

ANDRIALEX WILLIAM DA SILVA
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

ALFA INCLUIR

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANDRIALEX WILLIAM DA SILVA
RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

ALFANCLUIR

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A
ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Capa:

Foto de capa

Extraídas da pesquisa "Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual"

Montagem de capa

Jefferson Melo da Silva (*ad hoc*) e

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Revisão

Juliana Bulhões Alberto Dantas (*ad hoc*)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Andrialex William da
Alfaincluir [livro eletrônico] : caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual / Andrialex William da Silva, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. -- Campos dos Goytacazes : Encontrografia Editora, 2022.

PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-88977-90-3

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. Crianças com deficiência - Educação 4. Educação inclusiva 5. Pessoas com deficiência intelectual I. Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. II. Título.

22-123480

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-88977-90-3

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Para todos os professores alfabetizadores do Brasil que acreditam no potencial dos seus alunos e se esforçam na busca de construir uma sociedade mais justa e de iguais oportunidades para todos por meio do ensino da palavra.

Este livro convida os docentes a assumirem uma atitude investigadora, crítica e criativa, como construtores de seu próprio conhecimento no contexto teórico-prático. A obra se organiza com a ressignificação de conceitos teóricos, práticas cotidianas, episódios vividos e a autorreflexão questionadora das ações docentes. Traz cenários didáticos que instigam a inventividade e aborda com cuidado questões que se colocam às pedagogias vigentes nos diferentes espaços escolares. Reafirma os princípios de uma educação inclusiva e é muito bem-vinda neste momento histórico de lutas e resistências.

Denise Meyrelles de Jesus

Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo

Escrever porque esta é,
sem sombra de dúvida,
a melhor hora
para escrever.

Não escrever porque esta,
verdade seja dita,
é a melhor época
para não escrever.

Escrever porque esta,
convenhamos,
não é a melhor ocasião
para escrever.

Não escrever porque este,
antes e acima de tudo,
é o melhor turno
para não escrever.
Escrever porque este,
só um cego não vê,
é o melhor tempo
para escrever.

Não escrever porque este,
apesar dos pesares,
é o melhor mês
para não escrever.

Escrever porque esta,
até segunda ordem,
não é a melhor noite
para escrever.

Não escrever porque este,
em última instância,
não é o melhor século
para não escrever.

Ricardo Aleixo

Sumário

Apresentação.....	12
Prefácio.....	15
Palavras ao professor-leitor.....	18
1. A alfainclusão do aluno com deficiência intelectual.....	21
1.1 Deficiência Intelectual.....	23
1.2. Alfabetização.....	40
2. O planejamento.....	51
2.1. Instrumentos para o planejamento.....	66
3. O desenvolvimento das aulas.....	80
3.1. Mediação pedagógica.....	83
3.2. Organização da sala de aula.....	90
3.3. Materiais e atividades.....	100
4. A avaliação.....	117
4.1. Instrumentos de avaliação.....	122
5. Algumas reflexões finais.....	150
6. Para continuar os estudos.....	154
6.1. Sites.....	155
6.2. Lives.....	158
6.3 E-books.....	162
Referências.....	166

Sobre os autores.....	171
Notas de fim.....	173

Apresentação

A educação de pessoas com deficiência e outras necessidades específicas tem um longo percurso histórico, envolvendo discriminação, negação, estigma e exclusão a que foram alvo ao longo dos tempos. Infelizmente, isto muitas vezes ainda ocorre no presente século, apesar de documentos internacionais e nacionais que estabelecem a igualdade de oportunidades educacionais para todos, sem distinções.

Em decorrência desse fato, o processo educativo dessas pessoas num ambiente regular de ensino, como sendo algo a que têm direito, precisa cada vez mais ser entendido e trabalhado por aqueles que atuam na área da educação, em todos os níveis. Mesmo com os avanços ocorridos, ainda existe muito desconhecimento por parte dos educadores a respeito de um ensino de qualidade para todos os educandos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou altas habilidades que apresentem, de maneira que os possibilitem se sentirem parte do grupo e avançarem na aprendizagem como os demais colegas.

O movimento pela inclusão escolar é um processo consistente e contínuo no sentido de dar respostas às necessidades dos educandos, estando profundamente relacionado a movimentos mais amplos voltados para a garantia dos direitos humanos que buscam que as diferenças sejam respeitadas, sem discriminação.

Entretanto, para que a inclusão escolar possa efetivamente ocorrer, muitas barreiras ainda precisam ser superadas, sejam de cunho atitudinal, metodológico, de comunicação, entre outros. Isto implica, principalmente, na capacitação dos profissionais de educação para que possam lidar com a diferença no ambiente escolar. Para tanto, os docentes ali atuantes precisam ser sempre orientados a buscar estratégias criativas e acolhedoras, a superarem práticas muitas vezes enraizadas no contexto escolar, para que assim possam favorecer a aprendizagem de todos os alunos sem distinções.

Nesse sentido, torna-se importante destacar a relevância do livro *Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual*, no qual o doutorando Andrialex William da Silva e a professora doutora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (UFRN) abordam uma temática de suma relevância relativa a um segmento da sociedade ainda pouco trabalhado no meio educacional, pois muitos educadores ainda têm baixa expectativa com relação a tais educandos. Existe comumente uma representação errônea desta ser uma condição irreversível que, em geral, está focada nas suas incapacidades de aprender. Alguns desses alunos, mesmo matriculados em escola regular, muitas vezes são levados a realizar apenas atividades elementares como pintar, copiar, recortar, colar, não lhes sendo proporcionadas condições de desenvolvimento cognitivo que contribuam para fazê-los avançar na aprendizagem e desenvolvimento.

Como bem destacam os autores, a alfabetização dos educandos em geral e, em especial, daqueles com deficiência intelectual pode ser entendida como sendo um processo complexo, mas como algo possível, desde que ocorram adaptações em determinadas atividades com vistas a atender as necessidades de cada um. Isso requer um planejamento sistemático e um repensar das práticas pedagógicas utilizadas no contexto escolar, considerando as diversidades dos educandos, objetivando aprimorá-las.

Com esse intuito, são detalhados nesta obra aspectos relevantes deste processo, envolvendo planejamento, mediações pedagógicas, organização da sala de aula, atividades, processos e instrumentos de avaliação a serem utilizados pelos docentes, adaptando-os de acordo com a realidade vivenciada frente a cada um dos alunos, quando necessário.

As reflexões e sugestões registradas nesta obra poderão resultar em uma melhor compreensão a respeito dos educandos com deficiência intelectual e

do processo de ensino e aprendizagem na classe regular, assim como sobre as suas possibilidades de leitura e escrita de uma forma interessante, ativa e prazerosa. Espero que a leitura sirva de apoio, orientação e estímulo para todos aqueles que lidam com a diversidade do alunado na classe regular.

Dr.^a Lúcia de Araújo Ramos Martins

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prefácio

O desafio de escrever este prefácio e apresentar uma obra tão singular para pesquisadores e professores alfabetizadores é uma honra. Concomitante a esse sentimento aflora uma responsabilidade profissional de apresentar uma obra e suas interfaces com a formação docente inicial e continuada de forma ética e propositiva.

A obra intitulada *Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual*, de autoria de Andrialex William da Silva e Rita de Cássia Barbosa Magalhães, é uma produção bibliográfica que inspira e suscita densas reflexões teóricas e práticas sobre a dimensão psicopedagógica dos processos de inclusão de crianças com deficiência intelectual (DI) notadamente na apropriação da leitura e na escrita durante a fase da alfabetização no contexto escolar.

O livro nos convida a rever concepções pedagógicas sobre o planejamento, a alfabetização e os processos de leitura e escrita ao passo que enfatiza a ação ativa da criança com DI na cena pedagógica da alfabetização na perspectiva inclusiva. Os autores convocam os diferentes atores do fazer pedagógico a visualizar as possibilidades da pessoa com deficiência intelectual na apropriação cognoscente da leitura e escrita.

Essa obra nos apresenta de forma articulada os percursos acadêmicos e seus ecos e reverberações nos pequenos passos que podem ser construídos de

forma colaborativa nos diferentes espaços-tempos de docentes da educação básica e pesquisadores da educação especial.

Os primeiros capítulos são um convite a uma viagem teórica sobre o desenvolvimento psicológico e a DI. A trajetória é repleta de fundamentos teóricos e faz paradas estratégicas para refletir sobre casos e situações práticas na perspectiva de uma bússola, ao apontar a direção para construção de práticas inclusivas.

O livro nos apresenta reflexões sobre a díade universidade e escola e evoca a reflexão: que caminhos formativos podemos trilhar na formação inicial e continuada de profissionais da educação (e da educação especial) para construir práticas de alfabetização inclusivas e fomentadoras de aprendizagens de estudantes com DI?

Os fragmentos da escrita de estudantes com DI são pistas preciosas para a análise e aprofundamento teórico e conceitual e um indicativo de possibilidades e estratégias de ensino pautadas nas especificidades cognitivas dessas crianças.

O amálgama de reflexões teóricas e exemplos e ilustrações de práticas e estratégias de ensino, bem como metodologias para o ensino da leitura e da escrita fornece aos leitores momentos de pensar sobre suas práticas e vislumbrar a dinamicidade e vivacidade do planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva.

O livro Alfaincluir apresenta exemplos e concepções teóricas e práticas sinalizadoras da pluralidade da apreensão da leitura e escrita de crianças com e sem DI nos caminhos da escolarização, nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores revisitam referências clássicas da alfabetização e dialogam com práticas e excertos das escritas das crianças ao longo de diversas investigações realizadas na parceria entre pós-graduação e educação básica.

O eixo central da obra é a conscientização dos docentes e profissionais da Educação Básica acerca do compromisso pedagógico que resulte em práticas de alfabetização para alunos com e sem DI em uma perspectiva inclusiva.

O livro reúne diversas sugestões de materiais complementares de fácil acesso disponibilizadas gratuitamente na internet por meio da utilização de ferramentas digitais. A seleção criteriosa realizada pelos autores permite aos leitores o acesso a uma curadoria de materiais advindos de resultados de pes-

quisas científicas consubstanciados com referencial teórico e evidências para as práticas na educação básica.

O processo de “alfaincluir” na arte da docência envolve elementos da reflexão, criticidade e criatividade, ou seja, o cerne da ação pedagógica é a dinâmica cíclica do planejamento, execução e avaliação e suas implicações para os processos de formação contínua do professor. Os autores advogam a sala de aula como campo de estudo e desenvolvimento profissional de docentes em uma perspectiva inclusiva.

Desejo aos leitores um instigante percurso de estudo e reflexão sobre concepções e estratégias de ensino de leitura e escrita e suas possibilidades para os processos de alfabetização de crianças com e sem DI.

Géssica Fabiely Fonseca

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp- UFRN)

Palavras ao professor-leitor

*Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.*

Cora Coralina

*O mundo da leitura foi me trazendo
novas leituras, nada ordenadas, umas
ao acaso, outras não.*

Conceição Evaristo

Esse livro, escrito a quatro mãos, destina-se, em especial, ao docente da educação básica que investe esforços diários no ensino da língua escrita e das práticas pedagógicas inclusivas considerando seus estudantes com deficiência intelectual, no contexto didático da sala de aula da alfabetização. Nesse sentido, propomos um entrelaçamento de três temáticas fundamentais do campo educacional, a educação especial, a alfabetização e a didática.

Consideramos que tão importante quanto o conhecimento de conceitos e teorias, é buscar compreender como essa fundamentação teórica se entrelaça ou se materializa no cotidiano da sala de aula. Assim, buscamos ao longo do livro fornecer caminhos pedagógicos, pequenas trilhas para ajudar o professor a desenvolver a alfabetização da criança com deficiência intelectual. Ressaltamos que nossa proposta nascida de estudos e pesquisas científicas não se arvora a

ser uma metodologia específica, optando por revisitar aspectos do processo de alfabetização com um olhar inclusivo. Assim, os caminhos aqui apresentados não podem ser entendidos como protocolos, manuais de alfabetização ou instrumentos de inclusão, porque não se trata de oferecer técnicas de ensino.

Neste livro convidamos professores/as a refletir sobre que trajetória pretendem trilhar em sua prática pedagógica com a alfabetização, ou seja, o planejamento da prática é tarefa imprescindível para um andamento adequado do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma acreditamos que o professor não é um mero executor de comandos do planejamento, mas um profissional crítico, sensível, criativo e reflexivo que coloca seus planos em ação na sala de aula e deve refletir sobre as formas que ele cria ou pode criar para mediar o contato de seus alunos com o conhecimento curricular. Partimos do princípio de que a nossa ação docente é impulsionada por intencionalidades, que por sua vez são direcionadas para provocar a aprendizagem em todos os estudantes, inclusive os nominados “com deficiência intelectual (DI)”. Nesse sentido, pretendemos provocar o professor para reconhecer novos horizontes da sua prática pedagógica como alfabetizador de todas as crianças que estão em sua sala de aula.

O caminho pedagógico que propomos com este texto é resultado de anos de parceria acadêmica entre a professora-orientadora Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e o seu orientando Me. Andrialex William da Silva, na qual investigam o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual e a prática inclusiva no cotidiano da escola.

O estudo teve início em 2016, com o projeto de pesquisa intitulado “Currículo e processos de alfabetização na perspectiva da educação inclusiva: um estudo colaborativo com professores e familiares de crianças com Deficiência Intelectual”, coordenado pela professora acima referida, e tendo o orientando como bolsista de iniciação científica (na época, graduando em Pedagogia pela UFRN), que permitiu vivenciar parte das situações relatadas ao longo do livro.

O projeto gerou artigos, trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2017) e dissertação de mestrado, essa última intitulada “Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual” (SILVA, 2020). As investigações que resultaram na dissertação fundamentam grande parte das discussões aqui propostas, os exemplos do cotidiano escolar citados e os instrumentos didáticos apresentados. Assim, o percurso que levou a escrita deste

texto tem uma forte interlocução com a produção científica e os desafios da educação inclusiva na escola básica.

Ao longo do texto, convidamos o professor a buscar conhecimentos e informações em outras fontes, rememoramos termos e conceitos básicos relacionados à alfabetização e à deficiência intelectual, relatamos episódios pedagógicos coletados em pesquisas, apresentamos instrumentos que podem colaborar com a prática inclusiva do docente. Fundamentalmente nossa ideia é propiciar um estudo sobre planejamento, prática pedagógica e avaliação da ação docente.

Ao longo do livro, consideramos que a prática pedagógica é subdividida em três etapas que se retroalimentam: o planejamento, momento de organização da ação docente; o desenvolvimento, momento do fazer pedagógico; e a avaliação, etapa destinada à reflexão da aprendizagem docente e à revisão para o próximo planejamento. E assim os momentos se repetem, mas sempre com o enriquecimento de uma retroalimentação constante.

Também propomos o processo de alfabetização com um olhar voltado aos estudantes com deficiência intelectual, considerando a construção de práticas que explorem o potencial de aprendizagem desses alunos, respeitando suas individualidades.

Mas você pode se perguntar: se a proposta é inclusiva, por que o foco em estudantes com DI? No Brasil, os estudantes com DI hoje representam mais da metade da população-alvo da educação especial. O desafio da alfabetização para esse grupo implica em pensar em práticas pedagógicas e rever conceitos/preconceitos sobre possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Convidamos o leitor a explorar o material com criticidade e criatividade, refletindo sobre como as discussões aqui propostas podem colaborar para a sua prática pedagógica. Além disso, desejamos que o livro seja um pontapé inicial para que o docente se aventure em novas leituras, novos conteúdos sobre a alfabetização do aluno com deficiência intelectual. Supomos que essa aventura pode levar ao encontro de novas formas de conceber a alfabetização em uma dimensão inclusiva.

Andrialex William da Silva

Rita de Cássia Barbosa Magalhães

1. A alfabetização do aluno com deficiência intelectual

Objetivos do capítulo:

- ✓ Conceituar deficiência intelectual e alfabetização, considerando os principais elementos teóricos que permeiam a temática;
- ✓ Discutir a diversidade presente no grupo de pessoas com deficiência intelectual, evidenciando a particularidade em seus respeitáveis processos de aprendizagem;
- ✓ Colaborar para uma visão crítica sobre a deficiência intelectual, desconstruindo mitos, rótulos e estigmas presentes nessa discussão;
- ✓ Apresentar o aluno como protagonista do processo de alfabetização, considerando a superação do entendimento de que a questão central dessa discussão é qual o melhor método.

Toda prática pedagógica é fundamentada em uma base teórica que nem sempre está clara para você professor/a e demais agentes educacionais que (con)vivem no ambiente escolar. Algumas vezes o que aprendemos com

Vygostky, Piaget, Wallon e tantos outros teóricos que fundamentam nossas formações está presente em nossas práticas pedagógicas diárias, mas em algumas situações não sabemos como nomear ou não lembramos a que linha teórica isso está ligado. Ou, talvez, formemos uma amálgama de conhecimentos teóricos e práticos que formam nossa epistemologia da prática, ou seja, um corpus de saberes e conhecimentos que fundamentam a nossa ação docente no cotidiano da sala de aula.

Por exemplo, quando identificamos o nível de escrita de uma criança, entendemos seu potencial de aprendizagem e trabalhamos a partir da diferença entre dois momentos do processo de desenvolvimento das habilidades com a língua, estamos atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que Vygostky (2007) preconizou em suas teorias. Assim, este e outros conceitos estão diluídos em nossa prática cotidiana, mesmo que em algumas situações não saibamos ou não lembremos exatamente do termo técnico a ser usado.

Nessa lógica, dois pontos surgem e são carentes de discussão. O primeiro deles é pensar em rememorar ou apresentar conceitos que se diluem nas práticas ou ficam no imaginário docente. Comumente ouvimos pelos corredores das escolas ou nas reuniões pedagógicas e discussões termos como “avalição contínua e processual”, “construtivismos”, “subjetividade”, “inclusão”, “psicogênese” e tantos outros usados a partir de uma espécie de senso comum pedagógico, ou seja, não se sabe exatamente o que significa aquele termo, mas se usa porque já ouviu falar.

É necessário dar sentido às nossas palavras, confrontando-as com nossa própria prática, com vistas à tomada de consciência. Freire (2016) explica ser fundamental a promoção de reflexões sobre a ação docente, o que aponta a necessidade de o professor pensar sobre a prática e tomar consciência sobre suas atitudes e ações pedagógicas. Tal processo, ação-reflexão-ação, o autor chama de práxis¹, um termo usado comumente em nossas discussões educacionais.

O segundo ponto carente de discussão é aproximar os debates teóricos atualizados e os conceitos que aprendemos no espaço acadêmico das práticas que observamos ou realizamos no cotidiano escolar. Durante a nossa formação, é comum a necessidade de relacionar a teoria com a prática, porém pouco se aprofundar e se exemplificar sobre tal relação. Comumente em espaços de formação continuada se escutam falas como: “na teoria é lindo, mas na prática é outra coisa”.

Com base nesse entendimento, buscaremos promover diálogos entre a prática e a teoria da alfabetização de estudantes com DI em contexto inclusivo. Em alguns momentos buscaremos a partir da prática pensar a teoria, e em outros momentos pensar a partir da teoria instrumentos para a prática, considerando sua real usabilidade.

Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar conceitos-chaves que perpassam o restante do livro. Na primeira seção buscamos conhecer quem é a pessoa com deficiência² intelectual, considerando a condição que a caracteriza, mas evidenciando suas singularidades. A ideia é considerar as limitações que cercam esses sujeitos quando comparados aos parâmetros do desenvolvimento típico, mas também pensar suas potencialidades e, a partir disso, as possibilidades de aprendizagem que os cercam.

Na segunda seção deste capítulo discutimos o que é alfabetização, considerando aspectos singulares desse processo, tais como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para além disso, abordamos o conceito de letramento, apresentando os encontros e os desencontros desses dois processos ao longo da escolarização.

Os conceitos discutidos nas próximas seções nos acompanham até o fim do livro, por isso sugerimos que ao fazer a leitura nosso interlocutor considere que não pretendemos com este texto apresentar um glossário ou dicionário acadêmico, e sim um tecido teórico no qual cada conceito é um fio que se entrelaça aos outros. Consideramos conceitos necessários porque são conhecimentos e noções que servem de farol nas análises que faremos no decorrer do livro.

1.1 Deficiência Intelectual

Ao longo da história a pessoa com deficiência intelectual (DI) passou por diversos processos de estigmatização, sendo cotada sempre como alguém desprovido das capacidades de atuar plenamente na sociedade da qual fazia parte. Não é à toa que muitos dos termos que foram utilizados para denominar esses grupos foram (e em algumas situações continuam sendo) palavras que buscam desqualificar o outro, tais como: retardado, debiloide, imbecil, idiota, entre outros.

Em muitas situações a pessoa com deficiência intelectual é vista como uma “incapaz” e marginalizada em muitos processos sociais, inclusive no de escolarização. Se partirmos do princípio de que a condição de “pessoa com deficiência intelectual” ainda representa um estigma na nossa sociedade, talvez possamos entender as raízes do que atualmente chamamos de capacitismo³. Porque no capacitismo preconceitos e estereótipos se entrelaçam ao senso comum, e assim ganha espaço certa aversão ao que foge da norma, personificada em frases como “Tão bonito, pena que tem deficiência intelectual” ou “Como ela pode nadar? Ela tem deficiência intelectual!”, ou ainda “Ele tem deficiência intelectual, nunca vai poder ler e escrever”. São frases movidas por crenças e sentimentos complexos que terminam por colocar a pessoas com DI em uma condição de inferioridade, como dignas de compaixão. Mas também associadas a sentimentos de negação tal qual falava a professora Lígia Assumpção Amaral (AMARAL, 1992), personificado na frase “fulano tem deficiência intelectual, mas é tão inteligente”, uma clara evidência de que “deficiência” e “inteligência” não combinam.

É preciso considerar que ao longo das décadas a pessoa com deficiência intelectual foi classificada de diferentes formas, tendo como base o Quociente de Inteligência (Q.I.), número obtido por meio de teste de avaliação das capacidades cognitivas. Na década de 1990 a American Psychiatric Association (APA) classificava a DI da seguinte forma: ligeiramente com Q.I. entre 70 e 85, moderadamente com Q.I. entre 50 e 70 e severamente com Q.I. entre 0 e 50 (MAGALHÃES, 1997). Na atualidade, a APA segue considerando que a pessoa com DI é aquela que tem Q.I. abaixo de 85. Entretanto, a atual Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), propõe a seguinte divisão:

Quadro 1– Classificação da deficiência intelectual – CID-10 (continua)

Classificação	Quociente de Inteligência (Q.I.)
F70 – Retado Mental Leve	Entre 50 e 69
F71 – Retado Mental Moderado	Entre 35 e 49
F72 – Retado Mental Grave	Entre 20 e 34
F73 – Retado Mental Profundo	Inferior a 20
F78 – Outro Retardo Mental	-
F79 – Retardo Mental Não Especificado	-

Fonte: Elaboração dos autores com base em Brasil (2020).

O próprio CID-10 propõe uma subdivisão, além do que está apresentado no quadro (BRASIL, 2020), que apresenta palavras que pouco auxiliarão professores a conhecer seu aluno que tem tal condição. Observe como o fator principal no processo de mudança da terminologia na área se associa à avaliação da inteligência dentro de uma perspectiva psicométrica na qual havia aplicação de testes para avaliar a incapacidade inata da pessoa com DI desenvolver aptidões que envolviam abstração e generalização das aprendizagens. Outra abordagem de DI denominada evolutiva advogava que os ritmos de desenvolvimento na DI podiam ser lentos, mas estavam em contínuo desenvolvimento e dependiam de ambientes ricos em estímulos de várias naturezas (MAGALHÃES; FERNANDES, 2003).

Para Vygotsky (2021), a presença da deficiência intelectual demanda a necessidade de estímulos compensatórios no intuito de explorar a potencialidade do sujeito, inclusive no que diz respeito à inteligência. Nesse sentido, para o autor um “estudo dinâmico da criança retardada não pode limitar-se a estabelecer o grau e a gravidade da insuficiência, mas deve incluir, necessariamente, a consideração dos processos compensatórios [...] no desenvolvimento e no comportamento da criança” (VYGOTSKY, 2021, p. 112).

Admite-se, nessa abordagem, que a criança com DI apresenta lentificação ou falhas no que se refere à internalização da linguagem (fala) e no desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores. Tal abordagem defende que será o ensino que poderá aprimorar a capacidade cognitiva da pessoa com deficiência intelectual.

Porém a estigmatização do sujeito com deficiência intelectual⁴ muitas vezes impede o docente de trabalhar a partir das possibilidades de um aluno real, aquele que o professor se permite conhecer e vincular. Sem afeição não há educação. Afeição no sentido de “relação” ou “conexão” entre quem ensina e quem aprende. Em uma relação pedagógica é o professor aquele responsável por ser o principal mediador entre seus alunos e os conhecimentos a serem construídos, por ter objetivos que pretende que seus alunos alcancem, por criar as estratégias e caminhos que possibilitem o aprender dos conteúdos curriculares. Mas ser professor vai além da mediação dos conteúdos, embora sempre passe por ela, porque essa conexão exige o estabelecimento de vínculos do estudante com seu professor e com os conteúdos curriculares.

Ao longo do percurso histórico, as pessoas com deficiência foram ora eliminadas, ora estereotipadas a partir de superstições e crenças, ora enquadradas

em perfis científicos, negando suas individualidades (SANTOS; MAGALHÃES, 2019). Assim, entendemos que a pessoa com tal condição é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem tal como discutiremos a seguir.

Quando o assunto é DI, é fundamental pensar nas singularidades de cada estudante, evitando comparações. Vejamos o episódio pedagógico a seguir para que possamos pensar sobre ele:

Quadro 2 – Episódio Pedagógico 1

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 1

Em uma escola de ensino fundamental I da Zona Oeste da cidade de Natal-RN há uma turma de terceiro ano com 17 alunos, de 8 a 10 anos de idade, sendo 8 meninas e 9 meninos. A sala conta com uma professora graduada em pedagogia e uma estagiária, graduanda também em pedagogia. Três dos 17 alunos têm deficiência intelectual, dois meninos e uma menina.

Jean (9 anos) tem deficiência intelectual associada ao autismo. O garoto apenas balbucia, tem comportamento estereotipado e movimentos repetitivos, como encostar frequentemente o pulso na boca. Geralmente consegue se concentrar apenas por alguns minutos em atividades e demanda constante supervisão. Gosta de sair da sala e passear pela quadra da escola, muitas vezes fica girando em torno de si ou dando voltas pelo ambiente. Frequentemente abraça a estagiária ou a professora e permite que seus colegas o abracem.

Lev (8 anos) tem Síndrome de Down. Muito enérgico, geralmente está envolvido em alguma atividade, brincando com algum colega ou querendo conversar. Frequentemente passeia entre as carteiras dos colegas e derruba os materiais alheios. Tem uma severa dificuldade na fala, mas consegue interagir com todos os colegas da turma. Gosta de abraçar, especialmente Jean. Tem muito interesse em atividades que envolvem a pintura com tinta guache, mas dificuldade com atividades que envolvem a coordenação motora fina, como cortar com a tesoura.

A menina se chama Emília (9 anos), tem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Geralmente acompanha as atividades dos demais colegas, fica em sua carteira e gosta de brincar especialmente com as demais meninas da turma. Tem uma leve dificuldade na fala, mas nada que atrapalhe seu diálogo com as amigas. Geralmente é calma, mas tem raros episódios em que, quando contrariada, agride, chora e grita.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2018).

Os perfis de Lev, Jean e Emília, apresentados acima, nos ajudam a entender a pluralidade de sujeitos que compõem o grupo de pessoas com deficiência intelectual. Precisamos considerar, antes de tudo, que o processo de desenvolvimento de uma criança com DI segue os mesmos padrões que quaisquer outras crianças e que seu grupo apresenta algumas condições

peculiares nesse processo. Em geral as crianças com DI tendem a ser analisadas pelo que lhes faltam, quando comparadas aos padrões convencionais de desenvolvimento neuropsicomotor. Nesse livro nossa ideia é pensar tais crianças como parte do gênero humano em toda a sua diversidade, a partir de suas singularidades, considerando o desenvolvimento individual do sujeito, inclusive evitando comparações e generalizações entre pessoas com e sem deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, o diagnóstico clínico da pessoa com DI passa a ser menos importante para a prática pedagógica, considerando que nesse contexto o fundamental é conhecer o próprio aluno. No caso do episódio retratado, as três crianças têm o mesmo diagnóstico e demandas escolares diversas. Ao superarmos esse entendimento, o diagnóstico, documento hipervalorizado quando falamos sobre deficiência, deixa de ser um forte agente, pois colabora com o processo de estigmatização e generalização desses sujeitos, e passa a “ser um ponto de partida para a aprendizagem e o desenvolvimento” (SANTOS; MAGALHÃES, 2019, p. 69).

No relato episódico anterior pudemos identificar três perfis completamente diferentes de pessoas com deficiência intelectual, considerando suas personalidades e seus comportamentos. Com isso, queremos exemplificar que as pessoas com deficiência intelectual têm suas individualidades, e não é possível, a partir de sua condição, generalizar e desconsiderar a diversidade de perfis que há entre os sujeitos. Jean, Lev e Emília voltarão a aparecer ao longo dos capítulos e poderemos conhecer mais eles e suas particularidades.

Quando consideramos o aluno com deficiência intelectual no contexto educacional, precisamos entender sua limitação cognitiva, mas também suas potencialidades no ambiente escolar, e a partir disso, explorar as possibilidades pedagógicas que existem. O Protocolo para Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual, com base na Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento⁵ (AADID), renomada instituição para a área, conceitua deficiência intelectual como uma condição que é “identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos)” (BRASIL, 2020, p. 10).

A deficiência intelectual influencia em diversas áreas da vida do sujeito, tais como: habilidades intelectuais, como memorização, abstração e raciocínio lógico; comportamento adaptativo; participação, interação e papel social; saúde e contexto. Nesse sentido, podemos compreender que a condição tangencia as experiências dos sujeitos com DI em muitos aspectos. Porém é importante lembrar que a condição não os define, apenas se apresenta como mais uma característica. O sujeito com DI está para além da deficiência porque sua aprendizagem depende grandemente da forma como o entorno lida com suas possibilidades (FONTES *et al*, 2007; SANTOS; MAGALHÃES, 2019).

Nise da Silveira nos traz um pensamento interessante sobre as diferentes formas de se estar no mundo, ela afirma: “há dez mil modos de ocupar-se da vida e de pertencer à sua época [...], há dez mil modos de pertencer à vida e de lutar por sua época”⁶. A famosa psiquiatra evidencia a diversidade de maneiras de se viver afirmando que as pessoas em geral não estão sozinhas no mundo, mas se relacionando com seus diferentes pares. Tais pares são diversos e trazem novas formas de ser e estar no mundo, que merecem uma análise real e não a partir de estigmas e estereótipos negativos.

Acreditamos ter evidenciado o quanto um modelo biomédico influenciou o desenvolvimento dos estudos em DI trazendo em si uma visão classificatória, associando a deficiência ao atraso e à falha e até mesmo a doenças. Entendemos a deficiência a partir de um modelo social⁷ que a compreende não mais como uma “tragédia pessoal”, mas como uma situação resultante das relações sociais que vivemos (DINIZ, 2007). A partir disso, buscamos superar essa compreensão que generaliza o sujeito com deficiência e se baseia apenas em suas supostas limitações, sem levar em consideração o percurso social e cultural dessas pessoas.

Na busca por essa compreensão do que é a deficiência intelectual, é fundamental a desconstrução de alguns mitos que cercam essas pessoas. Muitos desses mitos são resultados do processo estigmatizado que a pessoa com DI passou ao longo da história. No quadro 2 nos deteremos em buscar a desconstrução desses mitos.

Quadro 3–Mitos e Verdades sobre Deficiência Intelectual (continua)

MITOS	VERDADES
A pessoa com deficiência intelectual é uma eterna criança.	Não, a pessoa com deficiência intelectual passa pelas diversas fases da vida. Ao longo dessas fases seus interesses mudam e suas vontades variam. O déficit cognitivo da pessoa com DI não o caracteriza como uma eterna criança.
Deficiência intelectual e autismo são a mesma coisa.	A deficiência intelectual é uma condição que afeta o sistema cognitivo do sujeito, o que repercute nas demais áreas da vida. A pessoa autista possui um transtorno comportamental que a faz se relacionar com o mundo de uma forma excepcional. Deficiência intelectual e autismo são condições diferentes. Apesar disso, uma pessoa autista pode ter deficiência intelectual, ou seja, ter as duas condições associadas.
A pessoa com deficiência intelectual não tem vida sexual ativa.	A pessoa com deficiência intelectual pode ter seus interesses sexuais ou suas vontades. A deficiência não impede a vida sexual, porém é necessário considerar o contexto social e cultural, além de suas individualidades, a fim de garantir a integridade da pessoa com DI. É necessário considerar que esses sujeitos passam pela puberdade, e que precisarão aprender a lidar com seus desejos nessa fase da vida.
A deficiência intelectual é um castigo divino ou uma ação celestial para redimir uma outra pessoa.	A deficiência intelectual é uma condição decorrente de fatores alheios a uma visão teológica do que é deficiência. A pessoa com DI é uma forma de se estar no mundo independente de uma ação divina punitiva.
A pessoa com deficiência intelectual tem dificuldades na fala.	A pessoa com deficiência intelectual pode ter algumas dificuldades na fala, decorrente de algum outro fator, não especificamente da deficiência.

Quadro 3–Mitos e Verdades sobre Deficiência Intelectual (continua)

<p>Toda pessoa com deficiência intelectual precisa de uma superproteção, é dependente e necessita de cuidados 24 horas.</p>	<p>As pessoas com DI podem ser independentes e empoderadas. Algumas, em determinadas situações, podem demandar cuidados, mas isso não é uma regra. A superproteção pode privar o sujeito com deficiência intelectual de vivenciar situações que podem ensinar a viver uma vida real em sociedade.</p>
<p>Quem tem paralisia cerebral tem deficiência intelectual.</p>	<p>A paralisia cerebral é uma deficiência física que compromete o funcionamento do corpo do sujeito. Apesar do nome “cerebral” não é uma regra que a condição afete o desempenho cognitivo. Porém pode haver casos em que a condição esteja associada à deficiência intelectual.</p>
<p>As pessoas com deficiência intelectual são doces, gentis e felizes sempre, sobretudo as pessoas com Síndrome de Down.</p>	<p>É fundamental esclarecer que as pessoas com DI têm suas diversas facetas de humor. Para além disso, possuem suas individualidades quanto às suas personalidades. Assim, uma pessoa com DI pode ser mais introspectiva ou mais sociável.</p>
<p>A pessoa com DI está fadada ao fracasso escolar.</p>	<p>O aluno com deficiência intelectual pode ter um desempenho diferente nas atividades escolares, mas não significa um fracasso. É fundamental considerar as especificidades desse sujeito em seu processo de escolarização.</p>
<p>A pessoa com DI tem o raciocínio lento, por isso é necessário que o seu professor fale sempre devagar e que suas atividades sejam simples e não a tire de sua zona de conforto.</p>	<p>De fato o aluno com DI pode ter um ritmo diferente dos demais, porém é necessário que o professor conheça seu aluno e entenda suas demandas. As atividades direcionadas a qualquer aluno precisam provocá-lo, desafiá-lo, tirá-lo de sua zona de conforto, assim também devem ser as atividades direcionadas aos alunos com DI.</p>

Quadro 3–Mitos e Verdades sobre Deficiência Intelectual (conclusão)

<p>A socialização é o único ganho do processo educacional para a pessoa com deficiência intelectual.</p>	<p>É fundamental considerar que a escola é um espaço de socialização para todos, inclusive para a pessoa com deficiência intelectual. Mas o aluno com DI pode se aproveitar das demais aprendizagens do processo de escolarização, como ler e escrever.</p>
--	---

Fonte: Elaboração dos autores.

Obviamente não esgotamos todos os mitos que fazem parte da vida da pessoa com deficiência intelectual nesse quadro, porém buscamos apenas desconstruir algumas das principais ideias sobre a deficiência que surgem do senso comum. O mais importante nessa desconstrução é considerar a necessidade de conhecer de fato a pessoa com DI e não nos basearmos apenas em ideias ou boatos. A aproximação entre o professor e o estudante com DI é fundamental, um primeiro passo para um processo educativo exitoso, porque possibilita o estabelecimento de vínculos.

Precisamos, agora, considerar as vivências desse sujeito dentro da sala de aula ou do espaço escolar. Fonseca (2016) compreende que existe um estigma da não aprendizagem por parte do aluno com deficiência intelectual, o que reverbera na prática pedagógica do professor com o estudante, assim como no currículo escolar. Muitas vezes esse estigma não está em primeiro plano, dificilmente um professor falará em alto e bom som que o aluno com DI não aprende, mas essa concepção está nas entrelinhas das práticas escolares, no currículo oculto⁸.

A partir dessa perspectiva, pode haver um empobrecimento no processo de escolarização do sujeito com deficiência intelectual, uma vez que o fazer docente se fundamenta nas limitações (reais ou imaginárias, partindo de um senso comum) ou em visões classificatórias do aluno com DI, e não em suas possibilidades e potencialidades em sala de aula.

O estigma da não aprendizagem reverbera no processo de alfabetização da criança com DI, assim reduzindo seu acesso à língua escrita e retirando suas oportunidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, limitando a prática pedagógica com a língua apenas ao ensino do próprio nome,

por exemplo. Nesse sentido, é importante buscar uma compreensão sobre a deficiência intelectual e seu processo de alfabetização pautada na noção de que na escola todos os estudantes aprendem desde que ampliadas as respostas educativas às suas demandas.

Para além disso, o processo de alfabetização do aluno com ou sem DI é singular e individual. É fundamental considerar as especificidades de cada criança e evitar a generalização; o processo de alfabetização não depende apenas do próprio aluno, mas de diversos fatores, como veremos na seção seguinte. Para discutir essa diversidade de expressões da escrita dos alunos com DI, voltamos à história de Jean, Lev e Emília e suas escritas.

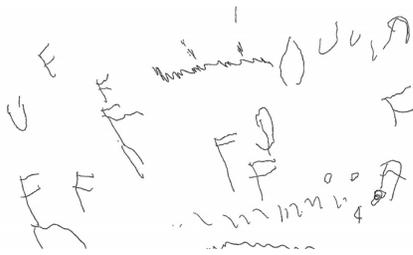
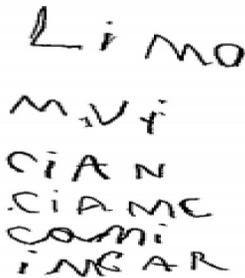
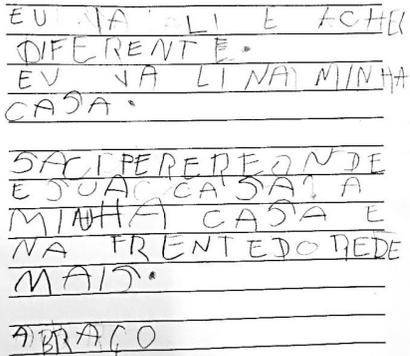
No quadro 3 abaixo traremos uma nova personagem de nossas vivências nas salas de aula de educação básica, Magda. Apenas para contextualizar: a menina Magda era de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade. Da mesma escola das demais crianças, porém de uma turma diferente. Magda também é uma criança com deficiência intelectual, é calma e atenta ao que acontece à sua volta. Comumente partilha das demais atividades dos colegas e gosta de brincar, especialmente com uma colega em específico de sua turma. A menina tem uma leve dificuldade na fala, o que não impede a sua comunicação.

Vejamos a seguir um quadro com a escrita dessas quatro crianças: Jean, Lev, Emília e Magda. Pedimos que se atentem ao perfil de cada uma delas, descritos anteriormente, considerando as suas especificidades:

Quadro 4–Escritas das Crianças com deficiência intelectual (continua)

NOME	MENSAGEM	ESCRITA
Jean	Escrita do próprio nome	

Quadro 4–Escritas das Crianças com deficiência intelectual (conclusão)

Lev	Escrita do próprio nome	
Emília	Lista de palavras: lino, brinquedo, coelhinho, carta, corrida e música.	
Magda	<p>Escrita da carta para o saci:</p> <p>Eu li e achei diferente.</p> <p>Va lá na minha casa.</p> <p>Saci Pererê, onde é sua casa? A minha casa é na frente do Rede Mais.</p> <p>Abraço</p>	

Fonte: Elaboração dos autores com base em dados de pesquisa.

Percebam a diversidade de escritas que há entre os quatro sujeitos com deficiência intelectual, que têm idades próximas e que no momento da coleta das amostras de escrita estavam no mesmo ano letivo, 3º ano do ensino fundamental. Jean ainda está no momento da garatuja, no nível pré-silábico

da teoria da psicogênese, precisa construir a ideia de que letras e rabiscos são coisas diferentes. Lev já começou esse entendimento, tendo registrado algumas letras em suas escritas, inclusive letras do seu nome verdadeiro, de acordo com a teoria da psicogênese⁹ ele compartilha do mesmo momento que Jean, o pré-silábico, contudo já diferenciando rabiscos de letras e demandando aprendizagens diferentes, como a ampliação do repertório de letras e a organização da escrita alfabética.

Enquanto isso, Emília está no estágio seguinte da aprendizagem da escrita, no nível silábico. Percebam que a garota tem um amplo repertório de letras, entende a organização da escrita alfabética, mas ainda está construindo as compreensões acerca dos valores sonoros das letras. Sendo assim, nesse momento, é fundamental o desenvolvimento da consciência fonêmica para Emília.

Magda, por sua vez, desenvolveu essa consciência e alcançou o nível alfabético da escrita. Ao olhar sua escrita, percebemos a organização de um texto, inclusive a sinalização com pontuação. Ela desenvolveu a consciência fonológica e agora precisa organizar sua escrita de acordo com a ortografia da língua, porque a língua tem sua norma convencional. Voltaremos a discutir mais sobre alfabetização e seus elementos na próxima seção deste capítulo, e nos aprofundaremos sobre psicogênese da língua escrita no capítulo de avaliação. Por enquanto precisamos focar no quão plural pode ser o processo de aprendizagem do aluno com DI.

O processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual tende a ser diferenciado dos demais sujeitos: por exemplo, podem ficar muito tempo no mesmo tipo de escrita (silábica, por exemplo) sem avanços significativos para em seguida alcançar o próximo nível (silábico-alfabético); quando avançam para o nível silábico-alfabético podem levar algum tempo para conseguir chegar ao nível alfabético, ou em algumas situações, por diversos fatores, inclusive sociais, ficam apenas em níveis mais elementares.

Salientamos, porém, que entre as próprias crianças com DI há ritmos, estilos e formas diferentes de aprender a língua escrita. Consideramos que todos os alunos, mesmo os sem deficiência, têm ritmos e estilos de aprendizagem peculiares. A prática pedagógica, assim, deve levar em consideração a heterogeneidade natural da sala de aula.

Figueiredo (2012) discute a importância da mediação, elemento que pode ser entendido como parte da prática pedagógica, para o processo de escolarizar

zação do estudante com DI e sua alfabetização, salientando ser necessário que o professor esteja disposto a realizar um percurso ainda incerto, mas necessário, nas práticas de ensino da língua escrita.

Essa mediação por parte do professor é ponto fundamental, também, no processo de inclusão do aluno com DI no ambiente escolar. Assim, entendemos que a aprendizagem da língua escrita é uma expressão das práticas inclusivas a serem construídas na escola.

Quando falamos de escola inclusiva, estamos discutindo sobre um modelo educacional que acolhe a diversidade e se adapta às suas demandas e necessidades. Na perspectiva da inclusão¹⁰, a ideia principal é que a escola desconstrua barreiras que possam impedir a plena atividade do aluno com deficiência no ambiente educacional (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Em nosso país, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, somos convidados a pensar na educação da população-alvo da educação especial (PAEE) em geral, e da população com deficiência intelectual em particular, em uma perspectiva inclusiva. Em 2008, com a política de educação especial em perspectiva inclusiva, foram traçados parâmetros para a transformação da escola em menos excludente, com uma significativa ampliação de vagas notadamente para alunos com DI. Em 2015, com a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as reflexões sobre modelos inclusivos se tornaram obrigatórios para os diferentes espaços, inclusive os educacionais (BRASIL, 2015).

Nesse contexto de ampliar respostas educativas, as demandas dos alunos com DI foram e continuam sendo um desafio. Alguns desafios podem ser vivenciados diferentemente; por exemplo, há uma geração de professores que foi formada dentro de uma perspectiva de que a educação especial seria uma área de especialização, assim apenas quem optasse por trabalhar com a PAEE deveria ter experiências formativas com essa população. Havia, pois, uma perspectiva de segregação, no sentido de “separação”, exatamente como encontramos em dicionários. É natural que os professores formados nesse modelo de relação entre a educação especial e a escola sintam-se impactados com a ideia de que é possível, necessário e ético entender e construir uma escola para todos.

Nesse sentido, é importante conhecer e lidar com a possibilidade da presença de estudantes com DI na sua sala de aula, sendo pares dos outros

estudantes, na perspectiva de organizar um currículo e uma didática atentos às demandas particulares de todos os estudantes. Com isso, destacamos a importância de espaços de formação continuada que considerem a discussão da temática e a orientação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Romper a tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de “pensar” /”fazer” uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva. Esse “rompimento” implica na criação de interfaces e nos coloca diante do desafio de enfrentar e superar os limites impostos pelos estigmas na perspectiva de fomentar debates e reflexões envolvendo várias áreas de conhecimento e, concomitantemente, propor estratégias para a prática pedagógica com base na reflexão sobre ela.

A construção de uma escola inclusiva nos impõe o desafio de deflagrar, nos docentes, processos formativos que possibilitem uma prática pedagógica que favoreça a construção de “um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural” (FERREIRA, 2005, p. 1).

Faz-se oportuno, pois, reconhecermos as barreiras existentes no ambiente escolar que podem impactar negativamente no desenvolvimento pleno do aluno com deficiência durante o processo de escolarização. Barreiras aqui entendidas como impeditivos de diferentes ordens que se impõem à plena participação do sujeito com deficiência no contexto ao qual participa. Para isso, organizamos o seguinte quadro:

Quadro 5 – Barreiras para o processo de inclusão da pessoa com deficiência (continua)

BARREIRA	DESCRIÇÃO
Arquitetônica	Diz respeito ao desenho arquitetônico dos ambientes. As barreiras arquitetônicas correspondem à ausência de acessibilidade em prédios, como placas táteis de identificação nos diferentes ambientes, usando o Braille, plataformas e portas que considerem a locomoção de cadeirantes, espaços nivelados que evitem degraus ou batentes.

Quadro 5 – Barreiras para o processo de inclusão da pessoa com deficiência (conclusão)

Atitudinal	As barreiras atitudinais são as ações do outro que impedem a plena participação da pessoa com deficiência na comunidade à qual faz parte. Essas barreiras estão em atitudes ou falas que podem inferiorizar, discriminar ou desqualificar o sujeito com deficiência. Geralmente são fruto de um processo histórico e cultural preconceituoso que compreende a pessoa com deficiência a partir de estigmas e rótulos. Essas barreiras estão em falas como “ele não pode fazer porque tem deficiência”, desconsiderando a potencialidade do sujeito ou “tão lindo, mas tem deficiência”, como se a condição de deficiência desqualificasse uma outra característica da pessoa.
Pedagógica	A barreira pedagógica está estritamente relacionada com a ação educacional no espaço escolar. Essas barreiras se caracterizam como práticas pedagógicas que não consideram as limitações e potencialidades dos alunos com deficiência, para então pensar as possibilidades de ensino e aprendizagem. As barreiras pedagógicas impedem o avanço no processo de escolarização do aluno com deficiência, simplificando demasiadamente as propostas pedagógicas para ele e empobrecendo seu currículo escolar.

Fonte: elaboração dos autores.

É importante considerar que com exceção das barreiras pedagógicas¹¹, as barreiras descritas não se resumem ao espaço escolar, englobam a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e outras deficiências em qualquer espaço de nossa sociedade. Destacamos que há outras barreiras, mas nos detivemos nas descritas acima porque podem influenciar diretamente nas vivências da criança com deficiência na escola, como por exemplo, a ausência de transporte adequado pode impedir que um aluno com deficiência chegue até a escola ou aparelhos tecnológicos não acessíveis podem prejudicar práticas dos que necessitam de tais equipamentos.

Porém destacamos aqui as barreiras pedagógicas ligadas a questões que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem de alunos com DI em contexto escolar, a organização do currículo escolar, a forma como a escola e seus professores compreendem a deficiência. Tais barreiras se relacionam com muitas variáveis, frequentemente transvestidas da fala “não fomos formados para isso”, que revelam o capacitismo no âmbito pedagógico. Essas barreiras pedagógicas estão muitas vezes no campo do currículo oculto, mas podem

ser percebidas com facilidade por um olhar mais atento e sensível. Como exemplo vejamos o episódio pedagógico a seguir para refletir:

Quadro 6 – Episódio Pedagógico 2

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 2

O cenário é o seguinte: temos uma escola que atua em todas as etapas de ensino na Zona Leste da cidade de Natal-RN, uma turma de terceiro ano do ensino médio, com quinze alunos, de 15 a 17 anos de idade, sendo 5 meninas e 10 meninos. Há uma semana são realizadas na turma as avaliações de todas as disciplinas curriculares. Na avaliação da disciplina de Biologia, um auxiliar é chamado para acompanhar Henri, um aluno com deficiência intelectual que está matriculado na turma. As orientações para o auxiliar é que ele leia a prova e ajude Henri a escrever quando necessário. Geralmente quem realiza essa atividade com o aluno são os professores, mas por uma casualidade o docente de Biologia não poderia realizar tal função.

Henri não tem dificuldades na fala que prejudiquem sua comunicação, apenas apresenta uma lentidão em determinadas situações, é extremamente sociável e conversa com todos os colegas e funcionários da escola. Em sala de aula tem bastante autonomia e frequentemente realiza as atividades com os demais colegas. Henri geralmente demanda um tempo extra no desenvolvimento de algumas atividades. O adolescente lê e escreve utilizando letra cursiva, porém em pontuais circunstâncias demanda auxílio, por exemplo com palavras extensas e que estão fora do seu contexto social.

A prova de Biologia de Henri, que tinha como temática as oleaginosas, estava toda escrita em letras maiúsculas aumentadas. A prova tinha quatro laudas. Os textos que faziam parte das demais atividades dos seus colegas foram suprimidos e apenas havia orientações breves e diretivas. As questões geralmente demandavam respostas de uma única palavra e óbvias. Entre as questões existiam tópicos do tipo: “pinte a figura a seguir” e “faça um desenho de uma semente”.

O garoto em nenhum momento requereu ajuda do auxiliar que foi disponibilizado. Realizou toda a prova com autonomia e em menos de 20 minutos a finalizou. Ao finalizar solicitou uma nova atividade entendendo que deveriam existir mais questões, já que nenhum outro colega da sala tinha terminado ao mesmo tempo que ele ou antes. Ao ser avisado que não tinha mais questão, o garoto recolheu seu material e deixou a sala de aula.

Fonte: elaboração dos autores com base na experiência profissional.

No caso de Henri, apresentando anteriormente, podemos entender que as características singulares e individuais do aluno não foram consideradas ao se pensar a avaliação do jovem. Suas habilidades de leitura e escrita foram desconsideradas e seu entendimento sobre o conteúdo curricular a ser avaliado minimizado. A elaboração da prova de Henri pode ser um exemplo de barre-

ra pedagógica na qual a ação docente priva ou desqualifica um aluno a partir de sua deficiência, o que repercute em um processo de empobrecimento curricular. Seria necessário que a atividade considerasse as habilidades de leitura e escrita do aluno, explorasse sua autonomia e o desafiasse com relação aos conteúdos explorados em sala de aula. Não simplificando em demasia a avaliação, com propostas que não condizem com a individualidade do aluno, seu ano letivo e sua faixa etária.

É fundamental pensar em propostas que busquem superar tais barreiras pedagógicas e promovam um ambiente inclusivo no espaço escolar que considere o aluno e não apenas sua deficiência. Mantoan (2003, p. 36) esclarece que em uma perspectiva inclusiva “os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um”.

Dessa forma é importante pensar em espaços formativos para os docentes a fim de ajudar nas tais barreiras que são fruto de estigmas, preconceitos e rótulos que recaem sobre o aluno com deficiência intelectual. Para além disso, pensando sobre as possibilidades pedagógicas com a pessoa com DI, é necessário considerar o caráter de complementariedade que existe na educação especial², modalidade de ensino no qual tais alunos são matriculados.

Neste livro pensamos da educação especial a partir de dois entendimentos: uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas, ou seja, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2010). E, também, um campo de produção de conhecimento, nessa perspectiva Glat e Blanco (2007, p. 18) explicam que a educação especial pode ser entendida “como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos”.

Esse caráter de complementariedade da educação especial diz respeito a práticas que buscam suprir demandas para além do que preconiza o currículo da escola regular. Sob esse plano, ações docentes que busquem complementar e suplementar a escolarização do aluno com DI a partir de suas demandas reais são pontos fundamentais para práticas escolares exitosas. Nesse material estamos dispostos a evidenciar o papel do professor da sala de aula no processo de alfabetização, compreendendo que o aluno com DI pode e deve ser alfabetizado.

O sujeito com deficiência intelectual é uma pessoa singular, assim não se pode enquadrá-lo a partir de uma única forma, cada um terá seu próprio ritmo de aprendizagem e suas características individuais, assim como seus interesses, desejos, vontades, medos e anseios. É necessário, pois, que o docente busque desconstruir os estigmas para pensar em ações que de fato respondam às demandas do aluno em específico.

1.2. Alfabetização

O conceito de alfabetização vem mudando e se transformando ao longo dos anos, porém é necessário que não nos distanciemos da essência do processo inicial do ensino e da aprendizagem da língua escrita, compreendendo os nuances desse importante momento da escolarização. A professora Magda Soares (2012) nos alerta sobre o perigo de nos afastarmos conceitualmente da definição de alfabetização, empregando o termo em diversas outras situações. A autora postula que: “tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida” (SOARES, 2012, p. 15).

Porém é necessário voltarmos aos conceitos epistemológicos da palavra alfabetização, que, para Soares (2012), significa a aquisição do sistema de escrita alfabética¹³, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Assim, é necessário diferenciar o processo de aquisição da língua e o de desenvolvimento a fim de entender como surgem durante a vida escolar de um sujeito.

Portanto quando falamos sobre a aprendizagem inicial da língua escrita estamos focando em dois aspectos:

1. A compreensão de como a língua escrita se organiza – o domínio do nosso sistema de escrita alfabética (Sistema de Escrita Alfabética-SEA)¹⁴: o conhecimento sobre os elementos gráficos da escrita; o caráter de representação do nosso sistema (estamos lidando com uma representação não icônica); a organização gráfica da escrita (da esquerda para a direita; de cima para baixo); entre outros.
2. O desenvolvimento das habilidades de ler e produzir textos: aqui é importante entender que ler é um processo de compreensão, ou seja, é fundamental o entendimento sobre aquilo que está sendo lido e não

só o caráter técnico de converter grafema e fonema. Nessa mesma perspectiva, escrever também diz respeito a se expressar¹⁵ por meio da língua escrita.

Desse modo, o processo consiste basicamente no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, ou seja, o pleno domínio da língua escrita, que é um produto cultural (SOARES, 1985). Porém, dada a realidade em que vivemos, na qual a língua escrita ganhou espaço como instrumento para a interação entre os sujeitos, o processo de alfabetização tornou-se um importante momento da escolarização, por garantir a todos essa possibilidade de ampliação de suas possibilidades de socialização. No contexto educacional moderno, o processo de alfabetização é um elemento curricular presente, ainda, nos primeiros anos da vida escolar do sujeito.

Freire (1989, p. 13) explica que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando”. É necessário, então, considerar dois elementos da reflexão do autor, o primeiro diz respeito à relação da oralidade com a escrita. O SEA se constitui como uma esquematização gráfica das outras manifestações da linguagem, porém possui suas próprias regras e configurações. Dessa forma, não basta resumir o processo de alfabetização à simples representação da oralidade, mas entender que alfabetizar transcende essa relação, uma vez que a língua escrita tem suas particularidades em comparação às outras linguagens.

Outra reflexão necessária a ser feita é sobre a perspectiva dialógica do processo de alfabetização referida por Freire (1989), segundo a qual a proposta de alfabetização não depende apenas do professor, mas surge a partir de um diálogo entre o docente e o aluno, possibilitando as práticas pedagógicas pautadas em trocas e interlocuções entre quem ensina e quem aprende.

Portanto alfabetizar se constitui como uma atividade complexa, considerando a diversidade de conhecimentos e capacidades a serem aprendidas e desenvolvidas. Em síntese, podemos esquematizar a alfabetização da seguinte forma:

Figura 1 – Esquemática das habilidades e conhecimentos do processo de alfabetização



Fonte: Elaboração dos autores a partir de Brasil (2008a).

[Descrição da figura 1: existem seis círculos, um central em que está escrito alfabetização. Os demais cinco círculos estão em volta do central, o tangenciando neles está escrito: Conhecimento e valorização da Língua Escrita; Entendimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética; Desenvolvimento das habilidades para a Leitura de textos; Desenvolvimento das habilidades para a produção de textos; Desenvolvimento da oralidade]

Uma confusão frequente sobre o processo de alfabetização é confundi-lo conceitualmente com letramento. Ambos os processos lidam com o mesmo objeto cultural, a língua escrita, porém cada um em uma perspectiva. Enquanto a alfabetização se preocupa com a aquisição do SEA e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o letramento foca no uso desse sistema em contextos sociais, nesse sentido os processos têm pretensões distintas.

É necessário, então, distinguir os conceitos e compreender que ambos se expressam de formas diferentes na sala de aula. Em determinados momentos os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, inclusive preferencialmente tais processos devem acontecer concomitantemente. Porém é importante destacar que são processos independentes, cada qual com suas especificidades.

Para Kleiman (2000, p. 238) letramento se constitui como uma “prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita”. Ou seja, as práticas de letramento se ocupam da utilização do sistema escrito a fim de atender uma demanda específica em um dado contexto social, dessa forma não se pode desconsiderar a essência eminente do processo de letramento.

Sintetizando a discussão, é necessário entendermos os encontros e desencontros da alfabetização com o letramento, a fim de compreendermos a especificidade de cada processo. Entretanto é fundamental destacar que há momentos na prática pedagógica em que o professor alfabetiza letrando, ou seja, em que os processos acontecem simultaneamente, dado o ponto em comum entre eles, a língua escrita. Para exemplificar, vejamos o episódio a seguir:

Quadro 7 – Episódio Pedagógico 3

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 3

Temos uma turma de 3º ano do ensino fundamental com 15 alunos de 9 a 11 anos de idade, sendo 7 meninas e 8 meninos. A turma conta com apenas uma professora, que é graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Os alunos da turma podem ser caracterizados quanto ao nível de escrita e leitura em quatro grupos.

Grupo 1: reúne alunos mais elementares, estão ainda em processo de conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos valores sonoros; alguns já conseguem escrever e ler palavras simples como casa, bola e sapo. Grupo 2: se caracteriza por alunos que já reconhecem o valor sonoro das letras, mas por vezes fazem trocas ou ocultam letras. Grupo 3: se caracteriza por alunos que já escrevem de forma alfabética, porém com falhas nos registros de sílabas não canônicas. Grupo 4: alunos que escrevem de forma alfabética, inserindo em suas escritas sinais gráficos como exclamação, ponto final e interrogação.

A turma tem como objeto temático de estudo a cidade de Natal, Rio Grande do Norte. A professora propôs então que os grupos fizessem uma lista com os bairros conhecidos pela turma, lista que posteriormente seria utilizada em outra atividade.

O grupo 1 utilizou apenas o alfabeto móvel para escrever as palavras (letras soltas), enquanto os grupos 2, 3 e 4 utilizaram o silabário (conjuntos de sílabas com até cinco letras). As crianças precisavam primeiramente, em grupo, escrever o nome dos bairros de Natal que conheciam com o material e depois registrar em seus cadernos.

A professora passou então em todas as mesas fazendo as correções ortográficas antes dos alunos escreverem em seus cadernos. A professora chamou atenção do grupo 3 com relação às construções ortográficas, falando sobre letras que tinham os mesmos sons, como os casos de “Planauto” em que o L tem som de U para ficar com a palavra ortograficamente correta, e o caso de “sidade” em que o C tem som de S. No quarto grupo a professora apenas chamou atenção para a correção ortográfica do N pelo M em “alecrin”. Depois das devidas correções, os meninos registraram em seus cadernos as palavras.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Existem alguns pontos que precisam se considerados na prática anterior para justificar o que chamamos de alfabetizar letrando:

- Aspectos do letramento: o estudo do gênero textual lista, com uma prática contextualizada socialmente, considerando que para realizar a escrita a professora resguardou o contexto sociogeográfico das crianças e seus conhecimentos de mundo; a lista de bairros estava para além da escrita apenas pela escrita, pois seria utilizada em outro momento, tendo assim uma intencionalidade.

- Aspectos da alfabetização: com a atividade a professora buscou ampliar o repertório silábico dos alunos em todos os níveis; foi considerado o nível de leitura e de escrita dos estudantes na elaboração da proposta; a atividade buscou colaborar para a aprendizagem de como o sistema de escrita funciona, considerando inclusive a ortografia e buscou desenvolver a habilidade de escrita, principalmente.

O exemplo nos ajuda a entender como uma mesma atividade pode ter aspectos do processo de alfabetização e do processo de letramento, mesmo que cada um desses tenha suas próprias características pedagógicas e objetivos didáticos. Apesar de não termos nesta obra o objetivo de nos debruçarmos sobre o letramento, defendemos que as práticas de alfabetização precisam acontecer em eventos de letramento¹⁶, estando os dois processos atrelados.

O esquema a seguir busca sintetizar os encontros e desencontros conceituais do letramento:

Figura 2 – Esquemática dos processos de alfabetização e letramento



Fonte: elaboração dos autores.

[Descrição da figura 2: no primeiro quadro está escrito Língua Escrita, a partir dele há duas linhas que ligam a dois outros quadros, em que está escrito Alfabetização em um e Letramento em outro. No quadro Alfabetização há novamente duas linhas que se ligam a dois novos quadros, escrito Leitura e Escrita; do quadro Letramento sai uma linha para um quadro escrito: Práticas sociais com a língua escrita]

É fundamental considerar que as discussões sobre alfabetização e letramento vão para além dessa breve retomada conceitual. Entretanto, nosso objetivo com esta análise é caracterizar esse processo de alfabetização, eviden-

ciando os pontos que tem em comum com o letramento¹⁷ e suas divergências teóricas e práticas. É fundamental a tomada de consciência sobre esses conceitos, a fim de desenvolver práticas com uma densa fundamentação teórica e uma consciência plena da ação docente.

Outra discussão sempre comum quando se trata do processo de alfabetização é qual o melhor método. Existem indícios históricos segundo os quais os primeiros métodos adotados para o ensino da língua escrita foram os métodos sintéticos (FRADE, 2005), tendo origem possivelmente no século XVI, com educadores alemães (JUSTINO, 2010). Apesar disso, esses métodos são amplamente utilizados e permanecem vivos na prática docente das escolas atuais. Para Frade (2005, p. 23), constituem o cerne dos métodos sintéticos e consistem na compreensão de que “o sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica”.

A questão fonológica surge como protagonista para esses métodos. Podemos compreender a fônica como o “estudo cuidadoso e concentrado das relações som-símbolo com o propósito de aprender a ler a escrever” (SAVAGE, 2015, p. 214). Ou seja, esse grupo de métodos se baseia fortemente na aprendizagem das relações de grafemas e fonemas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Oliveira (2006, p. 15) afirma que o objetivo desses métodos é que “a partir das combinações dessas unidades [grafema-fonema], a criança venha a ser capaz de formar palavras, frases e textos”, sendo assim a construção da compreensão de que a língua escrita representa a língua oral, feitas as devidas ressalvas, pode ser considerada um marco para esses métodos. O quadro 5 apresenta sucintamente os métodos sintéticos.

Quadro 8 – Métodos sintéticos de alfabetização

Métodos Sintéticos	Métodos	Características gerais
	Método Alfabético	Historicamente, configura-se como um dos métodos mais antigos a serem utilizados. Caracteriza-se pela aprendizagem inicial das letras do alfabeto; somente após isso são estimuladas suas combinações, com o intuito de construir sílabas ou fragmentos de palavras, até chegar na construção final da palavra ou texto.
	Método Fônico	O método fônico tem como premissa a relação som e letra. Nesse método busca-se aprender o som da letra e não o nome dela, como no método anterior. Dessa forma, aprende-se o som de uma letra, que, somado com o som de outra, resulta numa sílaba. Geralmente inicia-se ensinando os sons das vogais para depois introduzir as consoantes.
	Método Silábico	O método silábico tem como marco de sua proposta a sílaba. Nesse método as famílias silábicas são protagonistas das propostas de ensino. Geralmente se inicia o ensino das sílabas canônicas ou simples (sílabas com duas letras, ex.: ba – da – co), para então introduzir as sílabas não-canônicas ou complexas (sílabas com três letras ou mais, ex.: tra – pra – mens).

Fonte: elaboração dos autores, tendo como base Frade (2005), Oliveira (2006) e Savage (2015).

Destacamos que os métodos sintéticos ainda persistem nas salas de aula da atualidade, muitas vezes com o rótulo de tradicionais, porém, como afirmamos anteriormente, não cabe nesta discussão valorizar um método em detrimento a outro, mas tecer as análises nos contextos postos nos próximos tópicos. Os métodos sintéticos têm suas vantagens e desvantagens, assim como os métodos analíticos, porém não caberá nesta discussão se aprofundar em cada um deles. Ressaltamos, ainda, que no processo de alfabetização, notadamente em sua fase inicial, o uso de estratégias de desenvolvimento de habilidades de síntese é importante para garantir que o aluno consiga relacionar de forma precisa fonemas e grafemas.

Os métodos analíticos, ou também conhecidos como métodos globais, têm origem no século XVII, “visando ensinar à criança a leitura da palavra como um todo” (JUSTINO, 2010, p. 10), ou seja, basicamente “partem da síntese para a análise, do todo para as partes” (FRADE, 2005, p. 25). Esses métodos seguem em fluxo contrário aos métodos sintéticos, por buscarem a aprendizagem a partir das unidades maiores para chegar à construção do todo (a palavra). Para Justino (2010, p. 48); “de acordo com os defensores do método global, após o

reconhecimento da palavra estar bem estabelecido, as crianças naturalmente desenvolveriam o conhecimento das correspondências letra-som”. Oliveira (2006, p. 22) afirma que os métodos analíticos “normalmente se utilizam de cartilhas onde abaixo das gravuras estão os nomes impressos para que os estudantes memorizem as palavras, sem associá-las a letras e sons”.

De acordo com os métodos globais, a linguagem precisa ser entendida como um todo, a compreensão de que a criança primeiro aprende o todo para depois compreender suas partes. A alfabetização prioriza a compreensão e a aprendizagem da língua escrita precisa ser feita pelos seus significados e não pelos seus fragmentos (FRADE, 2005). O quadro 6 apresenta a síntese dos métodos analíticos:

Quadro 9 – Métodos analíticos de alfabetização

	Métodos	Características gerais
Métodos Analíticos	Método Palavração/Sentencição	Esse método tem como ponto de partida para a aprendizagem a palavra ou a sentença como um todo. Nessa proposta o aluno começa seu contato com a língua escrita com uma palavra ou sentença completa, para em seguida trabalhar na sua fragmentação e em suas partes específicas. Esse método é usualmente utilizado nas aulas de língua estrangeira. Método também conhecido como da palavra ou da frase.
	Método Global de Contos	Esse método surgiu mais tardiamente e tem como base para a aprendizagem o texto em sua íntegra. Também conhecido como método de conto ou historietas. O método compreende que a palavra ou a sentença dentro de um texto completo colabora para a construção de um significado da língua escrita a partir de seu contexto.
	Método Natural	Também conhecido como método de imersão, consiste na compreensão de que o aluno poderia construir “espontaneamente” textos, levando em consideração os conhecimentos prévios, sendo assim, a partir dessa construção se daria o ensino da língua escrita.

Fonte: elaboração do autor, tendo como base em Frade (2005), Oliveira (2006) e Savage (2015).

Os métodos analíticos, apesar de terem surgido mais recentemente e com pressupostos teóricos que têm protagonismo nas discussões pedagógicas atuais, ainda disputam espaço com os métodos sintéticos nas salas de aula pelo país (SOARES, 2016). Nesse campo de disputa¹⁸, um agente pode determinar o ganhador ou o protagonista em um determinado instante, o aluno.

O sujeito aprendiz que aponta como aprende, e os métodos estão disponíveis para funcionar como ferramentas pedagógicas na sua caminhada de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o processo de alfabetização é composto pelo “como ensinar” (métodos) e pelo “quem aprende a língua” (o papel ativo do aluno no referido processo).

O professor como profissional reflexivo e criativo não deve se portar como refém de um método, e sim utilizá-lo como ferramenta de sua prática pedagógica a fim de atender à demanda do seu alunado. O intuito desta explanação não é evidenciar a disputa dos métodos na sala de aula, mas entender que estratégias de ensino de síntese e de análise podem coexistir no processo de alfabetização.

Além disso, na atualidade se discute a existência de métodos mistos ou ecléticos (FRADE, 2005), que se configuram como aqueles que utilizam pressupostos de diferentes perspectivas para se fazer na prática.

Para Frade (2005, p. 30) “[...] o caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores, pode relacionar-se com o método com significado muito mais amplo, que extrapola a simples escolha por um ou outro princípio”. Essa configuração permite uma flexibilidade da prática pedagógica no ensino da língua escrita, possibilitando ao professor considerar os diversos elementos para se pensar o seu fazer docente.

Sendo assim, o professor precisa considerar o seu alunado na hora de pensar sua prática pedagógica no processo de alfabetização, planejando, executando e avaliando a partir da sua realidade e não de abstrações e concepções criadas antes da sala de aula. A escolha das estratégias de ensino do processo de alfabetização deve dialogar com o estilo de aprendizagem dos educandos, assim a proposta pedagógica precisa levar em consideração as condições físicas, psicológicas, cognitivas, sociais, culturais e econômicas do aluno.

Quando em sua sala de aula há uma criança com DI, ela deve ser obrigatoriamente e necessariamente considerada em suas demandas, o que pode impactar planejamento e prática docente.

Desta forma, concluímos essa seção salientando que as perguntas-chave quando se discute alfabetização são: como meu aluno aprende? O que faço para mediar seu processo de aprendizagem da língua? Tais perguntas devem nortear a prática alfabetizadora por trazerem a condição dos alunos terem uma

interação ativa com as estratégias que o professor pode construir. Ressaltamos não tratar de hipervalorizar a individualização do ensino, mas de considerar singularidades nos planejamentos realizados para um coletivo de alunos.

Para refletir:

- Quais seriam seus primeiros procedimentos ao descobrir que em sua sala de aula terá um aluno com deficiência intelectual? Será que você considera conhecer seu aluno para além da deficiência?
- Pensando sobre sua prática pedagógica: você considera que está contemplando todos os cinco aspectos (figura 1) do processo de alfabetização? Há um método predominante em sua prática? Caso tenha, como estratégias dos demais métodos podem colaborar para a aprendizagem dos alunos da turma?
- Durante o desenvolvimento de sua prática, quem tem sido o protagonista do processo de alfabetização?

2. O planejamento

Objetivos do capítulo:

- ✓ Refletir sobre a prática pedagógica a partir da organização cíclica que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação;
- ✓ Discutir pressupostos teóricos que norteiam o planejamento no desenvolvimento da prática pedagógica, considerando um currículo escolar acessível e flexível;
- ✓ Caracterizar os principais elementos do planejamento e como se articulam na organização didática da aula;
- ✓ Apresentar instrumentos de planejamento a partir da discussão teórica desenvolvida, considerando a exequibilidade no fazer diário em sala de aula.

Para iniciar este capítulo é importante que possamos esclarecer o que chamamos de prática pedagógica. Franco (2012, p. 162) apresenta o conceito como as “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. A organização e a intencionalidade são elementos fundamentais para se chamar uma prática de pedagógica (FRANCO,

2012). A ação em sala de aula, pela própria ação, isenta da intenção clara, pode partir do professor, pode ser chamada de prática docente, porém não de pedagógica. Essa característica ajuda a elucidar a diferença dos conceitos:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido da aula para formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para ao aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Franco (2012, p. 162) ainda explica que para esse conceito “duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo”, ou seja, a prática pedagógica é eminentemente social, e para ser desenvolvida precisa ter seus interlocutores; essa compreensão dialoga com a perspectiva freiriana de educação e com nossa concepção de ensino.

Essencialmente, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica é necessário o diálogo do professor com o aluno, uma vez que suas intenções docentes são organizadas e planejadas para atender demandas dos discentes. Paraphraseando uma obviedade, ou não, de Freire (2016): o professor só é professor quando se tem o aluno. E nessa relação, é necessário que ambos se escutem.

Assim, para que a prática pedagógica de fato aconteça, é necessário que o professor se abra para ouvir o seu aluno, suas frustrações, seus interesses, suas vontades, suas necessidades e seus anseios. O docente precisa ter a sensibilidade, inclusive, de ouvir aquilo que não foi dito em voz alta, mas é demonstrado com gestos, olhares e silêncios. Quando essa prática é voltada para crianças, notadamente as com deficiência, a necessidade de um olhar atento se mantém, levando em consideração que em algumas situações, mesmo que o aluno tenha o interesse de conversar com o professor, ele não sabe como fazer ou quais palavras usar em determinados momentos.

Franco (2012, p. 156) nos lembra que “uma prática pedagógica é formada por um conjunto completo e multifatorial”, ou seja, não existe unilateralidade na ação docente e, portanto, não pode ser analisada sob um único ângulo. Faz-se necessário levar em consideração os diferentes elementos que fundamentam essa prática e influenciam tal ação.

A prática pedagógica pode ser dividida didaticamente em três momentos distintos que dialogam entre si: planejamento, desenvolvimento do plano em sala de aula e avaliação. Nesse sentido, iremos refletir sobre a ação docente a partir dessas três perspectivas, a fim de pensar sobre caminhos possíveis para a alfabetização, sobretudo para o aluno com DI.

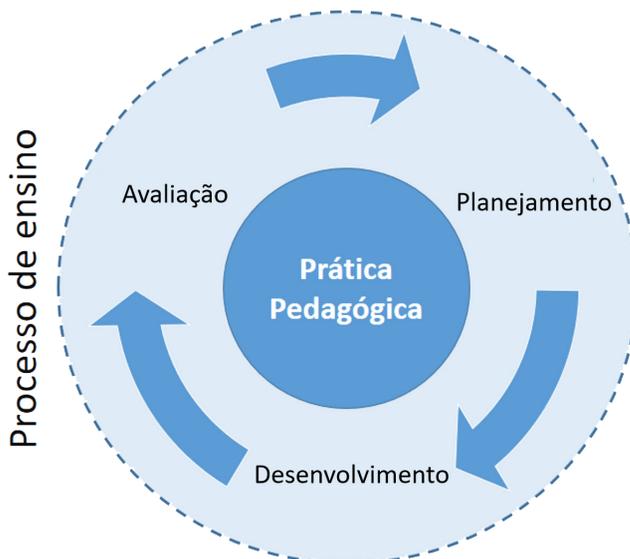
É necessário pontuar que o planejamento, o desenvolvimento da aula e a avaliação são momentos que possuem características específicas, mas são interdependentes e se complementam no fazer diário da prática pedagógica. O planejamento se constitui como um momento de idealização, o desenvolvimento como um momento de implementação e a avaliação como um momento de reorganização do fazer docente e análise do processo de aprendizagem discente.

De acordo com Zabala (1998, p. 17):

[...] a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são partes inseparáveis da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Nesse sentido, é primordial compreender como os três momentos didáticos se inter cruzam e compõem a prática pedagógica. Além disso, é importante entender que a ação docente não está finalizada na avaliação, mas esse momento abre espaços para novos planejamentos, novas execuções e, a partir daí, para novas avaliações, em uma ideia cíclica que busca atender o objeto do processo de escolarização do aluno, a formação integral do cidadão, tal como proposta de forma esquemática na figura 3:

Figura 3 – Os elementos conceituais que dialogam com a prática pedagógica



Fonte: elaboração dos autores.

[Descrição da figura 3: Existem dois círculos na imagem, um dentro do outro. No de dentro está escrito prática pedagógica, no de fora está escrito planejamento, desenvolvimento e avaliação, com setas conectando os três termos. Por fora do círculo maior está escrito Processo de ensino.]

Entretanto é fundamental entender que, apesar de fazermos essa separação didática para construir a discussão, a prática pedagógica é complexa e multifacetada. Assim, os momentos não se constituem necessariamente como uma sequência linear de fazeres, mas uma construção dialética do fazer cotidiano da ação educativa em processo de ação-reflexão-ação contínuos.

O planejamento é revisto no desenvolvimento, a avaliação começa antes mesmo de do desenvolvimento finalizar, no momento avaliativo vislumbres do próximo planejamento são traçados e assim por diante. Os três momentos, que chamamos aqui de tríade cíclica da prática pedagógica, acontecem em uma relação dialógica e interdependente. Zabala (1998, p. 16) explica que “a prática¹⁹ é algo fluido, fugidio, difícil de limitar como coordenadas simples e, além do mais, complexa, porque nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.”. Nesse contexto, buscamos pensar sobre práticas pedagógicas que se voltam para o processo de alfabetização do aluno com DI.

Precisamos considerar como o processo de alfabetização do aluno com DI dialoga com o processo dos demais alunos, buscando compreender suas distinções e notadamente buscar suas semelhanças. É necessário considerar que na perspectiva inclusiva as propostas pedagógicas da professora são destinadas para toda a turma, buscando atender ao grupo, mas flexíveis e plásticas a fim de responder as demandas específicas dos alunos. Nesse sentido, ajustes na prática pedagógica não são feitos apenas para atender as necessidades emergentes. Veremos esses nuances da prática pedagógica em seus três momentos, considerando as especificidades dos alunos, seus níveis de leitura e escrita.

O planejamento, um momento pré-sala de aula, é um espaço de organização da aula em que o professor precisa ter em mente o seu público-alvo e as demandas desse grupo. Nesse sentido, a intencionalidade da prática pedagógica surge como norteadora dessa ação. De acordo com o Libâneo (2013, p. 245), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

O planejamento muitas vezes é posto em segundo plano, desvalorizado pelo sistema de ensino e menosprezado no cotidiano de algumas escolas, porém pode ser norteador da ação docente e precisa ser entendida a sua importância didática. Para Libâneo (2013, p. 245), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligada à avaliação”.

Assim, é fundamental que possamos compreender a importância do momento de planejamento, no qual o professor pode pensar a organização didática de sua aula, realizar trocas com seus colegas de trabalho, desenvolver reflexões sobre seus alunos, considerando suas limitações e potencialidades, rememorar o contexto no qual desenvolve sua prática, os materiais disponíveis e os que podem/precisam ser construídos.

O planejamento se materializa em um documento que serve como referência para a prática pedagógica. Vale destacar que existem vários documentos frutos de planejamentos no espaço escolar, projetos didáticos, planos de ensino e escolar, dentre outros. Nesta obra nos debruçaremos exclusivamente sobre os planos que se voltam a arquitetar especificamente as aulas a serem ministradas, buscando a organização de um documento que detalha as ações

docentes desenvolvidas em aula com o intuito de ensinar os conteúdos e habilidades previstas no processo de alfabetização.

É importante entendermos que a prática inclusiva se organiza desde o planejamento e atravessa as demais duas etapas da tríade (desenvolvimento e avaliação). A própria organização escolar, ao reunir um grupo heterogêneo com um único objetivo, nos demanda um olhar apurado para a questão de pensar um planejamento para todos e que, ao mesmo tempo, atenda as demandas específicas.

Para seguirmos em nossa discussão sobre planejamento, é necessário abriremos espaços para pensarmos e entendermos a perspectiva inclusiva, paradigma educacional que rege nossa visão sobre o processo de escolarização.

Retomamos, assim, a perspectiva que desenvolvemos ao longo deste livro, a necessidade do estabelecimento de vínculos entre professores e estudantes durante o processo de alfabetização. Para Oliveira (2009, p. 67), “a educação inclusiva tem como referência o princípio da escola para todos e o respeito à diversidade cultural e diferenças individuais, exigindo [...] mudanças nas práticas pedagógicas no ambiente escolar [...]”. Dessa forma, a fim de atender a diversidade do aluno, a prática pedagógica precisa ser pensada para possibilitar o sucesso do aluno com deficiência no processo de escolarização.

É necessário destacar que a inclusão não se consolida apenas com o ingresso do aluno no ensino regular, a política²⁰ de 2008 aponta três elementos básicos para se pensar na perspectiva inclusiva: acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008b). Nesse contexto, evidenciamos um quarto elemento que colabora para a discussão, a permanência. É necessário que o sujeito ingresse no ambiente escolar por meio da matrícula, participando ativamente da comunidade escolar e aprenda o máximo possível dentro de suas possibilidades. Porém, ainda assim, é necessário que a escola pense sobre a garantia de permanência desse sujeito dentro do sistema de ensino, com vistas a viabilizar sua progressão no processo de escolarização. Assim, compreendemos que o trabalho do professor deve colaborar com esses quatro elementos da inclusão a partir de uma prática pedagógica inclusiva.

Prática pedagógica inclusiva é a ação docente que, intencionalmente, pensa o ensino considerando as diferenças/diversidades de seus alunos e apresenta propostas e práticas considerando as diversas demandas do alunado, a fim de promover uma experiência de aprendizagem exitosa para o estudante.

Na perspectiva de entender essas demandas específicas do aluno com DI, ajustes no ensino podem se fazer necessários, assim, o currículo escolar precisa ser aberto, passível de mudanças, transformações. Concordamos com Sacristán (2000, p. 21) quando ele afirma que o currículo é práxis, ou seja, relação dialética: “conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configuram dentro de um mundo de interações culturais e sociais”.

É nessas condições concretas que o currículo se flexibiliza em um processo de ajuste paulatino do planejamento às demandas dos estudantes com deficiência, bem como de outros que, por algum motivo, demandem ajustes curriculares. Compreendemos que adaptações curriculares podem ser realizadas a fim de atender à necessidade do aluno com deficiência. Para Oliveira e Machado (2007, p. 36) as “adaptações curriculares são ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo”.

Nesse sentido, o professor precisa estar preparado para realizar flexibilizações e ajustes em qualquer etapa da sua prática pedagógica, desde o momento do planejamento, de forma que tenha como foco o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Isso não exige o professor de, desde o planejamento, pensar respostas educativas para o coletivo de seus alunos. Tais aspectos podem estar presentes no ensino de qualquer conteúdo escolar para qualquer aluno com deficiência ou não.

O currículo deve ser aberto na perspectiva de como a escola consegue organizar respostas educativas diversificadas para discentes com demandas pedagógicas diversificadas, tais como os com DI. A flexibilidade curricular implica na diferenciação dos processos e das práticas de ensino na perspectiva de que alunos com DI tenham o direito de construir conhecimentos, habilidades e valores.

Nesse sentido, advogamos por práticas que considerem elementos retirados de várias fontes, o entendimento das variadas formas de ensinar, ou seja, propostas pedagógicas amplas, que respondam satisfatoriamente as demandas educativas da turma, sem a demanda primeira de ajustes no currículo. Faz-se necessário um currículo aberto, a fim de conseguir possibilitar um cur-

riculo acessível para determinado alunado, dadas as suas peculiaridades e demandas de aprendizagem.

Pensar um currículo aberto não significa construir um currículo específico para o aluno com DI que não tenha relação com o currículo de toda a turma. Quando os ajustes descaracterizam o currículo, criando propostas de ensino paralelas, acontece no ambiente escolar uma inclusão escolar precarizada que tende a não desafiar a criança com DI, colaborando para o que Vygotsky (2021) chamava de ambiente escolar limitador da aprendizagem. Em um contexto de alfabetização de estudantes com DI, a educação inclusiva prevê um mesmo currículo para todos, flexível e sensível às demandas de cada um.

Nesse sentido, hoje tem-se discutido sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)²¹. Apesar de não ser nosso objetivo analisar essa proposta, é preciso considerar sua premissa no modelo inclusivo ao qual estamos propondo. Para o DUA, o ensino precisa ser amplo o suficiente, de forma que promova formas diversas de interação, considerando as múltiplas linguagens, a partir de um currículo flexível e aberto à pluralidade. Essa perspectiva busca amenizar as adaptações, partindo da ideia de que uma prática pedagógica inclusiva essencialmente responde as demandas educativas do discente.

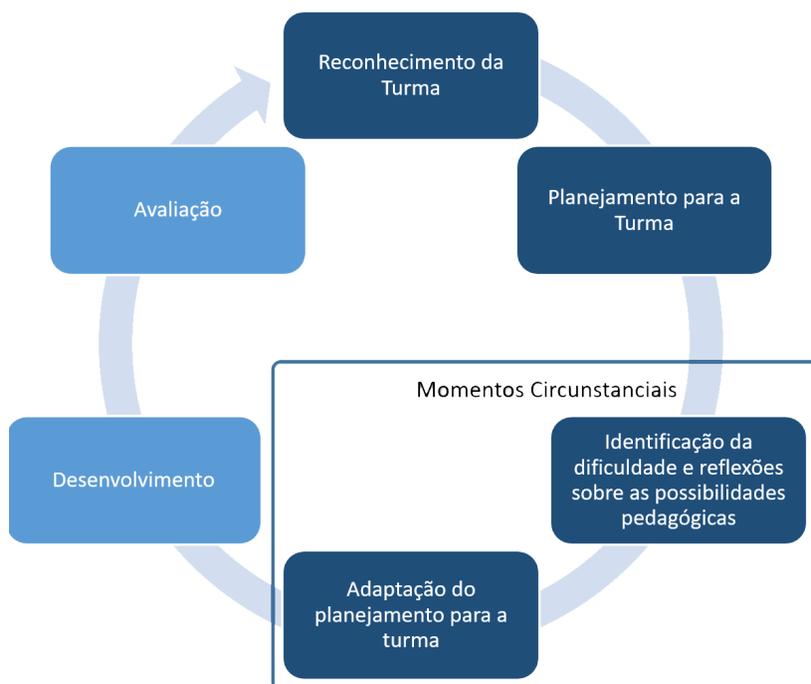
Compreendemos que a depender da demanda do educando e do perfil da turma da forma como ele responde às demandas escolares, ajustes podem ser necessários a fim de garantir um currículo acessível e de qualidade para todos, de forma que possa responder satisfatoriamente as demandas dos educandos.

Assim, a compreensão de um planejamento inclusivo, por sua vez, deve considerar a turma, sempre aberto a ajustes e novas construções durante o processo educativo pensando nas peculiaridades dos estudantes com DI. É preciso considerar que a flexibilidade curricular implica na diferenciação dos processos e das práticas de ensino na perspectiva de que alunos com DI tenham o direito a construir conhecimentos, habilidades e valores.

Pensando nessa organização, elaboramos o seguinte organograma, a fim de evidenciar as ideias e a lógica da proposição pedagógica aqui discutida, evidenciando que os momentos ligados à adaptação curricular são estritamente circunstanciais. Ou seja, a prática pedagógica só terá esses momentos nas circunstâncias nas quais forem realmente necessárias, em que a aprendizagem do aluno com DI demanda de fato alguma forma de adaptação, por exemplo nos objetivos, na temporalidade da avaliação ou na

mudança do estilo de avaliação. A figura 4 esquematiza a organização lógica de uma prática pedagógica inclusiva:

Figura 4 – Momentos da prática pedagógica



Fonte: elaboração dos autores.

[Descrição da figura 4: há na figura seis quadros que se organizam em forma de um círculo; sobre o perímetro do círculo há uma seta passando por todos os quadros. Nos quadros está escrito o seguinte: 1) reconhecimento da turma; 2) planejamento para a turma; 3) identificação da dificuldade e reflexões sobre as possibilidades pedagógicas; 4) adaptação do planejamento para a turma; 5) desenvolvimento; 6) avaliação. Em torno dos quadros 3 e 4 há um perímetro que diz Momentos Circunstanciais.]

Vale destacar que os quatro primeiros momentos em tons mais escuros no fluxograma fazem parte do planejamento, os demais que se seguem são marcados como desenvolvimento e avaliação do plano, considerando que nos próximos tópicos da obra nos debruçaremos sobre esses elementos.

No caso a seguir podemos exemplificar em um mesmo momento a adaptação curricular, para sabermos quando é necessária ou desnecessária.

Quadro 10 – Episódio Pedagógico 4

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 1

No mês de junho, às vésperas das férias e das comemorações juninas, a professora propõe uma atividade com a música “No lume da fogueira”. Como era o primeiro contato dos alunos em sala de aula com a música, a atividade consistia em ler a letra da música e discuti-la. Durante a leitura, os alunos precisariam marcar as palavras que não conheciam para serem debatidas durante a discussão. Palavras como “lume” e “arrebol” foram marcadas pelos estudantes.

A professora passava em cada cadeira durante a leitura perguntando como os alunos estavam, se precisavam de ajuda e fazendo pontuar colaborações para as leituras individualizadas. A atividade de Emília não demandou adaptações, considerando que a aluna tinha um nível de leitura semelhante ao dos seus colegas. Entretanto, a professora precisou passar por sua mesa algumas vezes para assisti-la.

A atividade de Lev demandou ajustes. A professora marcou algumas palavras da própria música para o garoto ler. Após ler, o aluno precisaria procurar em revistas e livros imagens dessas palavras, recortar e colar no espaço destinado para isso. A professora auxiliar ficou todo o tempo com Lev para ajudá-lo a realizar a atividade, colaborando com as leituras e a utilização da tesoura. A atividade de recorte e colagem buscou colaborar com uma demanda específica do menino, que é o desenvolvimento da coordenação motora fina, além de ser uma atividade do seu interesse. A leitura de palavras curtas com a assistência da professora auxiliar colaborou para a ampliação do seu repertório de letras e o entendimento do sistema de escrita como uma representação do mundo.

No caso de Jean, a atividade sofreu uma adaptação mais significativa. A música foi tocada para ele algumas vezes, com a professora sempre apontando para a letra impressa. Ao final, a docente solicitou que o aluno desenhasse o principal elemento da música para ele, no caso o aluno desenhou uma fogueira. Ao final, a professora escreveu a palavra com ele e tentou lê-la com o aluno, trabalhando principalmente as letras, para ampliar seu repertório.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2018).

Assim, reforçamos o entendimento que o currículo é flexível, pode sofrer alterações para quaisquer outros estudantes e não somente para aquele com DI. De fato, nem sempre que se tenha um aluno com DI em sala de aula há a exigência de uma adaptação curricular. Ajustes só acontecem quando é de fato necessário, dessa forma é fundamental que o conhecimento do professor sobre seu aluno seja o suficiente para reconhecer quando é preciso organizar outra resposta educativa diferenciada.

Daremos um exemplo extremo, mas que evidencia o papel das adaptações no cotidiano escolar: uma garota do 3º ano do ensino fundamental quebra dois

dedos da mão direita, sendo destra não conseguia pegar o lápis durante dois meses; tal circunstância demanda a adaptação de formas de ensino e avaliação.

Quando se fala da presença do aluno com deficiência intelectual em sala de aula, em processo de alfabetização ou não, comumente se ouve o discurso pedagógico de que a primeira coisa a se fazer é “adaptar” a aula quando ocorrem dificuldades. Em nossa perspectiva, quaisquer adaptações dependem diretamente da demanda dos estudantes, assim é oportuno conhecer o seu aluno, observar como responde as suas estratégias de ensino. Saber o que é DI é importante, mas conhecer o aluno, a pessoa que tem a deficiência, para além desse demarcador social, é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam a real demanda do seu aluno.

Magalhães (2011) afirma que as pessoas são únicas e singulares na sua forma de ser e estar no mundo e que práticas pedagógicas inclusivas consideram os estudantes como sujeitos de sua aprendizagem.

Outros estudantes, sem deficiências, podem demandar ajustes em seus currículos para que possam passar pelo processo de escolarização e alfabetização com todo o proveito possível. Vejamos, como exemplo, o episódio a seguir:

Quadro 11 – Episódio Pedagógico 5

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 3

A professora leu em voz alta para a turma o livro “Couro de piolho”, escrito pelo folclorista potiguar Câmara Cascudo. A leitura da obra fazia parte de um projeto que buscava estudar elementos do estado do Rio Grande do Norte. Após a leitura, a docente promoveu uma breve discussão sobre a obra, solicitando que os alunos apresentassem suas impressões das histórias, pontos mais relevantes e aspectos que não gostaram.

A proposta seguinte era uma atividade escrita em que os alunos precisavam reler alguns trechos e responder algumas questões a partir de suas respectivas interpretações. A atividade tinha por objetivo avaliar a habilidade de leitura dos alunos a partir dos trechos selecionados pela professora. A atividade foi redigida fazendo uso de letras maiúsculas e minúsculas, espaçamento simples e questões abertas para que os alunos pudessem responder com liberdade.

Entretanto, a professora adaptou a atividade para Magda e outros quatro colegas que estavam em níveis semelhantes de leitura. Na adaptação, a professora optou por trabalhar com trechos mais curtos; toda a atividade foi redigida em letra maiúscula e bastão, considerando que esses alunos tinham maior familiaridade com essas letras, além de usar espaço duplo, para que a leitura se tornasse mais fluida. Os espaços para as respostas também foram ampliados, uma vez que esse grupo de alunos fazia uso apenas de letras maiúsculas para escrever e em alguns momentos sua escrita flutuava na linha. O tempo para a realização da atividade não precisou ser adaptado.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Observe que na proposta do quadro anterior houve a necessidade da adaptação curricular, mas considerando não apenas a aluna com DI, mas um grupo de alunos que estavam em níveis de leitura similares. Essas propostas que consideram grupos e não necessariamente alunos isolados podem colaborar com o ensino inclusivo, uma vez que rompem com atividades homogeneizantes que apagam a diversidade que há entre os alunos.

Pensando sobre a necessidade de o professor conhecer o seu aluno com e sem deficiência, elaboramos uma ficha a ser respondida pelo docente logo ao iniciar o ano letivo, nas primeiras semanas, enquanto conhece sua turma. Tal ficha não é um documento apenas para ser arquivado, mas demanda atualização e análise ao longo do ano letivo a partir das avaliações do processo de prática pedagógica desenvolvido. Pode, ainda, ser considerado um recurso na hora de planejar propostas pedagógicas para seus alunos.

Quadro 12 – Ficha de reconhecimento do aluno

PERFIL DO ESTUDANTE			
Nome			
Idade			
Características familiares	Espaço é destinado para descrever a relação da família com a escola e com o professor. Essa relação pode colaborar positivamente com o processo de alfabetização ou criar percalços a serem superados. O entendimento do professor sobre o contexto familiar do aluno pode colaborar para planejar ações que respondem a demanda do estudante.		
Histórico escolar	Espaço destinado para que o professor faça uma curta retomada do percurso escolar do aluno: com quantos anos entrou na escola; por quantas escolas já passou; se as escolas que frequentou eram privadas ou públicas; se vivenciou alguma situação de constrangimento com relação à vida escolar, dentre outros aspectos que o professor julgue necessário. Essa retomada pode colaborar para que o professor entenda a relação da criança com o ambiente escolar e, conseqüentemente, com a língua escrita. Aqui, caso outro profissional trabalhe com a criança, pode colaborar.		
Atuação em sala de aula	Espaço destinado para uma breve descrição sobre como o aluno se comporta em sala de aula: se é extrovertido ou introvertido, comunicativo ou tem dificuldade para se expressar, dentre outras características. Essas informações podem colaborar no planejamento no momento de organização de possíveis atividades em grupo ou individuais, considerando o processo de alfabetização.		
Relação com a língua escrita	Leitura	Hipótese:	De acordo com a psicogênese da língua
		Descrição da leitura da criança, pontuando suas limitações e o quanto domina a língua escrita. A descrição, apesar de sucinta, precisa deixar claras as principais características da leitura da criança. Este espaço precisa ser atualizado periodicamente, assim pode ser interessante pontuar a data em que a descrição foi feita.	
	Escrita	Hipótese:	De acordo com a psicogênese da língua
		Descrição da escrita da criança, pontuando suas limitações e o quanto domina a língua escrita. A descrição, apesar de sucinta, precisa deixar claras as principais características da escrita da criança. Este espaço precisa ser atualizado periodicamente, assim pode ser interessante pontuar a data em que a descrição foi feita.	

Fonte: elaboração dos autores.

A ficha pode ser adaptada de acordo com a demanda do professor e suas possibilidades no ambiente escolar, ganhando novos espaços ou tendo alguns dos propostos suprimidos. O mais importante é que o instrumento permita que o professor possa visualizar seu aluno, entendê-lo e pensar em planejamentos que respondam as reais demandas dele. Níveis de escritas serão descritos no capítulo 4, quando discutiremos avaliação.

Para além disso, essa ficha busca colaborar para o momento de pensar, se é de fato necessário adaptar ou não algum aspecto da proposta para uma determinada criança. Assim, quando o professor pensar em ajustes, ele pode retornar à ficha, consultando os registros para analisar a real necessidade de ajustes.

Precisamos mais uma vez salientar que há atividades que não demandam adaptação e que seu próprio desenho já responde a diversidade existente em sala de aula. Como exemplo, temos o episódio a seguir:

Quadro 13 – Episódio Pedagógico 6

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 3

A professora leu em voz alta para a turma o livro “Dois chapéus vermelhos”, escrito por Simões Coelho. A história é contada por meio da troca de e-mail entre a Chapeuzinho Vermelho e o Saci Pererê, na qual cada um conta fatos e curiosidades sobre seus países de origem, França e Brasil, respectivamente.

Após a discussão sobre a obra e a explicação sobre o gênero e-mail, a professora escreveu um e-mail para a turma assinado com o heterônimo Saci Pererê, que dizia:

saciperere@floresta.com.br

Coleguinhas da escola:

Fiquei sabendo que tem aí na escola de vocês uma biblioteca com muitos livros legais, inclusive dos meus amigos Monteiro Lobato e Câmara Cascudo.

E sobre mim, tem algum livro? Você já leu? O que os livros falantes já contaram sobre mim?

As pessoas em todo Brasil contam muitas histórias sobre mim. Sou muito conhecido! Mas será que já contaram que eu ganhei um dia só meu? O Dia do Saci, desde a data 31 de outubro de 2005.

Conta pra todo mundo da escola que o Dia do Saci tá chegando!

Ficarei feliz demais em receber seu e-mail.

Um abraço!

Saci

Como proposta de atividade, a professora entregou uma página apenas com linhas impressas e solicitou que os alunos respondessem o e-mail do Saci Pererê, escrevendo livremente e desenvolvendo um diálogo com o mítico personagem do folclore brasileiro, assim como a Chapeuzinho Vermelho fez no livro lido anteriormente. Apesar de todos terem o mesmo tempo, cada um poderia escrever de acordo com seus interesses, possibilidades e limitações.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Perceba que nesse último episódio²² a professora não demandou fazer nenhum ajuste, uma vez que a atividade proposta era aberta o suficiente para acolher a demanda de todos os alunos da turma. Obviamente, alguns alunos escreveram mais e outros menos, porém cada um produziu um texto dentro de suas especificidades.

Retomemos nossa discussão sobre planejamento e pensemos como esses aspectos reverberam nesse momento da prática pedagógica, considerando a existência ou não de adaptações curriculares. É preciso que o professor tenha

clareza dessa discussão no momento do planejamento para evitar processos de empobrecimento curricular e romper com o *status quo* que mantém o estigma da não aprendizagem da pessoa com DI.

É importante considerar que esses ajustes podem estar presentes no planejamento anual do professor, nos planejamentos semanais e nos diários. Adaptações no planejamento anual são delicadas e só devem acontecer quando o estudante demandar em virtude da gravidade de sua condição, não restando opções ao professor para o desenvolvimento de todas as aulas.

2.1. Instrumentos para o planejamento

Libâneo (2013, p. 257) denomina o planejamento anual de plano de ensino e pontua que “é um roteiro organizado para as unidades didáticas para um ano”. O próprio autor em seu livro apresenta um modelo de plano de ensino, o qual sugerimos que todos possam fazer uma leitura detalhada. Entretanto, proporemos aqui um modelo utilizado por uma das professoras durante nossas pesquisas, com ajustes considerando o referencial teórico que fundamenta a nossa discussão.

Destacamos que o modelo apresentado a seguir pode ser ajustado de acordo com a demanda e a possibilidade de cada professor. Entretanto, reafirmamos a necessidade de que o professor realize seu planejamento anual para que sua prática tenha um fio condutor em todo o período letivo e que, assim, possa evitar o máximo possível lacunas formativas no processo de escolarização do aluno.

Destacamos que a proposta apresentada a seguir sugere o planejamento considerando as cinco disciplinas ministradas pelo pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo que nosso foco seja apenas a alfabetização, é preciso considerar a realidade do professor que terá contato com o material aqui proposto. Assim, ponderamos a necessidade de o docente planejar considerando todas as áreas. Esse fio condutor multidisciplinar pode colaborar para práticas que permitam o diálogo entre os diferentes componentes curriculares no momento de planejamento das atividades semanais e diárias.

Sugerimos que para o planejamento anual o professor desenhe quais objetivos pretende alcançar com a turma até o fim do ano letivo, depois os

reorganize a partir dos bimestres ou trimestres que terão durante o ano. Essa organização, considerando a periodicidade, pode depender da proposta curricular da instituição de ensino. A partir dessa organização, o professor deve considerar que habilidades ou conteúdo será trabalhado em cada semana letiva, tendo sempre como base construir pontes entre as diferentes disciplinas.

É preciso lembrar que, apesar da disciplina de língua portuguesa ter como base a leitura e a escrita, essas habilidades são transdisciplinares. Independente da área de conhecimento, os alunos estarão em contato com a produção textual e com a leitura. Assim, propomos que o professor considere práticas transdisciplinares²³ em que o ensino da língua portuguesa esteja para além do componente curricular, mas considere o diálogo com as diferentes áreas. Feita essa breve explanação, vejamos o instrumento sugerido:

PLANEJAMENTO ANUAL						
PROFESSOR:						
TURMA:				ANO:		
SEMANA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	
1ª Semana DD/MM – DD/ MM	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	
2ª Semana DD/MM – DD/ MM	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	
3ª Semana DD/MM – DD/ MM	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	Habilidade: Descrição:	

Para pensar o planejamento anual buscamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nele propomos que o professor organize as habilidades descritas na BNCC em semanas, registrando o código da habilidade no plano, em seguida descrevendo brevemente sua ideia inicial ao selecioná-la.

O plano proposto pode sofrer alterações de acordo com a demanda do professor e dos alunos, além das condições da escola. É necessário entender que o planejamento não é uma moldura para a prática, algo que a engessa, mas um caminho que pode ser alterado durante a caminhada de acordo com os percalços da trilha e as condições daqueles que a fazem; entretanto é necessário que o caminhante não se perca no meio do percurso.

Os planejamentos semanais, ou planos de aula, como intitula Libâneo (2013), são o “detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real” (LIBÂNEO, 2013, p. 267). Esse plano geralmente possui tópicos que precisam ser entendidos e preenchidos com clareza para que o planejamento seja coerente com a realidade escolar vivida.

Os tópicos comuns de um planejamento são: tema; objetivos; conteúdos; metodologia ou procedimentos; recursos ou materiais; e avaliação. Obviamente, cada um desses tópicos demanda uma discussão exclusiva, feita comumente no campo da didática²⁴, entretanto nos deteremos nesse momento a fazer uma síntese para nortear as nossas próximas discussões.

É fundamental que todos os tópicos do planejamento estejam em coerência. Por exemplo, o objetivo proposto precisa ser exequível com a metodologia apresentada. Assim, podemos entender o planejamento como uma unidade, mesmo que subdividida, na qual cada parte se configura como um degrau do caminho didático proposto. É fundamental entendermos que ensino é, essencialmente, uma atividade que busca a aprendizagem do outro (CASTRO, 2015). Assim, o planejamento do ensino se configura como parte da metodologia de ensino utilizada pela professora, a qual tem intencionalidade.

- **Tema**

O tema, também chamado de unidade didática, é o elemento que dá o tom à aula. Enquanto os demais tópicos se complementam, o tema é sempre trans-

versal a todos eles. É necessário que o tema seja claro; quanto mais claro ele for, mais fácil fica o desenvolvimento dos demais tópicos do planejamento. É necessário considerar que o tema surge em um contexto, assim ele precisa dialogar com a proposta curricular da escola, a realidade dos alunos, as condições da escola e as possibilidades do professor.

O tema de um planejamento pode ser, por exemplo, “as compras de um supermercado”, assim podem ser propostos a construção de uma lista de compras para o desenvolvimento da escrita e o trabalho com um encarte de supermercado como atividade de leitura. É fundamental que o tema da aula abra espaço para propostas didáticas coerentes, em diálogo com o que é vivido por aqueles que fazem parte da aula, alunos e professores.

Em muitas situações o tema da aula está estritamente relacionado com um projeto que está sendo desenvolvido com a turma, uma sequência didática ou algo semelhante. Assim, o professor precisa estar atento para transformar elementos desse projeto, por exemplo, em temas para suas aulas. É incoerente propor um tema que não dialoga com a realidade da turma e da escola.

- **Objetivos**

Uma questão polêmica quando se discute a elaboração de um planejamento é a produção de seus objetivos. Zabala (1998, p. 27) explica que “um modo de determinar os objetivos ou finalidade da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos”. Ou seja, ao produzir os objetivos de um planejamento é fulcral que o professor pense sobre o que se espera que o aluno aprenda ao fim de sua aula.

Uma confusão comum entre os professores durante o planejamento é propor objetivos que os próprios docentes têm que alcançar no fim da aula, ou seja, seus próprios objetivos de ensino. É necessário ter clareza que o planejamento é o momento de proposição de atividades do professor para o aluno. O discente é o sujeito que aprende, e a proposta docente de ensino deve buscar o desenvolvimento desse aprendiz. Assim, os objetivos devem ser alcançados pelos alunos, o que eles devem alcançar ao fim da aula, ao fim da unidade e não para os próprios professores.

De acordo com Libâneo (2013, p. 135) “os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico”. Nesse sentido, os objetivos precisam ter algumas características básicas como: a clareza, para que o professor possa sempre ter em vista o horizonte educacional do aluno; a exequibilidade, ou seja, objetivos que possam ser alcançados considerando as condições que os cercam; e a coerência, no que diz respeito ao objetivo ser coerente com a realidade da sala de aula, com a dinâmica didática que vem sendo desenvolvida com a turma, com os possíveis projetos da escola e da própria sociedade.

Comumente, os objetivos podem ser divididos em gerais e específicos, como propõe Libâneo (2013). Entretanto, um segundo modelo prevê os objetivos divididos em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais.

- a. Objetivos conceituais: ligados estritamente ao conhecer algo novo, os conteúdos. Estes objetivos se preocupam em fazer com que o aluno aprenda sobre um elemento específico da disciplina, em nosso caso do processo de alfabetização.

Exemplo: reconhecer a diferença entre letras e números, aprender que em nossa língua os textos são escritos e lidos da esquerda para a direita.

- b. Objetivos procedimentais: diz respeito ao que os alunos precisaram aprender a fazer ao final da aula, ou seja, está relacionado com uma ação a ser aprendida. Tais objetivos estão sempre ligados em colocar em prática algumas atividades aprendidas.

Exemplo: escrever um texto com base na discussão do livro lido durante a realização de uma atividade.

- c. Objetivos atitudinais: esses objetivos estão relacionados à aprendizagem do “conviver” e do “ser”. Geralmente tais aprendizagens estão renegadas a um segundo plano e sendo preteridos em detrimento dos demais, entretanto são tão importantes quanto. Esses objetivos envolvem, geralmente, valores, atitudes, normas e posturas a serem aprendidas ao final de uma aula.

Exemplo: respeitar a opinião do colega sobre o livro lido.

No que diz respeito à redação de um objetivo, em sua estrutura textual se inicia com um verbo no infinitivo seguido do que se espera que o aluno alcance ao final de sua aula. Obviamente existe uma infinidade de verbos na língua

portuguesa que podem ser utilizados na redação de um objetivo, entretanto elaboramos um quadro com dez verbos para cada tipo de objetivo que podem ser utilizados na redação durante a elaboração do planejamento:

Quadro 14 – Verbos para a redação de objetivos

Conceituais (aprender a conhecer)	Procedimentais (aprender a fazer)	Atitudinais (aprender a conviver / a ser)
Identificar	Ler	Respeitar
Reconhecer	Utilizar	Aceitar
Classificar	Representar	Praticar
Descrever	Elaborar	Perceber
Comparar	Classificar	Apreciar
Explicar	Discutir	Ponderar
Relacionar	Falar	Reagir a
Interpretar	Escrever	Proferir
Distinguir	Observar	Sentir
Analisar	Ouvir	Agir

Fonte: elaboração dos autores.

Vale lembrar que o quadro é uma sugestão, e não uma regra. Assim, os verbos não se resumem a esses, assim como eles não são exclusivos do tipo de objetivo ao qual está ligado. A redação dos objetivos é muitas vezes uma atividade desafiadora para o professor, assim o quadro com os verbos busca apenas dar um parâmetro para que os primeiros passos na escrita do planejamento sejam dados. Outros quadros semelhantes a esse podem ser localizados em sites e espaços pedagógicos, entretanto buscamos enviar verbos que aparecem com frequência em objetivos relacionados ao processo da alfabetização.

- **Conteúdos**

Na hora de pensar nos conteúdos que serão trabalhados em uma aula, o professor precisa considerar o currículo para aquela turma, o projeto que está sendo desenvolvido com o grupo, a realidade de seus alunos, assim como suas

limitações e potencialidades. Os conteúdos são pontos que precisam de clareza e objetividade, para que o professor tenha propriedade sobre o que está trabalhando em sua aula.

Libâneo (2013, p. 131) postula que “os conteúdos formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação”. Ou seja, os conteúdos são partes fulcrais dos planejamentos, estando intimamente relacionados com os objetivos propostos e as metodologias de desenvolvimento da aula pensadas pelos docentes. Libâneo (2013, p. 142) apresenta a temática da seguinte forma:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais da atuação social, organizados pedagógica e didaticamente tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compressão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Assim, no momento de dispor os conteúdos, o professor precisa conhecer o currículo escolar e também as demandas formativas do seu alunado, conciliando os pressupostos educacionais à realidade do educando. Assim, como os objetivos, os conteúdos também podem ser subdividido em três, segundo Zabala (1998):

- a. Conceituais: fatos, conceitos e princípios;
- b. Procedimentais: procedimentos, técnicas e métodos;
- c. Atitudinais: valores, atitudes e normas.

Para Zabala (1998, p. 32) “a tipologia de conteúdos pode nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino”. Ou seja, a disposição dos conteúdos revela a perspectiva que o professor pensa sua prática e como ele prioriza determinadas demandas. Quanto à redação, os conteúdos são comumente escritos como substantivos de forma assertiva, sem longas escritas ou desdobramentos. Por exemplo: alfabeto; gênero lista; leitura; dentre outros.

- **Metodologia ou procedimentos**

Geralmente a metodologia é o tópico mais extenso do planejamento de uma aula. Nela o professor precisa descrever quais passos serão dados para alcançar os objetivos propostos e trabalhar os conteúdos elencados. Esse momento do planejamento demanda que o docente tenha sempre em sua mente a turma com a qual irá trabalhar, as condições físicas da escola, os materiais que dispõe, sua própria condição física e emocional, para que no momento do desenvolvimento a prática possa se aproximar do planejado.

Concomitantemente, situações inusitadas podem acontecer na sala de aula e o professor não conseguir prever como os alunos reagirão à proposta de ensino em desenvolvimento. Cabe ao professor, então, manter em si uma capacidade de reflexão contínua com vistas a realizar alterações no planejamento caso considere, por exemplo, que uma turma não aderiu às suas estratégias de ensino.

Magalhães, Lacet e Cardoso (2009) ressaltam a necessidade de o docente estabelecer vínculos com seus estudantes; para alunos com DI, os vínculos afetivos são fundamentais. Para Codo e Gazzotti (1999) a docência requer exercício de afetividade, todo professor conquista a atenção dos alunos por meio de vínculos tácitos que permitem ensinar algo que seja interessante o bastante para seus alunos terem “vontade de aprender”, que é o primeiro passo para a construção de um conhecimento social e cultural, tal como a língua escrita.

No momento da metodologia, o professor precisa também considerar o tempo que terá para o desenvolvimento da aula. No começo é importante minutar os procedimentos que pretende realizar durante a aula, para que na prática o docente tenha tempo hábil para realizar tudo o que planejou. Obviamente há ocasiões que, apesar dessa minutagem, o tempo se torna escasso por diversos motivos, como interrupções na aula. Entretanto é importante que o professor traga esse elemento durante a disposição de seu planejamento. Por exemplo:

13:00 – 13:30: recepção aos alunos

13:30 – 14:00: leitura do livro literário e discussão

14:00 – 14:30: reconto da história

14:30 – 14:50: intervalo

[...].

O professor pode sempre considerar em seu planejamento uma margem de plasticidade para o tempo, prevendo as ocasiões inesperadas que podem acontecer. Porém precisa que seus procedimentos estejam bem dispostos para aproveitar o máximo possível o tempo que dispõe para a aula. O docente tem que pensar em uma situação ideal, se preparando para os desafios que possam existir na prática.

- **Materiais ou recursos**

Durante o planejamento o professor precisa considerar os materiais dos quais dispõe e aqueles que pode confeccionar para utilizar em sua aula. Esses elementos fazem, necessariamente, parte do seu planejamento. Assim o docente, ao ter consciência e clareza de suas necessidades, pode ser organizar, bem como exigir da própria escola tais elementos. Comumente nos planejamentos esse tópico é escrito no formato de uma lista, pontuando cada um dos materiais necessários no desenvolvimento da aula. Discutiremos esses elementos mais à frente no livro.

- **Avaliação**

É uma prática comum no planejamento escolar apenas informar no tópico de avaliação que ela será contínua e processual. Essa informação pode ser importante, porém não é o suficiente. Nesse tópico, o professor precisa apresentar como fará tal avaliação, mesmo que de forma sucinta, como por exemplo: tomará notas sobre o comportamento dos alunos, utilizará as produções textuais, fará uso de algum instrumento específico para avaliar sua turma.

Trataremos mais sobre a avaliação no capítulo do livro destinado a tal discussão. Por enquanto precisamos apenas esclarecer que esse tópico durante o planejamento precisa ser considerado com bastante atenção. É a avaliação um dos indícios de que os objetivos do planejamento foram alcançados ou não durante seu desenvolvimento, bem como ela fornece subsídios para o professor pensar no próximo planejamento da turma ou realizar ajustes.

Propomos a seguir dois instrumentos de planejamento escolar. O primeiro busca colaborar para o planejamento semanal para turma, nele o processo

precisa ser mais sucinto e busca atender ao alvoroço do cotidiano escolar, que obriga o professor a planejar em curtos espaços de tempo, de forma rápida, mas sempre com empenho e profissionalismo:

PLANO SEMANAL					
Professor:		Turma:		Semana:	
Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Tema					
Objetivos					
Conteúdos					
Metodologia					
Recursos					
Avaliação					

Observações e/ou adaptações	

Observe que no instrumento de planejamento semanal todos os tópicos apresentados anteriormente estão distribuídos se pensando em uma sequência lógica de preenchimento. Essa distribuição pode ser alterada, dada a necessidade do professor ou seu entendimento sobre a lógica de preenchimento. O mais importante nesse contexto é que professor busque o autoconhecimento, como ele concebe seu processo de planejamento, e que sequência melhor responde ao seu entendimento.

É importante salientar que o instrumento de planejamento semanal tem um espaço a mais, não descrito ainda, “Observações e/ou adaptações”. No que diz respeito às observações, esse espaço é reservado para anotações curtas, de elementos para a aula que não podem ser esquecidos, como, por exemplo, a organização das carteiras e a distribuição dos alunos no espaço da sala de aula; voltaremos a falar sobre tal elemento em nosso próximo capítulo.

No que diz respeito às adaptações, o espaço é destinado para a descrição dos ajustes necessários para atender à especificidade de um aluno em individual ou de um grupo. É necessário que essas adaptações estejam claras em seu planejamento, para que o desenvolvimento seja bem orientado. Obviamente esse instrumento em específico não abre espaço para longas descrições, então o professor ao utilizá-lo, ou algo semelhante, precisa ser sucinto e direto.

É importante que tenhamos consciência que “os planos que os professores/as fazem são recursos para aproximar progressivamente da prática concreta, das características de seus alunos/as e das condições de meio em que trabalham” (SACRISTÁN, 1998, p. 289). Dessa forma, ao propor um planejamento semanal o professor precisa considerar sua realidade palpável, aquilo que vive em seu dia a dia em sala de aula.

Sacristán (1998) ainda explica que parte da construção de um planejamento se baseia na própria experiência do professor, do seu reconhecimento sobre a realidade educacional da qual faz parte. Os saberes da experiência,

no momento do planejamento, são tão importantes quanto os saberes técnicos da didática, uma vez que no momento da prática entram num processo espiral de complementaridade.

Existem professores que precisam de mais espaço para redigir seu planejamento, que necessitam detalhar cada tópico ou que naturalmente escrevem mais durante suas produções. Pensando nessa realidade, propomos um instrumento de planejamento diário que oferece justamente esse espaço aos professores:

PLANEJAMENTO DIÁRIO				
Professor:		Turma:		Data:
Tema				
Habilidades e Conhecimentos				
Objetivos				
Conteúdos				
Metodologia				
Recursos				
Avaliação				
Haverá adaptação no plano: SIM () NÃO ()	Dicente(s):			
	Justificativa da adaptação:			
	Descrição da adaptação:			

Nesse instrumento de planejamento diário dispomos de dois espaços diferentes dos que foram propostos anteriormente. O item “habilidades e conhecimentos” tem como objetivo ser preenchido a partir da BNCC ou de materiais como os propostos por Soares (2020), que apresentam uma lista de habilidades a serem desenvolvidas ou de conhecimentos a serem aprendidos durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, sugerimos que sejam con-

sultados esses materiais para o preenchimento dessa lacuna no plano. Tendo clareza sobre qual habilidade e/ou conhecimento o professor busca desenvolver em seu planejamento, as proposições de objetivos e conteúdos se tornam mais fáceis, deixando inclusive o plano coerente entre suas partes. Sugerimos ao docente uma leitura atenta e analítica da BNCC, sobretudo do ano letivo que ministrará aulas, e do livro *Alfaetrar* de Magda Soares (2020).

O outro ponto no instrumento proposto é o espaço destinado às possíveis adaptações. Cabe salientar que não necessariamente o professor precisa fazer ajustes em seu planejamento, como já discutido, ou fazer ajustes em tópicos do plano. Nesse sentido, o primeiro ponto a ser preenchido é se haverá ou não ajustes no plano, pensando em responder demandas específicas de um aluno ou de um grupo de discentes.

É preciso destacar que acreditamos que o tema da aula, excepcionalmente, não deve sofrer ajustes independentemente da circunstância. Alterar o tema para um aluno específico ou um grupo seria conseqüentemente propor dois planos distintos, e sob o paradigma da inclusão não seria ético de nossa parte. Dito isso, esclarecemos que os demais pontos do plano podem sofrer ajustes, em conjunto ou independentemente. Por exemplo, podem acontecer circunstâncias em que apenas a metodologia demande ajustes ou apenas os recursos precisem mudar. É importante que o professor, mesmo com o planejamento como o posto anteriormente, não se detenha a sempre fazer adaptações em todos os tópicos, apenas quando houver necessidade.

Quem evidencia a necessidade é sempre o desempenho do aluno, seu interesse, sua participação e sua aprendizagem dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em aula. Assim, o item de adaptação é subdividido em três tópicos; o primeiro deles é justamente apontar para quem o ajuste se direciona, seja um aluno ou um grupo de alunos. O segundo, é a justificativa dessa adaptação, e nesse ponto o professor é convidado a esclarecer o porquê do ajuste, inclusive para ter clareza do processo. Por último, é preciso descrever qual será a adaptação, destacando em quais tópicos do plano esse ajuste tocará e como será desenvolvido no desenvolvimento.

É fundamental reafirmar que esse instrumento é apenas uma proposta que pode ser ajustada. Os tópicos apresentados são os que comumente fazem parte de um planejamento, porém existem outros modelos com tópicos extras, como as referências, a justificativa e/ou os anexos.

Incentivamos aqui a autonomia do professor, apresentando uma proposta que pode ser adaptada dada a realidade educacional na qual ministra suas aulas. Além disso, nos detemos a descrever cada um dos tópicos anteriormente para que o professor se sinta à vontade de propor seu próprio instrumento de planejamento dadas as suas demandas e particularidades.

Vale salientar ainda, como Sacristán (1998, p. 279) bem afirma ao discutir sobre planejamento, que “os planos, assumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao professor/a; assim, abordarão com confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação”.

Com isso, finalizamos esse capítulo enfatizando dois pontos do pensamento do autor. O primeiro é que assim como o currículo, o planejamento é flexível, no desenvolvimento ele se adapta integralmente às circunstâncias. O professor pode ser surpreendido durante o desenvolvimento e precisar repensar todo seu planejamento para lidar com uma situação inesperada; em linguagem mais coloquial, o professor precisa ter flexibilidade para lidar com a realidade educacional e está sempre pronto para as necessidades educacionais dos estudantes.

O segundo é que o planejamento garante ao professor segurança em sua ação pedagógica, essa que é pensada e tem intencionalidade. Ao planejar, o docente sabe o que está fazendo, o porquê e como fazer para organizar seu processo de mediação pedagógica, o que pode colaborar para ampliar sua autoconfiança. O planejamento é, além de tudo, um documento que assegura ao professor registros sobre suas ações em sala de aula, fundamentais na busca por práticas pedagógicas exitosas.

Para refletir:

- Como você tem pensado seu planejamento? Será que você tem contemplado as diferentes especificidades dos seus alunos?
- Quando você está elaborando seu planejamento, tem considerado propostas amplas que não demandem adaptações para os alunos com deficiência intelectual?

3. O desenvolvimento das aulas

Objetivos do capítulo

- ✓ Discutir a importância da mediação no processo de alfabetização, considerando aspectos cognitivos e afetivos;
- ✓ Apresentar possibilidades de organização do espaço pedagógico, buscando estratégias que otimizem o ambiente da sala de aula;
- ✓ Sugerir materiais pedagógicos que colaborem para o processo de alfabetização, tendo em vista a pluralidade pedagógica possível.

A prática pedagógica é pautada, também, na interação direta do professor com os alunos de sua turma. Essa relação revela o caráter dialógico da educação defendido por Freire (2016), e se manifesta na forma como o docente se relaciona com o alunado e organiza sua sala no cotidiano escolar. É importante considerar que a prática planejada no momento anterior se materializa no desenvolvimento, nos mais sutis detalhes.

Por isso é importante que, ao planejar, o docente sempre considere a exequibilidade do que está se propondo a desenvolver, os recursos físicos e humanos que tem disponíveis. O planejamento que considera tais elementos se

prepara para a realidade educacional da turma a qual se destina, considerando uma diversidade de variáveis.

No entanto é preciso considerar a imprevisibilidade da sala de aula. É fundamental, na prática pedagógica, o entendimento de que o processo educacional lida essencialmente com pessoas, que nos mais diversos contextos podem ter reações diferentes a ações planejadas. Facilmente um docente pode ter que lidar, ao entrar em sua sala de aula, com a ausência de um material planejado, com adversidades do contexto interno ou externo ao ambiente escolar ou com alunos em condições diversas, como privação do sono, fome e estresse. Todos esses elementos podem demandar uma readaptação do planejamento.

A imprevisibilidade no momento do desenvolvimento da prática pedagógica demanda considerar o caráter flexível do planejamento pedagógico (ZABALA, 1998). Assim, podemos pensar sobre os planos feitos para as aulas, sejam anuais, semanais ou diários, como caminhos a serem seguidos.

No cotidiano escolar é comum que ouçamos expressões tais como “o professor sempre precisa ter um plano B” ou “o professor precisa de jogo de cintura”. Tais afirmações se fundamentam justamente no entendimento de que no momento do desenvolvimento o planejamento pode ser adaptado para uma realidade que não era possível ser prevista.

A partir dessa perspectiva, é importante que os professores estejam sensíveis no momento do desenvolvimento para repensarem suas práticas quando necessário, remodelarem seus planejamentos e ajustarem o que for preciso.

O docente não é refém do seu planejamento pedagógico, mas não pode estar alheio a ele no momento do fazer docente em sala de aula. O episódio a seguir exemplifica uma adaptação considerando demandas alheias ao planejamento inicial:

Quadro 15 – Episódio Pedagógico 7

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 3

A professora tinha o seguinte planejamento para a aula do dia: organizar os alunos em grupos de 4 ou 5 estudantes, considerando o nível de escrita deles. Cada grupo precisaria escrever o nome de bairros da cidade de Natal-RN com alfabeto móvel (para grupo com escrita ainda silábica) ou com silabário que tinha sílabas com até 5 letras (para alunos alfabéticos). Cada grupo poderia escrever quantos nomes conseguisse lembrar. A atividade fazia parte de um projeto pedagógico que a turma estava desenvolvendo sobre a capital potiguar.

Ao iniciar a aula, a professora e os alunos perceberam que mesmo juntando as carteiras não daria para espalhar o material sem que misturassem as letras ou sílabas de um grupo com outro. Além disso, o ventilador a todo momento embaralhava as palavras já construídas pela turma. Sem o ventilador ligado era impossível realizar a atividade em sala de aula; é necessário considerar o calor, pois a cidade de Natal é conhecida como Noiva do Sol.

Assim, para que fosse possível realizar a atividade com espaço e conforto, a professora adaptou o planejamento, mudando o desenvolvimento da tarefa da sala de aula para o pátio da escola. O ambiente arejado permitia que os alunos permanecessem nele sem a necessidade de ventilador, além de ter espaço suficiente para que os alunos pudessem espalhar o material e localizar as letras e sílabas necessárias para a escrita dos nomes dos bairros da cidade.

Ao final, os grupos compartilharam os nomes registrados, comparando quais bairros apareceram mais vezes e quais não apareceram. Os alunos ainda puderam localizar em um mapa da cidade os bairros que registraram na atividade e discutiram se conheciam ou não os locais.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Perceba que no caso anterior, mesmo a professora no planejamento, considerando a diversidade de alunos, barreiras no ambiente impediram o desenvolvimento da prática tal qual estava no plano. Assim, a professora precisou fazer um ajuste no ambiente em que desenvolveria a atividade para que fosse possível dar continuidade à aula. Tal ajuste, apesar à primeira vista ser simples, foi fundamental, pensando na qualidade da prática e no conforto de todos.

É importante considerar, também, que a professora não desistiu da atividade por conta das barreiras e permaneceu com os objetivos do planejamento sem alteração. O desenvolvimento da prática pedagógica demanda que o plano esteja claro, para que possam ser feitos esses ajustes sem que a proposta perca seu alvo, o objetivo de aprendizagem do aluno.

Obviamente, ajustes maiores podem ser feitos no momento do desenvolvimento, diferente do exemplo dado. Mas esses também precisam ter um

objetivo didático para que o fazer docente de fato tenha um cunho pedagógico, ou seja, uma intencionalidade clara sobre a aprendizagem do alunado. Essencialmente, quando falamos de prática pedagógica, estamos compreendendo que o fazer do professor tem a intenção de promover a aprendizagem do outro por meio do ensino.

3.1. Mediação pedagógica

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica a relação do professor com o aluno ganha destaque, considerando que é nesse momento o contato mais próximo entre esses dois agentes no cenário educacional. Aqui traremos conceitos vygotskyanos²⁵ para fundamentar a nossa discussão sobre o professor enquanto mediador.

Para chegarmos à mediação, é preciso que possamos considerar outros elementos da teoria vygotskyana, como a zona de desenvolvimento proximal²⁶ (ZDP). Vygotsky (2007) vai nos apresentar três níveis do desenvolvimento do sujeito para que possamos entender o processo de aprendizagem.

O primeiro deles é a zona de desenvolvimento real (ZDR). Para o autor esse nível diz respeito ao “desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Ou seja, esse primeiro nível de desenvolvimento corresponde às aprendizagens já concluídas, etapas já alcançadas no aprendizado de algo.

É necessário termos a zona de desenvolvimento real de nossos alunos clara para que possamos pensar em atividades que considerem o que já foi aprendido pelo alunado em sua vida e/ou seu processo educacional. Em diálogo com Freire (2016), entendemos que as práticas pedagógicas devem considerar as experiências anteriores dos alunos que estão envolvidos, seus aprendizados, para que o professor possa refletir sobre o que o aluno, de fato, sabe sobre dado conteúdo.

Vygotsky (2007, p. 97) ainda explica que “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento”. Nesse sentido, na teoria vygotskyana, para se pensar o processo de aprendizagem é fundamental considerar aquilo que o aprendiz já

tem consolidado, como por exemplo, tarefas que realizam com independência e autonomia, sem o auxílio de um par mais experiente.

Ele ressalta ainda que na escola há uma excessiva atenção à ZDR, o que implica na redução de possibilidades de aprendizagem para os alunos, especialmente alunos com DI, por representar uma zona de conforto a ser desafiada. A ZDR é importante por evidenciar a autonomia do estudante (MAGALHÃES, 2011).

Além da zona de desenvolvimento real, o autor ainda explica um nível denominado zona de desenvolvimento potencial. Vygotsky (2007) entende que esse nível está relacionado com a potencialidade (o vir a ser) da criança que aprende determinados conceitos, habilidades ou procedimentos. Nos pressupostos vygotksyanos, o nível de desenvolvimento potencial considera o que pode ser aprendido a longo prazo, depois de um processo de aquisição do conhecimento.

Entre esses dois níveis já apresentados está a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O pesquisador nos explica que a ZDP:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A ZDP então se apresenta como um espaço no desenvolvimento do sujeito fulcral no processo de escolarização, uma vez que se trata do momento cognitivo em que a pessoa está se apropriando de novos saberes em colaboração de um par mais experiente. O autor nos explica que a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Assim, podemos propor o seguinte organograma para sintetizar essa discussão da teoria vygotksyana:

Figura 5–Síntese dos níveis de desenvolvimento



Fonte: elaboração dos autores.

[Descrição da figura 5: A imagem está dividida em três colunas, a primeira com dois quadros, o primeiro escrito “zona de desenvolvimento real” e dele sai uma linha para um segundo escrito “aprendizagens consolidadas”. Na segunda coluna há no centro uma seta escrito “zona de desenvolvimento proximal”, dela saem duas linhas, uma para o quadro de cima que está escrito “Aprendizagens que estão sendo adquiridas” e uma para baixo que leva a um quadro em que está escrito “mediação”. Na terceira coluna há um quadro escrito “zona de desenvolvimento potencial”, dele sai uma linha para um quadro escrito “aprendizagens futuras”.]

Perceba que no organograma dos conceitos um novo elemento foi inserido, a mediação. É na ZDP que o professor atua como mediador da aprendizagem, porque nessa fase é possibilitado ao aluno o contato sistematizado com novos saberes que precisam ser consolidados. A mediação é então um ponto fundamental no processo de aprendizagem do sujeito, considerando a necessidade de um par mais experiente para consolidar, ou seja, levar ao nível de desenvolvimento real saberes que estavam em construção.

No vácuo entre o que o aluno faz, individualmente, e no que precisa de ajuda para fazer, deve existir a intervenção para que os potenciais dos estudantes aflorem e surjam novas possibilidades (MAGALHÃES, 2011). Nesse sentido, é fundamental uma ação que considere explorar o potencial de aprendizagem do sujeito, sistematizada a partir das condições estabelecidas pelas zonas de desenvolvimento e do contexto social. É fundamental um olhar atento e cuidadoso na zona de desenvolvimento proximal.

Trazendo para nossa temática, suponhamos uma criança que está em processo de alfabetização, aprendendo que uma sequência lógica de palavras compõe uma frase, que busca passar uma mensagem ao seu interlocutor. Vamos discutir ZDP a partir desse exemplo: um professor em sala de aula,

enquanto mediador, explica que a frase a ser construída precisa de uma intencionalidade, que frases podem ser compostas de uma ou mais palavras e que é necessário que as palavras tenham um espaço entre elas.

Na zona de desenvolvimento real desse caso hipotético estão aprendizagens consolidadas sobre a alfabetização da criança, por exemplo, o entendimento do sistema gráfico da língua, o alfabético, a compreensão que esse sistema representa os sons da fala, que as palavras respeitam essa representação, dentre outros. Perceba que para esses saberes não há mais a necessidade de o professor mediar, considerando que o estudante tem esses elementos consolidados e evitando repetições no processo de alfabetização.

Obviamente, pode acontecer do aluno ter uma dúvida e precisar que o professor repita uma informação. Entretanto, o docente só precisa dar tal informação quando for solicitada.

Na Zona de Desenvolvimento Potencial está aquilo que o aluno irá aprender, como a construção de um texto longo, as marcas gráficas da língua, como o ponto final e vírgula, os diversos gêneros textuais, dentre outros. O foco será na aprendizagem de novas habilidades e significações para o alcance das habilidades descritas acima, sempre com o suporte docente, via mediação.

Observe que no processo de mediação da aprendizagem é necessário que o professor tenha em mente um olhar macro sobre o contexto, considerando o que foi aprendido, o que está se aprendendo e o que será aprendido. Assim, não cabe ao professor ensinar nas aulas conhecimentos muito distantes dos atuais, mas colaborar na consolidação de habilidades e desafiar o aluno a ir além do que sabe com sua ajuda ou ajuda do coletivo da sala de aula.

Nesse sentido, é fundamental que em processos de mediação pedagógica o professor siga o tempo do aluno e, concomitantemente, o convide a ir além tirando-o de sua zona de conforto, o desafiando, considerando suas singularidades e o seu potencial de aprendizagem.

Quando falamos sobre a mediação na aprendizagem da criança com DI, algumas orientações gerais podem ser sugeridas, tais como:

- Seja claro nas orientações de atividades ou na explicação de novos conhecimentos.

- Evite metáforas ou linguagem conotativa. Caso as use, garanta que o aluno entendeu, perguntando-o, e se necessário repita a informação.
- Seja objetivo e direto nas explicações, assim você não demandará de muito tempo da atenção do sujeito e a informação chegará a ele sem interrupções.
- Considere o uso de materiais concretos para as explicações ou atividades, mas não desconsidere a possibilidade de abstração do sujeito. O material deve ser um suporte para o entendimento de um determinado elemento.
- Reflita sobre o que é central de cada conteúdo e priorize esse elemento no processo de escolarização. Não desconsidere o que está à margem do conteúdo, tente trabalhar com esses demais elementos na medida do possível.
- Organize a rotina do ambiente escolar, estabeleça regras que todos precisam seguir, inclusive o aluno com DI. Essa organização do espaço e tempo no ambiente escolar ajuda o sujeito a se situar no contexto de sala de aula.
- Investigue que tipo de notação amplia a capacidade de memorização do aluno com DI, como cores, formas, desenhos ou escrita, e atue com ela sempre que possível.
- Exemplifique conceitos com elementos do cotidiano, trazendo ilustrações ou fazendo experimentos sempre que possível.
- Sempre que iniciar um conteúdo novo estabeleça relação com elementos já aprendidos pelo aluno, contextualizando.
- Incentive sempre a autonomia e independência do aluno com DI. Em um primeiro momento permita que a atividade seja feita com um par mais experiência (ou professor ou outro colega que domine o conteúdo) e depois incentive que o aluno com DI tente realizar atividades sozinho.
- Considere sempre a realidade socioeconômica do estudante com DI e sempre que possível traga esses elementos para as discussões em sala de aula.

- Oportunize a criança com DI a dar sua opinião, se expressar no ambiente escolar. Convide-o sempre a participar das discussões da sala de aula.
- Respeite o que sempre chamam de “limitações” do aluno com DI, mas considere sua potencialidade de aprendizagem. É importante que a prática pedagógica tire o sujeito de sua zona de conforto, desafiando e apoiando sua aprendizagem.

Essas são apenas algumas orientações gerais para a mediação da prática pedagógica do aluno com DI. É necessário que, ao pensar nessas orientações, você considere o estudante que será seu interlocutor no processo de mediação da aprendizagem, uma vez que pode haver outros elementos que não foram contemplados nessa discussão.

É importante considerar que no contexto inclusivo a mediação de uma atividade para o aluno com DI pode se estender aos demais estudantes. Assim, considere que as orientações acima podem colaborar com o processo de aprendizagem de outros alunos sem deficiência que estejam participando da prática desenvolvida. É necessário, durante o processo de mediação da alfabetização em uma perspectiva inclusiva, considerar todos os estudantes que estão envolvidos naquele contexto.

Aqui precisamos chamar atenção para um outro ponto fundamental no momento da mediação, o afeto. Retomando a etimologia da palavra, “afeto” vem da palavra latina *affectus*, que indica uma inclinação ou disposição a algo, e do verbo *afficere*, que significa afetar alguém ou desenvolver uma ação que afete uma determinada pessoa. A partir da etimologia, afeto pode ser entendido como a ação desenvolvida que provoca no outro uma afeição, que de alguma forma afeta o sujeito interlocutor do ato apresentado.

Assim, a mediação pedagógica também é uma atividade de afeto, que provoca no outro uma mudança e demanda um vínculo de reciprocidade, sinceridade e confiança entre os pares, professor e alunos. Para a teoria vygot-skyana, segundo Oliveira (1992, p. 80), “a passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual”.

Ou seja, para que o sujeito se aproprie de um conhecimento ou habilidade aprendida socialmente (interpsicológico), internalizando tal saber (intrapsicológico) é necessária uma relação de afeto, que diz respeito a uma dimensão simbólica e não apenas uma prática mecânica de repetição e reprodução, sem considerar a intersubjetividade da relação.

Oliveira (1992, p. 80) aponta que esse percurso que leva elementos interpsicológicos para níveis intrapsicológicos “envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas”. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre que relação estamos criando com nossos alunos, será que uma relação de afeto? Ou uma relação mecânica de reprodução? As perguntas precisam ser refletidas considerando que a resposta não é simples e imediata, mas demanda do professor uma avaliação e autocrítica de sua capacidade de criar vínculos.

De acordo com Oliveira (1992), na abordagem vygotskyana, apesar da ênfase dada ao caráter cognitivo, a afetividade não está em segundo plano, mas faz parte do processo de aprendizagem do sujeito. Vygotsky (1987, p. 98) explica que para “compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso conhecermos a sua motivação”.

Sugerimos uma atenção especial, partido do princípio que a fala e a palavra são elementos da linguagem, fundamentais à teoria vygotskyana. Com isso, o autor deixa claro que para que uma interação aconteça, não basta apenas compreender a mensagem, mas explorar os elementos que estão para além da própria mensagem, o que está nas entrelinhas do episódio de interação, o que demanda um vínculo mais denso entre os interlocutores.

Dessa forma, no ambiente escolar não basta apenas que o professor apresente o conteúdo, mas que o aluno entenda suas motivações, compreenda o que está por trás do assunto ministrado. E o processo só é possível a partir de uma relação de afeto em que haja um real vínculo entre professor e aluno. Esse vínculo pode ser entendido também como um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

Oliveira (1992, p. 82), ao comentar o ponto, explica que “no próprio significado da palavra, portanto, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afe-

tivos na funcionalidade do funcionamento psicológico humano”. Reforçando que os processos cognitivos e afetivos, na teoria vygotskyana, se entrelaçam na busca, por parte do sujeito, de compreender o mundo.

Portanto é fundamental que o professor considere ter conversas reais com seus alunos em que não apenas fale, mas se disponibilize a ouvir o que seu interlocutor tem a dizer; momento de trocas sensíveis, com sinceridade, permitindo o contato visual e gerando uma relação de confiança entre o docente e o discente; esteja sensível às subjetividades dos seus alunos, buscando conhecê-los para além do cognitivo, dando atenção às suas emoções e sentimentos; promova na sala de aula um ambiente acolhedor, para que os alunos se expressem e se sintam livres. Obviamente, essas atividades não são fáceis, mas acreditamos que são exercícios fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

3.2. Organização da sala de aula

Outro ponto importante que precisamos considerar durante o desenvolvimento da prática pedagógica é a organização do ambiente escolar a fim de otimizar o espaço e oportunizar um lugar agradável e adequado para o desenvolvimento do fazer docente. A distribuição do mobiliário, apesar de parecer um ponto desprezioso, pode colaborar para o desenvolvimento de práticas exitosas de alfabetização e inclusão.

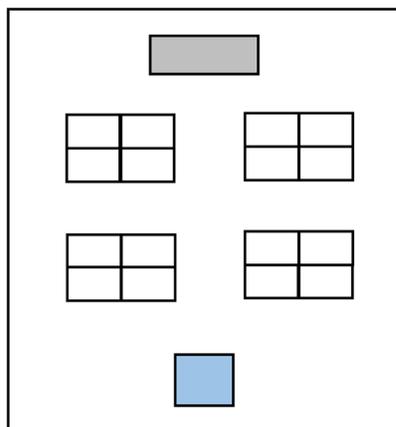
É fundamental ir para além do desenho da sala de aula em plano cartesiano e tradicional e considerar a relação entre os alunos como ponto estratégico na cooperação entre os pares no processo de aprendizagem. Criar grupos operacionais no contexto escolar pode ajudar o professor a atingir seus objetivos e avançar na dinâmica com seus alunos.

Sobre a organização de uma turma em grupo, Zabala (1998, p. 112) destaca a importância do trabalho em equipe, justificando que esse é um “meio para promover a socialização e a cooperação, para poder atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica grupal, para tornar possível a aprendizagem entre iguais etc.”. Nesse sentido, a organização da turma em grupos pode colaborar para as trocas entre os alunos e para qualificar a aprendizagem da turma.

Destacamos dois pontos importantes na organização da turma em grupos: o primeiro deles, levando em conta a ajuda mútua entre os alunos nos momentos de agrupamento; e o segundo, a otimização do tempo do professor no contexto de sala de aula. Dessa forma, a organização de grupos traz ganhos tanto para os alunos, quanto para a professora em seu fazer pedagógico diário.

O agrupamento frequente que encontramos no espaço escolar é na organização dos alunos em mesas de quatro componentes. Esses grupos podem ser compostos levando em consideração o nível de leitura e de escrita dos alunos, deixando em uma mesma mesa alunos com leituras e escritas semelhantes, podendo assim promover ajudas mútuas. A figura 6 apresenta essa configuração de organização da turma:

Figura 6 – Agrupamento da turma em grupos com quatro componentes



Fonte: elaboração e registro dos autores.

[Descrição da figura 6: a imagem representa uma sala de aula, de cima para baixo há um retângulo em cinza no centro, representando um birô, em seguida há quatro agrupamentos de quatro quadrados cada, representando grupos de carteiras escolares, por último há um quadro azul no centro, representando uma mesa para trabalho isolado.]

Para a leitura desse e outros esquemas, utilizamos a seguinte legenda:

- Branco – carteiras
- Cinza – birô
- Azul – mesa individual

Nessa configuração de turma o aluno com deficiência intelectual poderia ficar agrupada com crianças cujo nível de escrita e de leitura fosse próximo ao dele e que compartilham de algumas atividades em comum, quando for o caso. Essas organizações de equipes têm duas funções principais, de acordo com Zabala (1998, p. 123): “a primeira é a organizativa e deve favorecer as funções de controle e gestão escolar. A segunda é de convivência, já que proporciona aos alunos um grupo afetivamente mais acessível”.

Nesse cenário, as propostas de alfabetização feitas em grupos proporcionam ao aluno com DI trocas de experiências com pares que estão em níveis próximos de leitura e de escrita. Para além disso, não basta apenas agrupar os alunos, mas pensar em atividades que respondam as demandas de determinado grupo. Nesse sentido, o professor deve se preocupar em pensar materiais e tarefas a partir das necessidades desses alunos, portanto conhecer o nível de escrita de seus alunos ajuda na organização dos grupos.

É necessário destacar que, mesmo em atividades em grupo, é importante considerar a individualidade da criança. Nesse sentido, é interessante que o professor sempre deixe um espaço caso o aluno opte por desenvolver sua tarefa isoladamente. O esquema da figura 6 mostra a mesa em azul, que se destina a atividades individuais e que pode ser utilizada por qualquer aluno da sala. No episódio pedagógico a seguir, podemos identificar um exemplo prático do modelo apresentado.

Quadro 16 – Episódio Pedagógico 8

EPISÓDIO PEDAGÓGICO – CONTEXTO 3

A atividade proposta para a turma era que as crianças respondessem uma ficha com alguns tópicos sobre o livro “Couro de piolho” de autoria de Câmara Cascudo, do projeto sobre o Rio Grande do Norte. Um grupo de fichas tinha algumas adaptações, como pautas nas linhas ampliadas, escrita em caixa alta e enunciados menores das questões. Esse material era destinado ao grupo de alunos ainda no nível silábico, no processo de alfabetização, e dentre esses estava uma estudante com DI.

A disposição da sala estava da seguinte maneira: quatro grupos, com quatro carteiras cada e uma fileira no canto da sala com quatro carteiras separadas. A atividade proposta era para que os alunos trabalhassem nos grupos de quatro componentes já escolhidos pela professora e com seus lugares marcados pelos crachás em cada carteira. Caso alguém quisesse realizar a atividade ou parte dela sozinho, poderia ir para uma das carteiras individuais ou para a mesa destinada naturalmente para atividades isoladas.

Durante a atividade a professora sentava alguns minutos com cada grupo, tirando dúvidas, orientando e explicando que no grupo não era para um aluno responder e os demais copiarem, mas para que eles trabalhassem em conjunto na construção das respostas, inclusive tentando tirar dúvidas eventuais uns dos outros sobre as escritas das palavras.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Aqui, exemplificamos a formação dos grupos com base nos níveis de leitura e escrita. Entretanto, durante a prática pedagógica, os professores podem achar outros critérios para a construção dos grupos que respondam melhor as demandas da turma. É importante ter esse critério definido no momento de organização da turma, considerando a busca por aulas de qualidade. Na organização dos grupos, independente do critério, é fundamental que o professor conheça bem sua turma, seus alunos e as relações que há entre eles.

Destacamos, também, que na prática descrita no quadro anterior a adaptação da atividade não diz respeito apenas à criança com DI, mas ao grupo ao qual ela faz parte. A organização proposta busca a inclusão de todos, ao mesmo tempo que abre espaço para respeitar a individualidade de cada um. A sala de aula precisa ser, essencialmente, um ambiente que acolhe.

Outra formação frequente nas salas da aula é a organização da turma em duplas que, em alguns momentos, são escolhidas pelo professor e em outros são formadas pelos próprios alunos, que decidem com quem desejam traba-

lhar. As duplas intencionais são aquelas planejadas previamente pelo docente, pois entende que nelas há uma produtividade, ou seja, ganhos qualitativos na aprendizagem (ZABALA, 1998).

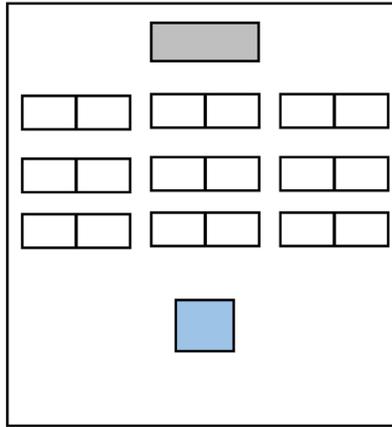
Nesse contexto, a criança com DI pode fazer dupla com um outro aluno com quem possui afinidade e cujo nível de leitura e escrita é semelhante ao seu, ou com uma aluna com quem também tem afinidade, porém com o nível mais elevado de leitura e escrita. No primeiro caso, a dupla pode se ajudar mutuamente, no segundo, a criança com maior domínio da língua escrita pode ser uma espécie de tutor no desenvolvimento da atividade da criança com DI e, assim, ampliar seu conhecimento sobre a língua escrita, também.

Com isso, a escolha da dupla depende da proposta pedagógica do docente, isto é, da intencionalidade da aula e da função que as atividades individuais podem ter, buscando que a dupla avance e às vezes buscando que um aluno colabore para o avanço da aprendizagem do outro.

Nessa organização, é fundamental compreender a colaboração de um aluno na aprendizagem do outro e buscar potencializar essas trocas por meio de práticas pedagógicas elaboradas a partir das demandas do aluno e de um planejamento coerente com o espaço educacional. Zabala (1998) defende a necessidade de que a organização dos grupos seja em determinados momentos fixa, ou seja, grupos ou duplas que ao longo do ano letivo se repitam, mas em outros momentos seja móvel, compreendendo assim uma rotatividade entre os sujeitos.

Nesse sentido, é importante que o professor reflita sobre como lidar com essa dinâmica de grupo dentro de sua prática pedagógica. A figura 7 apresenta o esquema da organização de uma turma quando a prática é desenvolvida em duplas.

Figura 7 – Agrupamento da turma em duplas



Fonte: elaboração e registro dos autores.

[Descrição da figura 7: a imagem representa uma sala de aula; de cima para baixo há um retângulo em cinza centralizado, representando um birô, em seguida há nove agrupamentos de dois quadrados, um ao lado do outro, que representam a distribuição de carteiras organizadas em duplas. Por último há um quadro azul no centro, representando uma mesa para trabalhos isolados.]

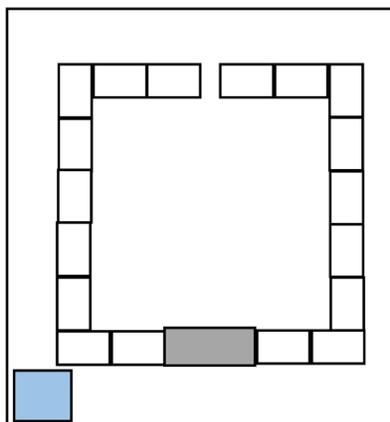
Nas duas formações descritas até aqui, mesmo sempre prezando pelo trabalho coletivo, o docente deve buscar considerar a individualidade do aluno. Assim, em ambos os esquemas há uma mesa ao fundo da sala, em azul, a qual reserva um espaço para o aluno caso ele deseje um tempo para pensar isoladamente. Obviamente é estimulado que os alunos trabalhem em grupos, mas é sempre importante respeitar os momentos individuais dos estudantes.

Para Zabala (1998, p. 128), o trabalho individual “é especialmente útil para a memorização de fatos, para o aprofundamento e a memorização posterior de conceitos e, especialmente, para a maioria dos conteúdos procedimentais”. Com isso, mesmo considerando o constante trabalho em grupo, não se pode deixar de considerar a importância do trabalho individual.

O autor ainda pontua a dificuldade do trabalho individual, considerando o número de professores em sala de aula para o quantitativo de alunos (ZABALA, 1998). Podemos pensar a organização do espaço da sala de aula em duas outras configurações, pensando no trabalho com o grupo como um todo. O primeiro deles é o quadrado ou círculo, quando em sua proposta pedagógica existem

momentos em que precisa, por exemplo, fazer a leitura em voz alta de um livro ou a explicação de um conceito, centrando a aula em sua pessoa.

Figura 8 – Organização da turma em quadrado



Fonte: elaboração e registro dos autores.

[Descrição da figura 8: a imagem representa uma sala de aula, existe uma série de quadrados organizados um ao lado do outro, formando um grande retângulo. Entre os quadrados há um cinza representando um birô. Por último há um quadrado azul no canto, representando uma mesa para trabalhos isolados.]

Destacamos que no formato de quadrado ou círculo é possível que todos se vejam, mantendo o espaço da sua carteira reservado. Esse formato favorece a troca de ideias, o debate e a conversa, assim como as discussões sobre diferentes temas a partir dos quais o professor deseje que o aluno se posicione. Tais formatos são bem-vindos também para explicação de conteúdo, pois permite que os alunos compartilhem as dúvidas visualizando uns aos outros.

Quadro 17 – Episódio Pedagógico 9

OLHANDO PARA A SALA DE AULA – CONTEXTO 3

A turma estava organizada em círculo para a leitura do livro infantil literário “O cabelo de Lele”, de Valéria Belém. A professora começou questionando sobre o que os alunos acharam da capa e título da obra, perguntou se já conheciam o livro e levantou hipóteses sobre o que aconteceria na história. Em sequência fez o acordo didático do momento, solicitando que os alunos permanecessem em silêncio durante a leitura e deixassem os questionamentos e comentários para a discussão ao final da leitura.

Finalizando o momento inicial, a professora iniciou a leitura do livro em voz alta com todos olhando para ela. Os alunos respeitaram o acordo didático e permaneceram em silêncio enquanto ela lia a obra de Valéria Belém.

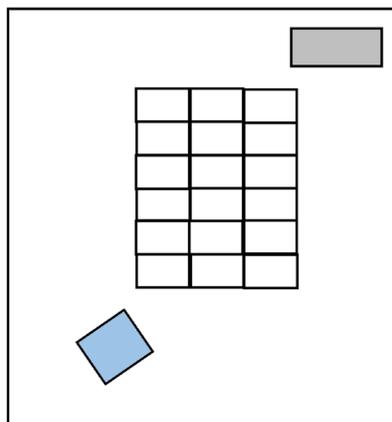
Após a leitura, a professora começou a conduzir a discussão, fazendo questionamentos e oportunizando que cada aluno comentasse o texto. A docente também convidou os alunos com DI a comentarem o livro algumas vezes. Ao finalizar a discussão, os alunos se encaminharam a uma outra atividade sobre as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Observem que na situação anterior existe uma centralidade do professor em seu papel de mediador, na busca por oportunizar que todos possam falar nos momentos de discussão e conversa. Nesse contexto, é importante que o docente democratize os turnos de fala, dando oportunidades a todos de forma igualitária sempre que possível, inclusive ao aluno com deficiência intelectual. Práticas pedagógicas inclusivas precisam prever a oportunidade de todos terem voz e vez no contexto escolar.

Ainda oportunizando o diálogo de todos em um único grupo, também é possível organizar a turma em uma única mesa grande quando existe a demanda de trabalhos manuais e no coletivo, ou atividades em que os alunos são estimulados a fazer diferentes trocas com os diversos colegas.

Figura 9 – Organização da turma em um único grupo



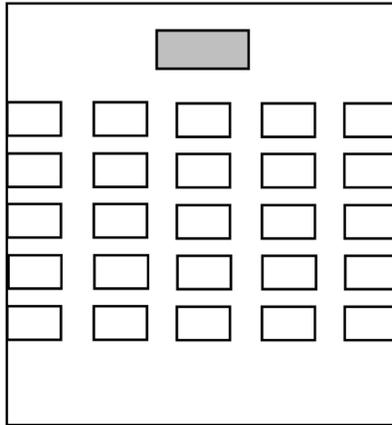
Fonte: elaboração e registro dos autores.

[Descrição da figura 9: a imagem representa uma sala de aula; de cima para baixo há um retângulo cinza no canto direito, representando um birô, em seguida há dezoito quadrados, organizados em três colunas com seis quadrados cada. Todos os quadrados estão juntos, representando todas as carteiras de uma sala juntas montando uma única grande mesa. Por último há um quadrado azul no canto, representando uma mesa para trabalhos isolados.]

Essa formatação do cenário da sala de aula é interessante para a organização de oficinas pedagógicas, quando as trocas vão para além dos intercursos verbais. Como exemplo de práticas de alfabetização que podem ser desenvolvidas nessa organização temos a elaboração de cartazes por toda a turma, oportunidade na qual a prática com a língua escrita é atravessada pelos mais diversos materiais, como lápis, cartolina, tinta, coleções coloridas, entre outros.

Apesar de defendermos a necessidade de pensar em práticas pedagógicas que superem o plano cartesiano em sala de aula, precisamos considerar os pontos positivos dessa organização do cenário educacional. Aqui buscamos problematizar as diferentes organizações didáticas no cenário educacional, evitando priorizar uma em detrimento a outra, considerando que as diferentes propostas podem ter pontos positivos e negativos.

Figura 10–Organização da turma em plano cartesiano



Fonte: elaboração e registro dos autores.

[Descrição da figura 10: a imagem representa uma sala de aula; de cima para baixo há um retângulo em cinza no centro, representando um birô, em seguida há vinte e cinco quadrados, organizados em cinco colunas com cinco quadrados em cada uma delas. Todos os quadrados estão afastados entre si, representando uma sala de aula com carteiras organizadas em fileiras.]

É preciso considerar que essa organização do ambiente educacional está para além da aplicação de teste e prova. Em uma situação em que o professor precise de um texto espontâneo para analisar o nível de escrita do aluno, sem influências de outros sujeitos, o plano cartesiano é uma opção viável para essa proposta didática.

É preciso pensarmos criticamente sobre o ambiente educacional, buscando não superestimar uma prática em detrimento de outra. Obviamente, existem diversas outras opções de organização do ambiente escolar. Entretanto, evidenciamos alguns pontos que precisam ser considerados no momento de organizar sua sala de aula:

- Considere se sua proposta pedagógica demanda ou não a cooperação entre os pares. Caso demande, reflita sobre como os grupos serão organizados, quais critérios serão utilizados para o agrupamento e o número de alunos nos grupos.

- Considere o espaço disponível para a realização da proposta. Há atividades com folhas de ofício em formato A4 em que uma única carteira dá conta, já outras atividades que demandem mais materiais podem precisar de mais espaço.
- Considere sua disponibilidade em passar em cada carteira e grupo. Algumas práticas naturalmente demandam que o professor fique próximo; nessas atividades a sala organizada em duplas ou individualmente há a demanda que o professor esteja atento a muitos espaços. Nesses casos é interessante que a sala esteja organizada em poucos grupos numerosos.

A organização do ambiente educacional, apesar de parecer um assunto trivial, é um tópico fundamental no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas de alfabetização. É preciso que o professor considere esse elemento no desenvolvimento de suas ações docentes para que a sua aula possa transcorrer com tranquilidade e exequibilidade. A organização da sala de aula evidencia como o docente pensa o processo de aprendizagem dos alunos, sempre prezando pelo trabalho coletivo, porém respeitando a individualidade de cada um.

3.3. Materiais e atividades

É necessário considerar outros elementos para além da organização do espaço físico da sala de aula, como os materiais dispostos para a turma e as atividades propostas pela professora. Por exemplo, pensando no processo de alfabetização, é comum que professores tenham fixados cartazes com silabários, que apresentam sílabas canônicas e não canônicas, e/ou alfabetos com letras maiúsculas, minúsculas, cursivas e em bastão, como mostra o exemplo a seguir:

Figura 11 – Alfabeto na parede



Fonte: registro dos autores em pesquisa.

[Descrição da figura 7: é uma fotografia de uma sala de aula; em primeiro plano há um aluno sentado em uma carteira escrevendo em seu caderno. É possível ver outras carteiras e alunos. Ao fundo, na parede da sala há o alfabeto colado. As letras estão em quatro formatos, maiúsculo e minúsculo, em letra cursiva e bastão. Na fotografia é possível ver do I ao X.]

É necessário pensar que os materiais dispostos na sala de aula não são apenas decorativos, mas possuem uma intencionalidade pedagógica por parte do professor que o propõe ou escolhe. Para além disso, é fundamental que o aluno faça o uso adequado desse material, tendo consciência de como utilizá-lo e aproveitá-lo para sua aquisição da língua escrita, sendo esse material um suporte pedagógico, um instrumento de mediação de sua aprendizagem.

O material deve ser compreendido pelo professor e pelos alunos como algo que se utiliza corriqueiramente em sala de aula. Em tal perspectiva, o professor poderá, inclusive, criar seus materiais com base nas necessidades de seus alunos. Essa é uma ótima oportunidade de pensar em propostas lúdicas, como por exemplo atividades e materiais que tenham como pano de fundo jogos e brincadeiras, como dominó de sílabas ou jogo da memória de letras.

Bezerra (2007) esclarece que o lúdico deve fazer parte do cotidiano escolar, considerando seu potencial de envolver o aluno nas atividades propostas. Para além disso, as práticas lúdicas também podem ser pensadas como fer-

ramentas promotoras da inclusão escolar, pois permitem que o aluno com deficiência socialize e aprenda com seus pares a partir de propostas envolventes e divertidas. A pesquisa de Bezerra (2007, p. 126) revela que “a escola possui vários atrativos para fazer com que as crianças com deficiência busquem a escola e nela queiram permanecer. Dentre esses atrativos encontramos o lúdico”.

A autora ainda esclarece que o lúdico aqui pode ser “[...] entendido como um dos meios de que o aluno dispõe para estabelecer relações de amizade, deixar a afetividade ser expressa, criar relações com sujeitos e outros e se desenvolver cognitivamente” (BEZERRA, 2007, p. 126). Destacamos nesse contexto mais uma vez a relação entre afetividade e cognição, considerando que por meio do lúdico a criança aprende sobre o conteúdo e sobre o outro com o qual se relaciona.

Precisamos chamar atenção para um ponto sensível e importante: o lúdico muitas vezes acaba quando o processo de alfabetização se intensifica, se detendo apenas na Educação Infantil, deixando os primeiros anos do Ensino Fundamental mais restrito a atividades curriculares tradicionais. Advogamos aqui pelo entendimento que a infância não acaba ao fim da Educação Infantil, que o aluno permanece criança sendo criança enquanto vivencia o processo de alfabetização. Assim, é essencial considerar práticas de alfabetização inclusivas e lúdicas que envolvam os alunos e façam com que tenham prazer enquanto aprendem.

Que ao desenvolver os materiais de alfabetização possamos superar as atividades impressas, com letras para cobrir ou palavras para completar. É preciso que esses materiais sejam convites à aprendizagem, abusando da criatividade docente e das possibilidades presentes no contexto escolar, fazendo com que o aluno não só observe, mas se movimente, crie, explore e se envolva com a atividade proposta. O lúdico, nesse sentido, é transversal ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Para além disso, é necessário que o aluno conheça o material e tenha iniciativa de procurar o elemento que deseje, considerando que já está familiarizado com ele por meio da mediação prévia do professor. Essa prática precisa ser compartilhada por todos os alunos da turma, considerando o material disposto na sala como elemento de consulta para todos que pode ser utilizado sempre que houver uma dúvida durante a escrita e a leitura, isso, obviamente, envolvendo o aluno com DI. É preciso estimular a autonomia de todos os alunos.

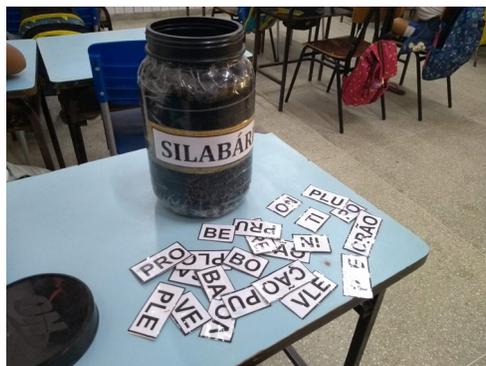
Creemos que você já deva ter observado durante a leitura que nossa proposta é um material didático para uso de professores, assim é um material a ser seguido e que pode inspirar a criação de outras formas de planejamento por parte dos professores. Assim, se trata de algo a ser vivenciado pelo professor em seu cotidiano.

O material utilizado no processo de alfabetização da criança, como os já apresentados, é um importante ponto a ser pensando e tal elemento influencia diretamente na aprendizagem da língua escrita do aluno, inclusive da criança com deficiência intelectual. Além do silabário em forma de cartaz disposto na parede, semelhante ao alfabeto da imagem anterior, também é possível pensar em um silabário móvel, com sílabas canônicas e não canônicas, com mais de mil peças, confeccionado com materiais simples.

Por exemplo, podemos sugerir um recipiente com inúmeras peças com representações da língua escrita, todas plastificadas e em boa impressão. Entre as peças: apenas letras soltas (M; N; L); sílabas com duas letras canônicas e não canônicas (BA; PE; XO; RO; AL; NA; AM; ES; IR); sílabas com três letras (TRA; PRE; LHA; BLI; PRU; PLU; PLE; ÇÃO); sílabas com quatro letras (GRÃO; PENS; MÃES; VRÃO) e assim por diante.

O silabário pode ser utilizado em atividades previstas no planejamento ou mesmo como fonte de consulta para os alunos em atividades de escrita nas quais o material pode vir a colaborar.

Figura 12 – Silabário



Fonte: registro dos autores em pesquisa.

[Descrição da figura 12: na fotografia é possível ver um pote em cima de uma carteira escolar, nele está escrito “silabário”. Ainda sobre a carteira é possível ver várias peças com sílabas de uma, duas, três ou quatro letras.]

É necessário destacar dois elementos, os materiais apresentados são pensados no uso de todos os alunos e não exclusivamente do estudante com DI, dessa forma é fundamental pensar que todos possam fazer uso com autonomia, se apropriando da proposta pedagógica. Outro ponto importante é considerar a proposta de alfabetização no qual esses materiais são empregados: ensinar a sílaba apenas pela sílaba ou a letra sem contexto não é o intuito desses elementos em sala de aula, é preciso considerar a utilização desses materiais como suporte para a leitura e a escrita do texto com circulação social, considerando o contexto e pensando em seus interlocutores.

O silabário proposto com sílabas complexas pode não responder às demandas do aluno, assim ele pode ser pensado em vários níveis: apenas com sílabas canônicas, depois inserir sílabas com três letras e então inserir sílabas com mais letras. É fundamental que na proposição do material seja considerado o nível de leitura e escrita dos estudantes, pensando em desafiá-los, mas respeitando o tempo de aprendizagem. Por exemplo, em um momento inicial da alfabetização o alfabeto móvel, ou seja, apenas letras, pode ser um bom suporte para a escrita de textos.

Figura 13 – Alfabeto móvel



Fonte: registro dos autores em pesquisa.

[Descrição da figura 13: a fotografia mostra uma criança com longos cabelos mexendo em várias peças de um alfabeto móvel. Nas peças há letras maiúsculas e em bastão e também números.]

O professor pode variar o formato das letras para poder ajudar as crianças, por exemplo, na perspectiva de que existem várias formas de grafar a mesma letra (A, a, A, a).

Zabala (1998) explica que na sala de aula, para a prática pedagógica, os diversos elementos que estão ali dispostos precisam ter funcionalidade, razões de existir e serem utilizados para obter êxito no processo de escolarização do aluno. No caso dos materiais que auxiliam no processo de alfabetização, é preciso considerar as demandas reais do alunado, suas especificidades e seus contextos, para que as propostas respondam as necessidades do estudante com ou sem DI.

Franco (2012) explica que a prática pedagógica exige intencionalidade, nesse sentido, dentro da prática, um material precisa ser utilizado com uma intenção específica, atender as demandas educativas do aluno. Com isso, dentro do processo de alfabetização, o professor precisa pensar nas demandas dos seus alunos e materiais que possam atendê-los levando em consideração suas singularidades.

No episódio descrito a seguir, toda a turma estava trabalhando com o silabário:

Quadro 18 – Episódio Pedagógico 10

OLHANDO PARA A SALA DE AULA – CONTEXTO 3

O momento foi organizado da seguinte forma: na quinta-feira daquela semana, a professora teria uma reunião com os responsáveis pelos alunos, para isso ela propôs aos alunos a elaboração de um cartaz que deveria ter os pontos que os alunos achariam mais interessantes e importantes que a docente deveria conversar com os adultos. Em círculo, a professora explicou o contexto e iniciou a discussão com os estudantes.

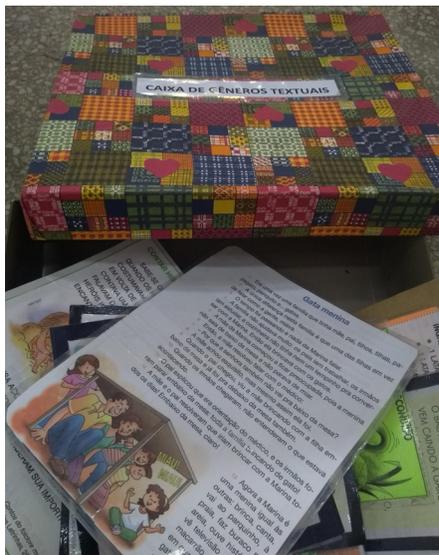
A partir das discussões, tópicos foram propostos, tais como: comportamento, leitura, atividade, escrita e organização do material. Após elencar os pontos, a professora então propôs que os alunos construíssem os pontos com o silabário (figura 13) no coletivo, selecionando um estudante por ponto para manusear as peças e os demais colaborando apenas oralmente, com a mediação da própria docente para que todos pudessem participar, mesmo que apenas pela oralidade.

Ao finalizar a construção dos pontos com o silabário, outro estudante poderia copiar o texto no cartaz. Durante a escrita do cartaz foram contemplados elementos do gênero textual e a pontuação, como ponto final, vírgula, dois pontos. Ao final da escrita no cartaz, foi então proposto que os alunos fizessem a leitura geral do texto, indicassem possíveis ajustes e decoração do material com cores e desenhos, sem poluir visualmente e impedir a compreensão da informação que precisaria chegar até os responsáveis.

Fonte: elaboração dos autores com base na pesquisa de Silva (2020).

Além do silabário e do alfabeto móvel, instrumentos pedagógicos que auxiliam no ensino da escrita, também é possível desenvolver materiais que podem colaborar com o ensino da leitura. A caixa dos gêneros textuais é um recipiente com diversos textos das mais variadas formatações, grandes, pequenos, com ou sem ilustrações, com letra maiúscula, minúscula, cursiva e bastão, entre outras. Dessa forma, o material atende a diversidade dos alunos e dos seus respectivos níveis de leitura.

Figura 14 – Caixa dos gêneros textuais



Fonte: registro dos autores em pesquisa.

[Descrição da figura 14: A fotografia mostra uma caixa aberta onde está escrito “caixa de gêneros textuais”. Saindo da caixa há várias fichas de textos com diferentes formatos, letras variadas e ilustrações.]

Deve ser peculiar à prática pedagógica pensar nas especificidades dos seus alunos e desenhar propostas a partir das necessidades que emanam da realidade da sala de aula. Assim, não são os alunos que se adaptam à prática pedagógica, mas a sua ação docente que se molda às demandas do aluno e se organiza para suprir as necessidades educativas. A caixa de gêneros textuais busca atender justamente essa diversidade, ao considerar a diversidade de níveis de leitura dos alunos, espalhando-a na variedade de textos que é possível inserir na caixa, considerando diversos elementos. Essa proposta evita adaptações específicas para aluno com DI, porque em sua essência considera a diversidade em sala de aula. Trata-se de um material que pode ampliar as respostas educativas do professor às demandas de alunos com DI e demais.

Essa lógica de pensar sua prática pedagógica dialoga com a ideia de inclusão de Magalhães e Cardoso (2011). Segundo as autoras, para que a inclusão aconteça é necessário que a escola seja flexível a fim de atender as demandas educacionais dos alunos. É necessário que o professor não pense apenas nas

necessidades do aluno com DI, mas se preocupe com as individualidades de cada aluno, com o máximo de propostas que respondam essa demanda.

A prática inclusiva surge ainda no planejamento, como vimos no capítulo anterior, e no desenvolvimento essas questões voltam a florescer. Albuquerque (2014, p. 62) explica que a prática pedagógica inclusiva “precisa ser organizada de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança [...]. A criança necessita de recursos didáticos/pedagógicos que facilitem sua aprendizagem e, também, seu relacionamento com as demais crianças”.

Entretanto, mesmo buscando propostas que respondam a todos os alunos, há momentos que adaptações são indispensáveis. Assim, em algumas circunstâncias é preciso desenvolver materiais que se voltem a atender as necessidades da criança com deficiência intelectual, pensando em suas demandas específicas e buscando alcançar seu potencial. Figueiredo (2012) acredita que na prática de alfabetização para o aluno com DI é necessário pensar em instrumentos pedagógicos que explorem os caminhos de alfabetização desse educando.

Nesses materiais, assim como no planejamento, o método fônico apareceu como protagonista das propostas de alfabetização da professora que foi colaboradora em nossa pesquisa de mestrado. O primeiro que podemos apresentar é o sussurrofone, um instrumento pedagógico elaborado com cano PVC e que se assemelha a um telefone.

Figura 15 – Sussurrofone



Fonte: registro dos autores.

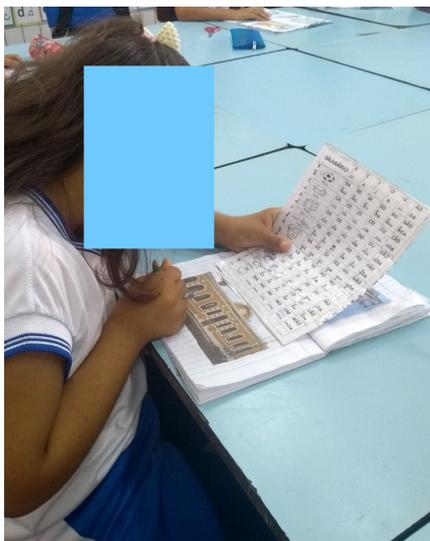
[Descrição da figura 15: Na fotografia há uma estrutura feita de cano PVC pintada de vermelho. A estrutura se assemelha a um telefone, com aberturas para se falar e ouvir a própria voz.]

A proposta, ao utilizar esse material, é que a criança—durante a leitura—possa ouvir a própria voz com precisão, uma vez que o som emitido pela boca da criança ecoa pelo cano até o ouvido dela. O sussurrofone permite que o aluno ouça com clareza o que está lendo, os fonemas que está emitindo, e com isso ela otimiza sua leitura. No método fônico, o trabalho com som ganha destaque, uma vez que ele parte do princípio da conversão do grafema em fonema (SAVAGE, 2015), da menor unidade visual para a menor unidade sonora.

É necessário considerar nos materiais as rotas de aprendizagem da língua escrita. O sussurrofone trabalha com a rota fônica, outras propostas podem responder à rota lexical, ou seja, o entendimento total da palavra sem se debruçar na conversão de fonema por fonema (JUSTINO, 2010). O método fônico trabalha essencialmente com a relação mecânica do corpo para a emissão dos sons (SAVAGE, 2015), por isso é tão importante que o aluno ouça aquilo que lê.

Em algumas situações, o aluno também pode possuir um silabário próprio para auxiliá-lo na escrita. Tal material, além das sílabas, possui algumas ilustrações como suporte.

Figura 16 – Silabário de Clarice



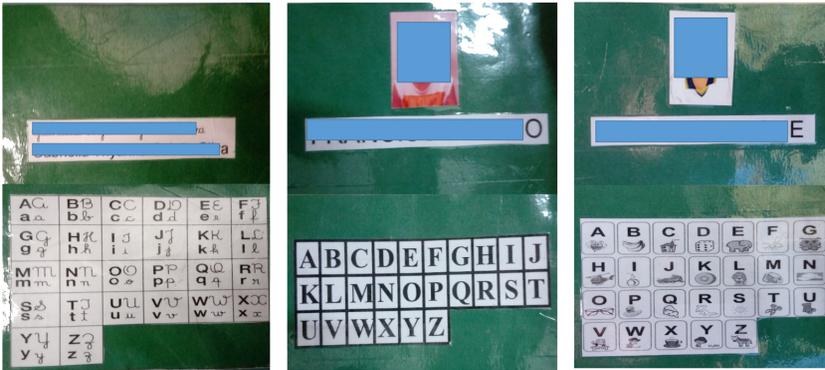
Fonte: registro dos autores em pesquisa.

[Descrição da figura 16: a fotografia mostra uma criança sentada em sua carteira escolar segurando uma ficha com o alfabeto e a utilizando para escrever em seu caderno.]

É importante que, apesar de pensar em materiais pedagógicos que o aluno com DI pode utilizar juntamente com seus colegas, o docente também busque confeccionar instrumentos específicos para tais estudantes, pensando necessariamente em suas demandas isoladas. É necessário que a prática pedagógica se abra a novas possibilidades metodológicas no ensino da língua escrita.

É preciso considerar que nas situações em que há a necessidade de adaptações nos materiais para os alunos com DI, esse ajuste não seja genérico, desconsiderando a singularidade dos alunos. A confecção de materiais exclusivos pode ser importante para compor um arquivo de materiais para demandas específicas dos alunos e poderão ser utilizados pelo professor em outros contextos de aprendizagem.

Figura 17 – crachás de Emília, Lev e Jena, respectivamente



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 17: na imagem há três cartões, o primeiro com o nome da criança escrito em letra bastão e cursiva e o alfabeto em quatro formatos, maiúsculo e minúsculo, nas letras em bastão e cursiva. O segundo cartão tem a foto da criança, seu nome e o alfabeto, tudo com letra maiúscula em bastão. No terceiro cartão há uma foto da criança, seu nome e o alfabeto, tudo com letra maiúscula em bastão. Nesse, para cada letra do alfabeto há uma figura que começa com a respectiva letra.]

Perceba que para cada crachá há uma proposta diferente, que corresponde ao nível de alfabetização do aluno. Mais uma vez buscamos evidenciar a heterogeneidade que há no grupo de alunos com deficiência intelectual, rompendo com a visão idealizada sobre o aluno com DI. Enquanto uma aluna, Emília, já começa a fazer a diferenciação entre as diferentes formas de representação da letra, Lev ainda se detém às letras em bastão ou maiúsculas e Jean tem o suporte de figuras. Os dois garotos ainda necessitam da própria foto no crachá.

Há a necessidade que pensar pedagogicamente essa pluralidade no que diz respeito aos alunos com DI, construindo propostas que respondam a diversidade existente entre esses sujeitos. Os materiais devem variar considerando a subjetividade de cada aluno. Para além disso, precisam considerar em que momento o aluno com DI está em seu processo de alfabetização. Assim, os materiais têm validade e não são perpétuos, eles podem ser propostos, mas ao longo do tempo precisam ser atualizados ou retirados. Nesse sentido, refletir sobre a prática e elaborar materiais didáticos é uma atividade do cotidiano do professor e ele deve contar com o apoio do núcleo gestor da escola nessa tarefa.

Além disso, é necessário que o aluno com DI não seja refém do material que possui, usando apenas como recurso e aos poucos deixando-o para assim então escrever com autonomia e independência. Além do mais é fundamental que o professor esteja sensível ao momento de solicitar ao aluno que desenvolva suas atividades sem o material de suporte, desafiando-o e tirando-o de sua zona de conforto. Pensar a aprendizagem é sempre considerar as potencialidades e as zonas reais de desenvolvimento dos sujeitos, impulsionando-os a conhecer o novo.

O professor precisa considerar que há atividades de alfabetização que naturalmente acolhem a diversidade dos alunos e os diferentes níveis de leitura e escrita. Por exemplo, a imagem a seguir é uma atividade em que hipoteticamente o aluno recebeu um e-mail do personagem folclórico Saci Pererê e precisaria responder respeitando o gênero textual. Perceba que por se tratar de uma atividade que acolhe a pluralidade no nível de escrita, em um primeiro momento não demanda adaptação. Cada aluno pode escrever seu texto de acordo com o seu nível de produção. Esse tipo de atividade pode auxiliar o professor a compreender como está o nível de escrita de todas as crianças, o que permite atualizar seus registros.

Em muitas circunstâncias as adaptações das atividades direcionadas a alunos com DI retiram o texto na íntegra, resumindo-o a fragmentos ou a figuras, deixando-o inacessível a esses estudantes. É fundamental que na alfabetização de crianças com deficiência intelectual o aluno tenha acesso a texto reais, e em uma perspectiva inclusiva, ao mesmo escrito que os demais alunos, como na figura 20. Alunos com e sem deficiência têm contato com o mesmo texto e as mesmas imagens, para então pensarem nas respostas da atividade.

Figura 20–atividade sem e com adaptação, respectivamente

ATIVIDADE INDIVIDUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS: Leitura e interpretação de texto.
Ortografia de palavras e frases com a letra ajudante (N).
Produção de texto do gênero literário carta pessoal.



É a xanana ou Xanana como querem os poetas. Cientificamente chamada de "Turnera ulmifolia" e popularmente conhecida como "chanana", "flor do Guarujá", "flor de mato". É encontrada em várias partes do Brasil e em grande escala no nordeste brasileiro. É uma flor matinal; abre-se ao sol e permanece aberta, até por volta das 10 horas. Esse pequeno arbusto é bem adaptado ao sol forte e não exige muito trato para se desenvolver. Quando menos se espera ela nasce esuberante. Basta chover um pouco para a cidade ficar florida. "Flor teimosa" nasce e cresce em todo lugar, em todas as direções, como a cidade de Natal, sem perder a qualidade de integração e de beleza. A Xanana foi reconhecida como flor-símbolo do Natal pela Lei municipal número 05350/2 de 17 de janeiro de 2002. O projeto da lei de autoria do vereador Franklin Capistrano.

Fonte: Diógenes da Cunha Lima - "Natal-Uma nova Biografia" Editora Infinita imagem - 2011 Pesquisas Google - Wikipédia

◆ Registre as informações do texto informativo acima.

1) Os nomes recebidos pela flor símbolo de Natal:
Identificar: _____
Populares: _____

2) A região do Brasil em que a flor chanana é encontrada em grande escala. _____

3) A data que a Xanana foi reconhecida como flor símbolo do Natal pela lei municipal número 05350/2. _____

ATIVIDADE INDIVIDUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS: Leitura e interpretação de texto.
Ortografia de palavras e frases com o grafema (N).
Produção de texto do gênero literário carta pessoal.



É A CHANANA OU XANANA COMO QUEREM OS POETAS. CIENTIFICAMENTE CHAMADA DE "TURNERA ULMIFOLIA" E POPULARMENTE CONHECIDA COMO "CHANANA", "FLOR DO GUARUJÁ", "FLOR DE MATO". É ENCONTRADA EM VÁRIAS PARTES DO BRASIL E EM GRANDE ESCALA NO NORDESTE BRASILEIRO. É UMA FLOR MATINAL. ABRE-SE AO SOL E PERMANECE ABERTA. ATÉ POR VOLTA DAS 10 HORAS. ESSE PEQUENO ARBUSTO É BEM ADAPTADO AO SOL FORTE E NÃO EXIGE MUITO TRATO PARA SE DESENVOLVER. QUANDO MENOS SE ESPERA ELA NASCE ESUBERANTE. BASTA CHOVER UM POUCO PARA A CIDADE FICAR FLORIDA. "FLOR TEIMOSA" NASCE E CRESCE EM TODO LUGAR, EM TODAS AS DIREÇÕES, COMO A CIDADE DE NATAL, SEM PERDER A QUALIDADE DE INTEGRAÇÃO E DE BELEZA. A XANANA FOI RECONHECIDA COMO FLOR-SÍMBOLO DO NATAL PELA LEI MUNICIPAL NÚMERO 05350/2 DE 17 DE JANEIRO DE 2002. O PROJETO DA LEI DE AUTORIA DO VEREADOR FRANKLIN CAPISTRANO.

Fonte: Diógenes da Cunha Lima - "Natal-Uma nova Biografia" Editora Infinita imagem - 2011 Pesquisas Google - Wikipédia

◆ REGISTRE AS SEGUINTES INFORMAÇÕES DO TEXTO INFORMATIVO ACIMA.

1) O NOME DA FLOR SÍMBOLO DE NATAL. _____

2) XANANA É CONSIDERADA FLOR SÍMBOLO DA CIDADE. _____

3) A XANANA É UMA FLOR MATINAL. ABRE-SE AO: _____



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 20: É possível ver duas imagens, a da esquerda com letras maiúsculas e minúsculas e enunciado com questões mais longas. Na da direita as letras são todas maiúsculas, com enunciados menores e figuras a mais.]

Os exemplos dados de atividades e materiais não dão conta de todas as possibilidades pedagógicas que podem ser criadas, mas buscam nortear professores na prática pedagógica alfabetizadora. É importante destacar que as propostas específicas para alunos com DI visam sempre incluir o aluno nas atividades da sala de aula, o que possibilita um currículo acessível a todos.

Para refletir:

- Você tem pensado na organização de sua sala de aula de forma que otimize seu tempo e colabore para o processo de aprendizagem dos seus alunos?
- Você tem criado vínculos afetivos que passem segurança e confiança aos seus alunos?

4. A avaliação

Objetivos do capítulo

- ✓ Apresentar as facetas do processo de avaliação, considerando-o como um momento de reflexão sobre a prática pedagógica;
- ✓ Sistematizar os elementos do processo de alfabetização, repensando-os a partir da avaliação da aprendizagem do aluno;
- ✓ Propor instrumentos de avaliação do processo de alfabetização, considerando os elementos teóricos presentes nas discussões em torno da aquisição da língua escrita.

A avaliação é um momento da prática pedagógica de reflexão sobre todo o processo vivido e a preparação para um novo planejamento e desenvolvimento, dando continuidade à lógica cíclica do fazer docente discutida neste trabalho. É necessário compreender que “o objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros fixos para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos” (ZABALA, 1998, p. 197). Na avaliação é necessário considerar as diferenças dos sujeitos, seus avanços singulares e as suas possíveis limitações. Tal orientação serve para todos os alunos da turma, mas talvez

apareça com mais ênfase nos sujeitos que precisem de um acompanhamento focal do professor.

A avaliação do processo de alfabetização nos ajuda a conhecer o nível de leitura e escrita dos alunos, assim possibilitando o desenvolvimento de novas atividades que potencializam a aprendizagem e desenvolvem as habilidades com a língua escrita. Para Zabala (1998, p. 199), “o conhecimento do que cada aluno sabe, sabe fazer e como é, é o ponto de partida que deve nos permitir, em relação aos objetivos e conteúdo de aprendizagens previstos, estabelecer o tipo de atividade e tarefas que tem que favorecer a aprendizagem”.

Nesse sentido, é necessário que o docente pense propostas avaliativas em sua prática pedagógica que transcendam a simples atribuição de notas, que busque conhecer de fato seu alunado. André e Passos (2015, p. 177) postulam: “a avaliação põe em destaque os princípios da ação pedagógica”, uma vez que por meio dela são pensadas as propostas de ensino que buscam o avanço qualitativo da aprendizagem do aluno.

O processo de avaliação possui uma dualidade, ele registra o nível de aprendizagem do aluno, assim como a forma como ele apreende os conhecimentos escolares, mas também, em contrapartida, avalia as propostas de ensino do professor. O fato de o aluno não aprender nem sempre diz respeito ao seu processo de aprendizagem especificamente, mas pode corresponder à proposta de ensino que não o desafia, não o estimula a aprender e a avançar no processo de escolarização. Para André e Passos (2015, p. 179), a “avaliação deve levar a escola toda a se olhar, a rever seus mecanismos de poder, sua forma de gestão, seus propósitos, suas práticas, as relações que aí se estabelecem”.

Nessa perspectiva, a avaliação não necessita ser um processo solitário para a professora, mas pode ser um momento de compartilhamento de conhecimento e experiências pelo corpo docente da instituição de ensino. A organização pedagógica da escola pode possibilitar uma avaliação coletiva do corpo docente na qual os demais professores e coordenador podem opinar sobre o desempenho do aluno.

Para Libâneo (2013), a avaliação é um momento rico para se refletir sobre seu próprio fazer docente e aprimorar sua prática, é necessária essa reflexão para que a práxis defendida por Freire (2016) de fato exista. De acordo com Libâneo (2013), a avaliação colabora para a autopercepção do professor em seu processo de ensino, ajudando o docente a refletir sobre ele mesmo como pro-

fissional de ensino. Esses momentos são significativos quando consideramos as trocas entre professores, as contribuições da coordenação e a autoanálise docente sobre sua prática pedagógica, inclusive no processo de alfabetização.

É fundamental compreender que ao falarmos sobre uma avaliação contínua e processual²⁷ não estamos baseando o processo em uma atividade específica, teste ou prova, mas no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. Desse modo, não há um documento específico para analisar como ocorre a avaliação, mas as reflexões sobre o planejamento, o desenvolvimento e as conclusões sobre o próprio processo. Essa avaliação que acontece ao longo das aulas precisa ser registrada e, quando necessária, convertida em conceitos para a construção dos registros do aluno.

É importante que possamos entender que avaliação está para além de uma nota, sobretudo no processo de alfabetização. Aqui entendemos avaliação como um olhar atento à aprendizagem do sujeito, identificando seu nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, assim como sua compreensão sobre o sistema de escrita alfabética. É a partir desse olhar que o professor pode então traçar novas estratégias para o avanço do processo de alfabetização.

Zabala (1998) compreende que, historicamente, as avaliações nas instituições de ensino se resumem a notas, o que não traz ganhos qualitativos para a prática pedagógica e não produz grandes reflexões sobre o fazer docente e o processo de aprendizagem do aluno. Soares (2020) reforça essa crítica, destacando o desserviço dessa concepção para o processo de alfabetização. Nesse sentido é necessário ir além, partindo do entendimento de que uma nota não reproduz a complexidade que é o processo de aprendizagem do aluno.

Libâneo (2013) postula que a avaliação tem três funções básicas, que precisam estar presente nesse processo. A primeira delas é a função pedagógico-didático, que se refere à verificação dos objetivos propostos para a aula, considerando se foram atingidos ou não. Essa função mais uma vez evidencia que as partes da prática pedagógica não são desassociadas, mas se complementam durante todo o fazer docente. Nesse sentido é fundamental que as estratégias de avaliação considerem as possibilidades de verificar os objetivos propostos no planejamento durante o desenvolvimento.

A segunda função da avaliação é a diagnóstica. Essa função busca identificar os níveis de aprendizagem do aluno, considerando os progressos e dificuldades.

Como o próprio nome sugere, a avaliação fornece um panorama geral do processo de aprendizagem do aluno. Em muitas situações, se entende que essa função só é executada no início de um ano letivo ou sequência didática a fim de compreender os conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto é preciso considerar que essa função perpassa todo o desenvolvimento da prática, diagnosticando os estágios de aprendizagem do aluno (LIBÂNEO, 2013).

Colaborando com a discussão, Soares (2020, p. 310) explica que “diagnósticos exigem que se tenha definido claramente o que se pretende que a criança aprenda e as metas a alcançar: verificando se as crianças estão alcançando os conhecimentos e as habilidades definidas como necessárias para elas se tornarem alfabetizadas e letradas”. Portanto é fundamental uma clareza do professor sobre o processo de aprendizagem que esteja guiando, considerando práticas de ensino que de fato impulsionem seus alunos aos seus respectivos potenciais de aprendizagem.

A terceira e última função da avaliação é a de controle. Para Libâneo (2013, p. 218), “a função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificações dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas”. Esse controle diz respeito a parâmetros no desenvolvimento das estratégias de ensino e o nível de aprendizagem dos alunos, buscando formas de observar como os alunos lidam com os novos saberes discutidos em sala de aula. Nesse cenário é fundamental compreender que a função de controle da avaliação não diz respeito a formas de modular o comportamento do aluno, em uma espécie de chantagem pedagógica na qual a nota é moeda de barganha do professor. O controle aqui se volta à própria prática de ensino.

É preciso que as estratégias de ensino considerem essas funções da avaliação partindo do entendimento que uma função não elimina a outra. Essa perspectiva dialoga com a proposta de avaliação no processo de alfabetização em que há a avaliação reguladora defendida por Zabala (1998). O autor explica que tal avaliação se constitui na busca pelo “conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem para se adaptar às novas necessidade que se colocam” (ZABALA, 1998, p. 200).

Para Zabala (1998, p. 200) essa lógica avaliativa vai além dos conceitos, pois ele entende que a “finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacio-

nais mais adequadas”. Assim, o docente precisa de um processo de avaliação no qual seja possível localizar espaços no processo de aprendizagem do aluno para atuar. É necessário que os instrumentos avaliativos do processo de alfabetização contemplem as habilidades de leitura e escrita, os conhecimentos sobre o sistema de escrita e a multiplicidade de elementos que estão associados à língua escrita (SOARES, 2016).

Pensando nos pressupostos vygotskyanos já apresentados neste livro, o processo de avaliação consiste em um olhar atento das habilidades que saíram da zona de desenvolvimento proximal e passaram para a zona de desenvolvimento real. Ou seja, considera sobretudo os avanços na aprendizagem que levam o sujeito a ter autonomia com o objeto a ser apreendido.

Por exemplo, no início do processo de alfabetização é comum que a criança ainda faça uso de um registro icônico (ao pedir para ela escrever bola, ela desenhará o objeto). Nesse momento, o potencial imediato dessa criança é a compreensão de que escrita e desenho são formas diferentes de registro, e o professor atuará na zona proximal para que ela atinja esse potencial. Após algum tempo a criança começa a dominar esse entendimento, fazendo uso de rabiscos para representar suas primeiras letras; nesse momento aquilo que era potencial está como real e a criança tem o novo potencial imediato, compreender que letras não são rabiscos aleatórios, mas traços que seguem determinadas regras para representar a fala.

Consideramos necessário um olhar sensível e minucioso a esse processo (já representado na figura 5), considerando que as zonas de desenvolvimento das crianças são diferentes e podem acontecer em tempos diferentes. Se pensarmos no caso da criança com deficiência intelectual, é comum que ela necessite de mais tempo para fazer com que algo que é potencial seja real considerando, inclusive, uma mediação na zona de desenvolvimento proximal precisa e focada. Nesse contexto, em algumas situações é preciso que o professor redobre sua atenção sobre esse processo, considerando que alguns avanços podem ser sutis e podem passar uma falsa impressão de que o aluno não está aprendendo.

Considerando a discussão teórica proposta, apresentamos a seguir alguns instrumentos que podem colaborar no processo de avaliação, considerando a aprendizagem da língua escrita. Destacamos que os instrumentos propostos podem ser adaptados, considerando as demandas do professor, da escola e da

turma, inserindo novos elementos e alterando os já dispostos. Os instrumentos nesse cenário não podem ser entendidos como roteiros que engessem a prática, mas como referenciais para se pensar a avaliação, flexíveis e abertos a alterações.

4.1. Instrumentos de avaliação

Existe uma infinidade de possibilidades para desenvolver a avaliação em sala de aula, desde a elaboração de um diário de observação dos alunos, até a aplicação de atividades e exames que acompanhem o desenvolvimento do estudante. Assim, é preciso que o professor conheça as suas condições e reflita sobre a melhor forma de acompanhar o desempenho dos seus alunos durante a prática pedagógica.

Aqui iremos propor instrumentos de avaliação que podem ser aplicados da forma que estão apresentados, ou adaptados dada a necessidade do docente e de sua turma. É preciso que a avaliação considere os elementos apresentados anteriormente, tendo como base as funções postas por Libâneo (2013). Dessa forma, os instrumentos de avaliação que aqui serão apresentados trazem como pano de fundo as três funções da avaliação, didático-pedagógica, diagnóstica e de controle, com a interface dos pressupostos teóricos que norteiam a prática de alfabetização.

É preciso considerar a pluralidade de sujeitos durante o processo de alfabetização, sobretudo no que diz respeito à inclusão do aluno com DI. Nesse sentido, os instrumentos aqui propostos buscam abrigar tal diversidade, tentando minimizar adaptações curriculares e garantindo processos avaliativos que se voltem ao desenvolvimento do estudante considerando sua singularidade, e evitando comparações entre os discentes e seus processos de aprendizagem.

O primeiro instrumento de avaliação considera os cinco eixos da alfabetização apresentados na figura 1, no primeiro capítulo deste livro. São os eixos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; e desenvolvimento da oralidade²⁸ (BRASIL, 2008). O programa do Pró-letramento em seu primeiro fascículo nos apresenta quadros em que são considerados os elementos dos cinco eixos. Aqui os subvertemos em espaços que tenham aberturas para que os profes-

sores possam preencher de acordo com suas observações no decorrer do processo de alfabetização.

Para isso, ressaltamos que os processos de ensino considerem os seguintes pontos para cada um dos eixos, além de seus entendimentos sobre a temática:

- **Compreensão e valorização da língua escrita:**
 - Compreensão sobre a diversidade dos modos em que a língua escrita circula em nossa sociedade;
 - Entendimento sobre a importância da língua escrita em nossa sociedade;
 - Uso da língua escrita para se comunicar em diferentes contextos;
 - Identificação pelo aluno dos espaços de uso da língua escrita no ambiente escolar;
 - Uso da língua escrita em meios digitais ou impressos, como bilhetes manuscritos ou mensagens em aplicativos digitais.

- **Apropriação do sistema de escrita:**
 - Compreensão sobre como o sistema de escrita alfabética se apresenta (da esquerda para a direita, de cima para baixo etc.);
 - Entendimento sobre o processo de segmentação da língua escrita (letra, sílaba, palavras, frases, parágrafos, textos);
 - Compreensão que a língua escrita é um sistema de representação não icônico (diferente do desenho);
 - Clareza sobre o repertório de letras do aluno;
 - Conhecimentos sobre as diferentes formas de apresentação gráfica das letras (maiúsculo, minúsculo, cursiva e bastão);
 - Conhecimentos sobre as normas ortográficas, como pontuação e acentuação;

- Entendimento sobre conversão de grafemas em fonemas e fonemas em grafemas.
- **Leitura:**
 - O aluno se dispõe a ler ou apresenta resistência;
 - Habilidade técnica de converter grafemas em fonemas considerando o grau de complexidade da sílaba (como sílabas canônicas, consoante + vogal, sílabas em que a vogal está antes da consoante, sílabas com três, quatro ou cinco letras etc.);
 - Leitura global da palavra, considerando a complexidade dela (quantidade de sílabas, presença predominante de sílabas canônicas, presença de sílabas complexas com três ou mais letras);
 - Compreensão sobre a função e o objetivo da leitura;
 - Compreensão do texto, ou seja, se entende a unidade semântica que está lendo, os fatos e ideias ali apresentados;
 - Interpretação do texto, ou seja, se consegue estabelecer conexões entre os elementos do texto com questões que ficam subentendidas e demandam conhecimentos extratexto;
 - Identificação, por meio da leitura, dos diferentes modos de apresentação da língua escrita;
 - Autonomia e independência durante a leitura.
- **Escrita:**
 - O aluno se dispõe a escrever ou apresenta resistência;
 - Habilidade técnica de converter fonemas em grafemas considerando o grau de complexidade da sílaba na produção escrita (como sílabas canônicas, consoante + vogal, sílabas em que a vogal está antes da consoante, sílabas com três, quatro ou cinco letras etc.);

- Necessidade de materiais ou mediação do professor para escrever, considerando em quais situações esse auxílio é preciso e para quais palavras;
 - Clareza da forma como a escrita segue as normas alfabéticas e as regras ortográficas;
 - Uso dos diferentes modos da língua escrita, considerando a correspondência do contexto social e o texto produzido;
 - Revisão e autocorreção do texto, considerando os ajustes realizados;
 - Organização e padronização da própria escrita de acordo com o texto a ser produzido;
 - Autonomia e independência durante a escrita e a produção textual.
- **Desenvolvimento da oralidade**
 - Participação oral no cotidiano da sala de aula;
 - Capacidade de escuta a colegas e a professora, e fala em momentos estratégicos no qual é possível e/ou necessário;
 - Capacidade de expressar a opinião com clareza e apresentar suas ideias de forma entendível;
 - Organização da fala de forma lógica ou de expressão de forma aleatória e desorganizada;
 - Realização de tarefas nas quais é necessário escutar com atenção ou de expressão por meio da oralidade.

É preciso considerar em que cada eixo²⁹ a criança pode ter um desempenho diferente, e que uma atividade pode se voltar mais para um determinado eixo do que para outro. Entretanto é fundamental que durante as práticas de alfabetização o professor pense no desenvolvimento de cada um desses pontos, de forma que a criança tenha autonomia no uso da língua escrita nos mais variados contextos. O docente, obviamente, pode construir instrumentos semelhantes com outros fundamentos ou em determinado período se debruçar apenas sobre eixos específicos, e não aos cinco.

Além disso, é possível que o professor preencha o instrumento de avaliação aos poucos. Recomendamos que o professor eleja um período para avaliar os estudantes, durante esse período, registre no instrumento suas observações de acordo com o eixo. Ao final do período é fundamental que faça uma leitura do instrumento preenchido e análise quais os próximos passos do processo de alfabetização do aluno, o que irá direcionar e quais estratégias de ensino são necessárias. Após algum tempo vale determinar um novo período, aplicar o instrumento novamente e assim analisar os novos avanços e desenhar novas estratégias.

É importante considerar que a avaliação do processo de alfabetização não pode se deter apenas ao diagnóstico no início do ano ou ao final para a elaboração de relatórios e distribuição de notas. Avaliação é um processo de manutenção da prática pedagógica, a partir dela o professor tem pistas para o desenrolar das aulas e sabe quais caminhos tomar na busca para que o aluno avance na aprendizagem da língua.

O instrumento a seguir considera tais apontamentos, tendo os eixos distribuídos em cinco colunas. Sugerimos que toda observação seja datada, para que o professor tenha consciência temporal do processo de alfabetização. A data registrada deve ser aquela na qual o professor chegou a determinada conclusão, considerando não necessariamente uma atividade específica, mas um conjunto de episódios didáticos que referendem tal conclusão.

Aqui propomos um sistema de avaliação em ciclos. Os ciclos podem ser construídos de acordo com a demanda do professor e o desenvolvimento do aluno. Por exemplo, o professor pode estabelecer que os ciclos de avaliação serão de 15 dias, assim durante esse período o docente preencheria as informações aos poucos, considerando anotação breves, mas que de fato representem o estágio de aprendizagem do aluno com relação ao eixo da alfabetização. Não é necessário que em todos os ciclos o professor considere os cinco eixos, mas é importante que durante o ano letivo, no conjunto de todos os ciclos, todos os eixos tenham sido contemplados em diferentes momentos.

Para além disso, é importante que o professor considere no encerramento de cada ciclo qual o novo potencial de aprendizagem do aluno e quais estratégias preliminares ele vislumbra para atingir tal potencial. É preciso considerar que esses elementos deverão reaparecer no planejamento, como objetivos de

aprendizagens e metodologias propostas, com isso retomando a ideia cíclica da prática pedagógica.

Fazendo relação com a teoria vygotskyana, a linha correspondente às características do aluno com relação à língua escrita seria a zona de desenvolvimento real, as linhas das novas metas seria a zona de desenvolvimento potencial e as estratégias seriam elementos da mediação para atuar na zona de desenvolvimento proximal.

É importante que o professor considere, no momento da avaliação, se as características presentes no atual ciclo de alfabetização correspondem às metas do ciclo anterior e, conseqüentemente, aos objetivos presente nos planejamentos daquele período em análise. No exemplo a seguir temos apenas dois ciclos, uma vez que queremos apenas apresentar o instrumento, mas o professor pode ao longo do ano letivo anexar quantos ciclos julgar necessário, considerando a organização didática do ano letivo.

Avaliação do Processo de Alfabetização					
Professor:	Aluno:	Turma:	CICLO 1 DE AVALIAÇÃO		
Fatores da avaliação	Qual o entendimento do aluno sobre a importância da língua escrita?	O que o aluno sabe sobre o Sistema de Escrita Alfabético?	Como está a leitura do aluno?	Como está a escrita do aluno?	Como está o desenvolvimento da oralidade?
Características do aluno:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Quais são as novas metas do aluno?					
Que atividades podem ser desenvolvidas para se alcançar essas metas?					

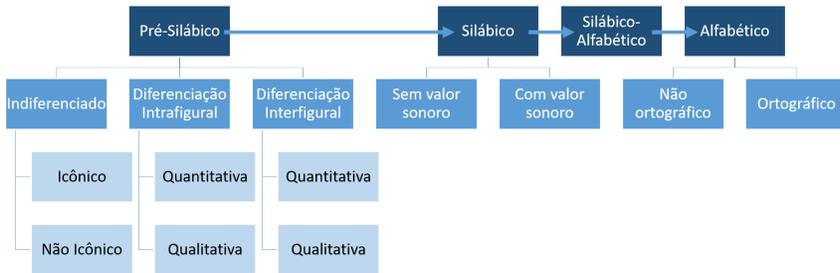
CICLO 2 DE AVALIAÇÃO					
	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Características do aluno:					
Quais são as novas metas do aluno?					
Que atividades podem ser desenvolvidas para se alcançar essas metas?					

É possível pensar outros instrumentos de avaliação partindo de outros pressupostos teóricos. Apesar de até aqui termos uma predominância nas discussões com base em Vygotsky (2007), nesse ponto traremos elementos piagetianos. Nos anos 1980, a perspectiva de Emília Ferreiro e Ana Teberosky³⁰, chamada de psicogênese da língua escrita, com base piagetiana, revolucionou o estudo da alfabetização por privilegiar o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Nesse sentido, suas pesquisas focaram no conhecimento construído por quem aprende, e não nas metodologias que fundamentavam os processos de alfabetização. O primeiro ponto que precisamos destacar é que existe um entendimento errôneo sobre o que foi posto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras se preocuparam em entender como ocorre o processo de aquisição da escrita desde sua gênese nas crianças, considerando seu desenvolvido, a partir de uma base piagetiana. A *Psicogênese da Língua Escrita*, obra clássica no campo da alfabetização, não trata de método de alfabetização ou de uma proposta de prática, mas de um entendimento sobre as diversas etapas de aprendizagem do aluno.

De acordo com Soares e Batista (2005) os estudos de Ferreiro e Teberosky evidenciam cinco pontos fundamentais: o estudante começa aprender a escrita antes de iniciar seu processo de escolarização, desde que tenha acesso à língua escrita em seu contexto social; a criança não apenas imita a escrita do adulto, mais constrói hipóteses sobre a escrita, em um processo de aprendizagem conceitual; durante a aprendizagem da língua escrita e formulação das hipóteses, a criança se faz perguntas e busca respondê-las, experimentando assim uma forma de ler e escrever; nessas tentativas, as crianças produzem escritas espontâneas, nas quais os “erros” materializam seus hipóteses e dúvidas; a aprendizagem da língua escrita é progressiva, a cada nova etapa os alunos reformulam suas hipóteses anteriores e criam novas.

Com esse panorama é possível perceber a centralidade da criança no processo de alfabetização, sendo ela que dita o ritmo e como se aprende, para então os professores terem a possibilidade de promover contextos alfabetizadores e formas de ensinar. Assim, as autoras construíram quatro hipóteses de escrita criadas pela criança, que são progressivos à medida em que tal criança aprende o sistema alfabético. A sistematização a seguir sintetiza as hipóteses da psicogênese da língua escrita:

Figura 21 – Hipóteses da Psicogênese da Língua Escrita



Fonte: registro dos autores.

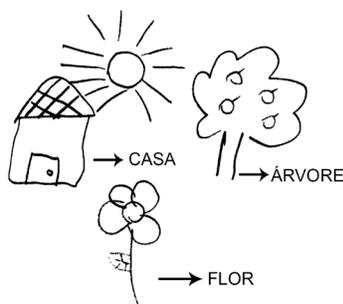
[Descrição da figura 21: a imagem apresenta um organograma da psicogênese da língua escrita, apresentando na primeira linha as hipóteses da teoria, na segunda suas variações e na terceira e quarta as características.]

De acordo com Soares (2016, p. 62), a psicogênese da língua escrita se baseia “no processo cognitivo da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético da escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação”. Nesse sistema o conhecimento é acumulativo, ou seja, de um nível para o outro a criança se apropria cada vez mais do sistema de representação.

Dentre hipóteses de representação da escrita na perspectiva da psicogênese, Soares (2016) descreve quatro: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. É fundamental considerar que, apesar de apresentarmos uma linearidade, a aprendizagem é um processo dinâmico, com altos e baixos que precisam ser considerados. Discutiremos brevemente cada um dos níveis da psicogênese da língua escrita.

Para Ferreiro (1995, p. 25), “no começo do primeiro nível, as crianças procuram os critérios que lhes permitam diferenciar os dois modos básicos de representação gráfica: o desenho e a escrita”. Assim, no estágio inicial a criança pode não compreender as diferenças entre essas duas formas de registro. Teremos como exemplo a evolução da escrita de uma criança chamada Matheus, na tentativa de escrever as palavras “casa”, “flor” e “árvore”. Vejamos a seguir ela no primeiro estágio, com escrita pré-silábica indiferenciada na figura 22:

Figura 22–Escrita Pré-silábica indiferenciada icônica

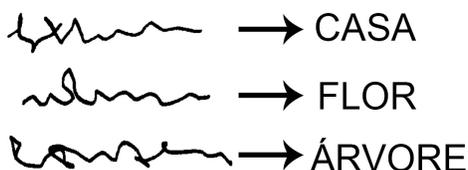


Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 22: há três desenhos na imagem, a primeira uma casa com um sol ao fundo, com a palavra escrito “casa” e uma seta que liga a palavra ao desenho; a segunda, uma flor, com a palavra escrita “flor” e uma seta ligando a palavra e o desenho; a terceira, uma árvore, com a palavra “árvore” e uma seta ligando a palavra ao desenho.]

Na figura 22 é possível perceber que a criança ainda faz uso da iconicidade para fazer o registro que foi solicitado, sendo o próximo passo conseguir distinguir o que é desenho e o que é escrita. Já na figura 23, o registro de Matheus apresenta uma escrita indiferenciada não-icônica na qual o menino já consegue fazer a devida distinção entre as formas de registro (desenhar é diferente de escrever), além considerar elementos mais básicos da escrita alfabética, como o fato de ser produzida na horizontal. Vejamos:

Figura 23–Escrita pré-silábica indiferenciada não-icônica



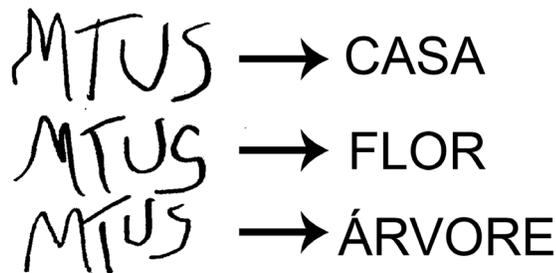
Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 23: há duas colunas na figura, a primeira com três rabiscos, e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo, “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas que ligam cada rabisco a cada palavra.]

Na fase das escritas pré-silábicas com diferenciação há o “uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com suas propriedades sonoras da palavra (número de sílabas)” (SOARES, 2016, p. 65). Ou seja, nesse nível, a criança já está apropriada da lógica de representação da língua, busca “escrever” a partir de representações gráficas que não possuem conversão sonora, mas com as quais teve contato em algum momento durante sua trajetória. É muito comum que crianças façam uso de letras do próprio nome para escrever qualquer palavra.

A escrita pré-silábica diferenciada intrafigural se baseia na perspectiva de que a criança começa a compreender que a palavra é composta por letras, e para além disso entende que letras iguais não constituem uma palavra. Nesse caso, Matheus faz uso das letras do próprio nome para escrever diferentes palavras, permanecendo uma mesma estrutura, considerando a ordem das letras do nome (figura 24).

Figura 24–Escrita pré-silábica diferenciada intrafigural



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 24: há duas colunas na figura, na primeira há a pseudopalavra MTUS escrita três vezes e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo, “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando cada pseudopalavra para uma palavra.]

Para além do próprio nome, nesse momento da escrita a criança pode se apagar das estruturas de palavras que estejam em seu dia a dia. Assim, não é uma regra a escrita de Matheus, mas é um caso muito frequente entre as crianças. Nesse momento, a criança tem como base uma quantidade mínima de letras, mas compreende que dentro de uma mesma palavra é necessário que se tenha letras diferentes. O nível seguinte, ainda na etapa pré-silábica com diferenciação, é a interfigural, na qual a criança começa a

compreender que palavras diferentes demandam letras diferentes, mesmo ainda sem fazer a correspondência letra-som. O registro a seguir exemplifica esse momento da escrita:

Figura 25– Escrita pré-silábica diferenciada interfigural

ADC → CASA
NOCI → FLOR
DAE → ÁRVORE

Fonte: registro dos autores.

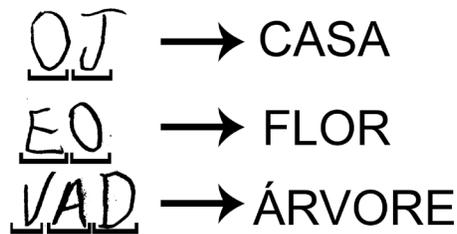
[Descrição da figura 25: há duas colunas na figura, a primeira com as pseudopalavras escritas dispostas umas acima da outra (em ordem: ADC, NOCI e DAE), a segunda com as palavras, de cima para baixo, “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando cada pseudopalavra para cada palavra.]

Nesse momento da escrita, um fator que marca a pluralidade na escrita é o repertório de letras: quão maior o repertório, maior a diversidade de pseudopalavras. Durante a fase pré-silábica existem alguns fatores que precisam ser considerados no processo de aprendizagem, que muitas vezes passam despercebidos, como o avanço da criança na compreensão sobre a disposição da escrita na folha, da esquerda para a direita, de cima para baixo, o entendimento de que uma frase é composta por segmentos de letras que formam palavras, e não um amontoado de rabiscos sem estrutura lógica, entre outros. No processo de avaliação é fundamental que se considerem esses avanços que muitas vezes são desconsiderados, detendo essas aprendizagens iniciais apenas no “decorar letras” e “fazer relação do som com a letra”.

As variáveis qualitativas e quantitativas na fase pré-silábica com diferenciação correspondem às diferentes letras dispostas na construção da palavra e à quantidade de letras para a escrita, respectivamente. É preciso avaliar que durante essa fase a criança ainda não está preocupada em considerar a relação som e letra, mas sim em registrar aquilo que precisa a partir de suas hipóteses, como quantidade e diferença de letras, a disposição espacial do texto, entre outros.

A terceira hipótese descrita por Ferreiro (1995) é a silábica. Para Soares (2016, p. 64) essa hipótese se baseia no “uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com a propriedade sonora das sílabas”, ou seja, sem valor sonoro. Para Grossi (1990, p. 30), “o que define o nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las”. Vejamos o caso no exemplo da escrita a seguir:

Figura 26–Escrita silábica sem valor sonoro



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 26: há duas colunas na figura, a primeira com as pseudopalavras escritas disposta uma abaixo da outra, na seguinte ordem: OJ, EO e VAD; e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo, “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando cada pseudopalavra para cada palavra.]

Perceba que nesse caso a criança considera predominantemente a quantidade de sílabas para fazer a distribuição das letras; para casa, palavra com duas sílabas, ela colocou duas letras, O e J; e para árvore ela colocou três letras, V, A e D. No caso da palavra flor, possivelmente a criança ficou com um conflito cognitivo, considerando que a palavra tem apenas uma sílaba, mas para ela não é possível uma palavra com uma única letra, nesse sentido ela resolveu inserir uma segunda letra, porém no momento da leitura, ela considerou as duas como apenas uma. Perceba que até esse momento não há correspondência entre som e letra, são escolhas aleatórias considerando a quantidade de sílabas identificadas na palavra.

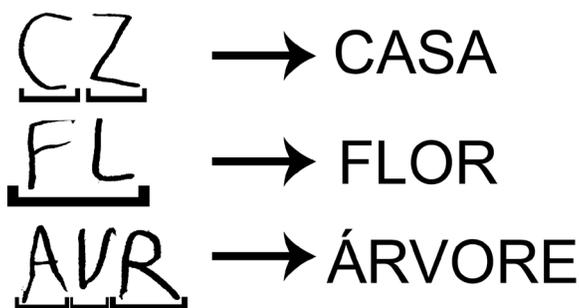
A correspondência entre som e letra passa a existir quando a hipótese silábica ganha valor sonoro. O nível silábico com valor sonoro diz respeito às construções escritas, que se caracterizam com “letras com valor sonoro repre-

sentando um dos fonemas da sílaba” (SOARES, 2016, p. 65). Ou seja, nesse momento da escrita as crianças já buscam fazer as devidas correspondências grafema-fonema. A respeito disso, Ferreiro (1995, p. 30) postula:

[...] desde o ponto de vista qualitativo, durante o subnível silábico as crianças podem passar a procurar letras semelhantes para escrever “sons” semelhantes das palavras. A correspondência som/letra resultante não é a correspondência convencional, mas, pela primeira vez, as crianças começam a entender que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve enfatizar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras.

Para exemplificar, vejamos o caso a seguir:

Figura 27– Escrita silábica com valor sonoro



Fonte: registro dos autores.

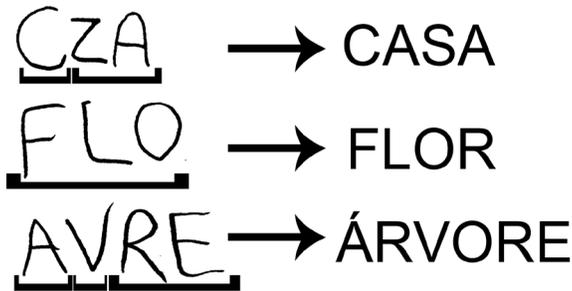
[Descrição da figura 27: há duas colunas na figura, a primeira com as pseudopalavras escritas dispostas uma abaixo da outra, na seguinte ordem: CZ, FL e AVR; e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo: “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando cada pseudopalavra para cada palavra.]

Na figura 27 a criança considerou elementos sonoros para a distribuição das letras; no caso de “casa”, a menina considerou “C” para “CA” e “Z” para “SA”. Na segunda sílaba, a criança desconsiderou a regra ortográfica do S e usou como base o valor sonoro de Z, o que é característico dessa etapa da aprendizagem. Para “árvore”, a garota distribuiu seguindo a mesma lógica, “A” para “AR”, “V” para “VO” e “R” para “RE”. No caso de “flor”, houve a compreensão da

influência sonora para a escolha de “F” e “L” e a hipótese de número mínimo de letras para uma palavra, assim como no caso anterior.

A terceira hipótese de escrita apresentada por Soares (2016, p. 65) é a silábico-alfabética, descrita como “passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba”. Ou seja, nesse nível as crianças ainda apresentam resquícios da escrita silábica, porém convertem integralmente os fonemas da sílaba em seus respectivos grafemas. Assim, nesse momento da aprendizagem a criança pode escrever letras para simbolizar sílabas ou sílabas completas, como no caso a seguir:

Figura 28–Escrita silábico-alfabética



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 28: há duas colunas na figura, a primeira com as pseudopalavras escritas dispostas uma abaixo da outra, na seguinte ordem: CZA, FLO e AVRE; e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo: “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando cada pseudopalavra a cada palavra.]

No caso da figura 28, a criança mistura características da escrita silábica e da escrita alfabética, como em “casa”, em que ela escreve “C” para “CA” e “ZA” para “SA”; assim como no caso da figura 27, ela fez uso do valor sonoro de Z. Em “flor” a criança apenas não considerou o som representado pelo “R” no fim da palavra, e no caso de “árvore” foi considerado o “A” para “ÁR”, “V” para “VO” e “RE” para “RE”, nesse último correspondendo perfeitamente a relação som e letra.

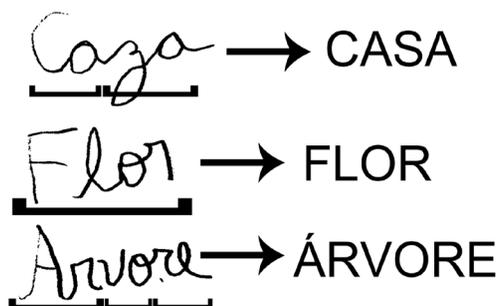
A quarta e última hipótese da psicogênese da língua escrita é a alfabética, que se caracteriza como “o final do processo de compreensão do sistema de es-

crita” (SOARES, 2016, p. 66). Ferreiro (1995, p. 30) explica que a criança chega ao nível alfabético:

Quando as crianças alcançam, finalmente, o terceiro subnível, o da hipótese alfabética, já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em branco, representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas). Entenderam, apenas, que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes. Assim, elas escrevem de acordo com esse princípio, isto é, o princípio fundamental de qualquer sistema alfabético de escrita.

Como exemplo, temos a escrita:

Figura 29–Escrita alfabética não-ortográfica



Fonte: registro dos autores.

[Descrição da figura 29: há duas colunas na figura, a primeira com as palavras escritas dispostas uma abaixo da outra, na seguinte ordem: CAZA, FLOR e ARVORE, e na segunda estão escritas as palavras, de cima para baixo, “casa”, “flor” e “árvore”. Há setas ligando as palavras entre as colunas.]

Nesse caso, a criança considera a relação som e letra com clareza, sem levar em conta as normas ortográficas, como o “S” entre vogais em “casa” e a acentuação do “A” em “árvore”. Quando compreender as normas ortográficas da língua escrita, chegará ao último nível proposto por Ferreiro (1995). Uma pessoa escrevendo de forma alfabética ortográfica escreveria “casa”, “flor” e

“árvore”, tal qual orienta a norma padrão da língua portuguesa que caracteriza esse nível.

Pensando na teoria explicitada, elaboramos dois instrumentos de acompanhamento da evolução da escrita do aluno, considerando um processo avaliativo que busca entender os estágios de aprendizagem do aluno, nas funções postas por Libâneo (2013). O primeiro instrumento considera características mais gerais de cada hipótese, mas abre espaço para anotações de observações que se fizerem necessárias. A ficha está construída basicamente em quatro colunas, a primeira informa a hipótese, a segunda a característica da hipótese, a terceira solicita que o professor informe qual a situação do aluno sobre dada característica (pode ser respondido com termos curtos como “atingiu” ou “em construção”) e a quarta considera a data de tal registro.

O instrumento deve transpassar o ano letivo, sendo preenchido ao longo do processo de alfabetização do aluno. Assim, uma mesma ficha pode ser utilizada durante um longo período de tempo para acompanhar a evolução da escrita de um aluno e registrar as mudanças nessa evolução. A ficha segue o organograma apresentado na figura 21.

Ficha de Avaliação dos Níveis de Escrita

Professor: _____ Tuma: _____

Aluno: _____

		Situação	Data
Pré-silábico	1. Indiferenciado		
	1.1. Representação Icônica		
	2. Diferenciação intrafigural		
	2.1. Diferencia letras de desenho		
	2.2. Diferencia letras de números		
	2.3. Estabelece uma quantidade mínima de letras		
	2.4. Variação de letras dentro da mesma palavra		
	3. Diferenciação interfigural		
	3.1. Ampliação do repertório de letras		
	3.2. Variação da quantidade de letras em palavras diferentes		
	3.3. Variação das letras de uma palavra para outra		
	Observações: _____ _____ _____ _____ _____		

		Situação	Data
Silábico	4. Som valor sonoro		
	4.1. Escreve uma letra aleatória para cada sílaba da palavra Ex.: B-A-P (AS-PA-TO)		
	5. Com valor sonoro		
	5.1. Escreve uma vogal que se aproxima ao som das sílabas Ex.: K-E-O (CA-DER-NO)		
	5.2. Escreve uma consoante que se aproxima ao som das sílabas Ex.: A-P-H-D (A-PA-GA-DOR)		
Observações: _____ _____ _____ _____ _____			

		Situação	Data
Silábico - Alfabético	6. Sílabas e letras para representar o som		
	6.1. Constrói palavras escrevendo as sílabas (uma, duas ou mais letras) correspondentes ao som, misturando com letras para representar o som de uma sílaba Ex.: G-TO (GA-TO) DO-M-GO (DO-MIN-GO)		
Observações: _____ _____ _____ _____ _____			

		Situação	Data
Alfabético	7. Não ortográfico		
	7.1. Escreve palavras fazendo as devidas relações grafema-fonema, porém com equívocos ortográficos Ex.: CAZA (CASA) FILIO (FILHO)		
	8. Ortográfico		
	8.1. Escreve ortograficamente, fazendo as devidas relações grafema-fonema		
Observações: _____ _____ _____ _____ _____			

Notas sobre a avaliação: _____

Alguns pontos precisam ser destacados na aplicação do instrumento como o apresentado anteriormente:

- Considere registrar as características da escrita do aluno sem intervenção; apenas após a observação e registro da escrita, é indicado que o professor faça as orientações para possíveis ajustes no texto;
- Observe mais de uma atividade para considerar que o aluno consolidou algumas das hipóteses e passou para a próxima; apesar da aparente linearidade da aprendizagem, as crianças podem oscilar entre as hipóteses;

- Tenha consigo os registros de escrita das crianças, é interessante sempre os retomar para possíveis análises;
- Considere elementos que podem atrapalhar a escrita, como fome, sono, estresse, tristeza ou euforia. Uma criança sob condições adversas pode não investir a energia necessária e possível no desenvolvimento de uma atividade de escrita ou leitura;
- Busque construir um ambiente amistoso para a escrita, em que as atividades sejam o resultado de um processo e que as crianças vejam sentidos nas produções que estão fazendo. É importante evitar atividades que tenham apenas palavras soltas e descontextualizadas;
- Date sempre as observações, assim poderá analisar o desenvolvimento das crianças considerando o tempo investido em sua intervenção pedagógica.

É necessário que o processo leve consigo o entendimento de que a noção de níveis de escrita não é a chave para alfabetização e que suas hipóteses linguísticas não resumem os saberes de uma criança. Porém podem, no processo avaliativo, colaborar para a produção de diagnósticos de escrita com vistas a subsidiar o desenvolvimento de novas estratégias a serem planejadas e executadas, cumprindo a ideia cíclica posta ao longo deste livro. É possível pensar em um plano que considere outras características de cada hipótese, porém isso demandaria do docente maior tempo investido. Assim, propomos o instrumento de avaliação a seguir³¹, ainda com base na psicogênese, entretanto, considerando mais elementos no desenvolvimento da escrita, buscando uma riqueza de detalhes.

FICHA AVALIATIVA DOS NÍVEIS PSICOGENÉTICOS

IDENTIFICAÇÃO:				
Nome:		Idade:		
Professor (a):		Ano:		
Hipótese diagnóstica:				
Data de início:				
1 NÍVEL PRÉ-SILÁBICO				
1.1 Indiferenciado–Possuem repertórios de signos aleatórios	ATINGIU			DATA
	TOTAL	PARCIAL	NÃO	
1.1.1 Uso de garatujas				
1.1.2 Uso de grafismos separados				
1.1.3 Uso de grafismos ligados entre si				
1.1.4 Usa letras				
1.1.5 Usa números				
1.2 Diferenciação Intrafigural				
1.2.1 Diferencia letras de desenho				
1.2.2 Diferencia letras de números				
1.2.3 Estabelece uma quantidade mínima de letras				
1.2.4 Utiliza uma só grafia para cada nome				
1.2.5 Variação de letras dentro da mesma palavra				
1.3 Diferenciação Interfigural				
1.3.1 Elabora hipóteses: falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo				
1.3.2 Elabora hipótese da variedade nos grafismos				
1.3.2.1 Variação da quantidade de letras em palavras diferentes				
1.3.2.2 Variação das letras de uma palavra para outra				

1.3.3 Uma letra para representar um nome com mais de 4 letras				
1.3.4 Muitas letras para representar o nome				
1.3.5 Muitas letras, nunca menos de três para representar nomes				
1.4 Forma do grafismo				
1.4.1 As formas de grafismo reproduzem as formas dos objetos				
1.4.2 Reproduz os traços típicos da escrita				
1.4.3 A forma dos grafismos é mais definida, mais próxima das letras				
1.4.4 Predomínio da escrita de imprensa em maiúscula				
1.5 Estabelece vínculo entre a fala e a escrita				
1.5.1 Memoriza escritas de palavras				
1.5.2 Não há a correspondência grafo-fonêmica				
1.5.3 As palavras se diferenciam de acordo com o tamanho e quantidades de objetos a serem representados				
1.5.4 A correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não-analisável: a totalidade da escrita corresponde ao nome				
1.5.5 As propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem				
JOGOS E/OU ATIVIDADES UTILIZADAS:				
MEDIACÃO: () Com ajuda () Sem ajuda				
Obs.				

2 NÍVEL SILÁBICO				
2.1 Sem valor sonoro	ATINGIU			DATA
	TOTAL	PARCIAL	NÃO	
2.1.1 Escreve uma letra aleatória para cada sílaba da palavra				
2.1.2 Pensa que uma única letra não serve para ler				
2.1.3 Representa a pauta sonora através de pseudoletas, traços ou outras notações gráficas				
2.2 Com valor sonoro				
2.2.1 Escreve uma vogal que se aproxima ao som das sílabas				
2.2.2 Escreve uma consoante que se aproxima do som das sílabas				
2.2.3 Não lê silabicamente o que os outros escrevem (sobram letras) (hipótese pré-silábica)				
2.2.4 Compreende que a escrita representa partes sonoras da fala				
2.2.5 Nomeia/identifica todas as letras do alfabeto				
2.3 Hipótese silábica				
2.3.1 Não lê silabicamente o que os outros escrevem (faltam letras)				
2.3.2 Hipótese falsa necessária (silábico em conflito) ³²				
JOGOS E/OU ATIVIDADES UTILIZADAS:				
MEDIACÃO: () Com ajuda () Sem ajuda				
Obs.				

3 NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO				
3.1 Sílabas e letras para representar o som (relação monogâmica)	ATINGIU			DATA
	TOTAL	PARCIAL	NÃO	
3.1.1 Constrói palavras escrevendo as sílabas (duas ou mais letras) correspondentes ao som misturadas a letras para representar o som de uma sílaba Ex.: G-TO -> GA-TO DO-M-GO -> DO-MIN-GO				
3.1.2 Entende que cada letra corresponde a um som				
3.1.3 Representa as unidades sonoras das palavras ora silabicamente, ora alfabeticamente				
JOGOS E/OU ATIVIDADES UTILIZADAS:				
MEDIACÃO: () Com ajuda () Sem ajuda				
Obs.				

4 NÍVEL ALFABÉTICO				
4.1 Não ortográfico	ATINGIU			DATA
	TOTAL	PARCIAL	NÃO	
4.1.1 Escreve palavras fazendo as devidas relações grafema-fonema, porém com equívocos ortográficos. Ex.: CAZA -> CASA - FILHO -> FILIO				
4.1.2 Escreve com marcas de oralidade (Ex. patu, tambeim)				
4.1.3 Escreve com acréscimo de letras nas sílabas (Ex. mamãe, mammãe)				
4.2 Ortográfico				
4.2.1 Produz escritas alfabéticas observando algumas convenções ortográficas da escrita				
4.2.2 Escreve alfabeticamente com inversão de letras nas sílabas (Ex. escola, secola)				
4.2.3 Escreve alfabeticamente com omissão de letras nas sílabas (Ex. querida, qrida)				
4.2.4 Escreve ortograficamente fazendo as devidas relações grafema-fonema				

4.3 Leitura				
4.3.1 Lê convertendo letra por letra em som sem construir o sentido da palavra				
4.3.2 Lê convertendo sílaba por sílaba sem construir o sentido da palavra				
4.3.3 Lê convertendo parte por parte da palavra sem construir o sentido da palavra				
4.3.4 Lê e constrói o sentido da palavra				
4.3.5 Lê convencionalmente sem construir o sentido da palavra				
4.3.6 Lê convencionalmente e constrói o sentido da palavra				
JOGOS E/OU ATIVIDADES UTILIZADAS:				
MEDIACÃO: () Com ajuda () Sem ajuda				
Obs.				

As orientações para a aplicação são idênticas nas fichas 1 e 2, entretanto é preciso considerar a necessidade de um olhar mais atento e sensível à escrita da criança, além da necessidade de estudar com densidade a chamada psicogênese da língua escrita³³ para poder compreender teoricamente a proposta de Ferreiro (1995). Observe, também, que ao final da ficha buscamos considerar aspectos pontuais da leitura, no intuito de construir um instrumento de avaliação que pondere as duas habilidades que envolvem o processo de alfabetização.

Considere na aplicação de uma ficha de avaliação aspectos pessoais enquanto docente para aplicar tal material, o tempo que tem disponível, a quantidade de alunos e o suporte humano que possui em sua sala de aula. Destacamos que os dois últimos instrumentos podem ser destacados de acordo com a hipótese de sua turma; por exemplo, no início do primeiro ano letivo provavelmente as hipóteses predominantes são a pré-silábica e a silábica, assim apenas essas duas partes são interessantes para esse momento.

Outro ponto que destacamos diz respeito à avaliação da criança com deficiência intelectual. Como já argumentamos, é preciso considerar que esses

sujeitos aprendem e atravessam processos de aprendizagem da língua escrita semelhantes aos de todas as crianças, perpassam pelas hipóteses apontadas.

Entretanto, como durante todo o livro, as fichas de avaliação podem ser aplicadas tal qual aqui estão apresentadas ou podem ser adaptadas para a realidade do educador. É necessário, entretanto, que seja considerado o desenho teórico dos instrumentos, sem perder de vista o que foi proposto por Ferreiro (1995) e discutido por Soares (2016). Sugerimos que a aplicação pode ser flexibilizada, mas que as adaptações no instrumento sejam minimizadas, para que não perca a essência.

Lembramos que nossas proposições não são técnicas ou uma abordagem original, mas possibilidades teórico-práticas a partir de um denso referencial teórico e considerando as demandas da realidade do aluno, da escola e do próprio professor. Pontuamos que é necessário um movimento de ressignificar o processo de avaliação, tanto no campo da alfabetização, quanto nas demais áreas educacionais. É fundamental superar o entendimento que a avaliação é um processo de distribuição de conceitos e notas; ela pode mapear o processo de aprendizagem da escrita e nos dá recursos para entender nossos estudantes e traçar novas estratégias de ensino.

Para refletir:

- Durante a avaliação, você tem considerado os avanços individuais do aluno, evitando comparações entre os discentes?
- Na avaliação do processo de alfabetização, você tem se atentado aos pequenos avanços do aluno, como a ampliação do repertório de letras, a organização espacial do texto na folha e a criatividade no uso da língua?
- Na avaliação da criança com deficiência intelectual, você tem considerado o potencial de aprendizagem do aluno? Tem observado seus progressos no domínio da língua escrita?
- Você tem priorizado os aspectos qualitativos do processo de avaliação em detrimento aos aspectos quantitativos?

5. Algumas reflexões finais

Em sociedades letradas é fundamental que o cidadão domine a língua escrita com vistas a ampliar sua participação ativa e crítica em seu tempo histórico. Coisas simples da sociedade atual demandam habilidades de leitura e escrita, tais como enviar uma mensagem de texto em um aplicativo de celular, ler um contrato, escrever um e-mail ou responder um questionário na busca de acesso ao mercado de trabalho. A língua escrita está imbricada em nossa sociedade de forma indissociável e é necessário que todos tenham a possibilidade de aprender os seus diversos usos para utilizá-la no exercício de sua cidadania.

Diversos estudos perpassam a compreensão do ensino da língua escrita. Durante anos, uma questão central nas discussões sobre a alfabetização foi a “questão do método”. O que permeava as discussões acadêmicas e pedagógicas sobre o processo de alfabetização era: qual o melhor método para se ensinar a ler e a escrever? Não houve uma resposta precisa, mas reflexões nos levaram a entender que não há um método específico que se sobreponha aos demais, mas estilos de aprendizagens que dialogam com diferentes estilos de ensino.

Nos anos 1980, Ferreiro e Teberosky propuseram um redimensionamento para essa questão focando, especificamente, em como o sujeito em processo de alfabetização se apropriava da língua escrita—a ênfase era no aprender e em suas estratégias.

A questão do método não estava superada e voltou a ser debatida no cenário nacional com frequência. Compreendemos que em toda questão cabe uma discussão, porém é necessário que possamos seguir adiante e avançar nas pesquisas sobre alfabetização, superando as questões do método, embora estejamos ainda distantes desse feito. Na década de 1990 surge uma nova questão no campo de pesquisa sobre alfabetização, o letramento. Com isso, uma confusão teórica se instala nas discussões pedagógicas e as compreensões sobre o que é alfabetização e o que é letramento se confundem em um emaranhando de ideias sobre o ensino da língua escrita.

Nesse livro nos debruçamos sobre o processo de alfabetização, ou seja, a aquisição da língua escrita e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do estudante com DI juntamente com seus pares, em uma perspectiva inclusiva. É preciso compreender a deficiência não mais como uma tragédia pessoal, mas como um fenômeno social que diz respeito a todos que participam de uma mesma sociedade. Nesse sentido, quando olhamos para a criança com DI e pensamos sobre sua deficiência, compreendemos que ela pode ter origem orgânica. Isso não retira dela o direito de participar de uma sociedade e de uma escola que a demarca como diferente por conta dessa condição.

É necessário considerar sempre as possibilidades da pessoa com deficiência intelectual em nossa sociedade, buscando explorar as suas potencialidades. É importante a promoção de espaços escolares em que os alunos com DI tenham participação ativa e garantida.

No ambiente escolar, quando pensamos em uma perspectiva de trabalho inclusivo, precisamos entender que as ações da escola que devem se moldar às demandas do aluno com deficiência. Nesse sentido, são as práticas pedagógicas do professor que precisam responder às demandas educacionais do aluno com deficiência intelectual. Porém, na perspectiva inclusiva precisamos sempre considerar que todos os alunos podem ter demandas específicas, assim devemos entender a relação da criança com DI com os demais alunos da turma.

A deficiência intelectual no contexto escolar é perseguida pelo estigma da não aprendizagem, que tantas vezes é fator impeditivo do processo de escolarização do aluno com DI. Esse estigma surge de compreensões pautadas em preconceitos sobre o déficit cognitivo que caracteriza a deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, buscamos que o professor possa identificar as potencialidades da criança com DI, que se empenhe em desenhar práticas pedagógicas que de fato respondam às demandas dela. Para isso, o docente poder fazer uso de diversos materiais, estratégias e metodologias que buscam responder satisfatoriamente as necessidades não só do aluno com DI, mas de todos os seus colegas.

Quando se trata do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual, práticas que empobrecem o currículo escolar do aluno são frequentes, e conseqüentemente limitam seu acesso à língua escrita.

É fundamental considerar que, sob a perspectiva da inclusão, todos os alunos estão participando do mesmo currículo, dessa forma temos um fio condutor para a prática pedagógica. Assim, precisamos considerar que esse currículo pode ser flexibilizado e adaptações pedagógicas podem ser feitas, entretanto a essência da organização curricular precisa ser preservada. Com isso, as atividades propostas para os alunos com e sem deficiência necessitam ter uma coerência didática, pois são parte de um mesmo currículo.

Porém também é necessário deixar claro que a criança com deficiência intelectual nem sempre precisa de ajustes. Em determinadas circunstâncias, uma mesma proposta pode responder a necessidade de todos os alunos no contexto de sala de aula. É necessário entendermos que há diferença entre a pessoa com e sem deficiência intelectual, mas não podemos deixar de considerar que também há semelhanças e que essas semelhanças aparecem nos diversos contextos, inclusive na escola.

Defendemos aqui a ideia de uma prática pedagógica dentro de uma lógica de tríade cíclica, considerando os momentos de planejamento, desenvolvimento da prática e avaliação. Essa lógica demanda uma coerência teórica e prática no fazer pedagógico do docente, considerando que esses diferentes momentos estão interligados e se retroalimentam no cotidiano do contexto escolar.

Nesse contexto cíclico, é preciso ter em mente que a reflexão é parte fundamental da prática pedagógica, na busca de uma práxis como proposta por Freire (2016). A ação docente que não tem como fundamento uma densa reflexão sobre a prática tende a se tornar mecanizada e acrítica. Prezemos aqui pela criticidade e criatividade no desenvolvimento da prática pedagógica; assim, planejar, executar e avaliar retroalimentam um processo de

autoformação do professor, que tem sua sala de aula como campo de estudo e desenvolvimento profissional.

Reforçamos a defesa pela prática pedagógica reflexiva, entendendo que o desenvolvimento de um contexto escolar inclusivo demanda um olhar atento do professor para a sua sala de aula, no intuito de identificar possibilidades de criar um ambiente que oportunize a todos um processo de escolarização. A reflexão também acontece como base do processo de alfabetização, uma vez que o professor demanda pensar sobre a aprendizagem do aluno e como pode intervir pedagogicamente para que ele avance na aquisição da língua escrita.

Neste livro buscamos evidenciar um material pedagógico elaborado com base em pesquisas científicas, construindo uma ferramenta prática e reflexiva para organizar o processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. Trata-se de uma proposta que pode ajudar no desenvolvimento de ações na educação básica, como por exemplo no âmbito da proposição de formações continuadas realizadas nas escolas. Também pode colaborar com o professor, aquele que faz rodar a tríade cíclica, considerando os momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação que compõem a prática pedagógica.

É de suma importância ressaltar que a prática pedagógica para o processo de alfabetização precisa considerar as especificidades dos alunos, uma vez que aprender a ler e a escrever é um direito e uma necessidade de todos. O ensino da palavra pode transformar a vida tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende e as práticas pedagógicas do professor, em diálogo com seus alunos, criam caminhos para uma sociedade inclusiva e sensível às diferenças.

6. Para continuar os estudos

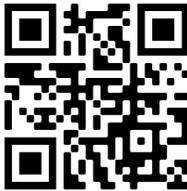
Com os avanços das tecnologias digitais e da globalização, temos uma expansão dos materiais de estudo das diferentes áreas temáticas disponibilizados gratuitamente na internet. É preciso que tenhamos um filtro no momento de selecionarmos os materiais que utilizamos para estudar, buscando conteúdos que sejam resultados de pesquisas científicas, tenham um denso referencial teórico que os fundamentem e advenham de organizações sérias de fomento à ciência, evitando materiais que sejam um desserviço à formação docente, com base no senso comum e enviesados por ideologias e não por ciências.

Dessa forma, para colaborar com a autoformação do professor, selecionamos uma série de materiais que podem dar continuação aos estudos sobre a alfabetização da criança com deficiência intelectual. Organizamos sites que podem fornecer conteúdos nas mais diferentes linguagens, *lives* disponíveis no Youtube e e-books publicados por professores da área. Esperamos que esses materiais colaborem para que sigam seus estudos, aproveitem!

6.1. Sites

Site: Portal Ceale	
Link: https://www.ceale.fae.ufmg.br/	
Descrição: o portal do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG reúne notícias, agendas e materiais sobre alfabetização. No espaço “biblioteca”, o portal coleciona diversos materiais de estudo para o professor.	
Site: Glossário Ceale	
Link: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/	
Descrição: O Glossário Ceale é um projeto também da Faculdade de Educação da UFMG. Se trata de uma espécie de “dicionário da alfabetização” que apresenta conceitos elaborados por professores pesquisadores do país sobre alfabetização, leitura e escrita.	
Site: Escrevendo o futuro	
Link: https://www.escrevendoofuturo.org.br/	
Descrição: O projeto Escrevendo o Futuro, uma iniciativa do Itaú Social, busca contribuir com as discussões sobre ensino e aprendizagem da língua. O projeto tem cursos online, materiais para estudo como vídeos, textos e notícias sobre a área.	
Site: Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF)	
Link: https://www.abalf.org.br/	
Descrição: O site da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) apresenta informes sobre eventos que discutem a alfabetização, como congressos, permite que você se associe e tem a Revista Brasileira de Alfabetização, com artigos científicos da área.	

Site: Diversa – Educação Inclusiva na Prática	
Link: https://diversa-org.br/	
Descrição: O Diversa é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes que reúne matérias, notícias e materiais de estudo sobre a educação inclusiva. Além de textos, o site tem vídeos que colaboram para o entendimento do tema.	

Site: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE	
Link: https://www.abpee.net/	
Descrição: O site da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) permite que você se associe, reúne livros publicados pela editora da associação e as edições da Revista Brasileira de Educação Especial, importante periódico da área.	

Site: Revista Educação Básica em Foco	
Link: https://educacaobasicaemfoco-net-br/	
Descrição: A Revista Educação Básica em Foco, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), reúne em suas edições materiais em texto (artigos, relatos de experiência, resenha), em vídeo e em áudio (entrevistas, depoimentos) sobre diferentes temas, tendo edições específicas sobre educação inclusiva e alfabetização.	

Site: Acervo Inclusivo Emílio Figueira	
Link: https://www.acervoinclusivo.com.br/	
Descrição: O acervo virtual de Emílio Figueira é uma coletânea de matérias sobre educação especial, educação inclusiva, deficiência e psicologia educacional, contando com livros, artigos e aulas sobre o tema.	

Site: CENPEC	
Link: https://www.cenpec.org.br/	
Descrição: A CENPEC é uma organização que tem como intuito colaborar para uma educação de qualidade. Em seu site, reúne materiais nas mais diversas mídias sobre diferentes temas ligados à educação, inclusive com cursos de formação docente online. O site possui uma aba específica para leitura e escrita.	

Site: Inlui	
Link: https://inlui.org/	
Descrição: O Inlui é uma iniciativa de professores pesquisadores da área de educação especial que busca fomentar a produção científica no que tange a temática. O site, além de divulgar eventos sobre o tema, reúne e-books gratuitos que podem ser acessados por qualquer pessoa.	

6.2. Lives

Título: Magda Soares	
Canal: Abralín	
Link: https://youtu.be/UnkEuHpxJPs	
Duração: 2h26min	
Descrição: A professora Magda Soares (UFMG) expõe conceitualmente seu entendimento sobre alfabetização e letramento, considerando a relação da teoria com a prática. A pesquisadora apresenta a discussão a partir de diferentes autores, com base em seu livro de 2016 “Alfabetização: a questão do método”.	

Título: Alfeletrar – diálogo entre alfabetização e letramento	
Canal: UFRPE	
Link: https://youtu.be/c1tr4T_-HtE	
Duração: 2h33min	
Descrição: Nessa live a professora Magda Soares (UFMG) apresenta as principais ideias do seu livro publicado em 2020, “Alfeletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, relacionando os processos de alfabetização e letramento.	

Título: Alfabetização e deficiência intelectual em debate	
Canal: GRUFOPEES – UFES	
Link: https://youtu.be/QtOcmUq0cDo	
Duração: 1h31min	
Descrição: A professora Rita Magalhães e o professor Andrialex Silva discutem a respeito da alfabetização do aluno com deficiência intelectual, usando exemplos de práticas pedagógicas. A live sintetiza ideias da pesquisa desenvolvida pelos docentes e que geraram esse material.	

Título: Alfabetização e Deficiência	
Canal: CONEI NEWS	
Link: https://youtu.be/rekdTcBzDml	
Duração: 1h45 min	
Descrição: O momento se trata de um bate-papo entre a professora Eliane Ramos (Rede Municipal de Educação de Amparo/SP) e o professor Denilson Barbosa, que discutem o processo de alfabetização da pessoa com deficiência.	

Título: Seminário de Práticas Inclusivas	
Canal: Educa Serra	
Link: https://youtu.be/UA-ySrxp9ys	
Duração: 2h50min	
Descrição: A live é dividida em dois momentos, no primeiro o professor Andrialex Silva discute a alfabetização da criança com deficiência intelectual, no segundo professoras da educação básica apresentam exemplos de suas práticas pedagógicas inclusivas.	

Título: Desenho Universal e aprendizagem na nova sala de aula	
Canal: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	
Link: https://youtu.be/C_kcV74PmXM	
Duração: 1h30min	
Descrição: As professoras Geovana Lunardi (UDESC) e Márcia Pletsch (UFRRJ) discutem como o “desenho universal para a aprendizagem” pode colaborar para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar.	

Título: Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual e o planejamento educacional individualizado	
Canal: Acessibilidade e Inclusão – UFMG	
Link: https://youtu.be/_SV8f9v6d7A	
Duração: 1h21min	
Descrição: A conferencista Marcia Denise Pletsch (UFRRJ) discute como o planejamento educacional individualizado pode colaborar para o processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, considerando exemplos práticos.	

Título: Alfabetização de alunos com deficiência intelectual	
Canal: INCLUDERE UFPA	
Link: https://youtu.be/ZjHLAmyjb_U	
Duração: 2h e 56 min	
Descrição: A live conta com as participações da professora Marcia Denise Pletsch (UFRRJ), que discute sobre a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, e da professora Elizabeth Orofino (UFPA), que discute aspectos do processo de alfabetização.	

Título: Alfabetização e letramento: na cultura do papel e na cultura das telas	
Canal: Gellite UFAL	
Link: https://youtu.be/okVYiJPNqe8	
Duração: 2h e 27 min	
Descrição: Na live a professora Magda Soares (UFMG) discute sobre a alfabetização e o letramento considerando práticas que envolvem tanto os materiais clássicos, como o papel e o lápis, como a atual cultura digital.	

Título: Alfabetização na Educação Infantil	
Canal: Socorro Nunes UFSJ – UFPE	
Link: https://youtu.be/myDIHJc_7aA	
Duração: 2h e 25 min	
Descrição: A live é uma mesa em que os professores Arthur Morais (UFPE), Denise Lopes (UFRN) e Patrícia Corsino (UFRJ) discutem sobre como o processo de alfabetização pode acontecer na educação infantil, considerando exemplos da prática.	

6.3 E-books

Título: Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem	
Autor(es)/Organizador(es): Márcia Pletsch, Izadora Souza, Lucélia Rabelo, Saionara Moreira e Alexandre de Assis	
Link: https://incluir.org/publicacoes/	
Editora: Encontrografia	
Descrição: Na obra os professores discutem a acessibilidade e o desenho universal na aprendizagem considerando os diferentes sujeitos público-alvo da educação especial, inclusive pensando na pessoa com deficiência intelectual.	

Título: Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência	
Autor(es)/Organizador(es): Leila Nunes, Patricia Quiterio, Catia Walter, Carolina Schirmer e Patricia Braun	
Link: https://www.abpee.net/editora.php	
Editora: ABPEE	
Descrição: A obra é uma coletânea de textos que discutem deficiência, tecnologia assistiva, comunicação alternativa e escola. Os capítulos discutem as diferentes condições atendidas pela educação especial, inclusive a deficiência intelectual.	

Título: Histórias Pedagógicas: crianças com transtornos, síndromes e deficiência na escola comum	
Autor(es)/Organizador(es): Luzia Guacira dos Santos Silva e Andrialex William da Silva	
Link: https://www.ideiaeditora.com.br/produto/historias-pedagogicas-criancas-com-transtornos-sindromes-e-deficiencia-na-escola-comum/	
Editora: Ideia Editora	
Descrição: O livro reúne histórias de alunos público-alvo da educação especial na escola regular, apresentando estratégias pedagógicas para atender demandas educacionais dos discentes, pensando em práticas inclusivas.	

Título: Aprender juntos numa perspectiva inclusiva	
Autor(es)/Organizador(es): Lucia de Araújo Ramos Martins e Luzia Guacira dos Santos Silva	
Link: https://www.ideiaeditora.com.br/produto/aprender-juntos-numa-perspectiva-inclusiva/	
Editora: Ideia Editora	
Descrição: As organizadoras reúnem capítulos de diversos autores pesquisadores da educação especial, considerando discussões em torno da construção de uma escola inclusiva. Os textos se voltam a discutir políticas educacionais, inclusão, prática pedagógica, entre outros temas que tangenciam a educação especial. Há capítulos que se voltam necessariamente às questões da escolarização do aluno com deficiência intelectual.	

Título: A autorregulação por estudantes com deficiência intelectual	
Autor(es)/Organizador(es): Flávia Roldan Viana e Adriana Leite Limaverde Gomes	
Link: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32737	
Editora: SEDIS–UFRN	
Descrição: As autoras da obra discutem elementos da mediação no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, considerando a autorregulação, metacognição e o desenvolvimento cognitivo do sujeito.	

Título: Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa	
Autor(es)/Organizador(es): Maria do Rosario Mortatti	
Link: http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394,metodos-de-alfabetizacao-no-brasil	
Editora: Editora Unesp	
Descrição: A professora Maria Mortatti faz uma retomada história da alfabetização no Brasil, considerando os diferentes contextos históricos e as diversas perspectivas teóricas que embasaram a discussão.	

Título: Letramento para o estudante com deficiência	
Autor(es)/Organizador(es): Adriana Gonçalves, Fabiana Cia e Juliane Campos	
Link: https://www.cleesp.ufscar.br/arquivos/letramento-para-o-estudante-com-deficiencia	
Editora: EdUFSCar	
Descrição: O livro discute práticas de letramento considerando as especificidades dos diferentes alunos público-alvo da educação especial, tendo textos que se detêm especificamente às demandas do estudante com deficiência intelectual.	

Título: Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces	
Autor(es)/Organizador(es): Angela Naschold, Antonio Pereira, Ronei Guaresi e Vera Pereira	
Link: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22194	
Editora: EDUFRN	
Descrição: O livro é uma coletânea de textos que discutem a leitura e a escrita, tendo como base, considerando as diferentes interfaces, a linguística, a psicologia educacional e principalmente as contribuições da neurociência para as temáticas.	

Título: Alfabetização e letramento: conceitos e relações	
Autor(es)/Organizador(es): Carmi Santos e Márcia Mendes	
Link: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf	
Editora: Autêntica	
Descrição: Na obra as professoras reuniram textos que consideraram os mais diferentes aspectos da alfabetização e do letramento, com tópicos como: gênero textuais, ensino, livros didáticos, entre outros.	

Título: Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate	
Autor(es)/Organizador(es): Kátia Caiado, Cláudio Baptista e Denise Jesus	
Link: https://www.editoranavegando.com/livro-katia	
Editora: Navegando	
Descrição: A coletânea de textos discute a deficiência intelectual, pensando aspectos teóricos e relacionados à prática docente, refletindo sobre o processo de escolarização do aluno com essa condição.	

Referências

- ALBUQUERQUE, E. R. **Prática pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- BEZERRA, T. M. C. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, UFC, Fortaleza, 2007.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008b.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo 1–Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento – ed. rev. e ampl. / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL. **Protocolo para Diagnóstico Etiológico Da Deficiência Intelectual**. Secretaria De Ciência, Tecnologia, Inovação E Insumos Estratégicos Em Saúde. Brasília, 2020.

CASTRO, A. D. O Ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CODO, W; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In. CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, M.C.C. **Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva**. In: Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 9., 2005, Vitória, ES. Anais... Vitória, ES: Ufes, 2005. p. 65-79.

FERREIRO. E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FIGUEIREDO, R. V. **Deficiência intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FONSECA, G. F. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2005.

- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FONTES, R. S; PLETSCH, M. D; BRAUN, P. GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos cm deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 79-96.
- GROSSI, E. P. O que é estar no nível silábico? In: GROSSI, E. P. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.
- JUSTINO, M. I. S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. **Um estudo sobre representações de professores de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação especial: escolarização política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MAGALHÃES, R. C. B. P; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação especial: escolarização política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

- MAGALHÃES, R. C. B. P.; FERNANDES, T. L. G. **A leitura e a escrita do deficiente mental em classe especial**: uma proposta de avaliação pedagógica. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos-SP. Ed. da UFSCar, 2003. v. 1. p. 134-135. MAGALHÃES, R. C. B. P.; LACET, S. J. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Inclusão, necessidades educacionais especiais e docência: palavras que se inter cruzam. In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: Ed UECE, 2009. p. 225-236.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, G. R; MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e adaptação curricular: uma reflexão teórico-prático. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução a educação especial. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 190-197.
- OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminhos para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 36-52.
- OLIVEIRA, I. A. Educação inclusiva: um olhar para a formação continuada de professores. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L. G. S. **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 67-77.
- OLIVEIRA, S. B. S. **Alfabetização de crianças na perspectiva de professores da educação infantil**. 2006. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. PÉREZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVAGE, J. F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica**: um programa abrangente de ensino. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985. p. 19-24.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M; BATISTA, A. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, R. A; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Vozes de Estudantes com Deficiência Intelectual**: construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

SILVA, A. W. **O ensino da língua escrita e a criança com deficiência intelectual no contexto escolar**: desbravando o currículo. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SILVA, A. W. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. V. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Andrialex William da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). Especialista em Literatura e Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Psicopedagogia Escolar pela Faculdade Maurício de Nassau. Mestre (2020) e atualmente doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, pesquisando na linha de Educação e Inclusão em contextos Educacionais. Membro dos grupos de pesquisa: “Educação de Pessoas com Necessidades Especiais” e “Ensino e Linguagem”, ambos da UFRN. Tem interesse na área de Educação, com ênfase no ensino e na aprendizagem da língua escrita (alfabetização, letramento e literatura infantil), escolarização da criança com deficiência intelectual e inclusão.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3980322776155196>

E-mail: andrialex@outlook.com

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no contexto do PROCAD-Amazônia (2020-2021). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Centro de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ambos da UFRN. Foi coordenadora do GT15 Educação Especial da ANPED (2010-2011). Foi assessora pedagógica da Coordenadoria de Formação para a Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN (2011-2017). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (2018-2019). Atualmente é membro da Comissão “Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas” da ANPED. Pesquisa na área de educação e formação docente, com ênfase em educação especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351736925269307>

E-mail: ritam.pppedufrn@gmail.com

Notas de fim

1 **Para ir além:** O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, discute sobre o que é práxis em sua célebre obra “**Pedagogia do Oprimido**”. O livro é comumente indicado como leitura base em concursos ou seleções. Na obra, o importante autor discute a necessidade de entender a educação como um ato político, e nela apresenta conceitos importantes e famosos de sua teoria, tais como *educação bancária*, *humanização/desumanização* e a própria ideia de práxis.

2 **Importante lembrar:** Está em desuso o termo “portador de deficiência”, uma vez que a deficiência não é algo portátil, ou seja, que a qualquer momento pode ser deixado de se portar. Mas sim, é uma condição que ou o sujeito nasce com ela ou a adquire ao longo da vida, mas nunca a deixa. Com isso, atualmente se usa a expressão “pessoa com deficiência”, evitando também o termo “deficiente”, considerando que primeiro há uma pessoa com todas as suas características e depois uma deficiência que faz parte do seu ser, e não o define.

3 **Importante lembrar:** O capacitismo é uma experiência social de discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, seja ela intelectual, motora ou sensorial. Tal situação surge a partir de uma compreensão de padrão de normalidade humana; os desviantes desse arquétipo são postos em lugar de descrédito.

4 **Importante lembrar:** Nos últimos anos o termo que tem se usado para caracterizar esse grupo de pessoas é deficiência intelectual. O termo deficiência mental caiu em desuso na busca por diferenciar o que é deficiência intelectual e doença mental, coisas distintas, para afastar algumas conotações que há sobre o termo “mental”.

5 **Para ir além:** O site da AADID (www.aaid.org) tem diversas publicações e materiais sobre deficiência intelectual que podem ser acessados e colaborar com seus estudos para o tema. O site é escrito no idioma original da associação, o inglês, mas pode facilmente ser traduzido por meio de ferramentas na internet.

6 Trecho transcrito da cena final do longa-metragem de 2015 “Nise, o coração da loucura”.

7 **Para ir além:** A deficiência pode ser entendida a partir de dois modelos. O clínico ou médico, no qual se enxerga a deficiência como de responsabilidade única e exclusiva do sujeito que a tem. E o modelo social, mais aceito atualmente, no qual se entende que a deficiência decorre de uma sociedade pensada para um desenho de sujeito ideal. Nesse modelo, a deficiência surge a partir das relações sociais que marcam a desigualdade que há em nossa sociedade entre a pessoa com e sem deficiência. Para aprender um pouco mais sobre o assunto sugerimos o livro “O que é deficiência”, da professora e pesquisadora Débora Diniz, da coleção primeiros passos.

8 **Para ir além:** No currículo oculto estão as perspectivas que não estão explícitas em falas ou documentos, mas que circulam no implícito do cotidiano escolar. O estigma comumente se materializa nesse currículo. Para aprender um pouco mais sobre isso indicamos o artigo “Estigma e Currículo Oculto”, de nossa autoria com a parceria do professor Erasmo Ruiz. O texto foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial em 2011, e facilmente pode ser encontrado na internet.

9 **Importante lembrar:** A teoria da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não é um método de ensino da língua escrita ou uma mera forma de classificar as crianças por meio da sua escrita. A teoria se preocupa em entender o desenvolvimento psicolinguístico da criança e compreender sua aprendizagem sobre a língua escrita. Assim, mapear os níveis de escrita dos alunos não é o fim de um processo, mas um caminho para ter pistas sobre quais ações o professor pode desenvolver para o avanço da aprendizagem sobre a língua escrita. Voltaremos a discutir ao longo do livro.

10 **Para ir além:** O conceito de inclusão é amplo e demanda uma longa discussão sobre. Nesse sentido, é importante ter leituras complementares que podem colaborar para o entendimento do que é de fato o processo inclusivo, considerando-o como um paradigma e modelo educacional, mas, também como um espaço de teoria e construção do conhecimento. Para isso indicamos o livro “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, da pesquisadora e professora Maria Teresa E. Mantoan.

11 **Importante lembrar:** Vale destacar que a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, apresenta algumas dessas barreiras e se põe como um mecanismo legal na busca de contorná-las e/ou superá-las e promover uma sociedade inclusiva para todas as pessoas com deficiência. A Lei é um importante marco legal na promoção da inclusão no âmbito nacional, e prevê ações que busquem desenvolver uma sociedade com bases na igualdade e equidade.

12 **Importante lembrar:** A educação especial é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo os alunos com deficiência, seja ela física, sensorial, intelectual ou múltipla, o grupo de sujeitos que se enquadram nos Transtornos de Espectro Autista (TEA) e a pessoas com superdotação/altas habilidades. Por isso, a educação especial é sempre complementar ou suplementar. Defendemos nessa obra a educação especial em uma perspectiva inclusiva, ou seja, compreendemos que os sujeitos público-alvo da educação especial devem aprender com os demais alunos na escola regular. Ou seja, tal modalidade não tem ou não deveria substituir a sala de aula regular, a não ser em casos de extrema necessidade.

13 **Importante lembrar:** Nos últimos anos o termo “código” entrou em desuso para se referir à língua escrita, considerando que a palavra não contempla a complexidade da língua, reduzindo a sua aprendizagem a um ato mecânico, como decodificar e codificar. Atualmente se usa a expressão Sistema Escrita Alfabética (SEA).

14 **Para ir além:** Para entender mais sobre o sistema de escrita alfabética, sugerimos o livro da coligação Como Eu Ensino: Sistema de Escrita Alfabética, do professor Artur Gomes de Morais, da Universidade Federal de Pernambuco.

15 **Importante lembrar:** É fundamental compreender que o texto, objeto-chave na aprendizagem da língua escrita, é uma manifestação da linguagem. Atualmente entende-se a linguagem nas suas mais diversas modalidades como interação, ou seja, sempre há uma troca entre pares. Dessa forma, é importante considerar, ao trabalhar um texto, qual a possibilidade de interação do material, quem são os interlocutores, qual a funcionalidade do texto, em qual situação o texto está sendo trabalhado, que informação esse texto apresenta. Ao propor a leitura ou a produção de um texto, é importante que o professor considere tais aspectos.

16 **Importante lembrar:** Eventos de letramento são momentos pedagógicos em que a leitura e a escrita são trabalhadas em um contexto que considera a realidade social e a função de interação do texto. Geralmente a expressão é usada juntamente com o termo “práticas de letramento”. A defesa atual é que as práticas de alfabetização estejam sempre atreladas a eventos de letramento.

17 **Para ir além:** Em 2020 a professora Magda Soares publicou pela Editora Contexto o livro intitulado “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. O livro, pensado para orientar a ação docente, busca apresentar uma discussão teórica e prática, pensando em uma perspectiva de se alfabetizar letrando.

18 **Para ir além:** A revista Nova Escola entrevistou a professora Magda Soares em 2019, justamente indagando-a sobre a “guerra dos métodos”, que veio à tona mais uma vez nos últimos anos. A entrevista é anunciada com uma fala da notória pesquisadora brasileira: “vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na educação”. O material pode ser facilmente localizado na internet.

19 **Para ir além:** Para aprender mais sobre didática e organização pedagógica indicamos como leitura complementar um clássico da área: “Prática Educativa”, do autor Antoni Zabala. O professor discute em sua obra com propriedade sobre as diferentes facetas do fazer docente, apresentando com clareza elementos que estão no cotidiano da sala de aula.

20 **Importante lembrar:** A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, é um importante marco para as práticas inclusiva no país. Apesar das críticas existentes sobre a política, ela se materializa como um importante instrumento em defesa do processo de inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. O documento pode ser facilmente acessado na internet.

21 **Importante lembrar:** Nos últimos anos, as propostas pedagógicas que acolhem a diversidade dos sujeitos sem nenhum ajuste vêm surgindo a partir da perspectiva do “Desenho Universal da Aprendizagem” (DUA). Tal perspectiva toma emprestado o conceito de “desenho universal” da Arquitetura, que se pauta na proposta de espaços e objetos que acolham todos. Isso é aplicado no cenário educacional se pensando em propostas de aprendizagem que atendam à diversidade existente na sala de aula.

22 **Para ir além:** Todos os aspectos da proposta da professora com o livro de Simões Coelho foram discutidos no artigo intitulado “Práticas de alfabetização e letramento com o livro infantil: ensinando com os ‘Dois Chapéus Vermelinhos’”, publicado na Revista de Educação da PUC de Campinas. O artigo que tem como autores Andrialex W. da Silva e Manoilly D. Oliveira apresenta e analisa a proposta de alfabetização e letramento desenvolvida pela professora com o livro.

23 **Para ir além:** As discussões sobre transdisciplinaridade são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superarem as dicotomias disciplinares presentes no currículo escolar. Assim, como leitura complementar sugerimos o livro “Inter ou transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes”, de Américo Sommernam, no qual o autor apresenta as diferentes formas de organização dos saberes.

24 **Importante lembrar:** A didática é um campo de estudos acerca dos processos de ensino. Alguns autores a definem como a arte de ensinar, e nessa área estudamos tópicos básicos da educação, como o próprio planejamento, as diferentes perspectivas do ensino, a avaliação entre outros. Quando falamos “isso é muito didático”, queremos dizer “isso pode ensinar algo a alguém”. Obras comuns nessa área são: “Ensinar a Ensinar”, livro organizado pela Amelia Castro e Anna Carvalho; “Reinventar a Escola”, obra organizada pela Verá Candau; “Didática”, de José Libâneo, dentre outros.

25 **Importante lembrar:** Jaen Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky são três importantes autores que fizeram grandes contribuições no campo da psicologia educacional. Suas obras estão presentes nos cursos de formação de professores e são fundamentais nas discussões sobre o processo de escolarização.

26 **Para ir além:** Lev S. Vygotsky discute sobre zona de desenvolvimento proximal e outros conceitos de sua teoria na obra A Formação Social da Mente. A obra apresenta a pesquisa do autor soviético desenvolvida no início do século XX, com importantes contribuições para os estudos da psicologia educacional, focando no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. O livro hoje é reconhecido como um clássico na área, fundamental para quem deseja se aprofundar nesse campo temático.

27 **Para ir além:** A expressão “avaliação contínua e processual” caiu em um senso comum pedagógico no qual muitas vezes é repetida sem que de fato seja entendida. Assim, sugerimos o livro “Avaliar para promover: as setas do caminho”, da professora Jussara Hoffmann, uma das maiores especialistas em avaliação no processo educacional no Brasil. Na obra ela nos apresenta com densidade a complexidade que envolve a prática da avaliação, dando sentido à expressão tão utilizada.

28 **Para ir além:** O programa Pró-letramento publicado em 2008 pelo governo federal nos apresenta os cinco eixos e discorre sobre cada um deles com detalhes. O material do programa está disponível em PDF na internet e pode ser acessado no portal do Ministério da Educação. Os cadernos do Pró-letramento são materiais com densidade teórica e de referência para os estudos da alfabetização e do letramento.

29 **Importante lembrar:** Em muitas situações a oralidade fica fora do processo de alfabetização. Entretanto, é preciso compreendê-la como um eixo a ser desenvolvido durante as práticas de alfabetização, uma vez que a fala e a escrita são dois lados da mesma moeda, ou seja, são duas formas de manifestação da língua.

30 **Para ir além:** A obra "Psicogênese da Língua Escrita", de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, nos apresenta aspectos psicolinguísticos sobre o processo de aquisição da escrita. A obra é estudada nos mais diversos espaços de formação docente, inicial ou continuada, e é um livro importante para os estudiosos da alfabetização.

31 Proposto na pesquisa "Currículo e processos de alfabetização na perspectiva inclusiva". Destacamos que esse instrumento teve a fundamental colaboração da professora Dra. Flávia Roldan Viana, do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, ligado Centro de Educação da UFRN.

32 Momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/SIS) e a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras. Acrescenta letras e dá a impressão que regrediu para o pré-silábico.

33 **Para ir além:** Para adensar seus estudos sobre as hipóteses da psicogênese da língua escrita sugerimos a coleção "Didática da Alfabetização", escrita pela professora Esther Pillar Grossi. A coligação é dividida em três volumes, o primeiro sobre o nível pré-silábico, o segundo sobre o nível silábico e o terceiro e último sobre o nível alfabético. Neles a professora esmiuça cada um dos níveis com riqueza de detalhes e exemplos.

ALFAINCLUIR

A obra *Alfaincluir: caminhos pedagógicos para a alfabetização da criança com deficiência intelectual*, de Andrialex Silva e Rita Magalhaes, assume uma das mais fortes tensões da escola brasileira: o processo de alfabetização. Orienta-se pelos princípios de que “em sociedades letradas é fundamental que o cidadão domine a língua escrita” e que a “prática pedagógica para o processo de alfabetização precisa considerar as especificidades dos alunos”.

O texto analisa tais princípios considerando que alguns alunos apresentam deficiência intelectual e estão matriculados na sala de aula da escola comum e, como cidadãos, têm direito ao conhecimento sistematizado, pela via da mediação curricular.

O livro convida os docentes a assumirem uma atitude investigadora, crítica e criativa, como construtores de seu próprio conhecimento no contexto teórico-prático. A obra se organiza com a ressignificação de conceitos teóricos, práticas cotidianas, episódios vividos e a autorreflexão questionadora das ações docentes. Traz cenários didáticos que instigam a inventividade e aborda com cuidado questões que se colocam às pedagogias vigentes nos diferentes espaços escolares. Reafirma os princípios de uma educação inclusiva e é muito bem-vinda neste momento histórico de lutas e resistências.

Denise Meyrelles de Jesus

Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo




encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia