunos, a necessidade de recursos e metodologias diferenciadas, dentre outros, em desigualdades no ensino e na aprendizagem. Assim, além de reproduzir as desigualdades sociais, o sistema educacional promove fatores de desigualdades que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades encontradas na sociedade.

Todas as professoras entrevistadas que participaram da formação continuada propostas pelo PNAIC afirmam que a alfabetização pode reduzir as desigualdades sociais, no entanto, algumas demonstraram dificuldades em expressar o que pensam sobre o tema e ainda mais, quando ele é relacionado aos alunos com deficiência, tanto que diversas professoras solicitavam esclarecimento acerca da pergunta: “A alfabetização contribui para a redução das desigualdades sociais?”, ou mesmo ficavam pensativas até conseguirem respondê-la.

Se todas as entrevistadas relacionam a alfabetização à redução das desigualdades, essa relação não foi feita de forma homogênea. Uma das compreensões expressas remete à ideia de que as desigualdades decorrem dos próprios indivíduos e, no caso da deficiência, da condição biológica, como assim demonstram as falas abaixo:

A própria deficiência é uma desigualdade.
(PROFESSORA 4).

A desigualdade escolar vem de como cada um se apropria do conhecimento né, eles não são iguais em atitudes e nem na aprendizagem, então isso também é uma desigualdade escolar, às vezes não demanda da prática do professor.
(PROFESSORA 7).

Desigualdade pra mim é lá na minha turma ter alunos no terceiro ano que não se apropriaram da leitura e escrita, que mesmo que começaram a juntar as letrinhas, juntar as sílabas, é ter esses alunos que não conseguem avançar e ter aqueles que vão, andam. (PROFESSORA 8).

Para o convívio sim, para o conhecimento não.
(PROFESSORA 11).

Eu acho que essa criança precisa saber o básico.
(PROFESSORA 12).

Estas falas expressam a concepção das professoras sobre a aprendizagem, desenvolvimento e as potencialidades dos alunos com deficiência, que nos parece estar apoiada numa abordagem de caráter biologizante, cujo enfoque organicista da deficiência permanece vivo no cotidiano de muitas práticas educativas, com bem expressa a professora 4 ao naturalizar a desigualdade a partir da deficiência. Quando a professora 12 refere que os alunos por terem uma deficiência precisam saber o básico, já expressa o sentido que atribui à alfabetização de alunos com deficiência, demonstrando a desigualdade face ao ensino, ou seja, embasada na compreensão de que por eles terem uma deficiência, não é necessário oportunizar todo o ensino, mas apenas o “básico”. Como também a fala da professora 11, a qual ressalta que a frequência dos alunos com deficiência na escola tem apenas o propósito da socialização e não da aprendizagem do conhecimento científico, objetivo principal da educação escolarizada. Por fim, as professoras 7 e 8 entendem que a aprendizagem é um processo que depende exclusivamente do aluno e que a maneira diferenciada como cada aluno se apropria do conhecimento é em si uma desigualdade, desconsiderando a prática de mediação do professor em sala de aula. Enfim, estes depoimentos apontam para práticas de classificação daqueles que, por serem diferentes, são tratados como desiguais, no contexto da escola e da sociedade.

Desse modo, compreendemos que embora tenha havido a democratização do acesso à educação escolar, os processos de seleção, exclusão, produção e reprodução das desigualdades escolares pelo sistema educacional permanecem vivos nas práticas educativas que, na sua maioria, ainda são permeadas pela discriminação e preconceito que inferioriza os alunos por terem uma deficiência. Assim, compreendemos que estes alunos ainda representam de forma peculiar a contradição entre a democratização do acesso à educação escolar e as concepções/processos de seleção que fundamentam as práticas educativas. A fala da professora 4: “*A própria deficiência é uma desigualdade*” nos inquieta e nos desafia a perguntar: em que sentido ela considera a deficiência como desigualdade? Fizemos essa pergunta no momento da entrevista, no entanto ela repetiu a frase, o que encerrou o

diálogo e tivemos que encerrar a nossa conversa. Desse modo, recorremos ao sociólogo Boaventura Souza Santos (2003, p. 56 apud SOUSA, 2015, p. 1), que nos possibilita uma reflexão ao defender:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Ao contrário das falas anteriores, os trechos das entrevistas transcritos a seguir, apontam para a participação do contexto escolar e social na construção das desigualdades. Sendo assim, a professora 1 considera que se ela, enquanto professora, não proporcionar aprendizagem aos alunos através do ensino, estará contribuindo para a desigualdade; a professora 2 ressalta a importância dos professores se interessarem pelo avanço do aluno com deficiência; a professora 9 acrescenta que a escola precisa se adequar às necessidades dos alunos; e a professora 5 nos permite refletir sobre a importância da educação possibilitar aos alunos a construção de projeto de vida para, assim, diminuir as desigualdades sociais, embora não exclua em sua análise as condições objetivas de vida a que eles estão sujeitos:

Se eu não ensino e as crianças reprovam na escola eu estou sim contribuindo para a exclusão, para a desigualdade, sim! Estou contribuindo para que ela não goste de vir pra escola. (PROFESSORA 1).

Quando ele é mesmo incluído, sim [a professora estava se referindo à questão da alfabetização diminuir ou não a desigualdade como proferido no discurso de lançamento do PNAIC], porque quando ele tá na escola e tem alguém pensando nele, valorizando as pequenas coisas que ele consegue avançar. [...] Faz a diferença a pessoa que está com o aluno incluído ter vontade que esse aluno avance, de ver ele progredindo conquistando. (PROFESSORA 2).

Desigualdades sociais são muito mais marcadas pela falta de uma expectativa de vida, futuro, anseios, projetos, compreensão de mundo do que qualquer outra falta – isso não é regra. (PROFESSORA 5).

A escola contribui para a desigualdade social e educacional quando não trabalha as necessidades dos alunos, então essa criança que não está conseguindo acompanhar, ela vai ter um mundo diferente lá fora também, ela não se adapta à escola, nós não fazemos nada para que isso ocorra. (PROFESSORA 9).

Esse conjunto de falas relaciona o acesso à alfabetização à redução das desigualdades de modo a incluir os fatores escolares e sociais, porém isso não é feito de um modo crítico à medida que não abordam que a deficiência ou qualquer outra diferença só será criadora de desigualdades devido a um determinado funcionamento do sistema de ensino no bojo do capitalismo, ou seja, das estruturas do sistema econômico, político e social que no nosso ponto de vista estão na base dos processos geradores da desigualdade no sistema educacional. O ensino da forma como está estruturado gera desigualdade, como é o caso de práticas pedagógicas homogêneas, currículo e avaliações padronizadas, seletividade das turmas por nível de conhecimento, dentre outros fatores, que desconsideram as necessidades e expectativas dos alunos, tenham eles deficiência ou não.

Nesse sentido, um dos documentos do PNAIC confirma que “[...] o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis.” (BRASIL, 2012e, p. 13). Para isso, as relações na escola não podem produzir e reproduzir as desigualdades. Ao contrário, através do currículo podem-se desconstruir os processos históricos de produção e reprodução das desigualdades a partir de práticas que possibilitem aos alunos a alfabetização, considerando suas diferenças.

Enfim, acreditamos como as professoras entrevistadas, que a alfabetização pode ser considerada uma estratégia para contribuir para a redução das desigualdades sociais e escolares, no sentido que a consideramos como elemento para a transformação da realidade, desde que levadas em conta as dimensões da produção e da reprodução das desigualdades sociais e escolares.

Para tanto, os espaços educativos, dentre eles a escola, necessitam desenvolver uma prática pedagógica mediadora da alfabetização como prática social partindo do contexto social, cultural e histórico dos alunos. Porém, percebemos que o sistema educacional e os espaços educativos, da forma como estão estruturados, encontram dificuldades em trabalhar com a diversidade de alunos, considerando suas diferenças, conforme demonstramos. Assim, não podemos esquecer que as explicações das desigualdades não terminam quando discutidos e colocados em evidência os processos pedagógicos que transformam as diferenças em desigualdades escolares.

Quando nos referimos à estrutura dos espaços educativos, não podemos nos esquecer que essa permeia as relações sociais e de poder estabelecidas fora dela, como as estruturas políticas, econômicas e sociais que privilegiam um padrão de norma e ordem, e a escola, muitas vezes, reproduz esse padrão através das práticas pedagógicas homogeneizadoras, descaracterizando a diversidade e diferenças nos/dos alunos que têm uma forma peculiar de demonstrar a sua linguagem oral, escrita e corporal. Isso se explicita em currículos e metodologias pensados de acordo com um padrão de ensino e aprendizagem que privilegia os alunos que aprendem do mesmo jeito e no mesmo tempo. Daí a necessidade de problematizarmos o termo “alfabetização na idade certa” se isso pressupor de que há um tempo homogêneo para a alfabetização. Embora, essa problematização não deva ser utilizada para justificar o fato de que boa parcela de alunos terminem os três primeiros anos do ensino fundamental sem terem sido alfabetizados e que o processo de alfabetização continue se estendendo, geralmente de modo precário, anos escolares afora.

Desse modo, as diferenças que deveriam ser enriquecedoras do currículo são transformadas e reduzidas, pelos espaços educativos, em desigualdades. As capacidades dos alunos passam a ser avaliadas por provas e outros recursos que visam à seleção e à exclusão, sendo a responsabilidade do fracasso na maioria das vezes direcionada aos alunos e aos seus espaços familiares, sociais e culturais e/ou aos professores.

Nessa direção, Arroyo (2011, p. 85) nos ajuda a refletir de forma crítica sobre a desigualdade escolar quando afirma:

Essa redução das desigualdades escolares aos alunos se acentua ao estarem chegando às escolas os/as filhos/as dos coletivos populares, os mais desiguais. Das políticas, da gestão e das análises

se têm esperado que equacionem as desigualdades dos alunos e apontem mecanismos de sua correção. Nessa visão as desigualdades não são das escolas. Estas são apenas o lócus onde os desiguais se mostram desiguais.

A partir dessa compreensão, o sistema educacional transfere a responsabilidade das desigualdades para os sujeitos e omite o questionamento de que as desigualdades são proporcionadas pela sua própria estrutura, bem como as sociais, políticas educacionais e econômicas.

Partindo dessa compreensão, é importante considerar que as desigualdades são resultantes de um conjunto de dimensões variadas intra e extraescolares. A dimensão intraescolar envolve as questões político-pedagógicas das unidades e sistemas escolares, as condições físicas, os recursos pedagógicos, os programas de formação de professores e a valorização financeira e cultural dos professores bem como as políticas de acesso, permanência e avaliação dos alunos, dentre outras; enquanto a extraescolar envolve as macro questões relativas à distribuição de renda, à garantia da educação com qualidade como direito social, o papel do Estado, as políticas educacionais etc.

Nesse sentido, acreditamos que não é suficiente propor políticas educacionais objetivando a redução da desigualdade social sem que as estruturas sociais, políticas e econômicas sejam reestruturadas para atenderem as necessidades exigidas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (de direitos e deveres). Contudo, a formação continuada proporcionada pelo PNAIC pode ser considerada uma estratégia potencializadora de mudanças nas práticas pedagógicas que historicamente têm transformado as diferenças em desigualdades. No entanto, é preciso considerar que a qualidade da ação educativa na alfabetização, em específico com alunos com deficiência, como constatamos nas falas das professoras, estão atreladas ao sentido que elas atribuem à formação continuada, vislumbrando-a como possibilidade ou não de ressignificar a sua prática alfabetizadora.

Nessa direção, faz-se necessário pensarmos a efetivação dessa formação para além dos conteúdos específicos e para além dos espaços acadêmicos e escolares. O cotidiano se configura como espaço permeado de saberes e conhecimentos, sendo estes produzidos pelos sujeitos, que são constituídos no conjunto das relações sociais e estas, muitas vezes, estão pautadas em práticas excludentes, descomprometidas com a ética e com a alteridade. Assim sendo, o

padrão de normalidade é ditado pela sociedade e os espaços educativos muitas vezes o reproduzem nas suas práticas.

Percebemos nas falas de algumas professoras que, apesar dos avanços tanto em relação ao sentido atribuído à deficiência quanto nas ações pedagógicas, elas ainda encontram dificuldades de planejar e desenvolver uma prática alfabetizadora que leve em conta que, na sala de aula, encontrarão alunos com diversas necessidades educacionais e assim, reproduzem através das suas ações, mecanismos que engendram as relações de poder excludentes na sociedade.

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007, p. 31) defendem, apoiados em Stoer e Cortesão (1999), a superação do “daltonismo cultural”:

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O/a professor/a “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

Entendemos que a formação integral expressa o modo do professor e do aluno compreender e intervir no mundo. Diante disso, a formação, a partir do nosso ponto de vista, poderá desenvolver práticas que contribuam para os professores eliminarem preconceitos e discriminações que, muitas vezes, expressam e sustentam as desigualdades sociais e escolares. Desse modo, as estratégias de formação de professores, e destacamos a proporcionada pelo PNAIC, precisam estar fundamentadas em teorias e práticas sociais que além de respeitar e considerar as diferenças como enriquecedoras para a mediação de conhecimentos na sala de aula, contribuam significativamente para a superação de ações discriminatórias e preconceituosas por meio da produção de conhecimentos socialmente mediados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos nesta pesquisa, responder inquietações relativas às relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos do PNAIC e o que é vivenciado na formação de professores, no que tange à orientação sobre alfabetização de alunos com deficiência.

Como evidenciamos na introdução, este estudo é decorrente da nossa trajetória, profissional, pessoal e acadêmica. Na medida em que participamos das dúvidas dos professores, nossas também, em relação às práticas educativas com os alunos com deficiência, bem como, presenciamos discussões sobre a formação continuada proporcionada pelo PNAIC e as angústias das professoras em relação à atuação com os alunos com deficiência, fomos nos indagando sobre o papel desta formação nos processos de alfabetização destes alunos. Esse recorte, alunos com deficiência, foi devido a nossa experiência e estudo que nos possibilitou compreender, como já dissemos anteriormente, que eles representam de forma peculiar a contradição entre a democratização do acesso à educação escolar e os processos de seleção e exclusão produzidos pelo sistema educacional.

As teorizações e reflexões que sistematizamos durante o percurso da nossa pesquisa nos possibilitam compreender que a alfabetização de alunos com deficiência está atrelada às concepções que os professores têm de deficiência e alfabetização. Também nos permitem confirmar a importância da formação continuada subsidiar aos professores conhecimentos relacionados a uma formação integral, que considere a diversidade de alunos que os professores encontram nas salas de aula.

Para tanto, as atividades de formação além de serem planejadas e executadas com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento profissional mediante a internalização de conceitos, procedimentos, precisam possibilitar reflexões e conhecimentos que auxiliem os professores a repensar a sua prática e ressignificá-la por meio de mediações de conhecimentos fundamentados no atendimento das necessidades de todos os alunos.

No entanto, sabemos que o desenvolvimento de tais conhecimentos não consiste em uma reprodução linear, mas ao contrário, como ação compartilhada de significações e sentidos são processados gradativamente, o que envolve resistências, contradições e transformações. Como nos diz Smolka (2010, p. 115), “[...] a significação [...] não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionando na relação entre as pessoas.”

Assim, os sentidos atribuídos pelos professores à alfabetização de alunos com deficiência podem se transformar no decorrer da formação, visto que as relações e mediações provocam singularizações e estas repercutem nos conhecimentos e práticas de cada professor. Por isso, não se pode desconsiderar que estes conhecimentos e práticas são subsidiados pelas condições a partir das quais a formação acontece, o que inclui as mediações estabelecidas entre orientadoras de estudo e professoras, entre as próprias orientadoras e também entre as professoras, os recursos disponíveis, as concepções que os diferentes atores carregam em sua bagagem, os conhecimentos prévios, as motivações, dentre outros aspectos. Do nosso ponto de vista, é a partir destas condições objetivas e subjetivas e também do que é vivenciado nas formações que se constituem possibilidades de mudanças nas concepções e nas práticas dos envolvidos no processo formativo.

Sendo assim, neste estudo, a formação continuada foi discutida a partir do pressuposto de que se trata de um campo de produção e socialização de conhecimentos e que os sentidos atribuídos pelos professores tanto aos processos formativos quanto a sua própria prática pedagógica, são construídos a partir da história de vida, da sua trajetória profissional, das contradições e conflitos que permeiam seu cotidiano no bojo das políticas educacionais. Portanto, foi a partir dessa compreensão que no percurso da pesquisa vivenciamos e refletimos sobre a importância da formação proposta pelo PNAIC, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, proporcionar atividades que possibilitassem aos professores expressarem seus sentimentos, suas necessidades e expectativas.

Desse modo, a articulação dialógica entre todos os envolvidos, a concepção, objetivos e estratégias da formação utilizadas pelo PNAIC constituíram-se como possibilidade de produção de outras necessidades e motivos, que são primordiais para que aconteçam processos de mudanças nos modos de compreender a alfabetização de alunos com deficiência. No entanto, processos de singularização que poderiam provocar mudanças no sentido que o professor atribuiu à alfabetização destes alunos, foram pouco evidenciadas pelas entrevistadas, o que entendemos estar relacionado ao fato do tema ter sido pouco abordado na formação em questão, como também das trajetórias de formação inicial e continuada vivenciadas por elas e das limitações que envolvem as estruturas escolares no que se refere a recursos específicos, sejam materiais e/ou humanos.

Por outro lado, aconteceram singularizações que têm relação com os motivos iniciais da participação das professoras na formação, que

foram “convite” e até “imposição”, e que se transformaram, no decorrer do processo, passando a ter os sentidos da dialogicidade, da busca de conhecimentos, do uso de materiais diversificados, da valorização da ludicidade, da reflexão sobre a prática e sobre a relação entre teoria e prática.

A partir dessa compreensão, buscamos recuperar as questões de pesquisas que nortearam nosso estudo na tentativa de respondê-las.

Em relação às orientações sobre a alfabetização dos alunos com deficiência constantes nos documentos oficiais da formação continuada proposta pelo PNAIC, verificamos que esta formação se constitui como uma política colocada em prática por meio de um programa de abrangência nacional. Constatamos que este programa pretende atender as necessidades educacionais de todos os alunos, visto que nos documentos são enfatizadas as práticas pedagógicas pautadas na diversidade e nas diferenças, dentre elas, os alunos com deficiência.

Isso fica evidente no *Caderno de Educação Especial* (BRASIL, 2012d) e no *Caderno de Educação Inclusiva Matemática* (BRASIL, 2014b), que veiculam conhecimentos fundamentais para a prática de alfabetização de alunos com deficiência e, além destes, nos demais cadernos constam, na sua margem, indicações de como o assunto referido naquela página foi discutido nos cadernos supracitados.

Nosso estudo permite a reflexão e compreensão de que quando falamos em alfabetização, pensamos em todos os alunos, porém há necessidade de conhecimentos específicos sobre cada deficiência para que o professor possa organizar suas aulas de modo que atendam, de acordo com a funcionalidade de cada aluno, as necessidades de recursos, metodologias e estratégias para a aprendizagem dele. Isso foi tratado nos cadernos referenciados acima. Então, quando perguntamos sobre como os documentos orientam a alfabetização de alunos com deficiência, não partimos do pressuposto de que os conhecimentos teóricos desta área são trabalhados de maneira diferente com os alunos com deficiência, e sim trabalhados de forma que sejam acessíveis a eles.

Percebemos que o *Caderno de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2014b) enriqueceu o tema alfabetização numa perspectiva inclusiva, pois além de contemplar todo público-alvo da Educação Especial, ou seja, alunos com deficiência, com transtornos globais e altas habilidades/superdotação, seus textos, são críticos, o que possibilita aos orientadores de estudos a reflexão e problematização, junto aos professores alfabetizadores, dos conhecimentos nele enfatizados. Outro aspecto relevante é que em cada deficiência discutida foi abordado o trabalho em consonância com o Atendimento Educacional Especializado

nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo este um relevante apoio aos professores alfabetizadores que trabalham com alunos com deficiência.

Mediante a análise dos documentos, afirmamos que o PNAIC pode ser considerado como o programa de formação continuada na área de alfabetização mais abrangente já desenvolvido em nosso país. A possibilidade de cada município brasileiro e de todos os professores dos três primeiros anos do ensino fundamental aderirem à formação e o envolvimento das IES, das secretarias de educação e escolas torna este o maior programa proporcionado até o momento. Isso implica na sua relevância como política educacional e seus impactos na Educação e na sociedade em geral, visto que a alfabetização é fundamental para trajetórias exitosas no processo de escolarização de todos os brasileiros e a escolarização bem sucedida ser elemento importante para o desenvolvimento do país, visto de uma perspectiva emancipatória e igualitária.

No que se refere aos sentidos atribuídos pelas professoras à alfabetização podemos considerar que são diversos e relativos à: a) leitura de mundo, b) alfabetização na perspectiva de letramento como processos que se interrelacionam e c) alfabetização como codificação e decodificação de letras e palavras.

Quando estes sentidos são articulados ao processo de alfabetização de alunos com deficiência, podemos sintetizar que as professoras: a) compreendem que os alunos com deficiência podem se alfabetizar, como os demais alunos, e citam estratégias e recursos para que isso ocorra; b) consideram que os alunos com deficiência têm pouca ou nenhuma possibilidade de aprender e se desenvolver num ambiente comum de ensino, necessitando estarem na APAE; c) compreendem que os alunos com determinados diagnósticos não vão aprender; e d) ressaltam como estratégia de apoio à alfabetização dos alunos com deficiência o trabalho do profissional da SRM e a atuação do segundo professor em turma, porém, enfatizam que, para a atuação deste profissional, faz-se necessário uma proposta mais clara. Podemos considerar, então, que a constituição dos sentidos atribuídos à alfabetização de alunos com deficiência estão permeados por distintas concepções e que são marcados por significações produzidas no processo de formação no âmbito do PNAIC e/ou de outros processos formativos.

Ponderamos que, se mesmo o professor e a escola proporcionarem estratégias e recursos aos alunos com deficiência e eles demonstrarem dificuldades e demorem para se apropriar da

alfabetização convencional, que lhes seja oportunizado também outras formas de leitura e registro. Se o aluno ainda não lê, podemos, por exemplo, ler para ele, com ele, os textos científicos, os poemas, peças de teatro e tantos outros gêneros textuais em forma de palavras, gravuras, objetos etc. Os registros poderão ser feitos por meio de desenhos, gravuras, pinturas, ou seja, de outras formas de linguagem. Nesse processo, é importante considerar que podemos e devemos, enquanto professores, proporcionar conhecimentos que possibilitem aos alunos que ainda não se apropriaram da escrita e leitura convencional, a “leitura de mundo”, por meio de práticas sociais, possibilitando-os a interpretação e a sua expressão por meio de diferentes modos.

No que diz respeito às orientações sobre conhecimentos que podem auxiliar a prática com alunos com deficiência, a maioria das professoras refere que, mesmo que a formação não tenha articulado os conteúdos com esta prática, elas conseguiram individualmente relacioná-los a partir de reflexões realizadas durante os encontros, porém enfatizam que isso poderia ter sido trabalhado coletivamente. Decorrente disso, todas elas não lembram ou dizem conhecer superficialmente os cadernos específicos da Educação Especial. Também as considerações do formador e da coordenadora pedagógica estadual da formação do PNAIC, referente às orientações sobre a alfabetização de alunos com deficiência na formação dos formadores e dos orientadores de estudos, possibilitam-nos afirmar que estas deveriam ter sido trabalhadas mais sistemática e aprofundadamente.

Outro aspecto relevante sobre os conhecimentos construídos na formação, é que as professoras passaram a desenvolver atividades lúdicas em sala de aula, envolvendo jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. Isso se estende às contribuições da formação à prática com alunos com deficiência, sobre as quais, à exceção de duas professoras que consideram que a formação não contribuiu para avançarem nesta prática, as demais afirmam que o PNAIC colaborou para que elas reconhecessem a importância tanto das atividades lúdicas para o trabalho pedagógico diferenciado quanto da reflexão sobre a prática e do estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Posto isso, constatamos que as categorias empíricas atividades lúdicas, reflexão sobre a prática e relação entre a teoria e a prática perpassaram todo o processo de formação no âmbito do PNAIC, pois são referidas pelas professoras desde quando falam da motivação da maioria delas para se manter nesta formação, como também os conhecimentos que foram construídos neste processo e a contribuição que o programa proporcionou para elas avançarem no trabalho com os

alunos com deficiência. Cabe lembrar que a proposição de atividades lúdicas e a reflexão sobre a prática foram enfatizadas nos cadernos que subsidiam a formação.

No que tange à contribuição da alfabetização para a redução das desigualdades escolares e sociais, todas as professoras consideram que esta contribui. Uma das compreensões expressas remete à ideia de que as desigualdades decorrem dos próprios indivíduos e, no caso da deficiência, da condição biológica e outra compreensão aponta para a participação do contexto escolar e social na construção das desigualdades. No entanto, como afirmamos, isso não é feito de um modo crítico à medida que as entrevistadas não abordam que a deficiência ou qualquer outra diferença só produzirá desigualdades devido a um determinado funcionamento do sistema de ensino, das estruturas do sistema econômico, político e social que, no nosso ponto de vista, estão na base dos processos geradores da desigualdade no sistema educacional e na sociedade.

Outro ponto a considerar é que um número significativo de professoras ressaltou que, se na formação, os alunos com deficiência não forem citados e se não for possibilitado exemplos de práticas de alfabetização, estes alunos não serão lembrados. Isso nos leva a reafirmar que o discurso de educação para todos pode ser interpretado sem o compromisso de considerar as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa consideração das professoras nos permite afirmar que mesmo sabendo que somos formados para trabalhar com todos os alunos, porém se em nossa formação não for ou pouco forem trabalhadas as especificidades dos alunos com deficiência para acessarem os conhecimentos, estes serão prejudicados e excluídos do processo de alfabetização, devido aos professores não conhecerem, ou pouco conhecerem, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a prática alfabetizadora na perspectiva de educação inclusiva.

A partir disso, problematizamos o que é citado no *Caderno de Educação Inclusiva Matemática*: “[...] que a palavra ‘alunos’ se refira a todos os alunos da nossa sala de aula! Então, quando falamos do lúdico e de como ele é fundamental para a aprendizagem das crianças, estamos pensando que as crianças surdas e cegas também devem brincar [...]” (BRASIL, 2014b, p. 6). Entendemos que quando falamos de alunos estamos sim, falando daqueles que têm deficiência e dos que não têm, porém da forma como a sociedade e o sistema educacional historicamente estão estruturados, ainda há necessidade de, nas formações, a partir de uma perspectiva inclusiva como preconizam os

documentos do PNAIC, os alunos com deficiência, além de serem citados, tenham uma atenção no sentido de que sejam trabalhadas orientações sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e recursos que subsidiem a aprendizagem e desenvolvimento deles.

Desse modo, o discurso de que ao falarmos de alunos estamos nos referindo a todos precisa estar embasado não só nos documentos, mas principalmente na prática da formação, pois este discurso pode invisibilizar as peculiaridades e necessidades que os alunos com deficiência apresentam no processo de ensino e aprendizagem, acabando por excluí-los do mesmo modo. Acreditamos que na medida em que, futuramente, avançarmos no processo de inclusão, quando nas formações os professores/formadores e orientadores se referirem a todos os alunos estarão lembrando/contemplando também os alunos com deficiência, o que se expressará na elaboração do currículo, planejamento e, sobretudo, na formação, mas por ora isso pouco ou não acontece. Dito de outro modo, não é uma formação baseada numa compreensão universal de aluno, que se revela como mera abstração num viés de despolitização, que garantirá a aprendizagem de todos os alunos, pois é necessário considerar que cada um tem suas peculiaridades.

Como apontamos, percebemos na convivência com as professoras no contexto da formação, bem como nas entrevistas, que elas não conheciam ou conheciam pouco os conteúdos dos cadernos *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*. Isso nos leva a considerar que seria mais significativo para a prática com alunos com deficiência que estes cadernos tivessem sido estudados no contexto da formação e não apenas como tema de casa. Também é notável o fato das professoras referirem que não tiveram orientações sobre alfabetização de alunos com deficiência, mas que também não houve por parte delas questionamentos e relatos sobre a atuação com estes alunos, como pudemos observar nos encontros da formação dos quais participamos. Isso nos leva a considerar que o vivenciado na formação poderia ter se aproximado mais do que está proposto sobre a alfabetização de alunos com deficiência nos documentos.

Acerca das contribuições desta pesquisa, consideramos que elas se efetivaram desde a etapa de campo, quando, por exemplo, a professora 2 revela que, a partir da reflexão possibilitada pela entrevista, desenvolveu uma sensibilidade para o trabalho de alfabetização de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, como expressa sua fala:

Pois é, [silêncio] agora, a partir do que você falou, vou começar a pensar diferente, quando eu estava participando do PNAIC eu nem pensava, eu nem pensava na inclusão dos que têm alunos com deficiência na turma, buscar ajuda no PNAIC pra superar. Pode ver, a gente pensava os normais, o ano todo a gente pensou só nos normais, não foi pedido quem tinha aluno com deficiência, foi pedido sim relato sobre a palestra. Claro, eu sou crua nesse tema de inclusão, mas sempre pode aparecer um aluno matriculado na minha turma e daí o que eu vou fazer?

A partir desta investigação e da nossa experiência na Educação Especial, apontamos, na mesma direção que algumas professoras ressaltaram nas entrevistas, a necessidade da formação proporcionada pelo PNAIC ser estendida aos segundos professores e professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, dada a participação e o papel importante que desenvolvem com os alunos com deficiência. Além disso, a formação, o planejamento e a atuação pedagógica dos professores regentes, corregentes, de apoio e professores das SRMs deve se dar de forma o mais integrada possível, visando à formação de redes de apoio à inclusão escolar destes alunos.

Os achados e análises deste estudo nos permitem remeter à posição teórica, ética e política referente à formação de professores integralmente orientada, tendo como base a teoria histórico-cultural, por entendermos que esta possibilita o redimensionamento da prática pedagógica do professor alfabetizador no sentido da inclusão de todos e, de modo específico, dos alunos com deficiência e da contribuição para a diminuição das desigualdades produzidas pelo sistema educacional.

Compreendemos que a prática da formação, quando descontextualizada de uma formação integral, pode trabalhar com conhecimentos que se tornam um “obstáculo epistemológico”, como formula Bachelard (1971, p. 166), no sentido de que eles são trabalhados de maneira descolada e alienada do projeto inclusivo de educação e de mundo, tornando o próprio professor um ser alienado e desimplicado do compromisso da alfabetização de todos. O contrário disso seria o professor se tornar pesquisador, reflexivo, crítico e transformador, o que é imprescindível para que a escola seja de fato um espaço efetivamente para todos os alunos.

E diga-se o que se disser, na vida científica os problemas não se formulam a si próprios. É precisamente o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural, Nada é dado. Tudo é construído. (BACHELARD, 1971, p. 166).

Como desdobramento imediato da pesquisa, estamos participando, enquanto pesquisadora, de um projeto de iniciação científica, que é financiado pelo Artigo 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina. O projeto institui-se *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sala de aula: a prática pedagógica com alunos com deficiência* e objetiva conhecer e compreender as relações entre a formação continuada proporcionada por este programa e a prática pedagógica com estes alunos. Desta feita por meio de uma investigação realizada diretamente na escola, em uma turma do 3º ano na qual atua uma professora da rede estadual de educação que participou da formação do PNAIC no município de Chapecó.

Reconhecemos os limites da nossa produção, mas queremos crer que as reflexões e resultados apresentados poderão contribuir na efetivação de formação continuada de professores alfabetizadores, integralmente orientados, tendo como fundamento a aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, entendemos que as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica, como a nossa, precisam ser consideradas no processo de planejamento da formação e na tomada de decisão política no campo educacional.

Diante disso, pretendemos expor os resultados deste estudo aos professores que participaram da pesquisa, orientadores de estudo, coordenadora local, coordenadora e formador em nível estadual, visando contribuir para o desenvolvimento de orientações e ações educativas inclusivas, principalmente no processo de alfabetização de alunos com deficiência. Também pretendemos fazer chegar esses resultados ao Ministério da Educação, afinal, trata-se de pesquisa em nível de pós-graduação, talvez inédita, mas se não, ao menos contemporânea ao processo implementado pelo PNAIC em todo o país. Dar a conhecer uma realidade local pode ensejar outros estudos em diferentes realidades ao passo que oferece elementos que, embora sejam singulares, contribuem para uma análise de amplitude nacional.

Por fim e como recomeço, diante do estudo realizado podemos considerar que a formação de professores proporcionada pelo PNAIC, no âmbito da rede de ensino municipal de Chapecó, poderá articular de forma mais explícita e ampla a prática do professor desenvolvida em sala de aula com os conhecimentos teórico-metodológicos previstos nos documentos do programa, no que se refere à alfabetização de alunos com deficiência. Com isso, a formação poderá subsidiar uma reflexão sobre as teorias que embasam a prática alfabetizadora, a fim de contribuir com as condições necessárias para que, mediante estas teorias e a práxis pedagógica, os professores possam reconstruir e ressignificar as suas concepções. Assim, a educação escolar, especificamente a alfabetização, poderá oportunizar práticas de ampliação da participação dos sujeitos com deficiência na vida social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria de Junqueira (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a. p. 16-23.

_____. **Currículo no ciclo de alfabetização**: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012b. p. 6-15.

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. **Manual dos coordenadores estaduais e dos coordenadores de polo de aplicação**. Brasília: ANA, 2014. 24 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 51-4, maio 2004.

_____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-81, set./dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Porto Alegre: RBPAAE, 2011. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O Programa Pró-letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas.** 2012. 179 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10453/1/FranciscaEBSA_DISSERT.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia.** Tradução Presses Universitaires de France. Lisboa: Editora 70, 1971.

BEDENDO, Simone Nardi. **O atendimento de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual diante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2013. 40 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Educação Especial) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, 2013.

BEYER, O. Hugo. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 75-82, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **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: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <<http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/060717508.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, 2012c. 44 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

_____. **Resolução n. 4, de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação inclusiva: alfabetização matemática**. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão do aluno deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-7. São Paulo: Memnon, 2001.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 10-14.

CHAPECÓ. Secretaria de Educação. Conselho Municipal de Educação (COMED). **Resolução COMED n. 001, de 15 de dezembro de 2011**. Fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Chapecó: COMED, 2011.

_____. **Lei n. 6.740, de 11 de agosto de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências.

Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/chapeco/lei-ordinaria/2015/674/6740/lei-ordinaria-n-6740-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias?q=6740>>. Acesso em> 12 abr. 2015.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 5 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, Otavio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suelly Ferreira et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. III, p. 51-66.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL. In: VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras Completas, tomo cinco).

EDERLUIZ. **SDR lança programa para erradicar analfabetismo**. 15 mar. 2013. Disponível em:

<http://www.ederluizchapeco.com.br/arquivos_internos/index.php?abrir=noticias&acao=conteudo&cat=6&id=375>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-102.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 27. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 175 p. (Educação contemporânea).

GATTI, B.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. As políticas de formação inicial no Brasil. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, A. Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1998.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria da Educação. **Programa Aprendizagem na Idade Certa: história**. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Santa Catarina: Chapecó**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420420&se-arch=santa-catarina%7cchapeco%7cinfograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. Disponível em: <<http://sidra.ibge.gov.br/bda/tabela>>. Disponível em: 28 abr. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 77. (Col. Questões da nossa época).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnicas: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

MANDELLI, Mariana. **Entenda como funciona o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 14 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/24884/entenda-como-funciona-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 12 maio 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Mennon, 2001.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MARTINS, Isabel. Entrevista com Peter Mittler: inclusão escolar é transformação na sociedade. **Presença Pedagógica**, v. 5, n. 30, p. 5-16, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Cap. 1, p. 9-29.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: DAGE/SEB/MEC, Jan. 2014. Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/images/extensao_PNAIC/PNAIC_2014_documento_orientador.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MOOL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.do.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele; SOUZA, Vilma Pastos de Andrade. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 28-32.

NAMURRA Maria Regina. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. 2003. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19491/11317>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

QEDU. **Aprendizado dos alunos: Brasil**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Prefeitura lança Pacto de Alfabetização**. 13 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.chapeco.sc.gov.br/noticias/2508-prefeitura-lanca-pacto-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Educação:** Pnaic inicia formação. Por Camila de Almeida/Divulgação/PMC. 14 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.chapeco.sc.gov.br/noticias/3393-educacao-pnaic-inicia-formacao.html>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A. Formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia: In: LISITA, V. M. S. S.; SOUZA, L. F. E. C. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.). **Convenção sobre o direito da pessoa com deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

SAINT-GEORGES, Pierre de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Coordenador Sergio Otávio Bassetti. São José: FCEE, 2009a.

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

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 124, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 21-27.

SILVA, Katiane Symone de Brito. **Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva.** 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://btd.d.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-04-17T233848Z-4064/Publico/KatieneSBPS_TESE.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v. 1.

_____. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, Kilma Wayne Silva de; MEIRA, Vanderléia Lucena. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 15 abr. 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaufcg.blogspot.com.br/2013/04/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na.html>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. **Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília**. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisia%20Bicalho%20de%20Sousa_29%20Outubro%202012.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

STAINBACK, S. W.; STAINBACK, W. **Inclusão: uma guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Programa de alfabetização coordenado pela UFSC inicia as formações de 2014**. 19 fev. 2014. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2014/02/programa-de-alfabetizacao-coordenado-pela-ufsc-inicia-as-formacoes-de-2014/#more-104992>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **PNAIC Santa Catarina**. Disponível em: <<http://pnaic.sites.ufsc.br/pnaic-santa-catarina/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

UNICEF BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 abr. 2015.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-41, nov./dez. 2005. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/funcoespsicologicas_superiores.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras Completas, tomo cinco).

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

Local: Secretaria Municipal de Educação de Chapecó - SC

Data:

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal da **Secretaria Municipal de Educação de Chapecó - SC** envolvida no projeto de pesquisa intitulado **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos prepostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 446/11 do Conselho Nacional de Saúde.


Pesquisadora responsável


Astrit Maria Savaris Tozzo
Secretária de Educação
Chapecó-SC
X _____
Responsável da instituição

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
autorizando a observação**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ –
UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Pesquisador responsável: Elci Schroeder Lucachinski

Telefone para contato: (49) 88351601; (49) 99813548

O Objetivo desta pesquisa é **analisar a formação proposta pelo PNAIC, visando conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação, no que tange à orientação da prática alfabetizadora com alunos com deficiência.**

A sua participação na pesquisa consiste **em consentir a observação da pesquisadora nos encontros de formação continuada proporcionada pelo PNAIC**, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data: ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

APÊNDICE C – Roteiro para observação

**Universidade Comunitária da Região de Chapecó –
UNOCHAPECÓ
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação**

Título da pesquisa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência

Pesquisadora: Elci Schroeder Lucachinski

Orientador: Celso Francisco Tondin

Roteiro para observação participante nos encontros de formação continuada proporcionada pelo PNAIC:

- 1- Relação entre orientador de estudos e professores participantes da formação.
- 2- Relações entre os professores:
- 3- Como é contemplada nos debates e orientações a alfabetização de alunos com deficiência, bem como a forma que o tema será abordado.
- 4- Os relatos de experiências contemplam práticas alfabetizadoras com alunos com deficiência.
- 5- As relações significativas entre a formação continuada e as práticas alfabetizadoras com alunos com deficiência expressadas no cotidiano em observação.
- 6- Outros:

**APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
autorizando a entrevista**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ –
UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Pesquisador responsável: Elci Schroeder Lucachinski
Telefone para contato: (49) 88351601; (49) 99813548

O Objetivo desta pesquisa é **analisar a formação proposta pelo PNAIC, visando conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre o que é proposto nos documentos e o que é vivenciado na formação, no que tange à orientação da prática alfabetizadora com alunos com deficiência.**

A sua participação na pesquisa consiste **em responder entrevista semiestruturada, que será gravada e transcrita.** Será realizada pela própria pesquisadora, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____ Data: ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa:

APÊNDICE E – Termo uso de voz autorizando a gravação da entrevista²¹

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ –
UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE VOZ

Título da pesquisa: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Pesquisador Responsável: Elci Schroeder Lucachinski

Eu, _____
permito que o pesquisador relacionado acima obtenha gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma. As gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa:

²¹ Visto que as entrevistas seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Duas professoras optaram por não gravar suas falas.

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista com as professoras

**Universidade Comunitária da Região de Chapecó –
UNOCHAPECÓ**
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação**

Título da pesquisa: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisadora: Elci Schroeder Lucachinski

Orientador: Celso Francisco Tondin

Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores participantes da formação continuada proporcionada pelo PNAIC:

1- Nome:

2- Idade

3- Formação:

4- Tempo de serviço. Quanto tempo atua de 1º ao 3º ano do ensino fundamental?

5- Situação funcional:

6- Experiência com alfabetização (em anos):

5- Quantos anos atuou ou atua com alunos com deficiência?

4- Por que você está participando da formação proporcionada pelo PNAIC?

5- O que é alfabetização para você?

6- O que você pensa sobre alfabetização de alunos com deficiência?

7- A formação continuada proporcionou conhecimentos relacionados à alfabetização de alunos com deficiência? Como?

8- A formação contribuiu ou não para melhorar a sua prática alfabetizadora com os alunos com deficiência? Por quê?

8.1- A partir do discurso da Presidente Dilma Rousseff: “Nós sabemos sem sombra de dúvidas que um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas à igualdade de oportunidades: é a educação. Igualdade de oportunidades é uma situação em que, em um país, há garantia para todos os cidadãos tenham acesso a todas as oportunidades, seja qual for sua origem, gênero ou raça.” (SOUSA; MEIRA, 2013, p. 1). Você considera que a alfabetização é uma estratégia para a redução das desigualdades escolares e sociais? Por quê?

**APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com a Coordenadora
Pedagógica Estadual e com o Formador**

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ –
UNOCHAPECÓ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de entrevista com a Coordenadora Pedagógica Estadual e
com o Formador**

- 1- Foi trabalhado sobre alfabetização de alunos com deficiência na formação dos formadores e dos orientadores?
- 2- Os orientadores de estudos fizeram perguntas durante a formação, acerca da prática alfabetizadora de alunos com deficiência?
- 3- Como você concebe a alfabetização de alunos com deficiência?

ANEXOS

ANEXO A – Comitê de Ética em Pesquisa da UnoChapecó, sob o Parecer Consubstanciado nº 143/14



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

PARECER CONSUBSTANCIADO

Pesquisador Responsável: Elci Schroeder Iucachinski
Demais pesquisadores: Celso Tondin
Registro do CEP: 143/14
Situação: Aprovado

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UnoChapecó, em reunião realizada no dia 30 de julho de 2014 o protocolo de pesquisa nº 143/14, referente ao projeto de pesquisa: ***“PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA”***.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como ***Aprovado***, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 466/12/CNS e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Solicita-se ao pesquisador o envio a este CEP, de relatórios parciais sempre quando houver alguma alteração no projeto, bem como o relatório final gravado em CD-ROM.

Chapecó, 13 de agosto de 2014.

Prof. Vinícius Dandalise

COORDENADOR ADJUNTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ – UNOCHAPECÓ
End: Av. Sen. Atilio Fontana, 591-E, Bairro Etapí – CEP: 89.809-000 – Caixa Postal: 747 Chapecó – SC.
E-mail: cep@unochapeco.edu.br
