

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

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Neiva Terezinha da Rosa

MARINGÁ
2017

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

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada por Neiva Terezinha da Rosa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Elsa Midori Shimazaki

MARINGÁ
2017

FICHA CATALOGRÁFICA:

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

NEIVA TEREZINHA DA ROSA

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Elsa Midori Shimazaki (Orientadora) –
UEM

Profª Drª. Vera Lucia Martiniak – UEPG – Ponta
Grossa

Profª Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Profª Drª. Gizeli Aparecida Alencar – UEM

Data de Aprovação

04/04/2017

Dedico este trabalho a Graça de Fátima pela simpatia, coragem e superação, inspiração para minha busca em aprofundar os conhecimentos sobre Educação Especial e da Inclusão.

AGRADECIMENTOS

À Divina Fonte da vida, que nos faz acreditar que existe um Ser Sagrado e Supremo além de nós;

À professora Dra. Elsa Midori Shimazaki, pelas orientações, amizade, sensibilidade e por acreditar nas minhas capacidades;

Aos professores que aceitaram participar da Banca de Qualificação e Defesa da Dissertação Vera Lucia Martiniak, Nerli Nonato Mori e Gisele Alencar deste estudo;

À minha mãe e minhas irmãs pelo carinho dispensado nos telefonemas de apoio e encorajamento;

Às Irmãs Catequistas Franciscanas, pelo apoio financeiro e carinho ao longo de duas décadas da minha formação;

Aos professores do PPE que, ao longo do Mestrado, nos brindaram com seus conhecimentos: Nerli Nonato Mori, Geiva Carolina Calsa e Silvia Moraes;

Aos colegas do Mestrado e ao grupo de orientandos da professora Midori, pelo companheirismo;

À Diana Machado, que se tornou minha amiga e irmã do coração nas lutas e partilhas; sua amizade, sem tamanho e preço, é marca profunda;

À Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial que abriu as portas e espaço para a realização desta pesquisa e aos sujeitos da pesquisa que tornaram possível este trabalho.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra apoiaram, torceram e me incentivaram, às quais não vou nomear aqui para não me esquecer de ninguém: todas moram em meu coração.

EPÍGRAFE

Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão
Nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate
Bem mais forte o coração
O coração
Ah! O coração.

Gonzaguinha

DA ROSA, Neiva Terezinha. **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo analisar o processo de apropriação de leitura e escrita em alunos com deficiência intelectual, com deficiência múltipla de uma escola de Educação Básica na modalidade especial. O estudo envolveu cinco sujeitos diagnosticados como com Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Múltipla (DM). Quanto à escolha metodológica, optamos por uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa participante. Como instrumentos para obtenção dos dados, utilizamos pesquisa bibliográfica, observação, diário de campo e intervenção com o registro das atividades realizadas. Abordamos inicialmente sobre o panorama histórico do público-alvo da Educação Especial desde a antiguidade até as políticas públicas vigentes, no contexto que vivemos, o qual prevê a escolarização do referido público-alvo. Caracterizamos os conceitos de DI e DM, assim como as mudanças de concepções em relação à deficiência. Pautadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, conceituamos a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como a importância da sistematização do trabalho pedagógico no que se refere à alfabetização para que os estudantes com necessidades especiais possam se apropriar do conhecimento construído historicamente. Analisamos os dados coletados ao longo de nossa pesquisa, os quais revelam que os alunos com DI desenvolvem-se e aprendem de forma diferenciada dos que não apresentam DI, e apresentam um potencial de apropriação do conhecimento que precisa ser valorizado e respeitado, e dessa forma seja superada a visão de incapacidade em relação ao aprendizado. Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, observamos que os sujeitos com deficiência intelectual aqui estudados, se apropriam da leitura e escrita de maneira diferenciada e em seu nível de desenvolvimento. Esperamos que este estudo possa desencadear pesquisas que priorizem a fase normal da alfabetização de crianças com deficiência intelectual, e estas considerem o desenvolvimento e aprendizagem de maneira diferenciada.

Palavras-chave: Alfabetização; Deficiência Intelectual e Múltipla; Ensino-aprendizagem.

DA ROSA, Neiva Terezinha. **THE LITERACY PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**. 178 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Elsa Midori Shimazaki. Maringá, 2017.

ABSTRACT

The present study aimed at evaluating the reading and writing appropriation process in students with intellectual and multiple disabilities from a basic special education school. The study involved five individuals diagnosed with intellectual (ID) and multiple (MD) disabilities. A qualitative research following a participating approach was chosen. Data were obtained through bibliographic survey, observation, field diary, and intervention with records of activities. First, the historical background of the target audience for special education was approached since antiquity until current public policies, within the context in which we live, which predicts the schooling of such a target audience. The concepts of ID and MD were described, as well as changes in conceptions regarding disabilities. Based on the assumptions of Cultural-Historical Psychology, understanding on development and learning was conceptualized, in addition to the importance of systematizing the pedagogical work regarding literacy so that students with special needs can appropriate historically constructed knowledge. The collected data were analyzed and indicated that the students with ID have a different way of development and learning in relation to those not presenting ID, but they have a potential for the appropriation of knowledge, which needs to be valued and respected, thus contributing to overcome the approach of disability regarding learning. The aims of the present study were reached, since we observed that students with ID have a different way of acquiring reading and writing, in their level of development. This work is expected to trigger studies prioritizing the age of literacy for children with ID and with no disabilities, considering their development and learning in a different way.

Keywords: Literacy; Intellectual and Multiple Disability; Teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Livro.....	111
Figura 2 - Desenho realizado pelo sujeito 1 – Atividade “1”	114
Figura 3 - Produção Sujeito 3 – Atividade “1”	115
Figura 4 - Produção do Sujeito 4 – Atividade 1	116
Figura 5 - Produção do sujeito 5 – Atividade 1	117
Figura 6 - Texto da Narrativa Dia e Noite – Enumerado pelo sujeito “1”	119
Figura 7 - Produção Sujeito 2 – Atividade “2”	120
Figura 8 - Produção do Sujeito “1”	123
Figura 9 - Produção do Sujeito “5”	124
Figura 10 - Continuação da Produção Sujeito 5 – Atividade “3”	124
Figura 11 - Produção do sujeito 1 – Atividade “4”	126
Figura 12 - Produção do Sujeito 3 – Atividade 4	127
Figura 13 - Produção do Sujeito “3”	129
Figura 14 - Produção do sujeito 4 – Atividade “5”	131
Figura 15 - Produção Sujeito “1”	133
Figura 16 - Produção do Sujeito 2- Atividade “6”	134
Figura 17 - Animais que nós conhecemos – Sujeito “1”	137
Figura 18 - Animais que não conhecemos - Produção Sujeito “1”	138
Figura 19 - Animais que conhecemos - Produção Sujeito “4”	138
Figura 20 - Animais que não conhecemos- Produção sujeito “4”	139
Figura 21 - Produção Sujeito "5"	141
Figura 22 - Produção Sujeito "3"	143
Figura 23 - Produção Sujeito "4"	146
Figura 24 - Produção Sujeito "5"	143
Figura 25 - Texto em tiras	146
Figura 26 - Produção do Sujeito "3"	148
Figura 27 - Produção Sujeito 2 – Atividade “2”	151
Figura 28 - Produção do Sujeito “1”	154
Figura 29 - Produção do Sujeito "5"	155
Figura 30 - Produção do Sujeito “4”	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Primeiras Instituições para pessoas com deficiência	28
Quadro 2 - Instituições no Séc XIX até os anos de 1960 do séc. XX.....	30
Quadro 3 - Leis, Políticas e Pareceres.....	45
Quadro 4 - Condições que podem causar Deficiência Múltipla.....	68
Quadro 5 - Caracterização dos Sujeitos.....	104
Quadro 6 - Atividades de intervenção e intencionalidades.....	107
Quadro 7 - Frequência de realização das atividades	109
Quadro 8 - Pontos norteadores utilizados para análise.....	110
Quadro 9 - Exploração da Oralidade.....	112
Quadro 10 - Questões discutidas após a leitura.....	113
Quadro 11 - Animais que conhecemos	136
Quadro 12 - Animais que não conhecemos	136
Quadro 13 - Movimentos da Terra	148
Quadro 14 - Idade dos alunos.....	149
Quadro 15 - Texto : Foi um sonho lindo.....	152

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CDPD	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIF	Câmara de Educação
CID	Classificação Internacional de Doenças
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde

OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
APA	Associação Psiquiátrica Americana
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISÃO NO CONTEXTO DE MUNDO E NO BRASIL.....	24
2.1. A concepção de deficiência da antiguidade à contemporaneidade	24
2.1.1. O século XX e as mudanças no âmbito da Educação Especial	29
2.1.2. APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.....	35
2.1.3. A educação e educação especial nos documentos internacionais e nacionais.....	38
2.1.4. Políticas Brasileiras, Leis e Pareceres para a educação inclusiva e especial, publicadas a partir do século XXI.....	45
3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA.....	56
3.1. Deficiência Intelectual	56
3.2. Deficiência Múltipla.....	63
4. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	70
4.1. Desenvolvimento Humano, Linguagem e Pensamento.....	70
4.2. Ensino-Aprendizagem e a Deficiência.....	76
4.3. Alfabetização e Deficiência Intelectual.....	80
4.3.1. Alfabetização e Gêneros Textuais.....	89
5. METODOLOGIA.....	99
5.1. Local da Pesquisa.....	101
5.1.1. Grupo de Pesquisa	104
5.1.2. Procedimentos.....	106
6. ANÁLISE DOS DADOS	111
6.1. Atividade 1: Ilustração da História “Dia e Noite”	113
6.2. Atividade 2: Texto – Dia e Noite.....	118

6.3. Atividade 3: Palavras Cruzadas.....	122
6.4. Atividade 4: Elementos da Natureza.....	125
6.5. Atividade 5: Ações do Cotidiano.....	128
6.6. Atividade 6: Produção de Texto Coletivo.....	132
6.7. Atividade 7: Animais.....	135
6.8. Atividade 8: Identificação de Palavras e Verdadeiro ou Falso.....	139
6.9. Atividade 9: Texto – O Segredo da Luz do Sol.....	142
6.10. Atividade 10: Produção de Texto.....	142
6.11. Atividade 11: Texto em Tiras.....	145
6.12. Atividade 12: Palavras Contrárias.....	147
6.13. Atividade 13: Os movimentos da Terra.....	148
6.14. Atividade 14: Associação desenhos e palavras.....	150
6.15. Atividade 15: Texto – Foi um sonho lindo.....	151
6.16. Atividade 16: Produção de Frases.....	153
6.17. Atividade 17: Texto – O passar do tempo.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	163

1. INTRODUÇÃO

Nossa trajetória profissional se entrelaça com o processo de ensino e aprendizagem vivenciado, e as buscas de conhecimento por meio de aprendizado. Somos frutos das relações que estabelecemos e das mediações que estamos expostos ao longo da nossa vida. Nesse sentido, procuramos aprofundar nossos conhecimentos também no contexto educacional.

Nossa inquietação em relação ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais vem desde a nossa formação no curso de graduação em Pedagogia, no período de 2002 a 2005, no qual esse tema quase não foi estudado e abordado. A partir da inquietação, em 2007 iniciamos o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com a finalidade de buscar fundamentos teórico-práticos para compreender como o sujeito se apropria do conhecimento, especialmente os diagnosticados com necessidades educacionais especiais. Nossa preocupação recaía na apropriação da linguagem escrita e leitura, por consideramos ser um instrumento para a inserção das pessoas com necessidades educativas especiais e aqueles com dificuldades de aprendizagem na sociedade.

Após a conclusão da Especialização, fomos a Angola, África, por meio de uma instituição ligada à Igreja Católica, onde nossa atividade profissional se desdobrou em duas áreas distintas: uma nos colocou em contato com uma realidade de analfabetismo e dificuldades de aprendizagem das mais diferentes faixas etárias: crianças, adolescentes e adultos; e outra área como educadoras no Curso Superior de Formação de Docentes.

Essas duas áreas nos colocaram em contato com o trabalho voluntário em Educação de Jovens e Adultos, especificamente no processo de alfabetização de 1º ao 5º ano, e com crianças institucionalizadas com necessidades educativas especiais por um período de quatro anos. Esse trabalho nos levou a aprofundar os conhecimentos teóricos e as práticas em relação ao público-alvo da Educação Especial.

Nossa inquietação se estendeu ao retornarmos ao Brasil, pois verificamos que não somente as pessoas com deficiência intelectual da Angola não aprendiam; grande parte das pessoas com deficiência intelectual no Brasil estão alijadas do processo escolar e aquelas que frequentam escolas muitas

vezes não se apropriam da leitura e da escrita, como aponta Shimazaki (2006) em sua pesquisa.

Essa inquietação nos levou ainda até um programa de pós-graduação, particularmente o Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nesse curso, verificamos que estudos como os de Mesquita (2015), Kassar (2004), Aaróz e Rezende (2015), revelam dificuldades no processo de apropriação da leitura e escrita por pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla. Iniciamos o respectivo mestrado no ano de 2015, na linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores, com a pesquisa voltada à Educação Especial, porque almejamos aprofundar o estudo acerca da alfabetização para deficientes intelectuais.

Diante das nossas inquietações e buscas, nos perguntamos como os alunos com deficiência intelectual se apropriam da linguagem escrita e da leitura, visto que o processo de apropriação não acontece no mesmo ritmo das crianças consideradas “normais”? Assim, justificamos esta pesquisa, uma vez que há necessidade de verificar as potencialidades dos sujeitos com deficiência intelectual. Tomamos como respaldo dos estudiosos soviéticos Luria (1902-1977) e Vygotsky (1896-1934), pois acreditamos que as crianças com deficiência intelectual aprendem o conteúdo escolar e são alfabetizadas quando mediadas por instrumentos e signos, de diferentes formas, interagindo com seu contexto social. Pontuamos que crianças, adolescentes e jovens com deficiência intelectual carregam o estigma do fracasso escolar, especificamente no processo de alfabetização e no domínio da leitura e escrita.

Em relação aos estudos que abordam a temática de alfabetização de alunos com deficiência intelectual, optamos por verificar as pesquisas e produções desenvolvidas nos últimos cinco anos, no período de 2010-2015, que abarcam temas relativos à alfabetização e deficiência intelectual disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dados da Capes, e ainda nos repositórios de diferentes universidades brasileiras. Consideramos as pesquisas desenvolvidas com crianças e adolescentes com deficiência intelectual porque nossos sujeitos da pesquisa integram esse público. Para nossa busca, utilizamos as palavras-chave alfabetização-deficiência mental; alfabetização-deficiência intelectual; alfabetização-leitura e escrita-deficiência; alfabetização-crianças e

adolescentes – deficiência intelectual. Observamos que as pesquisas não abordam a fase inicial de alfabetização de alunos com deficiência intelectual na fase considerada normal para alfabetização, dos seis a oito anos.

Na sequência, discorreremos brevemente sobre essas pesquisas por nós encontradas. Encontramos 7 pesquisas, das quais 5 são dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Na sequência, discorreremos sobre esses estudos. Dentre elas Saglia (2010), em sua pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, objetivou desenvolver e avaliar a eficácia um programa de Alfabetização Tecnológica Multissensorial a partir de diversas metodologias de ensino para educandos incluídos com deficiência intelectual, dislexia, dislalia, transtornos de conduta em classe comum nas séries finais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino. Para tanto, aplicou sessões de intervenção com alunos dos 6º e 7º anos.

O pesquisador, utilizando o estudo de caso, não teve a intenção de medir habilidades, mas de analisar o nível de competências e habilidades que o participante trouxe antes da sua participação, bem como as aquisições durante as intervenções realizadas pelo pesquisador. Em suas considerações finais, aborda a formação inicial do professor e reforça que a formação deveria contemplar um preparo acadêmico com embasamento teórico e pesquisas que contribuam para a reflexão da ação do professor para atuar frente ao desafio da diversidade. A fundamentação teórica está pautada em Piaget e Vygotsky, e utiliza ainda pesquisas de Barroco (2007), Vasconcelos (2008) e Cavalcante (2003). Saglia (2010) questiona sobre as políticas em relação à educação inclusiva de como se ensina e como se aprende.

Costa (2011), em sua pesquisa de mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia, investigou como o professor intervém para favorecer a escrita da criança com Síndrome de Down na escola. Pesquisou como o professor diversifica atividades individualizadas e coletivas, como módulos do livro didático, treino gráfico, inserção no momento de leitura e valorização dos conhecimentos prévios para atender à construção da escrita e aproximá-las das propostas conferindo sentido. Pesquisou ainda como ocorre a realização de atividades escolares entre alunos e como se dá o planejamento dessas atividades. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do 2º ano

das séries iniciais e dois alunos do 2º e 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisadora utilizou pressupostos do construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural. Em suas considerações finais, sugere que haja mais pesquisas que tratem da inclusão escolar das crianças com Síndrome de Down e seu processo de aprendizagem em áreas específicas com Artes, Ciências, Matemática e Geografia e História. Como resultado, afirma que houve uma frágil valorização da escrita espontânea em dois sujeitos da pesquisa nos vários momentos em que a escrita foi utilizada, o que requer mais atenção por parte daqueles que estão buscando possibilitar avanço na construção da língua escrita. Essas atividades devem apresentar estratégias que favoreçam a aprendizagem em espaços comuns, bem como temas específicos no campo da linguagem, como produção textual escrita, com a ajuda do professor e sem a ajuda dele, ou dos colegas, em que haja mais reflexões sobre a mediação em sala de aula. Diante de seu estudo, verificou que a organização do trabalho pedagógico está delineada para uma parte dos alunos, há um planejamento diário, conteúdos previamente elaborados, e esses precisam ser observados em contextos de inclusão.

Santos (2012) apresentou por meio de um software, um procedimento para aquisição de um repertório de leitura e escrita, baseado na análise de comportamento, a partir de discriminações condicionais para os alunos com deficiência intelectual. Em seu estudo, fundamentou-se no pressuposto behaviorista e utilizou a análise comportamental. Sua pesquisa, utilizando o software como instrumento, foi levada a efeito com cinco sujeitos na idade de 15 e 21 anos que frequentavam um curso de Qualificação para o Trabalho, parte integrante do Programa de Educação Profissional e Trabalho em uma APAE no estado de São Paulo. As atividades trabalhadas compreendiam nomeação de letras do alfabeto, palavras com sílabas simples e complexas, relações palavras impressas e faladas. Conclui que o procedimento teve efeito positivo, e que o ensino de discriminações funcionais com base no modelo de equivalência de estímulos pode contribuir para aquisição do comportamento de leitura e escrita pelos aprendizes com deficiência intelectual. A discussão abriu caminhos para possíveis construções de currículos que propõem nova forma de trabalho e projetos que possam modificar a situação de analfabetismo das

peças com deficiência intelectual, bem como a melhoria na qualidade de vida desse público-alvo.

Freitas (2012), na realização de sua investigação, teve como objetivo identificar, quais seriam as habilidades e pré-requisitos necessários para o ensino de leitura, com base nas relações comportamentais, e construir um programa de ensino capaz de atender as dificuldades de um número maior de alunos. Os sujeitos pesquisados foram 5 crianças não alfabetizadas, das quais 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 7 e 11 anos de uma Escola Especial. A pesquisadora ressalta alguns elementos importantes para o ensino da leitura e da escrita, entre eles a atenção, a discriminação auditiva e visual, a coordenação motora e diferentes formas de verbalização.

A autora expressa que o propósito maior foi construir um programa de ensino que pudesse ser aplicado a crianças com deficiência intelectual severas para que pudessem realizar posteriormente o treino de leitura, neste sentido compreender que seria importante aperfeiçoar e lapidar o programa utilizado para que mais crianças possam ter sua aprendizagem de leitura e escrita possibilitadas e impulsionadas. O pressuposto teórico utilizado foi behaviorista.

Cruz (2013), em seu estudo objetivou analisar a interação dos alunos, sujeitos pesquisados, com a linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a partir de diferentes atividades realizadas com e sem acesso à internet, utilizadas no sentido de implementar atividades de letramento. Para tanto, utilizou a Teoria Histórico-Cultural como fundamento para o trabalho e para a análise. Os sujeitos da pesquisa foram 2 professores de 9 alunos de idades entre 13 e 21 anos, de duas turmas denominadas II ciclo. Os alunos frequentavam uma Escola Especial, e o tempo de escolarização compreendia 2 a 15 anos. A pesquisadora elaborou estratégias de ensino no AVA com atividades realizadas em diferentes programas, com ou sem uso da internet, planejadas no intuito de ampliar a interação verbal dos alunos e entre si, com os professores, com textos escritos de forma linear e hipertexto. Utilizou dinâmicas de roda de conversa inicial, atividade no computador e roda final.

A autora conclui afirmando que faltam políticas de alfabetização nas diferentes instituições, sejam em escolas especializadas ou não, bem como

metodologia de alfabetização e produção de materiais com as devidas orientações para professores que iniciam sua carreira profissional; faltam, também, recursos pedagógicos que promovam o letramento. De acordo com a pesquisadora, seria importante que houvesse uma avaliação considerando os diferentes aspectos da vida escolar do aluno em relação à construção da escrita e da leitura, considerando o desenvolvimento da linguagem e a mobilização das estruturas cognitivas que ajudem a ampliar sua interação desde a mais tenra idade.

Mesquita (2015), em sua pesquisa, objetivou analisar o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar seu objetivo, utilizou a Teoria Histórico-Cultural mediante um estudo de caso. O sujeito de sua pesquisa foi uma criança com deficiência intelectual do 1º ano do Ensino Fundamental incluída em uma sala comum, com atendimento em sala de recursos.

A autora ressalta que a sala comum em interação com a sala de recursos é um espaço que proporciona a aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual, dentre eles a linguagem escrita. A forma com que a autora situa a pesquisa nos estudos da linguagem e inclusão fê-la confirmar que a criança com deficiência intelectual é um sujeito que aprende. Através do nascimento, se insere no mundo através, mas carrega, assim como todos os seres humanos, possibilidades de tornar-se sujeito cultural, apropriando-se dos conhecimentos já construídos.

Auada (2015), em sua pesquisa, utilizou os pressupostos do letramento para analisar o processo de apropriação dos conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual. Participaram da pesquisa 4 sujeitos que estudavam no EJA - Educação de Jovens e Adultos. Sua pesquisa encaminhou as intervenções por meio gênero textual histórias em quadrinhos, pautada na perspectiva histórico cultural.

A autora afirma ser possível a esses jovens e adultos se apropriarem dos bens culturais produzidos pela humanidade a partir de atividades sistematizadas, considerando estratégias e recursos diferenciados para que haja um processo de mediação. Seu estudo revela ainda que pessoas com

deficiência intelectual, muitas vezes, não se apropriaram da leitura e da escrita, o que requer mais pesquisas sobre o tema.

Ao considerarmos as pesquisas apresentadas, observamos que estas não abordam o processo de alfabetização e letramento em crianças com múltipla deficiência tampouco a necessidade de atender a essa população. Diante disso, empreendemos o presente estudo com o objetivo geral de analisar o processo de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, com deficiência múltipla de uma Escola de Educação básica na modalidade de Educação Especial.

Nossos objetivos específicos são:

Apresentar o panorama histórico relativo ao atendimento educacional às pessoas com deficiências;

Investigar o conceito de deficiência intelectual e múltipla e o processo de desenvolvimento humano e o ensino e aprendizagem;

Apontar os desafios e possibilidades do trabalho com leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual.

Para a efetivação dos objetivos apresentados, selecionamos uma escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, da região noroeste do Paraná, onde realizamos nossa observação às atividades de intervenção, buscando considerar os objetivos preconizados nesta pesquisa, a qual se caracteriza como pesquisa participante.

Nossa pesquisa está sistematizada da seguinte forma: na segunda seção, apresentamos e discutimos os fundamentos da Educação Especial, a história e as políticas públicas para o público-alvo da Educação Especial no Brasil.

Na terceira seção, discorremos sobre as concepções de deficiência intelectual e múltipla, considerando que os sujeitos da nossa pesquisa apresentam deficiência múltipla.

Na quarta seção, abordamos o ensino e a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, a qual embasa nossa discussão na formação do homem como sujeito que interage com os conhecimentos construídos no meio cultural, a partir das relações e mediações nas quais o sujeito se apropria ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na quinta seção, expomos os objetivos do nosso estudo, e o método que utilizamos para a concretização desta pesquisa, apresentamos o local da pesquisa, a caracterização, e descrevemos o grupo de pesquisa que fez parte do presente estudo.

Na sexta seção, descrevemos os procedimentos da intervenção realizada com os sujeitos e as análises das atividades de intervenção. Em seguida, apresentamos as considerações gerais e finais sobre a pesquisa realizada.

2. PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: VISÃO NO CONTEXTO DE MUNDO E NO BRASIL

2.1. A concepção de deficiência da antiguidade à contemporaneidade

A sociedade moderna ainda se depara com algumas limitações para prestar um serviço compatível que responda às necessidades especiais das diferentes categorias de pessoas com deficiência. Ao longo da história, a humanidade desenvolveu diversas formas de atendimento às pessoas com deficiência, e podemos verificar isso também nas políticas atuais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Lei Brasileira da Inclusão (2015), entre outras adotadas para a prestação de serviços e atendimentos especializados.

Por essa razão e para melhor compreensão dessa temática, iniciamos este estudo com uma abordagem do processo histórico, do tratamento e do acompanhamento, bem como das concepções pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência ao longo da história e desenvolvimento da sociedade.

É relevante conhecer, em âmbito mundial e especificamente no Brasil, as políticas que hoje contemplam o atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Compreender e estudar o processo histórico remete-nos à concepção da pessoa humana como sujeito, pois o conceito de deficiente é uma construção histórica elaborada a partir das diferentes concepções de homem vigentes na sociedade de cada época.

A história mostra que o atendimento educacional das pessoas com necessidades educativas especiais foi marcado por exclusão, segregação, normalização e integração, até chegarmos às atuais discussões sobre a inclusão.

Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais nos dias atuais, a prática da eliminação pura e simples de seus membros que nasceriam ou adquiriam alguma deficiência através de doenças, acidentes rurais ou de caça). Usavam como argumento de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida, as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade (FIGUEIRA, 1996, p.38).

Na Antiguidade, as pessoas com alguma deficiência, na visão do grupo social a que pertenciam, não poderiam ir aos campos de batalha e não eram

dignas de gerar bons guerreiros, portanto eram discriminadas e segregadas, tidas como inferiores ao seu grupo.

Desde a Antiguidade, os deficientes ou “anormais”, como eram considerados, foram tratados de distintas formas na sociedade, seja na Roma Antiga, na Grécia, em Atenas acompanhadas das particularidades de cada momento histórico. A esse respeito, “a prática do abandono ou da inanição ou, eufemicamente a exposição foi admitida por Platão e Aristóteles” (PESSOTTI, 1984, p.4). Evidenciamos que o tratamento às pessoas deficientes revela a concepção de homem, de sociedade e de grupo, vigente naquele período histórico.

As leis romanas proibiam a morte intencional de crianças com menos de três anos de idade, exceto no caso de terem nascido com alguma mutilação ou serem consideradas monstruosas. Em casos como esses, a lei previa a morte ao nascer (SILVA, 1987). No entanto, nem todas as crianças deficientes foram mortas, mas certamente grande parte delas, uma vez que naquela sociedade o infanticídio era permitido.

Na Grécia Antiga, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos levavam os deficientes a serem sacrificados ou escondidos, porque estavam fora dos padrões sociais. Na República de Platão, estava registrado: “Quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídas de nascença, as autoridades esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado” (BRASIL, 1997); permanece a continuidade da lógica das concepções da Grécia Antiga.

Em Atenas, quando uma criança nascia, o pai celebrava com uma festa, e os costumes exigiam que ele, logo após o nascimento, tomasse a criança nos braços e a levantasse, solenemente, para mostrá-la aos parentes, amigos e para iniciá-la no culto aos deuses. A festa terminava com um banquete familiar. Quando essa comemoração não acontecia, era sinal de que a criança não sobreviveria; cabia ao pai o extermínio do próprio filho. Aquelas que escapavam a esses costumes eram abandonadas e sujeitas à própria sorte (PESSOTTI, 1984).

Em Esparta, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas e, por isso, abandonadas ou eliminadas. Antes do cristianismo, havia o costume de lançar as crianças defeituosas em um

precipício. Quando nascia um bebê em famílias importantes, pelas leis da época o pai era obrigado a levar a criança, ainda bem pequena, para ser apresentada e examinada por uma comissão oficial, formada por anciãos, que se reuniam para conhecer o novo cidadão. O local onde ocorria a reunião era desconhecido e os anciãos anotavam todos os dados que identificavam a criança (PESSOTTI, 1984). Se a criança fosse forte e saudável, era devolvida aos pais para que ficassem com ela até por volta dos sete anos, quando o Estado tomava para si a tarefa de educá-la e transformá-la em um guerreiro (CORREIA, 2010).

É importante considerar que, na Antiguidade, os grupos humanos deslocavam-se constantemente e sobreviviam da extração de alimentos oferecidos pela natureza. Nesse sentido, Bianchetti (1998, p.27) assinala que “[...] em função dessa prática aqueles que não pudessem mover-se com agilidade, ou que tivessem alguma diferença que impedisse sua mudança de um lugar para outro com rapidez”. Nesse grupo, encontravam-se as pessoas com deficiência, nomeadamente os deficientes físicos. Nesse contexto, tais práticas não eram sinônimas de desprezo, ódio ou superstição, porém concebidas como um processo natural em função da valorização do corpo perfeito.

No fim da Antiguidade, por influência do cristianismo, o deficiente passou a ser visto como alguém que tinha alma, não podendo ser eliminado, abandonado ou maltratado, práticas inaceitáveis à moral cristã. A partir de então, eles eram filhos de Deus e seres humanos como todos os outros.

Com a ascensão do cristianismo, as pessoas com deficiência não podiam mais ser desprezadas porque tinham alma. Portanto, precisavam ser cuidadas e protegidas, mas não no convívio com as outras pessoas. Sendo assim, fez-se necessário criar instituições para cuidar de sua saúde e alimentação, o que configurava realização da obra divina.

Embora essa visão predominasse durante toda a Idade Média, havia contradições (PESSOTTI, 1984), pois ao mesmo tempo em que eram considerados filhos de Deus, os deficientes eram considerados frutos do pecado humano, logo, merecedores de caridade.

Os senhores feudais ajudavam nessas instituições como forma de salvar suas próprias almas e praticar a caridade. Nas palavras de Bianchetti “[...] a

desgraça de uns proporciona meios de salvação de ajuda à salvação de outros" (1998, p.33).

Com a emergência do capitalismo mercantil, foram significativas as mudanças econômicas e sociais que se operaram na sociedade, acompanhadas por uma nova configuração de homem: ser livre, encontrando-se esse estado na produção.

As pessoas consideradas diferentes, do ponto de vista social, econômico e intelectual, que não se enquadravam no modelo vigente, desestabilizavam o ambiente, e não podiam conviver nele. O lugar ideal para as pessoas com deficiência passou a ser os conventos ou hospícios, considerados locais ideais, conforme a realidade. Esses locais foram construídos longe das cidades.

A partir do século XV, instaurou-se um período de grandes transformações políticas e econômicas no ocidente com o surgimento da sociedade moderna, da revolução científica e filosófica, e uma nova concepção de homem e de sociedade. Entre os pensadores daquele período, podemos destacar Thomas Hobbes (1558-1679) e John Locke (1632-1704) (GERMANO, 2011).

No contexto da época, valorizava-se a razão, como caminho para se chegar à verdade era o modelo científico. O modelo inatista estava presente na concepção de homem. Em relação às pessoas com deficiências, era preciso detectar através dos conhecimentos científicos a causa e a busca de cura (ARANHA, 1995).

Pontuamos que as ideias de John Locke, “cuja obra revoluciona definitivamente as doutrinas até então vigentes sobre a mente humana e suas funções, além de abalar de modo irreversível o dogmatismo ético cristão” (PESSOTTI, 1984, p.22) são totalmente discordantes das ideias de Descartes (1596-1650) no que se referem ao inatismo.

No final do século XVIII e começo do século XIX, a partir de ações isoladas surgiram instituições que apresentavam novas modalidades de conceber os deficientes e influenciaram a sociedade. O caso mais conhecido é o do médico Jean Itard (1774-1838), na França, que iniciou a educação do menino, ao qual atribuiu o nome de Vítor, chamado de o “Selvagem de Aveyron”; o programa por ele criado foi a primeira sistematização do ensino para pessoas com deficiência (PESSOTTI, 1984).

Em seguida o médico Édouard Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, desenvolveu as ideias de seu mestre. A contribuição da medicina ocupou o lugar da superstição, do sobrenatural e dos conceitos religiosos, difundindo-se o modelo médico. Esse estudioso reconheceu a importância do treino sensório-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais. Publicou em sua obra *Traitment Moral* a sistematização da metodologia de ensino especial. Afirmava que o progresso do deficiente dependia de três aspectos: o grau de comprometimento - suas funções orgânicas; o quanto de inteligência o indivíduo apresentava; e a habilidade na aplicação do método (PESSOTTI, 1984). Podemos afirmar que com Séguin há a primeira sistematização de uma metodologia de trabalho com deficientes intelectuais.

Apresentamos, no Quadro 1, as iniciativas desenvolvidas a partir do século XV no atendimento para as pessoas com deficiências.

Quadro 1 - Iniciativas e a criação das primeiras instituições para as pessoas com deficiência

Ano	País/Autor	Intencionalidade
1620	França/Jean-Paul Bonet	Educação de deficientes: Obra Redação das letras e arte de ensinar os mudos falar.
1770	França /Charles M. Eppé	Inventou o método dos sinais. Sua obra editada em 1776 intitulada: A verdadeira maneira de instruir os surdos mudos.
1715-1806	Inglaterra/ Thomas Braidwood	Institutos para a educação de “surdos-mudos”
1729-1790	Alemanha/Samuel Heinecke	Inventou o método oral. Para ensinar os surdos mudos a falar por meio dos movimentos dos lábios.
1784	França/ Valentin Haüy	Fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos
1801	França/Jean Marc Itard	Atendimento aos débeis ou deficientes mentais.
1829	França/Louis Braille	Fez adaptação do código militar, criado para as necessidades dos cegos. De início chamada sonografia e mais tarde Braille.
1846	França / Edward Séguin	Médico e aluno de Itard prosseguiram com o desenvolvimento dos gravemente retardados. Editou seu livro: Traitment moral, hygiène et education des idiots
1816-1863	Suíça;Johann J.Guggenbuhl	Médico, fez a combinação de tratamento médico e educacional, focalizando no treinamento sensorial.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mazzotta (2011) e Januzzi (2012).

2.1.1 O Século XX e as mudanças no âmbito da educação especial

Do século XX em diante, com o avanço do pensamento científico, a implantação do capitalismo financeiro, entre outras mudanças, diversas leituras em relação às pessoas com deficiência foram empreendidas, prevalecendo o modelo médico e pequenas iniciativas do modelo educacional (ARANHA, 1995).

No Brasil, desde o tempo colonial, os deficientes permaneceram à margem da sociedade no tocante à educação de maneira geral, já que esta se voltava, em grande parte, à elite, excluindo as pessoas com deficiência. Mazzotta (2011) assinala que a divulgação de ideias liberais, nos séculos XVIII e XIX, provoca mudanças para o atendimento desse público.

No século XVIII, houve, no Brasil, a criação da Roda dos Expostos, em várias cidades. Rizini & Rizini (1997) registram:

Uma modalidade de atendimento a bebês abandonados de longa duração foi o sistema da Roda de Expostos, surgido no período colonial por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e somente extinto na república. No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Expostos, que recebiam bebês deixados na roda, mantendo o anonimato o autor ou a autora do abandono. Até o século XIX, outras dez Rodas de Expostos surgiram no país, tendo o sistema persistido até meados do século XX (RIZINI & RIZINI, p. 23 apud MARCÍLIO, 1997b, p.53).

A roda dos expostos e outras instituições certamente favoreceram a entrada de muitas crianças com deficiências que, naquele período histórico, eram denominadas anormais e naquele local, recebiam educação e assistência. No século XIX, algumas províncias trouxeram religiosas da Europa para atenderem às instituições, o que garantia às crianças institucionalizadas, além de alimentação e cuidado, educação (JANNUZZI, 2012).

Quadro 2 - Instituições criadas no Brasil no final do século XIX até os anos 60 do século XX

Ano	Local	Intencionalidade do Atendimento	Instituição
1854	Rio de Janeiro	Deficientes Visuais	Instituto Benjamin Constant – IBC
1926	Porto Alegre	Deficientes Intelectuais	Instituto Pestalozzi de Canoas
1928	São Paulo	Deficientes Visuais	Instituto de Cegos Padre Chico
1929	Campinas-SP	Deficientes Auditivos	Instituto Santa Terezinha
1931	São Paulo	Deficientes Físicos	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
1935	Belo Horizonte	Deficientes Intelectuais	Instituto Pestalozzi de Minas Gerais
1943	São Paulo	Deficientes Físicos	Lar-escola São Francisco
1946	São Paulo	Deficientes Visuais	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
1948	Rio de Janeiro	Deficientes Intelectuais	Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro
1950	São Paulo	Deficientes Físicos	Associação de assistência à criança defeituosa – AACD
1951	São Paulo	Deficientes auditivos	Escola municipal de educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller
1952	São Paulo	Deficientes Intelectuais	Sociedade Pestalozzi de São Paulo
1954	Rio de Janeiro	Deficientes Intelectuais	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro
1954	São Paulo	Deficientes Auditivos	Instituto Educacional São Paulo
1961	São Paulo	Deficientes Intelectuais	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012).

Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, o qual recebeu a contribuição do cego brasileiro José Álvares de Azevedo para a sua criação. Azevedo estudou em Paris e essa experiência influenciou na criação do Instituto (JANNUZZI, 2004).

O Instituto destinava-se ao ensino primário e alguns anos do ensino secundário, funcionando em regime de internato, e a tendência da institucionalização era uma herança dos tempos coloniais. Além do universo pedagógico, a instituição mantinha a separação do mundo, bem como vigilância de todos (JANNUZZI, 2004).

Em 1857, foi criado o Instituto Nacional dos Surdos Mudos. Essa instituição foi organizada pelo educador francês Edouard Huet, sob a supervisão do Marquês de Abrantes e do Marquês de Olinda. Mais tarde, foi chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011).

Ambas as instituições foram intermediadas por políticos influentes na época e buscaram transmitir os ensinamentos especializados para o público que precisava desses atendimentos, os quais eram ligados ao serviço público.

No que tange à educação para a população, o acesso era muito restrito ou quase inexistente. “A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação” (JANNUZZI, 1992, p.23).

A partir da Proclamação da República, em 1889, a educação especial desenvolveu-se em caráter de classes especiais em algumas poucas escolas públicas, nos diversos estados da federação. A partir de então, os profissionais das diferentes áreas, como médicos, psicólogos e professores começam a se organizar para discutir formas de concretizar o atendimento dentro das suas áreas (JANNUZZI, 2006).

Os princípios e a ideologia da Escola Nova contribuíram para a democratização e a expansão do ensino como forma de inserção social. No entanto, em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, contribuiu para a exclusão e segregação, pois defendia que estes precisavam de atendimentos diferenciados, ressaltando as deficiências, e os alunos com alguma deficiência não eram adequados para frequentar o ensino regular (MAZZOTTA, 2001).

Dessa forma, os princípios defendidos em prol da democratização, na tentativa de se desenvolverem métodos que possibilitassem a aprendizagem para todas as crianças, sejam elas normais ou as consideradas anormais, não foram colocados em prática.

Na Constituição de 1891, conforme Kassir (2004), não é enfatizada a responsabilidade do Estado para com a educação das pessoas com deficiência. Nesse período se inicia a implantação de instituições privadas e especializadas no atendimento às pessoas com deficiência.

No início do século XX, foram criadas algumas instituições, sendo elas: o Salão de Bourneville, em 1903, e duas décadas depois, o Salão de Menores do

Hospital Juqueri, em 1923. Essas instituições abriram espaços para discussões e conscientização da responsabilidade da educação das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

O ensino para as pessoas com deficiência no Brasil, assim como o acesso à educação para as classes populares, desenvolveu-se de forma bastante lenta. Nesse sentido, Jannuzzi situa como:

[...] quanto à educação de deficientes, provavelmente surgiu um trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século. [...] Na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação, e pela educação popular como um todo. (JANUZZI, 1992, p.25).

Em relação ao atendimento das pessoas com deficiência intelectual, destacamos, no Brasil, a influência das ideias de Maria Montessori e Ovide Decroly. Maria Montessori (1870-1952), médica italiana que desenvolveu materiais baseados na estimulação sensorial, trabalhou com crianças normais e depois com crianças consideradas anormais. Em suas palavras:

Quando, em 1898 e 1900, consagrei-me à instrução das crianças excepcionais, tive logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças excepcionais, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados, pois que uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Esta intuição tornou-se minha convicção depois que deixei a escola dos deficientes; pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente (MONTESSORI, 1965, p.28).

Ao considerar suas experiências vivenciadas, conclui que seria possível a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento, tanto das crianças normais quanto das deficientes, no entanto, observa que o ritmo de aprendizagem dos deficientes é mais lento, mas possível.

Montessori (1965) denominou a leitura como interpretação de uma ideia latente em sinais gráficos e afirmou que enquanto a criança não recebe a ideia transmitida pela palavra, ela não lê: "[...] leitura parte de uma cultura intelectual

abstrata: é a interpretação de ideias emitidas por símbolos gráficos, somente mais tarde serão adquiridos" (MONTESSORI, 1965, p.187).

Desta maneira, de acordo com Montessori (1965), a criança precisa ter uma compreensão do que escreveu. A autora compreendia o ler e escrever não como algo mecânico. Em seus termos,

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior. (MONTESSORI, 1988, p.137).

O trabalho realizado por Montessori com as crianças normais e anormais permitiu desenvolver propostas experimentais no contexto educacional.

Ovide Decroly (1871-1932), médico e educador belga, defendia que as crianças aprendem com base na visão do todo. (JANNUZZI, 2004). Decroly implantou suas ideias na Bélgica utilizando os mesmos procedimentos educativos para o ensino regular e especial, transgredindo de certa forma as ideias no meio conservador, e embora tenha utilizado o teste de Binet e Simon, se recusou a aceitar os testes como a única forma de avaliar.

[...] o teste é uma forma, e não a única, de examinar o indivíduo. Ele não suprime a necessidade de observação, ele a completa e é completado por ela; ele é enriquecido por ela, e, em muitos casos, deve lhe ceder a vez. O exame por meio de teste é o minimum psicográfico, [...] útil numa primeira aproximação (nota manuscrita sem data) (DUBREUCQ, 2010. p.17).

O educador belga buscou compreender as várias dimensões da educação da criança baseando-se nos conhecimentos da medicina; buscou desenvolver uma pedagogia diferenciada, valorizando o coletivo, procurando alternativas como uma educação integral e para todos.

Nas décadas de 1920-1930, influenciado pela Escola Nova, o ensino primário começou a popularizar-se, a abranger as classes populares (JANNUZZI, 2006).

Com a influência das pesquisas e estudos desenvolvidos na Europa, assim como nos trabalhos desenvolvidos na área da Educação e da Psicologia, no ano de 1929, chegou ao Brasil a psicóloga russa Helena Antipoff,

estabelecendo-se em Minas Gerais, foi responsável pelos Centros Experimentais de Psicologia, serviços de diagnóstico e classes especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi naquele estado para atender as pessoas com deficiências.

Registros do Ministério da Educação (BRASIL, 1975) apontam o Instituto Pestalozzi, criada em 1926, no Rio Grande do Sul como a primeira instituição particular, especializada brasileira. Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas (KASSAR, 2004, p.23).

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, o atendimento e a criação de instituições expandiram-se por iniciativas da sociedade civil, em caráter de instituições privado-assistenciais e tímidas ações do poder público.

Além do Instituto Benjamin Constant - IBC, no Rio de Janeiro, outras duas instituições foram criadas para o atendimento aos deficientes visuais: o Instituto de Cegos Padre Chico (1928) e, em 1946, a Fundação para o Cego no Brasil (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012), ambos em São Paulo.

Para os deficientes auditivos, três instituições foram criadas: Instituto Santa Terezinha (1929), em Campinas, SP, e outras duas em São Paulo, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau, para deficientes auditivos Helen Keller, em 1951, e no ano de 1954 o Instituto Educacional de São Paulo - IESP (MAZZOTTA, 2011).

No atendimento deficientes físicos, foram construídas três instituições em São Paulo: a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1931), o Lar-Escola São Francisco (1943) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACDC (MAZZOTTA, 2011).

Aos deficientes intelectuais, a primeira instituição foi o Instituto Pestalozzi de Canoas, RS (1926), seguido do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1935), Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1942) e, em 1948, em São Paulo (MAZZOTTA, 2011).

Alguns anos mais tarde, foram fundadas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro, em 1954, e, em 1961, a APAE de São Paulo.

O atendimento às pessoas com deficiência foi marcado por duas vertentes de pensamento, segundo Jannuzzi (2012), sendo a médico-

pedagógica e a psicopedagógica. A primeira preocupou-se em segregar e institucionalizar; a segunda, categorizou-se por testes e escalas de inteligência.

Em São Paulo, conforme Jannuzzi (2012), foram criados pavilhões como espaços para atender as crianças consideradas retardadas, como abrigos e posteriormente, escolas. Esses espaços mantiveram a segregação e a institucionalização, mas também houve preocupação com a educação e sua importância.

De alguma forma, essas crianças passaram a ter uma interação de grupo social. Havia uma preocupação de sistematizar os conhecimentos das viabilizações possíveis, como a higiene pessoal, alimentar-se e se vestir.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a partir de 1960 e 1970, começou a surgir o ensino especial. Ao longo da década de 1960, houve uma expansão significativa em números de instituições em 1969, o país contava com 800 instituições de atendimento aos deficientes e estas atendiam de forma mais específica os deficientes intelectuais (OMOTE, 1999).

2.1.2 APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

A criação da primeira APAE foi em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, influenciada pela *National Association for Retarded Children*, dos Estados Unidos da América, voltada para o atendimento de deficientes.

[...] a primeira iniciativa de congregar pais de pessoas portadoras de deficiências e outras pessoas interessadas em apoiá-los ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, por iniciativa de uma mãe de criança portadora da síndrome de Down, Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano. Tendo participado da fundação de mais de duzentos e cinquenta associações de pais de pessoas com deficiência(s) nos Estados Unidos, a Sra. Beatrice Bemis admirava-se por não existir, no Brasil, nenhum trabalho dessa natureza (APAE. Rio, 1991; Magalhães, Veloso, Aquino, Mader, Cortez, Souza e Regen, 1997; Santos Filho, 1999). p 22. Assim, no dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada a primeira APAE do Brasil, em sessão realizada na Associação Brasileira de Imprensa, na cidade do Rio de Janeiro, destinada a promover o bem-estar dos excepcionais, conforme edital de convocação (Ata de 11.12.1954; p.22) (TÍBOLA, 2001).

A APAE expandiu-se pelo Brasil e, em 1962, já contava com 16 instituições nos diferentes estados. Nessa época, foi criada a FENAPAES

(Federação Nacional das APAES), e em 1963, aconteceu o primeiro Congresso das APAEs.

Em 1968, com o apoio do Exército Brasileiro, a Sede da Federação Nacional das APAEs foi transferida para Brasília, DF. Por tratar-se de instância nacional do Movimento Apaeano, o então presidente da Federação Nacional da APAEs, Cel. José Cândido Maes Borba, entendeu que esta deveria estar localizada na capital do Brasil, visando, assim, facilitar as relações e inter-relações com os órgãos públicos e segmentos sociais em âmbito nacional (TÍBOLA, 2001).

O Movimento Apaeano se expandiu para outras capitais e para os municípios do interior dos estados. De acordo com Santos Filho (1999), na década de 1950, foram criadas 7 entidades; na década de 1960, 111; na década de 1970, foram filiadas 310 novas APAEs, e, em 1980, o número subiu para 347.

Na década de 1990, foram criadas 807 novas Associações e no período de janeiro a julho de 2001 foram filiadas 127, totalizando 1.733 APAEs filiadas à Federação Nacional das APAEs e espalhadas por todo o Brasil. É o maior movimento social de caráter filantrópico do Brasil e do mundo em sua área de atuação (FENAPAEs, 1998).

O objetivo principal das APAES e a concepção filosófica que norteou esse trabalho sempre estiveram voltados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a participação efetiva da família e a participação do deficiente, assim como a prestação de serviços. O atendimento é direcionado às pessoas com deficiência intelectual e múltipla (TÍBOLA, 2001).

A APAE nasceu como uma instituição voltada às deficiências, mas logo se centralizou na “deficiência mental”. Igualmente, podemos afirmar que foi uma entidade que nasceu de forma organizada, em um contexto social, por um grupo de pessoas sensíveis à realidade da problemática da deficiência, sobretudo em relação às famílias (JANNUZZI e CAIADO, 2013).

Diante dos processos desencadeados a partir da década de 1990 e os debates que se seguiram a partir do ano 2000 em relação à inclusão e inserção dos alunos com deficiência em classes regulares, a APAE posicionou-se diante das discussões em defesa da continuidade e da manutenção das escolas especiais.

A Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), amparada pela LDBEN 9394/1996, Artigo 58, justifica que a escola especial é um espaço de direito, e dessa forma, torna-se um espaço inclusivo à medida que recebe os educandos, que em função das condições específicas não é possível sua integração em classes comuns de ensino regular (FENAPAEs, 2007).

Nessa direção, o documento publicado pela FENAPAEs, intitulado *“Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e múltipla”*, assim expressa:

Continuaremos a defender o direito ao percurso escolar aos alunos com deficiência intelectual que não cumprirem os requisitos do Artigo nº 32 LDBEN 9394/96. O direito de receber a certificação de conclusão das etapas da educação básica e do ensino fundamental é que confirma a oferta desta etapa obrigatória de ensino (FENAPAEs, 2007, p.5).

Devemos considerar que não se trata somente de certificação, mas sim da luta para que os sujeitos com deficiência se apropriem dos conhecimentos construídos historicamente, assim como os demais sujeitos, e possam ter uma vida digna de exercício da cidadania, inseridos na sociedade.

A Educação Especial está pautada na busca de uma inserção social e educacional ampla, diferenciada de todas as concepções em relação às pessoas com deficiências, buscando oferecer uma educação escolar na qual suas especificidades se voltem para o exercício da cidadania. Dessa maneira, pretende construir uma instituição que valorize e respeite a diversidade, e em que o aluno seja sujeito do processo de conhecimento (TÍBOLA, 2001).

A FENAPAEs destaca que “qualquer ruptura como modelo de escola especial, sem considerar a possibilidade de sua desconstrução, reconstrução e /ou ressignificação é arbitrariedade” (2007, p.9). Dessa maneira, as discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem, metodologias de ensino e aprendizagem, alfabetização de pessoas com deficiência intelectual e avaliação são ainda restritas à escola regular e à escola especial.

2.1.3. A Educação e Educação Especial nos documentos internacionais e nacionais

Podemos referenciar como um marco importante para a compreensão histórica do direito à educação para todas as pessoas a Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida em 1948. A Declaração não trata especificamente das pessoas com deficiência, explícita, porém, os direitos da pessoa humana e apresenta princípios inalienáveis e universais sem que possam ser utilizados como pretexto de raça, gênero, religião, condição econômica, cultural, sensorial ou intelectual. Em seu texto, todas as pessoas, portanto, têm direitos iguais, entre elas as pessoas com deficiência (UNESCO, 1948).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 dedicou dois artigos à educação dos excepcionais, os artigos 88 e 89, e legou o enquadramento dos excepcionais no sistema geral de ensino como integração e expressou o apoio às instituições públicas e privadas.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Os referidos artigos da LDB 4.024/61 deixam interpretações em aberto, considerando os serviços educacionais comuns quanto os especiais, quando remetem ao sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 2011). No entanto, apontam a responsabilidade do poder público em relação às condições para proporcionar atendimento, bolsas ou subvenções.

A Lei 5.692/71, aprovada em 1971, em seu artigo 9º previa “[...] tratamento especial aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011), especialmente aos que apresentavam deficiências físicas ou mentais, colocando em discussão o atendimento no ensino regular. No entanto, o atendimento ficou restrito somente em aceitar os alunos no espaço físico, pois o atendimento permaneceu sendo em classes especiais.

Em 1973, foi criado o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, que representou um avanço e, ao mesmo tempo, reforçou certo fracasso do

ensino regular com a ampliação de salas e classes especiais e a inserção de muitos alunos do ensino regular, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, nos atendimentos especiais. O que norteava a educação especial eram a universalização e democratização, havia ensino especial para os alunos com deficiência.

Enquanto na década de 1970, observa-se que nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontecem neste momento à institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento e políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, 1973) A finalidade do CENESP era: “Promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Algumas mudanças foram acontecendo e “[...] a partir década de 1970, houve uma mudança e as escolas comuns passaram a aceitar crianças e adolescentes deficientes em classes especiais” (MENDES, 2006, p.390). Surgiram, desde então, debates e discussões em defesa da integração escolar, ou seja, o aluno deficiente estava no contexto escolar regular, de forma a conviver com os alunos considerados “normais”.

A respeito da integração, Omote (1999, p. 5) explica que a partir da década de 1970, “[...] houve expansão notável nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, notadamente na área da deficiência mental”. Este autor tece críticas em relação à permanência dos alunos nas escolas especializadas e em classes especiais, sem perspectivas de aprendizagem.

Na década de 1980, pais, instituições filantrópicas e os próprios deficientes reivindicaram a garantia dos direitos para as pessoas com deficiência. As lutas se deram por integração e normalização. Educação, trabalho e lazer estavam em pauta nas lutas das pessoas com necessidades especiais. O ano de 1981 foi proclamado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Destacamos que a nomenclatura “excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais” em 1986 (BUENO, 1993).

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, resultado do processo de redemocratização no país, em seu Capítulo III, Artigo 205, contempla que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Sendo a educação direito de todos, cabe ao Estado proporcionar condições de acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Fica evidente que a preparação da pessoa será para o exercício pleno da cidadania, bem como para o mercado de trabalho. No entanto, em se tratando das pessoas com deficiência, mantém-se a ideia de incapacidades e limitações, então o investimento na educação ainda não se torna uma garantia de direitos (KASSAR, 2004).

No Artigo 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). A garantia mencionada pela Constituição é somente o atendimento especializado; não há menção à inclusão e tampouco em como serão proporcionadas as condições de atendimento.

O contexto social e político do Brasil foi de tentativas de democratização e acessibilidade pela recente saída do regime militar. Porém, o que foi preconizado na Constituição em 1988 não foi efetivado no tocante às pessoas com deficiência. Permaneceram o atendimento em Classes Especiais e o atendimento feito pelas entidades e instituições filantrópicas, sem o investimento do poder público para que esse público fosse atendido na rede regular de ensino. O atendimento na rede regular de ensino precisa de mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais.

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e assegura, em seu Capítulo IV:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; (...). Art. 54 – É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) III – Atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça o direito de todos à educação, bem como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que está preconizado na Constituição Federal, porém reforça a igualdade de condições e permanência na escola.

Em 1994, foi editada a Política Nacional de Educação Especial. Nesse período, havia grande movimentação das Organizações Não Governamentais (ONGs); no entanto, reflete ainda o caráter de integração.

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos: igualdade-viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres como o dos indivíduos; participação ativa- requisito indispensável à verdadeira integração social; respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos (BRASIL, 1994, p.38).

A aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, ainda em vigor, representa a preocupação em contemplar e priorizar o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais e apresenta a educação especial como modalidade de educação escolar. A redação do Artigo 58 preconiza que “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidade especiais” (BRASIL, 1996, p.34).

O Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, conceitua a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e enfatiza a atuação complementar da educação especial para o ensino regular (BRASIL, 1999).

Com a iniciativa de organismos internacionais, na década de 1990, surgiram várias iniciativas em relação à educação e educação especial que tiveram relevância significativa para a elaboração de políticas públicas em nosso país. Vamos a elas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aconteceu na Tailândia, em 1990.

Como resultado desse evento, foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em cujo Artigo I expressa: “Toda a pessoa - criança, adolescente ou adulto - deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais” (UNESCO, 1990).

Dentre as necessidades educativas, estão os direitos de aprendizagem de escrita, de leitura, de cálculos, bem como o desenvolvimento de todas as faculdades e a apropriação de condições para que a pessoa possa continuar aprendendo ao longo de sua vida.

A Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos não utiliza a expressão de ensino especial ou inclusão, porém evidencia que o acesso deve ser ampliado a todos e todas. Os princípios e diretrizes da declaração referida influenciaram reformas educativas em diversos países que, direta e indiretamente, ajudaram a repensar o atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais.

Em 1990, aconteceu em Nova York a Reunião de Cúpula sobre a Criança realizada com representantes de diversos países. Desse evento foi assumido o compromisso da “[...] expansão dos cuidados na primeira infância e de atividades de desenvolvimento, incluindo intervenção na família e na comunidade, especialmente para às crianças pobres, em desvantagem ou portadoras de deficiência” (MITTLER, 2003, p. 40).

Na busca de intensificar as lutas de educação para todos e acesso com qualidade aconteceu, em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca, na Espanha, da qual resultou a Declaração de Salamanca, com muitos países signatários. A Declaração é considerada o marco mais importante dentre as discussões de educação e inclusão.

Com a Declaração de Salamanca, há uma provocação à mudança de paradigmas: da integração à inclusão. Essas mudanças ocorrem na compreensão da escola regular, assim como as instituições de ensino especial e atendimento educacional especializado para esse público-alvo; as políticas precisam ser reestruturadas e implementadas (BRASIL, 1994).

O documento não tem caráter legal em relação às políticas, porém oferece diretrizes e recomendações aos estados membros para a

implementação de políticas educacionais inclusivas. Em relação ao atendimento às pessoas com necessidade educativas especiais, assim expressas: “aqueles com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades” (BRASIL, 1994, p.10). A Carta ao Terceiro Milênio foi aprovada em 09 de setembro de 1999, em Londres, pela Assembleia Governativa da *REHABILITATION INTERNATIONAL*, e reconhece que os direitos precisam ser identificados e protegidos em qualquer sociedade, e expressa que:

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, homens e mulheres que têm deficiência. Nós buscamos um mundo de oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso e a plena inclusão em todos os aspectos da sociedade (BRASIL, 1999, p.1).

Passados mais de 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse documento chama a atenção para a igualdade de condições e inclusão em toda a sociedade.

No ano 2000, promovido pela ONU, aconteceu o Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar, no Senegal, promovido pela UNESCO, com o objetivo principal de avaliar os resultados dos compromissos assumidos em Jomtien, no ano de 1990. Desse evento resultou o Marco de Dakar, no qual são estabelecidas metas e estratégias para que os países possam implantar e promover acesso à educação de qualidade para todos.

A Declaração de Montreal, elaborada por ocasião do Congresso Sociedade Inclusiva, realizado em junho de 2001, em Quebec, no Canadá, retoma a Declaração dos Direitos Humanos em seu Artigo I: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p.1).

O referido documento interpela todos os segmentos da sociedade a unir esforços na construção de uma sociedade inclusiva. “As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria,

governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas” (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001, p.1).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), denominada Convenção da Guatemala, por ter sido realizada naquele país pela Organização dos Estados Americanos, foi promulgada no Brasil através do Decreto n.º 3.956/2001.

A Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual Brasil (2004), redigida a partir da Conferência Internacional sobre Deficiência da Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde, entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, chama a atenção para a responsabilidade do estado ao expressar:

Os Estados têm a obrigação de proteger, respeitar e garantir que todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e as liberdades das pessoas com deficiência intelectual sejam exercidos de acordo com as leis, nacionais, convenções, declarações e normas internacionais de Direitos Humanos. Os Estados têm a obrigação de proteger as pessoas com deficiências intelectuais contra experimentações científicas ou médicas, sem um consentimento informado, ou qualquer outra forma de violência, abuso, discriminação, segregação, estigmatização, exploração, maus tratos ou castigo cruel, desumano ou degradante (como as torturas), (BRASIL, 2004, p.2).

Sob as recomendações de Montreal somam-se a responsabilidade das políticas públicas em relação aos direitos das pessoas com deficiência intelectual, de proteção, bem como assegurar o direito à educação e inserção na sociedade como um cidadão de direitos como pessoa humana.

Pontuamos que o Brasil, como membro da ONU e signatário de diferentes acordos internacionais, precisa adequar suas políticas de atendimento assistencial e educacional para esse público-alvo.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, da qual o Brasil é signatário, em seu Artigo 24 assegura:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino secundário sob alegação de deficiência. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário em igualdade de condições

com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2006, p.49).

Essa Convenção foi promulgada no Brasil, e representa um marco legal para que sejam garantidos e assegurados os direitos de todas as pessoas com deficiência.

2.1.4. Políticas Brasileiras, Leis e Pareceres para a Educação Inclusiva e Especial, publicadas a partir do século XXI

No contexto brasileiro da educação e educação especial, podemos afirmar que a partir do ano 2000 o enfoque que estava voltado para a integração muda para a inclusão. Desde então, um grande número de normatizações legais, leis, pareceres, decretos, foram aprovados na perspectiva de promover a educação básica para todos, considerando que há novos espaços sendo abertos para as pessoas com deficiências.

Quadro 3 – Principais documentos do Século XXI dos direitos à educação especial e inclusiva

Documentos	Ano	Normatizações da Educação Especial e inclusiva
Resolução nº 2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Assegura o atendimento desde a educação infantil, e quando necessário atendimento educacional especializado.
PNE – Lei nº 10.172	2001	Preconizava durante a década a construção de uma escola e educação inclusiva, sem separar ou categorizar, que atende a necessidade de todos e a diversidade.
Decreto nº 3.956	2001	Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Parecer nº 17	2001	Institui Diretrizes Educacionais para Educação Especial na Educação Básica.
Lei nº10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. LIBRAS, ela não poderá substituir a Língua Portuguesa, no entanto será parte integrante do PCNs.
Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	2003	O programa visava formar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.
Decreto nº 5.296	2004	Acessibilidade. Regulamentam as leis nº 10.048 de 2000 e a lei nº 10.098 de 2000 em relação à acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida.
Lei nº 10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
Decreto nº 5.626	2005	Regulamenta a Lei 10.426 garante às pessoas com surdez o direito à educação através do ensino simultâneo de Língua Portuguesa e LIBRAS.
Decreto nº 6.094	2007	Apresentam a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento as necessidades educacionais

		especiais nas escolas públicas.
Decreto nº 6.253	2007	Regulamentou recursos do FUNDEB, definiu e instituiu o repasse de verbas, pois previa que o aluno matriculado em escola regular e recebesse Atendimento Educacional Especializado frequentaria a escola em dois turnos e seja contabilizado duas vezes.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão	2008	Tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade na rede regular de ensino.
Decreto nº 6.571	2008	Dispõe sobre o apoio técnico do FUNDEB, para ampliar a oferta de AEE.
Decreto nº 6.949	2009	Promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo
Resolução nº 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, dispõem em seu artigo 3º que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades. O AEE é parte integrante do processo educacional.
Nota Técnica nº 9	2010	Refere-se às Orientações para Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado; suas atribuições, bem como a atribuição do professor, elaboração do PPP e matrículas no AEE.
Nota Técnica nº 11	2010	Orienta sobre a institucionalização da oferta do atendimento Educacional Especializado em Salas de Recurso Multifuncionais implantadas nas escolas regulares.
Nota Técnica 06	2011	Avaliação dos Alunos com deficiência intelectual.
Nota Técnica 07	2011	Aborda a ressignificação do INES e IBC, para atender as expectativas sociais de convívio e a valorização das diferenças.
Decreto nº 7.611	2011	Dispõe sobre a Educação Especial e da outras providências.
Lei nº 12.764	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua efetivação.
Nota Técnica nº 24	2013	Traz orientações aos sistemas de ensino para a efetivação da Lei 12.764, afirma que o objetivo e as diretrizes e estão de acordo com os princípios Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Convenção da CDPP-ONU.
Nota Técnica nº 55	2013	Orienta sobre a atuação dos centros de AEE na perspectiva inclusiva. Explicita as instituições que podem ofertar o atendimento, e estes devem estar baseados nos marcos políticos e pedagógicos.
PNE - Lei nº 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024), este em sua Meta 4 pretende alcançar a universalização da educação inclusiva, para a população dos 04 aos 17 anos
Lei nº 13.146	2015	. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), esta assegura os direitos das pessoas com deficiência, no que se refere à saúde, educação, assistência social e acessibilidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017) com base nos documentos do MEC e Diário Oficial da União– versões online.

A Resolução nº 2/2001 caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar:

[...] entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir

a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

A referida resolução prevê que as escolas devem matricular todos os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) organizar e oferecer-lhes condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O documento chama a atenção para que o atendimento dos alunos seja baseado em princípios éticos e políticos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) , Lei n.º 10.172/2001, preconizava a utopia que seria a década (2001-2011) da construção de uma escola e educação inclusiva que contempla e atende a diversidade e as necessidades de todos, sem categorizar ou separar (PNE, 2001). No entanto, houve iniciativas e buscas sem alcançar o desejável, pois esse processo se dá aos poucos, depois de um histórico de exclusão e inexistência de projetos que contemplassem a diversidade.

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, em seu Artigo 1º define deficiência como:

[...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação (BRASIL, 2007, p.1).

A Convenção trabalhou especificamente sobre a eliminação de toda forma de discriminação em relação às pessoas com deficiência, enfatizando que a discriminação não deve se dar com base na deficiência. Os Estados-partes reafirmam que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.1).

Destacamos que a eliminação de todas as formas de discriminação ainda é uma utopia a ser alcançada na sociedade e no âmbito da implantação das políticas públicas educacionais com a perspectiva inclusiva, pois

constantemente as pessoas são relegadas a atitudes discriminatórias e à própria negação dos seus direitos como pessoas humanas.

Em 2001, o Parecer nº17/2001 do CNE – Conselho Nacional de Educação/CEB-Câmara de Educação Básica – instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, as quais asseguram o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil, salientando o acesso e a permanência, assim como a formação inicial e continuada dos professores para atuar em equipes que respondam às necessidades para inclusão, no contexto escolar, para crianças e adolescentes (BRASIL, 2001).

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, cujo intuito era formar gestores e educadores, nos municípios brasileiros, com o objetivo de proporcionar o acesso de todos à escolarização, ao atendimento educacional especializado (AEE) e à acessibilidade, criando assim, sistemas e ambientes educacionais inclusivos (BRASIL, 2003).

Em 05 de março de 2004, foi aprovada a Lei nº 10.845, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Com o advento dessa Lei, os estados e municípios prestam apoio às instituições que atendem à demanda de Educação Especial, de maneira facultativa, para a formação de professores, apoio pedagógico e material didático (BRASIL, 2004). No entanto o atendimento não responde às necessidades do público alvo da Educação Especial como um todo. Há um grande número de professores e instituições que afirmam não estarem preparados, para atender esse público alvo.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou o documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comum da rede regular”, o qual retoma os artigos da Constituição Federal que asseguram o direito à Educação, bem como as diretrizes dos documentos mundiais sobre a inclusão que asseguram a educação como um direito de todos, sem distinção, preconizando que os alunos com deficiências em idade escolar devem ser acolhidos nas classes comuns (BRASIL, 2004). O acesso e garantia desse direito é assegurado em muitas instituições, porém esse acesso não significa,

acesso aprendizagem, e inclusão em todos os sentidos no espaço social e educacional.

O Decreto nº 5.296/2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Embora não se trate especificamente da educação, chama a atenção para as questões de condições de acesso, por meio das barreiras arquitetônicas, que nem sempre proporcionam condições de acesso no espaço escolar e precisam se adequar (BRASIL, 2004). As barreiras arquitetônicas permanecem, nos espaços escolares e nos diferentes espaços públicos que inúmeras vezes limitam os acessos das pessoas com mobilidade reduzida, as barreiras atitudinais também precisam ser transpostas em todas as esferas das relações humanas e estruturais.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, garantindo às pessoas com surdez o direito à educação através do ensino simultâneo de Língua Portuguesa e LIBRAS”. Prevê a oferta das Libras como disciplina curricular nos cursos de graduação, a formação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de libras, e a língua portuguesa como segunda língua para os surdos e a organização do ensino bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2002).

Embora o decreto seja colocado em prática, não garante um processo que responda às necessidades para uma comunicação, com as pessoas surdas. O que muitas vezes se torna uma barreira em relação à pessoa surda com os ouvintes.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Decorreu da publicação do Decreto nº 6.094/2007, que “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.253/2007, dispõe do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e garante dupla matrícula dos estudantes da rede regular do da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. Este poderá

ser oferecido pelo sistema público e por instituições confessionais, filantrópicas, desde que conveniadas para esse fim (BRASIL, 2007).

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva inclusiva (2008), traz elementos importantes a serem observados e implementados em todas as instâncias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Essa política aborda a transversalidade da educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e comunidade, a acessibilidade arquitetônica, urbanística, bem como móveis e materiais adaptáveis e a articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas. Define o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando que estes podem ser atendidos no AEE, no período contrário ao do ensino regular, mas o AEE não deve ser substitutivo.

Em 2008, foi aprovado o Decreto nº 6.571/2008, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no entanto este foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17/11/2011, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, aborda as responsabilidades dos sistemas públicos de ensino e decreta:

Art. 1º- A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Frisamos que esse atendimento têm várias implicações do ponto de vista das políticas, da formação do professor e da implantação no espaço escolar.

A Resolução nº 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu Artigo 1º apresenta:

[...] para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Ao mesmo tempo em que as políticas apontam para a inclusão, recuam para as entidades filantrópicas. Dessa forma, o auxílio técnico e financeiro é compartilhado entre as diferentes instituições e o Estado não assume na totalidade a responsabilidade do ensino especial.

As políticas aprovadas desafiam os sistemas educacionais e precisam ser implementadas e consolidadas. Nesse contexto, algumas Notas Técnicas foram divulgadas pela Secretaria de Educação Especial, no sentido de operacionalizar o disposto nos marcos legais e proporcionar acesso e condições de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Na Nota Técnica da SEESP nº 09/2010, o assunto abordado refere-se às orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacionais Especializados. Afirma-se que o atendimento será prioritariamente em salas de recursos multifuncionais na própria escola que o aluno estuda ou em outra escola do ensino regular, em horário inverso, e poderá ser em instituições parceiras podem ser confessionais, filantrópicas ou comunitárias (BRASIL, 2010).

A Nota Técnica da SEESP nº 11/2010 apresenta orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares (BRASIL, 2010). Explicita ainda que cabe ao poder público adotar medidas

para a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação: “Na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, os sistemas de ensino têm a responsabilidade de prover e orientar a oferta do AEE, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial” (BRASIL, 2011, p.3).

Pontuamos que a escola e os professores têm atribuições a serem desenvolvidas, e aspectos importantes em relação ao AEE precisam ser incluídos e contemplados no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola na busca de efetivar um atendimento com qualidade ao público que frequenta o AEE, de modo a conduzi-los ao ensino e aprendizagem.

A Nota Técnica nº 06/2011, de 11 de março de 2011, assim aborda a avaliação de estudante com deficiência intelectual: “A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ao longo de toda a vida. No Brasil é indisponível e obrigatório para crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 04 a 17 anos” (BRASIL, 2011). Ressalta ainda o direito ao atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual, extracurricular, sem prejuízo das atividades em sala de aula comum, sendo o estudante o público alvo da educação especial.

Com base em documentos do Ministério da Educação (Pró-letramento, 2007), nos três primeiros anos do ensino fundamental (turmas de 6, 7 e 8 anos), a avaliação representa fonte de informação para formulação e revisão das práticas pedagógicas, a partir da compreensão dos desempenhos e aprendizagens dos estudantes, seus progressos e necessidades de intervenção (BRASIL, 2007, p.1).

Essas Notas se baseiam nos documentos legais, políticos e pedagógicos que tratam da inclusão e do atendimento às pessoas com deficiências.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” e afirma:

Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e

com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p.1).

Esse documento, contudo, dá abertura para a manutenção das escolas exclusivas que atendem a educação especial com apoio do poder público, mas aborda a preferência pela rede regular de ensino.

No ano de 2012, a Lei nº 12.764 foi aprovada como Política Nacional de Proteção dos Direitos a Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

Trata-se de direitos em todas as esferas da sociedade, salvaguardando os direitos de integridade da pessoa, em relação educação, é um direito de acesso à educação e ensino profissionalizante e em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, tem direito a acompanhamento especializado (BRASIL, 2012).

A Nota Técnica nº 24/2013 versa sobre as orientações para a implantação da Lei nº 12.764 e se pauta na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), na CDPD, ONU (2006), no Estatuto da Criança e Adolescente (1990), bem como na Política Nacional de Proteção dos Direitos à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Dessa forma, as orientações buscam assegurar os direitos de atendimento, aprendizagem e inclusão do público alvo já citado.

A Nota Técnica nº 055 / 2013 /BRASIL apresenta orientação à atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, em sintonia com os marcos legais políticos e pedagógicos, objetivando transformar as escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Na compreensão sobre a educação especial expressa:

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2013, p. 2).

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024) pretende alcançar a universalização da educação inclusiva. No entanto, há mais de 20 anos já se preconizava o atendimento dos alunos com deficiência.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

O Estado e a sociedade encontram-se diante de grandes desafios, pois as políticas legais estão aprovadas e implementadas, mas há um grande percurso para que se contemplem todos os alunos com necessidades educativas especiais em idade escolar, já que todos necessitam de atendimento pedagógico que proporcione um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e de qualidade, sobretudo quando se refere à deficiência intelectual.

A Lei Brasileira da Inclusão, aprovada em 2015, em relação à educação assegura:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, Capítulo IV, Art. 27, 2015).

A Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência representa a força e a fragilidade de uma nova forma de conceber e compreender a diversidade. É um novo paradigma que sinaliza para toda a

sociedade a se preparar para receber as pessoas com deficiência na sociedade.

Podemos considerar três pontos importantes que a Lei remete: os direitos, a oportunidade e a acessibilidade do público-alvo que são as pessoas com deficiência da nossa sociedade.

Entretanto, já se passaram mais de 20 anos a partir do movimento de inclusão de Salamanca e outros marcos internacionais, de políticas nacionais e iniciativas, porém a atitude da sociedade, em sua grande maioria, ainda continua a ser a negação dos direitos, da diferença, das necessidades e especificidades. Acreditamos que a partir da Lei Brasileira de Inclusão haverá mais consciência e responsabilidade por parte dos órgãos públicos privados e da sociedade civil.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Na presente seção, discorreremos sobre deficiência intelectual e múltipla por considerarmos importante nos situarmos sobre as mudanças que aconteceram ao longo da história, em relação a esse público alvo. Destacamos que os sujeitos desta pesquisa se situam nesse grupo, e há escassez de literatura acerca desse tema.

3.1. Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual recebeu várias definições e classificações, as quais mudaram conforme o contexto e a concepção de sociedade de cada época.

Reconhecemos a importância das diferentes áreas que estudam a deficiência intelectual e investigam suas causas, dentre elas a medicina, a psicologia, a neurologia, a antropologia, a educação e o serviço social. Cada uma, em suas especificidades e compreensões, trazem suas contribuições na investigação desse fenômeno. A seguir, abordamos o conceito apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, a CID e OMS.

Atualmente, utiliza-se o termo Deficiência Intelectual (DI) por estar de acordo com Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010). No entanto, em algumas literaturas ainda encontramos o termo deficiência mental, pois a mudança dos termos é relativamente recente em nosso meio.

A Associação referida é o mais antigo órgão no mundo na área de deficiência intelectual, criado nos Estados Unidos em 1876 como American Association of Mental Retardation (AAMR). Em 1º de janeiro de 2007, passou a se chamar American Association in Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), sendo substituído o termo retardo mental por deficiências intelectuais (LEONARDO E ROSSATO, 2012).

Em 1908, nos Estados Unidos, Tredgold citado por Almeida (2004) estabeleceu que:

[...] deficiência mental era um estado de defeito mental a partir do nascimento ou idade mais precoce em função do desenvolvimento cerebral incompleto, e em consequência disso, a pessoa afetada se tornava incapaz de desempenhar suas tarefas como membro da sociedade (ALMEIDA, 2004, p. 34).

A concepção vigente era que a deficiência era um estado mental, a pessoa permanecia nesse estado ao longo de sua vida, e se afirmava que a pessoa era incapaz de desempenhar tarefas na sociedade, ou seja, não era considerada cidadã, estava relegada a submeter-se sempre aos cuidados e dependência de outrem.

Em 1937, Tredgold divulgou outra conceituação, não se referindo ao tempo em que se manifesta a deficiência e não mencionando o defeito em relação à deficiência, no entanto assinalou que é algo que o indivíduo carrega ao longo de sua existência, “um estado de desenvolvimento mental incompleto, em nível tal que a pessoa era incapaz de adaptar-se ao ambiente normal de seus amigos de maneira a manter independente de supervisão, controle e suporte externo” (ALMEIDA, 2004 p.34).

Na visão de doença e considerada um estado ou defeito, a deficiência intelectual era tida como incurável. Em 1941 Almeida define:

[...] como um estado de incompetência social obtido na maturidade e resultante de um desenvolvimento aprisionado, na ordem constitucional hereditário ou adquirido, sendo essa condição, essencialmente incurável por meio de tratamento irremediável por meio de treinamento (ALMEIDA apud DOLL, 2004, p. 34).

Os conceitos e categorias utilizados para se referir às pessoas com deficiência intelectual estavam atrelados a ideologias religiosas, políticas e sociais vigentes em cada período histórico.

Nesse sentido, em 1954, a OMS (Organização Mundial da Saúde) sugeriu que as subcategorias utilizadas até aquele período – bobo, imbecis e idiotas –, fossem substituídas por classificação de deficiência: leve, moderada, severa e profunda. Até então, vigoravam os parâmetros baseados na organicidade, e desde então passaram a ser observados o comportamento e a interação do sujeito na relação com seu meio social (MONIZ, 2008).

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) estabeleceu em 1959 a seguinte definição:

[...] retardo mental se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e está associado a uma deficiência em uma ou mais áreas, das seguintes condições o amadurecimento, aprendizagem e ajustamento social (HERBER, 1959 apud ALMEIDA, 2004, p.34).

Em 1961, a AAMR apresenta a deficiência mental como "funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período de desenvolvimento (do nascimento até os 16 anos e está associado com deficiência no comportamento adaptativo)" (AAMR, 2006 apud REDIG, 2010). Pela primeira vez na trajetória da definição, permite-se avaliar o sujeito a partir do seu contexto e interação social. No entanto, mesmo com a abertura para a avaliação, não houve mudanças nos testes de QI utilizados por profissionais da psicologia envolvidos no atendimento desse público alvo.

Em 1973, a AAMR, em sua 7ª definição, assim definiu: "o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média existente ao tempo com déficits no comportamento adaptativo e manifestado durante o período de desenvolvimento" (AAMR, 2006, p.31 apud REDIG, 2010). Dessa definição em diante, o período de desenvolvimento passa a ser do nascimento aos 18 anos.

Passados dez anos, a AAMR propõe uma nova conceituação, após revisão, e apresenta como "funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média resultando em/ou associado a deficiências concomitantes no comportamento adaptativo e manifesta durante o período de desenvolvimento". O período de desenvolvimento que passou a ser considerado nessa definição foi do momento da concepção até os 18 anos, considerando o desenvolvimento desde sua concepção (AAMR, 2006, p.32 apud REDIG, 2010).

Uma nova revisão da AAMR, no ano de 1992, traz mudanças, já não apresentando o funcionamento geral, mas reportando-se às limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existe ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades

adaptativas aplicáveis (AAMR, 2006, p. 32-33 apud REDIG, 2010). As áreas de habilidades adaptativas “estão relacionadas à comunicação, auto-cuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, auto direcionamento, saúde e segurança, aprendizagem funcional lazer e trabalho” (REDIG, 2010, p.76).

O período de desenvolvimento continua sendo da concepção até os dezoito anos nessa definição, diferente para a avaliação de diagnóstico, em que são considerados os testes de QI, além de observações de profissionais especializados que acompanham a pessoa, bem como as habilidades de comportamento adaptativo. O modelo de definição de 1992, recebeu críticas por reforçar a limitação do sujeito e os resultados dos testes.

Mais uma vez a AAMR revisou os conceitos e, em 2002 definiu deficiência intelectual como:

[...] uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p, 20 apud BRIDI, 2014, p.502).

Os conceitos mudaram, assim como as nomenclaturas e a maneira de abordar, mas a prática continua a mesma, nem sempre respondendo à necessidade das pessoas com deficiência.

Entretanto, embora seja adotada a definição da AAMR, na prática, o diagnóstico de deficiência mental provavelmente continua sendo feito quase que exclusivamente tomando-se como base o QI obtido mediante testes nem sempre padronizados ou adequados a realidade brasileira. As escalas para avaliar comportamentos adaptativos, por exemplo, jamais foram traduzidas e normatizadas no Brasil. Portanto todo o processo de identificação das pessoas com deficiência intelectual continua sendo problemático na realidade brasileira. (MENDES, 1995, p.76; ALMEIDA, 2004, p.37)

A AAMR propõe cinco hipóteses essenciais à aplicação na definição do conceito de deficiência mental, referentes às habilidades adaptativas, conceituais sociais e práticas:

1. as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da

comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo; 2. a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; 3 em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades; 4.um propósito importante, ao descrever as limitações, é o de desenvolver um perfil de apoios necessários; 5.com apoios personalizados apropriados, durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 25 apud BRIDI, 2014, p.506).

Com essa definição, são propostas cinco dimensões, em uma perspectiva multifuncional e multidimensional, para a compreensão do conceito de deficiência intelectual. Isso representa um avanço em relação à anterior, mas ainda enfoca a funcionalidade centrada no sujeito: propõe que os apoios sejam oferecidos ao longo do ciclo de vida da pessoa (PAN, 2008). A ideia de medida e categorização da deficiência ainda permanece muito presente.

A expressão Deficiência Intelectual (DI) foi utilizada pela primeira vez em 1995, quando, por iniciativa da ONU realizou-se, em Nova York, o simpósio chamado de Deficiência Intelectual - Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro. No entanto, só passou a ser adotada no meio educacional após a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, de 2004. O texto da Declaração traz a seguinte recomendação para as organizações internacionais:

Incluir a deficiência intelectual nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias, a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar protocolos e ações desta área (OPS/OMS, Item 9, alínea K, 2004).

Na acepção da AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento Humano): “[...] a deficiência intelectual deve ser considerada dentro do contexto de fatores ambientais e pessoais do indivíduo, que o QI por si só não fornece informações suficientes para conhecer tal indivíduo e o que ele necessita para ampliar o seu desenvolvimento” (ROSSATO e LEONARDO, 2012, p 78).

A AAIDD lançou em 2010 a 11ª edição em seu manual (Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de suporte). Com essa definição,

o que mudou foi somente a substituição de deficiente mental para intelectual, permanecendo as cinco proposições a serem consideradas.

No CID 10 (Classificação Internacional de Doenças) e no DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), as classificações ainda são ancoradas nos escores do QI (Quociente Intelectual).

A classificação é realizada por meio de seis categorias, sendo elas: F70 Retardo Mental Leve (QI na faixa de 50 a 69); F71 Retardo Mental Moderado (QI essencialmente na faixa de 35 a 49); F72 Retardo Mental Grave (QI em média na faixa de 20 a 4); F73 Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20); F78. Outro Retardo Mental (nesta classificação e avaliação por meio de procedimentos usuais, está prejudicado, como por exemplo, diante da necessidade de se avaliar um indivíduo cego ou surdo; dessa forma, ele é classificado em Outro Retardo Mental) e F79 Retardo Mental Não Especificado (nesta categoria há evidência de retardo mental, mas as informações disponíveis são insuficientes para designar uma das categorias) (BRIDI, BAPTISTA, 2014, p.507).

No Manual DSM-IV (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA-APA), as classificações de retardo mental apresentam-se em cinco categorias, e estes apresentam possíveis desempenhos acadêmicos, o que, de certa forma, limita e rotula as pessoas com deficiência intelectual. São elas: Retardo Mental Leve (QI de 50-55 a aproximadamente 70). Retardo Mental Moderado (QI de 35-40 a 50-55). Retardo Mental Grave (QI de 20-25 a 35-40). Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20-25). Retardo Mental e Gravidade Especificada. (BRIDI & BAPTISTA, 2014).

O Manual DSM-V foi publicado em 2013, é a mais nova edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana. Com a publicação desse Manual, há uma nova classificação e reformulação em relação aos diagnósticos. Os critérios de avaliação para a Deficiência Intelectual enfatizaram a avaliação cognitiva e a capacidade funcional adaptativa. O conceito de Deficiência Intelectual apresenta-se como: “Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSM-V, 2014, p. 33).

De acordo com o Manual, três critérios devem ser preenchidos, sendo déficits em funções intelectuais e adaptativas, e estes devem apresentar-se durante o período do desenvolvimento (DSM-V, 2014).

Historicamente, os diagnósticos da Medicina e Psicologia foram baseados em questões biológicas e na psicometria, contudo a avaliação clínica não pode predeterminar as possibilidades do sujeito com deficiência intelectual.

Diante do panorama geral das mudanças, marcadas por avanços, retrocessos e estagnação, percebemos que na contemporaneidade, diante do desenvolvimento científico, consolida-se a definição de que a inteligência está relacionada com o QI, e as críticas apontam não só para as revisões dos testes e das formas de classificar, mas de ressignificar a inteligência (PAN, 2008).

Vygotsky (2012) criticou a classificação por meio dos testes de inteligência e defendeu que as crianças precisam ser expostas às atividades que as ajudem a tornar-se parte do contexto social, como uma necessidade de adaptar-se ao ambiente sociocultural, pois dessa forma o desenvolvimento promoverá a aprendizagem, e em sua tese central sobre defectologia afirma que:

[...] todo defeito cria estímulos para desenvolver compensação. Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode ser limitado à determinação do nível e da gravidade da insuficiência, mas necessariamente incluir a consideração de processos compensatórios, ou seja, substitutos, sobreestruturados e niveladores, no desenvolvimento e no comportamento da criança. (Vygotsky, 2012, p.14) (tradução nossa).¹

Em relação aos processos compensatórios, Vygotsky não se reporta à compensação biológica e nem ao caráter inato na pessoa, mas sim a um processo de superação a partir das mediações culturais estabelecidas que contribuam para o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência. O autor compara o processo de desenvolvimento e aprendizagem do deficiente como uma pessoa enferma sob os cuidados do médico, este não se centra na enfermidade, mas no enfermo; assim, a concepção de deficiência não se focaliza na falta, mas nas possibilidades. (VYGOTSKY, 2012).

¹ todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (VYGOTSKY, 2012 p.14)

Quanto à educação, Vygotsky (2010) ressalta que é importante criar condições de adaptação, bem como proporcionar uma vida dotada de sentido e trabalho, considerando que o ritmo de aprendizado pode ser mais lento, por isso é importante criar condições de convívio com outras crianças sem deficiência.

A cultura da humanidade foi criada em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Portanto, seus materiais e ferramentas de adaptação, seus equipamentos e instituições sócio psicológicas são calculados para uma organização psicofisiológica normal. Muitas vezes, as formas culturais peculiares são necessárias, criadas especialmente para que o desenvolvimento cultural da criança deficiente seja feito. A ciência conhece um número de sistemas culturais artificiais que oferecem interesse teórico. (VYGOTSKY, 2012 p.27 - tradução nossa) ².

Vygotsky (2012) chama a atenção para os aspectos físicos, sociais e econômicos, atribuindo importância às relações da pessoa com o meio social, e, declara que as relações no espaço escolar precisam ser mediadas adequadamente. Nessa direção, percebemos que a visão de Vygotsky em relação à deficiência e à educação escolar estava à frente de seu tempo.

3.2. Deficiência Múltipla

Apresentamos alguns aspectos conceituais sobre deficiência múltipla, assim como características específicas desse tipo de deficiência e como podem interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e o Documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área de deficiência múltipla (1994): “a deficiência múltipla é uma associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/ auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1995, p.17).

² La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso, sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones sociopsicológicos están calculados para una organización psicofisiológica normal. Con frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo cultural del niño deficiente. La ciencia conoce una cantidad de sistemas culturales artificiales que ofrecen interés teórico (VYGOTSKY, 2012, p.27).

O Ministério da Educação, em 2006, publicou o documento Educação Infantil, Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla (BRASIL, 2004) referindo deficiência múltipla como associação de duas ou mais deficiências, podendo ser de ordem, física, mental, sensorial, comportamento e/ou emocional.

O percurso histórico da educação especial no Brasil, especificamente em relação à escolarização das pessoas com deficiência múltipla, não é muito contemplado pela literatura, podemos dizer que é algo relativamente novo (BRASIL, 2002a; CORMEDI, 2009; PIRES, BLANCO & OLIVEIRA, 2009).

Reiteramos que as produções acadêmicas e literaturas relacionadas à deficiência múltipla são escassas. Entre elas, podemos identificar as produções de Kassar (1999); Carvalho (2000); Silveira e Neves (2006); Araújo e Costa (2015).

Kassar (1999) aborda a deficiência múltipla como um silêncio no processo político de atendimento a esse público-alvo. Declara que da forma como as políticas são elaboradas acabam por não atender a essa demanda, e essa população permanece afetada por não ser contemplada em seus direitos como pessoa humana no acesso ao conhecimento.

Carvalho (2000), dentro do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, organizado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Especial, trata de aspectos históricos, conceitos e formas de trabalhar com crianças, adolescentes e adultos com deficiência múltipla.

Silveira e Neves (2006) discutem o tema da inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla na concepção de pais e professores. Sua pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de pais e professores de crianças com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social dessas crianças. Como considerações, as autoras apresentam:

De acordo com os dados deste estudo o olhar inclusivo sobre as escolas especiais ou regulares, deve ser um olhar de mudanças e inquietações, que vem assinalar a necessidade de transformações no sistema educacional, no sentido de considerar as pessoas, suas histórias, concepções, percepções, crenças, experiências e trajetórias pessoais. Tanto os pais, que em sua maioria advêm de um nível sócio-econômico desfavorecido extremamente desrespeitado em seus direitos, quanto os professores, apresentaram em seus discursos severo descrédito no desenvolvimento e na

aprendizagem dos deficientes múltiplos (NEVES e SILVEIRA, 2006, p. 84).

Nessas constatações, observamos a necessidades de implementações de políticas públicas para a efetivação da inclusão de fato, assim como a formação dos profissionais e as mudanças de concepções em relação ao desenvolvimento e aprendizagem como um processo.

Aráoz e Costa (2015), em uma coletânea, consideram as diferenças e necessidades individuais a partir do grupo de pesquisa sobre Surdocegueira e Deficiência Sensorial de ULBRA, Ji-Paraná, RO. Em parceria com a UFSCAR e USP, mapearam por meio de aplicações de técnicas e condições de inclusão dos alunos com deficiência múltipla integrando família-escola-comunidade.

Dessa forma, assim como as lacunas percebidas ao longo dos anos no atendimento aos deficientes, de maneira geral os autores reportam-se à deficiência múltipla em diversos fatores, dentre eles as necessidades educacionais, a acessibilidade, as adaptações curriculares e estruturais, a formação de professores e a exclusão desse público-alvo, salientando a deficiência como impedimento para a aprendizagem.

Kassar (1999) aborda a inexistência de atendimento escolar a essas pessoas:

De certo modo, na história da educação especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se, apenas, quando enfocamos as “margens” da educação, através das “parcerias” do atendimento entre os setores público e privado. Não há previsão direta de atendimento a alunos com deficiências severas pelo serviço público, especialmente no setor educacional (KASSAR, 1999, p. 41).

O atendimento a esse público alvo permaneceu restrito às instituições filantrópicas de educação especial, que, nos casos mais graves, não tinham sequer qualquer forma de atendimento. Esse atendimento, muitas vezes, era pautado somente em estimulações sensoriais e no cuidado, sem a preocupação do ensino e aprendizagem e a apropriação do conhecimento.

A FENAPAES (2007) elaborou algumas associações das diferentes condições em que a pessoa pode apresentar deficiência múltipla:

[...] são exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental. SENSORIAL E PSÍQUICA – exemplificam essa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental. SENSORIAL E FÍSICA – são exemplos dessa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física. FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL- são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez (FENAPAES, 2007, p.23).

As causas da deficiência múltipla podem ser diversas e podem ocorrer nas diferentes etapas da vida, nos períodos pré-natais (antes do nascimento), no período perinatal (durante o parto) e pós-natais (depois do nascimento). Diversas podem ser as situações em que a deficiência pode ocorrer, como acidentes, traumatismos cranianos, irradiações, tumores, intoxicações químicas, meningite viral.

Somente a partir do ano de 1980 o Ministério da Educação passou a nomear em documentos técnicos a deficiência múltipla, assim como outras deficiências.

A questão principal não era tanto de incentivo ou de políticas educacionais. Mas de credibilidade. Achava-se que essas pessoas não tinham acesso ao saber, em face de suas múltiplas e severas limitações. Além da atenção médica, prevalecia a convicção de que estavam aquém dos objetivos educacionais (CARVALHO, 2000, p.33).

Nesse entendimento, reforça-se a deficiência, e com ela, a incapacidade, a falta, mantendo-se a exclusão, o preconceito e os estereótipos construídos socialmente, permanecendo como responsabilidade da família o cuidado e a assistência. Para as políticas públicas, esse público por muitos anos foi considerado como se não tivesse o direito assegurado a qualquer cidadão, do acesso à educação.

Os alunos com deficiência múltipla podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e

necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas (BRASIL, 2006, p.13).

Diante do exposto, em relação a cada pessoa que apresenta deficiência múltipla, pontuamos que cabe às instituições escolares adequar e reorganizar a forma de conceber o atendimento aos deficientes, proporcionando-lhes condições de acesso e apropriação do conhecimento sistematizado.

O documento do MEC (2006) sobre Saberes e práticas da inclusão – Dificuldades acentuadas de aprendizagem Deficiência Múltipla; destaca em relação à pessoa com deficiência múltipla, que estas: “Apresentam algumas vezes interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos” (BRASIL, 2006, p.13). Reforça a compreensão de que as pessoas com deficiência múltipla estão fora dos padrões ou normas pré-estabelecidas por apresentarem interesses incomuns e formas diferenciadas de agir e se comunicar. Do mesmo modo, a expressão dos desejos e sentimentos precisam ser respeitadas e compreendidas, está nas representações no imaginário a ideia de anormalidade no tocante às outras pessoas.

Nos documentos nacionais, sobre educação especial e inclusiva há pouca referência à escolarização e ao atendimento das pessoas com deficiência múltipla. Subentendemos que esteja associada a outras deficiências, mas não é nomeada como se nomeiam transtornos globais do desenvolvimento, surdez, entre outros (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

No que tange às conquistas e direitos, os documentos são unânimes em afirmar a importância da interação e convivência das pessoas com deficiência inseridas no grupo social, no entanto a efetiva escolarização e o processo de aprendizagem ainda continuam sendo uma utopia, algo inatingível, como afirmam Silveira & Neves:

Questionamos-nos sobre a possibilidade de inclusão escolar dessa população, ainda habitam no imaginário social e individual dos profissionais da educação e dos familiares dessas crianças desconhecimento e dúvidas culminam incertezas sobre os benefícios e as possibilidades da inclusão (SILVEIRA & NEVES, 2006, p.79.).

Verificamos que a deficiência múltipla é encarada como uma causa biológica e orgânica, como condição do sujeito, o que impede de acreditar no

potencial de desenvolvimento e aprendizagem enquanto ser humano. Etiologicamente, Silva (2011) declara que:

A epidemiologia de deficiência múltipla é originada de fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores outras (SILVA, 2011, p.3).

A seguir, apresentamos algumas condições em que podem ocorrer casos de deficiência múltipla, no entanto estas não são determinantes.

Quadro 4 - Exemplos de condições que levam à deficiência múltipla

Época de ocorrência do problema	Agentes que afetam	Atividade do agente	Resultado típico
Concepção	Translocação de pares de cromossomos no nascimento. Erros congênitos do metabolismo, como a fenilcetonúria	Mudanças sérias no embrião e no feto, muitas vezes, fatais. Incapacidade de efetuar processos químicos e metabólicos; danos ao desenvolvimento fetal.	Certos reagrupamentos dos cromossomos podem levar à síndrome de Down e à deficiência mental. Resulta em deficiência grave em outras complicações; pode ser revertido parcialmente quando diagnosticado cedo e administrando-se uma dieta especial.
Pré-natal	Medicamentos como a talidomida	Medicamento usado como sedativo para a mãe; pode prejudicar o desenvolvimento normal do embrião	Uma criança acentuadamente deformada com anomalias sérias no coração, olhos, ouvido, membros superiores e inferiores e outros
Natal	Anoxia (falta prolongada de oxigênio ao feto durante o processo de nascimento)	A falta prolongada de oxigênio pode causar destruição irreversível de células cerebrais	Criança com paralisia cerebral que pode ou não ter deficiência mental e outros defeitos que afetam a visão e a audição
Pós-natal	Encefalite e meningite	Doenças infecciosas (sarampo, coqueluche e outras) podem levar à inflamação das células do cérebro e a sua destruição.	Pode levar a uma variedade de problemas, como a falta de atenção e a hiperatividade; causa epilepsia, deficiência mental e problemas de comportamento.

Fonte: Extraído de Kirk e Gallagher (1991, p. 416).

Dados da OMS (Organização Mundial da Saúde) de 1996 revelam que 1% da população mundial tem deficiência múltipla. Esses dados não estão

atualizados no Brasil, o censo de 2010 não registrou dados específicos sobre esse tipo de deficiência (BRASIL, IBGE, 2012).

Os direitos de aprendizagem e acesso ao ambiente escolar para esse público estão contemplados nas políticas, porém nem todos os que fazem parte dessa população são atendidos.

4. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Na presente seção abordamos sobre desenvolvimento e aprendizagem, pontuamos alguns conceitos, sobre linguagem e pensamento os quais consideramos relevantes na compreensão do processo de alfabetização e deficiência intelectual.

4.1. Desenvolvimento Humano, Linguagem e Pensamento

A oposição a uma sociedade burguesa, bem como a não aceitação da visão da psicologia de seu tempo, impulsionaram Vygotsky a estudos e experimentos que trouxeram para o centro das discussões a constituição do homem, sua historicidade, na busca de compreender seu processo de humanização.

O desenvolvimento humano, abordado a partir da psicologia histórico-cultural, constitui o ponto central da obra de Vygotsky: “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p.95).

Na concepção histórico-cultural, a visão do determinismo hereditário biológico deixa de ter sentido. A concepção de apropriação da cultura e do conhecimento, nas relações com outros seres humanos, altera a maneira de perceber a concepção de homem e de como este homem se apropria do que foi criado e desenvolvido por esse determinado grupo cultural. Vygotsky buscou defender uma compreensão que superasse essa visão, agrupando três categorias em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento na criança. Este autor agrupa determinadas categorias para depois refutá-las e defender seu ponto de vista, sua compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem:

- Independência do processo de aprendizagem: nessa compreensão, não se leva em consideração o contexto social e histórico do sujeito;
- Aprendizagem é desenvolvimento: aborda a aprendizagem e desenvolvimento como um processo único, no entanto os dois processos são interdependentes, embora um influencie o outro;
- Conciliação das duas categorias: busca conciliar os dois processos anteriores, mas não responde às discussões vigentes naquele período.

Vygotsky opôs-se a essas três teorias, observando que interpretam de maneira tão diferente a aprendizagem e o desenvolvimento. O autor ignora essas concepções e se respalda na premissa de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 2005, p.32). Dessa forma, surge um novo enfoque da Psicologia, que considera o sujeito como alguém que age e interage com o outro, desde os primeiros momentos de vida, e vai se constituindo como tal.

De acordo com Vygotsky (2005), toda a aprendizagem da criança no espaço escolar é precedida de uma pré-história. Isso significa que a criança, antes de entrar para a escola formal, apropria-se e elabora processos internos de aquisição do conhecimento a partir do contexto social em que vive e das relações que estabelece com as pessoas e grupos. Isto é, no diálogo, na descoberta dos objetos com os quais estabelece relação, através do brincar e das necessidades básicas que precisam ser supridas para as condições de sobrevivência a criança está inserida em um ambiente de aprendizagem específico, mesmo não sendo considerado formal ou escolar.

Para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano e, por conseguinte, da constituição subjetiva do sujeito, é necessário entender a complexidade da “relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar” (VYGOTSKY, 2005 p. 34).

Diante desses pressupostos, o autor nos remete a duas compreensões: o nível de desenvolvimento efetivo da criança, que considera o desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança; e a capacidade do desenvolvimento potencial de aprendizagem em cada caso específico, ou seja, a busca do desenvolvimento das condições de onde a criança pode chegar (VYGOTSKY, 2005).

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, porém têm relações interdependentes em uma concepção dialética como resultado de interação no ambiente social, isto é, não ocorrem de forma isolada entre o sujeito e seu desenvolvimento intelectual. Essa assertiva supera as dicotomias até então utilizadas e difundidas pelas concepções anteriores.

[...] sob esse ponto de vista, a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da

aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas, não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

A defesa dessa concepção reafirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento, desencadeando processos que não se desenvolveriam somente a partir da maturação biológica, mas se desenvolvem pela mediação e interações que o ser humano estabelece com seus pares. Com base nessas prerrogativas, Vygotsky (2005, p. 38) defende “que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Ao considerar a importância do desenvolvimento e aprendizagem nessa perspectiva, Vygotsky ressalta a importância de superar a ênfase nas funções elementares e desenvolver as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, consciência), sendo um processo único e complexo.

Várias investigações foram realizadas buscando respostas a essas inquietações e pressupostos levantados pela concepção vygotskiana. Segundo o autor,

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009, p. 325).

Nesse processo de aprendizagem, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores porque estão implícitos nesse processo complexo o pensamento abstrato e a maneira singular com que a criança elabora os conceitos. Cabe à escola compreender esse processo desencadeado a partir da aprendizagem de cada criança.

As investigações vinculadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança buscam levar à compreensão das competências intelectuais da criança, nesse processo. Vygotsky elabora dois conceitos: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. O primeiro baseia-se nos conhecimentos que a criança já sabe, os conceitos que já se apropriou a partir

das mediações e relações sociais estabelecidas. O segundo refere-se aos conhecimentos que a criança poderá se apropriar pelas mediações e interações que poderão ser estabelecidas ao longo do processo de educação escolar e no ambiente cultural onde estiver inserida (VYGOTSKI, 1989).

Duarte (2001, p.98), referindo-se ao ensino escolar, sustenta:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionado o que desses conteúdos se encontra, a cada momento pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a eles correspondentes.

Ao afirmar o papel do ensino escolar, Duarte (2001) pondera que a escola precisa responder a realidade do aluno, sistematizando o conhecimento produzido, problematizando e transformando o conhecimento adquirido, em conhecimento científico, respeitando o processo de apropriação, e esse contribua para o seu desenvolvimento intelectual, para que a aprendizagem de conteúdos e informações seja qualitativa de tal forma que o aluno sinta-se sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico no ensino escolar, que respeite o processo de desenvolvimento e aprendizagem, assume um papel relevante. Este precisa ser um processo sistematicamente organizado, considerando o processo da criança, o conteúdo e a mediação que serão estabelecidos para promover o desenvolvimento potencial e que resultem em conhecimentos significativos para a criança em seu contexto sociocultural.

Somente a partir da apropriação do conhecimento mediado e sistematizado é que ocorre a aprendizagem; o desenvolvimento proporciona potencialidades, mas não se concretiza em um processo nato de maturação. Nesse momento, acontece a intervenção do professor.

Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e as relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária (OLIVEIRA, 2010 p. 65).

Assim como a mediação, o desenvolvimento, a aprendizagem, o pensamento e a linguagem ocupam um papel importante na constituição do homem como ser humano; a linguagem proporciona condições de relações com o “outro”.

Na concepção histórico-cultural, a linguagem transcende o limite da oralidade como ação motora e é considerada uma operação na atividade humana, um elemento constitutivo da consciência e, portanto, presente nas relações do pensamento (BERNARDES, 2012). Dessa forma, com a linguagem sendo uma atividade humana, é possível estabelecer relações com o outro, expressando atitudes e pensamentos. A linguagem é inerente à necessidade de comunicar algo em um determinado grupo social e se desenvolve desde os primeiros momentos da vida do ser humano.

Vygotsky aponta o pensamento e a linguagem como uma necessidade e ser estudada e compreendida no processo de desenvolvimento do ser humano, em sua constituição como ser social. A partir de seus estudos e de seus companheiros Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) sobre a filogênese e a ontogênese, realizaram experimentos e análises para a compreensão do desenvolvimento humano.

A linguagem e o pensamento têm trajetórias diferenciadas de desenvolvimento, porém em alguns momentos fundem-se pela necessidade do próprio ser humano. Sendo assim, podemos afirmar que linguagem e pensamento mantêm estreita relação no processo de construção social da pessoa humana. (Vygotsky, 2009).

A função da linguagem é social e o homem se apropria dela no espaço cultural e na interação com outros seres humanos, em um processo de humanização. A partir de seus experimentos, Vygotsky formula seis conclusões básicas para uma melhor análise desses dois elementos; pensamento e linguagem:

O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas. 2. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. 3. A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético. 4. Os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem em alguns sentidos (rudimentos de empregos de instrumentos) e uma linguagem

parecida à do homem – em aspectos totalmente diferentes (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos da função social da linguagem). 5. Os antropoides não apresentam característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé, um e outro não mantêm nenhum tipo de conexão. 6. Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar sem dúvida uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2009, p.128).

O pensamento e a linguagem, portanto, tem raízes genéticas diferenciadas, logo a fala e o pensamento não têm a mesma origem. Dessa maneira, em determinados momentos, há conexões entre os dois movimentos, mas se modificam e desenvolvem em sua particularidade, nas inter-relações sócio-históricas.

Os animais possuem linguagens e diferentes formas de se comunicar, através de gestos, sons, expressões, porém apenas o ser humano é capaz de se apropriar da linguagem de maneira formal, sistematizada de tal forma que proporciona condições de transmitir informações, conhecimentos e descobertas construídas ao longo do processo histórico do desenvolvimento das sociedades.

Do ponto de vista filogenético, o desenvolvimento da pré-fala e da fase pré-intelectual não têm relação com o desenvolvimento do pensamento. As duas fases são visíveis antes do primeiro ano de vida, mas por volta dos dois anos é que as mudanças são mais visíveis, pois a criança passa a sentir necessidade da fala, e aos poucos se manifesta seu desenvolvimento intelectual. “As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram” (VYGOTSKY, 2005, p.54).

Em relação à fala, Vygotsky³ afirma que esta se interioriza porque a sua função muda e essas mudanças passam por três fases ao longo do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2005): a fala exterior, fala egocêntrica e fala interior.

O desenvolvimento da fala passa pelas mesmas operações de outras funções mentais que envolvem o uso de signos como contar ou a memorização mnemônica.

³ Utilizamos a grafia Vygotsky ao longo do texto quando nos referimos ao autor Lev Semenovitch Vygotsky, no entanto conforme a tradução, utilizaremos em algumas citações Vigotski.

Inicialmente, a função da linguagem “é comunicar, relacionar socialmente, influenciar os circundantes tanto do lado dos adultos quanto do lado da criança. Assim a linguagem da criança é puramente social” (VYGOTSKY, 2005, p.63). Nessa fase, a fala não tem uma ação planejada por parte da criança, esta age conforme a sua necessidade, expressando algo que necessita em seu meio social; a linguagem passa a ser socializada posteriormente, quando se apropria do que já foi construído historicamente. Nas palavras de Vygotsky “A linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social, coma criança transferindo formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (2005 p.63-64). Nessa fase, a criança geralmente fala consigo mesmo e frequentemente fala alto sobre a ação que ela própria irá realizar.

Segundo Vygotsky (2005), a criança vive a fase transitória entre o real e o imaginário, e a fala representa um instrumento de seu próprio pensamento Vygotsky (2005). Esses processos da fala exercem forte influência sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e contribuem para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção, raciocínio lógico), e para a abstração e generalização que a criança desenvolve em suas experiências e relações no contexto social.

4.2. Ensino, Aprendizagem e Deficiência

O princípio de humanização, hominização e o desenvolvimento humano como um processo que acontece mediado pelo contexto histórico e social que vivemos é uma das premissas apontadas por Vygotsky (2012).

Segundo o autor, o homem é resultado de uma construção histórica e social, e essa construção acontece na interação com o contexto social no qual o sujeito está inserido. Os princípios desenvolvidos por Vygotsky contribuem para a compreensão do processo de desenvolvimento do ser humano a partir da sua interação com o outro, a mediação e o contato com o meio social.

A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural. As funções superiores do homem não podem ser vistas apenas como resultado da maturação de um

organismo que já possui, em potencial, tais capacidades. A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores. A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolados pela Psicologia (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002, p.87).

Vygotsky desenvolve uma compreensão para a psicologia. Baseado no materialismo histórico-dialético, deixa o postulado de que todos os fenômenos estudados se encontram em um movimento permanente de transformação, portanto nada é estático e pré-definido. O ser humano transforma-se e contribui para sua transformação ao atuar sobre a natureza com a sua atividade e instrumentos.

O conhecimento constrói-se a partir da evolução dos fenômenos, do movimento em que acontece internamente como parte constitutiva do desenvolvimento e, por sua vez, construindo a aprendizagem. A mudança individual não ocorre desligada das condições sociais da vida, portanto a vida do homem em interação com o meio social é que determina a consciência do homem (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2002).

Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), entre outros autores, assumiram o desafio de estudar empiricamente, por meio de experimentos, observações e interações, o desenvolvimento do psiquismo humano considerando as condições sociais em que o sujeito vive e as interações que estabelece com o outro e, assim, constrói a sua subjetividade.

Nessa perspectiva, o ato pedagógico não pode ser baseado na falta, no déficit, no atraso ou na deficiência, como rótulo, e colocado em primeiro lugar, mas sim se fundamentar nas possibilidades que o aluno pode apresentar através da mediação para a apropriação do conhecimento (PAN, 2008). Corroboramos com Pan (2008, p.69) quando afirma que a contribuição de Vygotsky vem “compôr dialeticamente as dimensões longitudinal e social, histórica e cultural, simbólica e concreta aproximando desenvolvimento e aprendizagem”.

Em relação à avaliação do aluno com deficiência intelectual, a recomendação do manual da AAIDD prevê que esta ocorra a partir do contexto sócio-histórico. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem poderá contemplar “os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência

mental são os mesmos das crianças ditas normais, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento” (CARNEIRO 2007, p. 39).

Nesse curso de desenvolvimento, precisam ser respeitados os processos sobre os quais Vygotsky (1997, p.76) afirma que “uma criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento diferente e único”. Assim, o processo de escolarização tem a responsabilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, proporcionando condições de apropriação do conhecimento.

[...] deve se levar em conta que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento (PLETSCH, 2009, p.90).

Diante do exposto, os alunos com deficiência intelectual, assim como os ditos “normais”, têm direitos de aprendizagem e são capazes de se apropriar do conhecimento, desde que sejam proporcionadas oportunidades de aprendizagem mediada, rompendo com os laudos, rótulos e estigmas atribuídos a partir de construções históricas.

Dessa forma, são necessários “caminhos alternativos” ou “recursos especiais”. A crítica de Vygotsky (1998) à Pedagogia, no ensino aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, é em relação à limitação, oferecendo atividades que exigiam pouco esforço intelectual, com déficit cognitivo, limitando-os para a não aprendizagem de conteúdos mais complexos. Atualmente:

O aluno com essa deficiência (neste caso deficiência intelectual - grifo nosso) tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita (BRASIL, 2007, p.16).

Para responder ao esperado para esse público-alvo, a organização do ensino, adaptações curriculares e a metodologia de ensino precisam contemplar não o ideal de ensino aprendizagem homogêneo, mas as especificidades e acreditar nas possibilidades do aluno com deficiência intelectual.

Nessa direção, Iácono e Mori (2004, p.2) sublinham que: “No contexto das diferentes áreas que compõem a educação especial [...] a educação de alunos com deficiência mental, tem sido um desafio constante não só para os profissionais que trabalham nesta área, como para os pais destes alunos”. Esse desafio reproduz a ideia de aluno ideal por parte da escola e da família, atribuindo o fracasso muitas vezes ao aluno, como uma situação isolada e por vezes a frustração por não alcançar um nível mais elevado, os alunos ditos “normais”.

Ao tratar desse tipo de deficiência, Fierro (apud ANTUNES, 2008, p.20) destaca a importância do respeito e da educabilidade de todo ser humano: “deve-se insistir que toda pessoa, mesmo afetada por uma deficiência intelectual profunda, é capaz não apenas de aprender, mas de adquirir a educação propriamente dita”. A autora refere-se à deficiência intelectual, reafirmando o postulado de Vygotsky (1997) que remete à tese de que toda deficiência cria estímulos para a compensação. Dessa forma, não reforça a deficiência em sua gravidade, incapacidade e na falta, mas considera as capacidades e as condições de superação. O desenvolvimento humano e o processo de apropriação do ensino aprendizagem dependerão das condições concretas com as quais as pessoas com deficiência interagem nos diferentes espaços sociais e culturais. Estes se constituem em componentes e/ou promotores ou não do desenvolvimento.

O Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais assinala que:

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “autoestima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e conseqüentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p.6).

Em virtude disso, é importante compreender como se processa a apropriação do conhecimento, e na perspectiva histórico-cultural, sabemos que esta acontece por meio de interações do sujeito com o meio cultural e com experiências anteriores. Levando-se em conta esses elementos, é de suma importância que o sujeito traga sua vivência, que esta seja respeitada e que ele se posicione de maneira autônoma, confiante e criativa ante o conhecimento (RAANEE, São Paulo, 2007).

Dessa forma, o não aprender, para os sujeitos com deficiência intelectual, se mobilizará para a busca do desenvolvimento, e estes deixarão de ser passivos, e se tornarão sujeitos pensantes que interagem, questionam e alimentam o desejo de saber, assim como outros sujeitos.

4.3. Alfabetização e Deficiência Intelectual

A alfabetização é uma forma de pensamento, um processo de construção do saber e meio de conquista político (SOARES, 2003). Nesta subseção, abordamos a alfabetização, como foi concebida no contexto da nossa sociedade brasileira, os métodos utilizados, e as diferentes concepções de alfabetização.

A partir do século XVIII e século XIX, a alfabetização tornou-se essencial para a vida do homem em nossa sociedade e passou a desenvolver-se de forma considerável com a invenção das máquinas, que por sua vez proporcionaram a produção de livros. Na realidade, foi preciso alfabetizar os operários e seus filhos para que a mão-de-obra se tornasse qualificada e apta a operar as máquinas “com as mudanças políticas, sociais e econômicas, decorrentes das revoluções Industrial e Francesa pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra escrita” (NUCCI, 2001, p. 49).

No Brasil, a escola, enquanto instituição criada para proporcionar o acesso à educação conforme os ideários republicanos, têm início no final do século XIX, com a Proclamação da República (MORTATTI, 2000). Ensinar a ler e escrever, naquele período, representava a busca de um desenvolvimento político, educacional, pessoal e social. O processo do ensinar e aprender

contribuiu para as formas de pensar e de ver o mundo, pois até então o processo de alfabetização ocorria por iniciativas informais, das famílias, e não havia uma democratização do ensino. A história da alfabetização no Brasil tem um percurso histórico marcado pelas diferentes utilizações de métodos que foram utilizados ao longo dos anos.

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (ALBUQUERQUE, 2005, p.11- 12).

O método sintético pode ser dividido em três outros métodos: soletração, silábico e método fônico (CARVALHO, 2005). O método de soletração é característico do início do século XX, e teve como material mais utilizado a cartilha ABC e trabalhava apenas com palavras soltas. O método parte das letras, procurando mostrar que quando as letras se unem, representam sons, as sílabas. O método se fundamenta na ênfase de estímulos visuais e auditivos, utilizando a memorização como principal recurso, pois o nome da letra é associado à sua forma visual (CARVALHO, 2005).

O método silábico foi enfatizado através da Cartilha da Infância, e assim como o método da soletração, apela para a memória ao invés da compreensão (CARVALHO, 2005).

O método fônico pode ser dividido em dois e os mais divulgados e conhecidos são os da Abelhinha e da Casinha Feliz. Nestes, o professor procura dirigir a atenção da criança para a sonoridade da língua, salientando que as palavras são formadas por sons, os fonemas. Primeiramente, ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los para formar as palavras. A prioridade é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los na escrita (CARVALHO, 2005).

Os diferentes métodos passaram a ser questionados no final do século XX. Por conta dos sinais visíveis do “fracasso escolar na alfabetização”, estes vêm marcados por defasagens, ora do professor, ora do método, por

problemas no sistema de ensino, e muitas vezes o fracasso recai sobre o sujeito.

Os métodos analíticos partem do todo (palavras – chaves) para as unidades menores (sílabas). Os métodos analíticos se dividem em palavração, setenciação e método global (FRADE, 2007). Para Soares (1996), o método da palavração foi introduzido a partir de Comenius (1593-1670), revolucionário sobre a importância do interesse dos alunos na aprendizagem e contrário à memorização e a favor da compreensão, portanto combateu a soletração (FRADE, 2007). No método da palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização, configurando graficamente a palavra.

Não há dados precisos sobre quando o método da setenciação passou a ser divulgado. A estratégia utilizada pelo professor é comparar palavras e nelas isolar elementos conhecidos para ler e escrever outras palavras. Nesse método, a unidade é a sentença que será reconhecida e em seguida decomposta em palavras e sílabas (SOARES, 1986).

O método global tem a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Os fundamentos teóricos do método global podem ser encontrados em Claparède (BELLENGER, 1979), Renan (BELLENGER, 1979) e outros. Segundo estes autores, o conhecimento aplicado a um objeto desenvolve-se em três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes) (MENDONÇA, 2011).

Os métodos foram desenvolvidos e consolidados a partir das necessidades e dos diferentes momentos históricos vividos pela sociedade. Cagliari (2007) enuncia que todos precisam ser discutidos, avaliados e repensados, pois ocupam lugares significativos na escola. Os métodos desempenham papéis importantes, pois de certa forma produzem sucessos ou fracassos e sinalizam bons resultados ou não, porém não podem ser determinantes de que somente um ou outro alfabetiza ou não.

A partir da década de 1980, a concepção de alfabetização passou a ser resignificada com os estudos de História, Sociologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Psicologia e Antropologia.

Não existem conceitos homogêneos sobre as concepções de alfabetização. Os conceitos partem de reflexões e debates construídos ao longo de processos e contextos históricos, passam por mudanças e são construídos e constituídos, desde que as pessoas se preocupem com objetos a serem estudados. Nessa direção, citamos Klein:

Não existe um 'conceito acabado' sobre as coisas, na medida em que podemos com elas estabelecer, a qualquer momento, novas relações. No entanto, isto não nos pode levar a afirmar que às coisas não se atribuem conceitos determinados, definidos, exatos, pois, no interior de uma dada relação humana, uma coisa é aquilo e somente aquilo que essa relação determina. No interior daquela relação, o conceito é dado, acabado e imutável. A mudança do conceito decorre da mudança na relação que o homem estabelece com o objeto; portanto, não é o conceito, o conhecimento que muda por si mesmo: as relações do homem com as coisas mudam e, a partir dessa mudança, como expressão mesma dessa mudança, os conceitos mudam (2012, p. 75).

Os diferentes estudos trazem diferentes conceitos e concepções, cabe ao professor alfabetizador conhecer as diferentes vertentes dentro desse processo para que possa apropriar-se também desses conceitos para fundamentar sua prática alfabetizadora, pois a alfabetização é um ato político e ao mesmo tempo um ato social.

Smolka (1993) refere-se ao processo de alfabetização como uma construção:

[...] em que os professores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos (p. 16).

Frente a essas dificuldades, Smolka (2012) aponta a escola que se mostrou deficiente na tarefa de alfabetizar, já que o problema passou a ser relegado ao aluno, enfatizando diferentes patologias, que na concepção da

escola, inviabilizavam o processo de ensino aprendizagem do aluno, como dislexia, problemas psicológicos, neurológicos, apatias, entre outros.

Os estudos mais divulgados no Brasil foram sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1984), nos quais as autoras desmistificaram a aprendizagem como memorização e a aprendizagem da leitura e escrita como um código, que pode ser ensinada e aprendida por fases. Passaram a defender que o aluno passa por um processo de apropriação e este precisa ser compreendido pelo aluno como um sistema notacional, interagindo com a língua escrita em diferentes ambientes de aprendizagem, apropriando-se desse instrumento no que se refere às funções e uso da linguagem.

A alfabetização abordada em um sentido estrito tem dois elementos indissociáveis: o domínio do código escrito e o uso social da escrita, e a apropriação, o sistema de escrita alfabética, a leitura e a escrita passam a ser vistas com uma função social.

A alfabetização é "em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita" (SOARES, 2003, p.1). Dessa forma, durante o processo essas habilidades precisam ser desenvolvidas e compreendidas pela criança.

Além disso, "a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito" (SOARES, 2003, p. 16).

Sendo assim, o processo é amplo e ao mesmo tempo complexo, e perpassa por momentos diferenciados de aquisição e compreensão.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p.9).

Sendo a alfabetização a apropriação da leitura e da escrita, esta acontece a partir das mediações e da organização do conteúdo escolar sistematizado; logo, mediante esses eventos o aluno desenvolve competências

de leitura escrita ao longo do processo de alfabetização. Na interação com os pares, desenvolve competências individuais.

Kramer (2006, p.98) acentua que “[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se [...] alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo [...]”. Pontuamos que a alfabetização proporciona aprendizagens que oferecem condições do aluno ampliar suas compreensões através de experiências significativas e necessárias as suas práticas cotidianas enquanto sujeito ativo no seu contexto social.

Destacamos que os métodos e as cartilhas, ao longo do tempo, tornaram-se insuficientes com as mudanças acontecidas na sociedade; a própria concepção de ensino de que o aluno é sujeito do próprio processo de aprendizagem sofreu mudanças. Sendo assim, podemos corroborar com Cagliari quando assinala:

As cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde passam todos, só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa. Por outro lado, aquele aluno que tem seu espaço para revelar suas hipóteses, através de sua iniciativa, em trabalhos escolares, parece, no começo, em meio a um enorme caos (1999, p.95).

Cagliari (1999) enfatiza que a alfabetização avança a partir da realidade e do contexto e proporciona a apropriação do conhecimento. O aluno começa a encontrar sentido e, a partir desse conhecimento, aos poucos vai construindo o seu próprio, ao seu ritmo e ao seu tempo.

A alfabetização não é um processo isolado do mundo e a aprendizagem não é mero conhecimento de letras e formas de decodificar. Não existem fórmulas e métodos que respondam a um processo histórico carregado de avanços e recuos. Os debates e estudos sobre métodos e formas de alfabetizar não são fins, mas recomeços para um problema complexo e pertinente no processo de escolarização.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita

ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (BRASIL, 2007, p. 13).

O papel da escola abrange os dois elementos: alfabetização e letramento, e um precisa complementar o outro para que o processo seja desencadeado. Nesse sentido, são necessários sistematização e organização do ensino que proporcionem alcançar os objetivos preconizados ao longo da alfabetização.

Embora a nossa pesquisa não se refira propriamente ao letramento, julgamos importante assinalar alguns aspectos referentes ao letramento, termo utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986. Desde então, vários autores como Tfouni (1995), Soares (2003), Rojo (1998), entre outros, buscam diferenciar os processos de alfabetização e letramento, que embora tenham convergências, são diferenciados.

Tfouni (1995, p.20) procura distinguir alfabetização e letramento: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Sendo assim, o letramento vai além de aprender, ler, escrever e interpretar, pois contribui para situar o sujeito no tempo vivido e no tempo histórico, inserindo-o como sujeito na sociedade, já que consegue fazer uma leitura de mundo. Na acepção de Kleiman, “[...] o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados” (KLEIMAN 2005, p. 11). A partir da apropriação da tecnologia da escrita, o sujeito vai se tornando cada vez mais autônomo e capaz de participar de eventos de letramento e práticas sociais presentes na sociedade, interagindo com processos já construídos socialmente.

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p.13).

Dessa forma, o sujeito precisa se apropriar dos conhecimentos básicos aos quais têm direitos de aprendizagem no processo de alfabetização para que possa ser considerado alfabetizado e letrado.

Em estreita sintonia, ambos os movimentos (estudos sobre a psicogênese da língua escrita e o letramento), nas suas vertentes teóricas - conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem (COLLELO, 2004, p.47).

A partir do visível “fracasso” na alfabetização, das críticas às cartilhas e as formas mecânicas de alfabetizar, desde a LDB 9394/96 em vigor, alguns programas foram desencadeados pelo Ministério de Educação em busca de superar defasagens na alfabetização, no entanto ainda não alcançou o desejável.

Alguns programas foram desenvolvidos pelo MEC com o intuito de formar os professores nos diferentes contextos brasileiros, para melhor desenvolverem o trabalho pedagógico em sala de aula, superando as defasagens referentes à alfabetização no Ensino Fundamental em nosso país.

O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) se iniciou em 2001 e tinha como objetivo reparar a formação precária dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referenciais teóricos para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes. Teve como pressupostos teóricos as concepções construtivistas de Ana Teberosky e Telma Weisz (BRASIL, 2016). Esse Programa foi extinto em 2003.

O Pró-Letramento foi lançado em 2006, pelo MEC, como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que existe desde 2004. É um programa de formação continuada docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). O curso é

semipresencial e tem foco na leitura, escrita e no ensino de matemática. Os estados e municípios interessados participam por meio de adesão e a formação é oferecida em parceria com as instituições de Educação Superior participantes. Na seleção de orientadores de estudos do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), é dada preferência para educadores que sejam tutores do Pró-Letramento (BRASIL, 2016).

Lançado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa procura unir municípios, estados e União em torno da meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente do Pró-Letramento, o PNAIC é voltado somente para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental) das escolas públicas brasileiras. Apoia-se em quatro eixos: gestão, avaliação, formação continuada e material didático. É considerada a política pública mais abrangente que o Brasil já teve na área de alfabetização de crianças (www.todospelaeducacao.org.br acesso em 29/06/2016). Os referidos programas visaram dar suportes teóricos e metodológicos para o processo de alfabetização.

A alfabetização, segundo Gontijo (2008), é uma prática social, sociocultural, em que precisam ser desenvolvidas as competências de produção de textos orais escritos, da leitura, bem como a compreensão das relações entre letras e sons.

Ao defender a tese de que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras, Vygotsky foi o primeiro a combater o caráter mecânico da pedagogia da língua materna, chamando a atenção dos educadores para a evolução das representações simbólicas na criança e para as dimensões linguística e cultural da escrita (COLELLO, 2007, p. 93).

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico precisa proporcionar sentido para o processo de apropriação da escrita e da leitura.

A leitura e a escrita têm sido alvo de discussões, pesquisas e estudos na área da alfabetização e da linguística, assim como nas discussões sobre o processo de alfabetização e letramento, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O aprendizado da linguagem escrita e da leitura representa um importante elemento no processo de desenvolvimento do ser humano, no qual a escrita proporciona condições de comunicação por meio do pensamento expresso, sem que o interlocutor esteja presente. Na perspectiva histórico-cultural, a escrita é compreendida como um processo culturalmente desenvolvido e passa por diferentes fases ao longo do desenvolvimento (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2014). Ao considerarem a importância dessa compreensão, os experimentos desenvolvidos por Luria procuram compreender a gênese da escrita e os caminhos que a criança percorre, ao longo do seu desenvolvimento, para aprender ler e escrever. Esse processo inicia-se muito antes do ensino formal e sistematizado.

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 2014, p. 146). Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita passa por um processo interno de elaboração mental, que exige abstração, generalização e síntese, até que esse pensamento seja expresso na forma da linguagem escrita.

Nesse âmbito, o ensino organizado contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem com sentido, contribuindo também para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Luria indica a linguagem escrita como “um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (LURIA, 1987, p.171), pois quando a criança escreve, expressa o que já organizou em sua mente através do pensamento, assim, compreende o que escreveu.

Nas palavras do autor: “No momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita” (LURIA, 2006, p.143). Os primeiros exercícios a criança já realizou nas tentativas de escrita por meio do desenho.

4.3.1 Alfabetização e Gêneros Textuais

O tema e o termo gêneros textuais, conforme Marcuschi (2002), não são novos, começaram a ser tratados a partir de 1960, quando surgiram a

Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso. Entretanto, as discussões para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula iniciou-se nos anos 80 do século XX.

Após as discussões sobre a concepção construtivista e a teoria histórico-cultural, de alfabetização e ensino de língua portuguesa, mais precisamente a partir da década de 1990, surgem estudos de Linguística Aplicada enfatizando os diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos, chamados de gêneros textuais, objeto de ensino e aprendizagem no ensino de língua portuguesa e língua materna.

Na teoria construtivista, desenvolvida com os estudos de Jean Piaget (1896-1980), o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio e essa interação promove o conhecimento. As ideias de Piaget foram divulgadas no Brasil a partir de 1920 (VASCONCELOS, 1996).

Becker (1994, p.9) assevera que o construtivismo é uma teoria que não concebe o conhecimento como pronto e acabado, mas é “um processo de construção do conhecimento ao qual ocorrem em condição de complementaridade”.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky, passou a ser divulgada em nosso país com a publicação do livro 'A Formação Social da Mente', no ano de 1984. Vygotsky desenvolve seu pensamento e experimentos considerando o processo de apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do homem a partir de suas experiências com o meio social e as interações que estabelece com outros seres humanos.

[...] a premissa é de que o homem se constitui como tal através das interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista (Rego, 2013, p.93).

Se retomarmos historicamente, desde a Antiguidade, o gênero em pauta já teria sido abordado por Platão (428 a.C. – 348 a.C.). Citamos Marcuschi (2008, p.147) ao afirmar que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Os gêneros baseiam-se em

padrões estruturados no processo de leitura e escrita, logo, devemos considerar a fala e a escrita para que haja sentido.

Podemos retomar autores que, baseados nessa concepção, desenvolveram sistematizações considerando os diferentes gêneros e como podem ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Dentre estes autores, Dolz e Schneuwly (2004) sistematizaram uma proposta de sequência didática, valorizando os diferentes gêneros a serem trabalhados em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao citar os estudos de Bakhtin, abordam o ensino de língua portuguesa, enfatizando a importância de trabalhar os diferentes gêneros.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 2007, p.26).

Dessa maneira, nos PCNs há a compreensão de que os gêneros estão presentes nos espaços formais e informais, sendo reconhecidos ou não como tal, e fazem parte do universo cotidiano e das diferentes práticas sociais construídas. Ao ser tornar objeto de ensino e aprendizagem, a relação com os diferentes gêneros textuais passa a ser familiar ao aluno, e dessa forma proporciona leituras e releituras de cada gênero presente na realidade, em que se encontra inserido.

Bakhtin (2004, p. 262), em sua obra 'Estética da Criação Verbal', expressa que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos”. Os gêneros orais ou escritos exercem uma função social para cada situação e utilização.

Dolz e Schneuwly (2004), baseando-se na perspectiva de Bakhtin, apresentam um agrupamento dos gêneros discursivos, abordando-os como orais e escritos, que podem ser utilizados em sala de aula. O agrupamento proposto pelos autores objetivam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e contribuir para o reconhecimento das diferentes tipologias textuais.

[...] é devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente e reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre, os gêneros, quer se queiram ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A fala e a escrita representam um movimento vivo, em constante mudança e interação com aquele que fala ou escreve, pois este transmite sua opinião, experiência, conhecimento. “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 279).

A concepção filosófica de linguagem para Bakhtin é essencialmente dialógica. O que é dito por meio da oralidade e escrito por meio dos gêneros vem carregado de uma ideologia, ou seja, o sujeito busca o seu lugar no mundo a partir do que evoca. Nos termos do autor: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2004, p. 282).

Os enunciados de Bakhtin (2004, p. 283), que compõem os gêneros discursivos, dividem-se da seguinte forma: “O enunciado – oral e o escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual”.

O enunciado primário, na perspectiva de Bakhtin, pode ser considerado simples, são os discursos que o ser humano aprende no espaço e contexto social desde o nascimento.

O enunciado secundário pode ser considerados como os mais complexos, formais e elaborados a partir das vivências e práticas sociais e culturais. Neles, podem se enquadrar o romance, teatro, discurso formal científico, etc.

Marcuschi (2005) declara que os gêneros são construídos no coletivo a partir de atividades evidentes na realidade, que estão e exercem uma função social em um movimento.

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação à sociedade anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p.19).

As categorias, conteúdos e formas dos diferentes gêneros diferem de cada gênero e contribuem para a construção de um texto que se apresenta ao leitor e interlocutor de forma “ordenada”. Os gêneros são:

Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas ou sequencias de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais; designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

A partir dessas concepções, considerar os gêneros como objetos de ensino aprendizagem da língua portuguesa e alfabetização exigem compreensão dos diferentes gêneros, os papéis sociais que representam, bem como o que enuncia para o leitor e em que pode contribuir para a compreensão, aprendizagem e produção de gêneros com sentido.

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes (MARCUSCHI, 2005, p.30).

Marcuschi (2005) ainda se refere à propriedade dos gêneros que precisam ser consideradas; assim, podemos identificar o que está implícito em uma carta, em um bilhete, mesmo que não esteja convencionalmente definido como o que julgamos ou não estar correto, e exemplifica que “por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha se esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: ‘querida mamãe” (p.30).

Os gêneros têm classificações e especificidades definidas, com objetivos, ideologias e formas próprias de sistematizações. Como instrumento de ensino aprendizagem, precisam cumprir o objetivo do conhecimento, bem como o prazer em ler e produzir determinados gêneros, que têm significado para o grupo cultural.

Menegassi (2009), tomando por base as teorias de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, que subsidiam discussões e estudos linguísticos relativos à produção de textos em sala de aula, entende a escrita como prática social e afirma que esta precisa ser considerada dentro de três eixos: atividades de leitura, produção de texto e análise linguística. Somente se torna possível trabalhar a produção textual escrita considerando os outros dois eixos.

Desta forma, a sistematização e o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita precisam ser considerados, dentro dessa visão ampla, para que contribuam para a alfabetização e letramento nos anos iniciais.

Marcuschi (2005), Menegassi (2009), Dolz (2004) defendem que o ensino dos diferentes gêneros responde à concepção do processo de aprendizagem quanto ao uso social da escrita e da forma como concebemos a oralidade como construção social importante na vida escolar e humanização da pessoa humana como sujeito sócio histórico.

Diante dessas considerações, o PNAIC aborda a alfabetização na perspectiva do letramento, e busca trabalhar o uso social da escrita e da oralidade em relação à alfabetização afirma que:

alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e escrever, mas também a falar e a escutar em

diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (MEC, 2015, p.7).

Desta forma a leitura, a escrita, a oralidade podem ser abordadas de diferentes formas no trabalho pedagógico, restringimo-nos aqui à tipologia textual narrativa, na literatura infantil, como um instrumento importante no processo de alfabetização.

Para tanto, corroboramos com Gancho (2002, p. 6): “Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem”. Pontuamos que a narração, seja oral ou escrita, sempre apresentará os elementos cinco elementos: o enredo, personagens, tempo, espaço e narrador; a narrativa para ser prosa de ficção necessariamente precisa da presença do narrador, ele que caracteriza a narrativa, situando os personagens no tempo e no lugar.

A narrativa se constituiu a partir da vida em sociedades e grupos. Nas sociedades tradicionais, as narrativas orais ocupam um papel importante para a transmissão dos hábitos e costumes passados através das gerações. “O conjunto dos fatos de uma história é conhecida por muitos nomes: fábula, intriga, ação, trama, história” (GANCHO, 2002, p. 9).

A narrativa é conhecida universalmente e há uma variedade de narrativas em que são encontrados os elementos essenciais que compõem seu sistema de organização. Alguns elementos são essenciais, como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. E invariáveis são o tema, o assunto e a mensagem, encontrados em toda narrativa (GANCHO, 2002).

Salientamos que a narrativa faz parte da cultura, da transmissão da cultura a partir da linguagem falada, de fatos, situações e vivências “[...] a capacidade de narração é um aspecto importante tanto do homem civilizado como do primitivo” (CARDOSO, 2001, p. 35).

Valorizar os gêneros orais dentro da narrativa busca valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, e estes podem ser elementos importantes que proporcionam sentido ao que o aluno fala, escuta e interage, fornecendo diferentes operações em relação ao domínio da linguagem, inserindo-os nas práticas e finalidades sociais da aprendizagem de língua portuguesa. As narrativas fazem parte do contexto sociocultural e representam um papel muito importante na literatura.

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros distribuídos, entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na pintura (recorde-se Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*⁴, na conversação (BARTHES, 2001, p. 19).

Barthes (2001) afirma que as narrativas estão presentes como a vida, em todos os tempos, lugares e sociedade e ultrapassam as questões históricas e culturais. Todos os povos e grupos têm suas narrativas, e estas são conhecidas e apreciadas por diferentes culturas, sejam similares ou opostas.

A narrativa é todo o discurso ou enredo, encontrada em diferentes espaços e lugares, faz parte do cotidiano da criança, seja narrativa oral ou escrita. Sua contribuição para a alfabetização poderá desencadear um processo relevante de apropriação das competências de leitura e escrita, de socialização, além de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores abordadas por Vygotsky tais como memória, atenção, raciocínio lógico, desenho, percepção e desenho (VYGOTSKY, 2004).

Por meio da narrativa, é possível desenvolver o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a produção escrita, reescrita, despertando para o interesse em ouvir, compreender e criar. A utilização da narrativa dentro do contexto de alfabetização contribui para o processo de aprendizagem.

A utilização da literatura infantil na prática escolar, muitas vezes, resume-se à função de entretenimento, por isso nem sempre é valorizada. Faria (2004) resume da seguinte forma a visão que a escola tem, muitas vezes, da literatura.

Geralmente, em trabalhos com a elaboração e textos narrativos e poéticos, costuma-se solicitar dos alunos que produzam textos espontâneos, como se eles dominassem elementos na construção de narrativas ou de poemas. Essa é uma ideia

⁴ Um dos gêneros jornalísticos que mais faz sucesso entre o público é o chamado *fait divers*. A expressão francesa, que significa “fatos diversos”, é utilizada para identificar aquelas notícias que só são destacadas pelos jornais porque são curiosas, inusitadas. Está nessa categoria, por exemplo, o rapaz bêbado que dormiu nos trilhos de um trem e acordou embaixo do vagão apenas com alguns cortes; ou o macaco que roubou a câmera de um fotógrafo e fez autorretratos sorrindo.

muito corrente na escola de acredita que a criatividade das crianças já é suficiente para elaborar (criar) suas histórias e pequenos poemas. Mas a aquisição dessas competências passa de início pela leitura ou audição de narrativas e poema (FARIA, 2004, p. 20).

Para a apropriação da leitura e escrita, é importante sistematizar situações de aprendizagem respeitando os conhecimentos já adquiridos antes da alfabetização e os que são adquiridos ao longo do processo de escolarização, considerando as escolhas e formas de trabalhar em sala de aula, de maneira que se proporcione a aquisição de leitura de maneira mais ampla, além da simples decodificação.

Ao considerarmos os estudos em torno da literatura infantil para alfabetização, retomamos Smolka, pioneiramente na década de 1980, que em seu trabalho na perspectiva sócio-histórica trata da importância da interdiscursividade, e ressalta:

[...] a literatura, como discurso escrito, revela registra e trabalha formas e normas do discurso social, ao mesmo tempo em que instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores- de outros lugares, de outros tempos-criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelecer (SMOLKA, 2012, p. 111).

A troca de experiências e conhecimentos, e a relação ouvinte leitor instigam o aluno a participar como protagonista e ampliar o diálogo estabelecido através da literatura, contribuindo para o trabalho com atividades de leitura, autorias e produções de textos escritos (SMOLKA, 2012).

Martins (2013) destaca que são necessárias ações pedagógicas que busquem potencializar as condições da conversão da linguagem oral em linguagem escrita e, nesse sentido, assevera que a literatura pode ser um instrumento de extrema importância. O trabalho sistematizado ajuda a desenvolver domínios da estrutura gramatical da língua e ajuda na compreensão de outros elementos gramaticais importantes no idioma.

Consideramos o tema abordado ao longo do nosso trabalho sobre alfabetização com deficientes intelectuais com enfoque na leitura e na escrita, e acenamos aqui preocupações em relação à apropriação do domínio de leitura e de escrita por esse público-alvo. Buscamos trabalhar com narrativas com

histórias infantis e, a partir delas, atividades de leitura e de escrita que servirão para nossa análise, considerando as formas de apropriação do processo de aprendizagem de cada sujeito.

Faria (2004) situa as narrativas tradicionais e não tradicionais, ressaltando que nem sempre a estrutura tradicional está presente em todas as narrativas, quer dizer, as não tradicionais nem sempre apresentam grandes tensões e relatam cenas do cotidiano.

Nessa perspectiva, escolhemos o Livro Infantil Dia e Noite (1980):

O texto consta de uma ou duas frases e as informações sobre as cenas são dadas pela imagem. [...] onde se alternam, em páginas duplas, aquilo com que a criança pode brincar de dia (mundo real) e a noite (mundo do sonho, do imaginário) Pelas qualidades líricas do texto e da ilustração, o livro fica num ponto intermediário entre as cenas da vida cotidiana e a poesia verbal e visual (FARIA, 2004, p. 29).

Através da narrativa, buscamos trabalhar diversos elementos, considerando o processo e individualidade de cada aluno na apropriação da escrita e da leitura e conhecimento de mundo.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem enfoque na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, no entanto pela natureza da instituição, os sujeitos da pesquisa apresentam deficiência múltipla e se trata então de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Em relação à alfabetização com deficiência intelectual, segundo Pletsch (2009), esse público-alvo com grande frequência não ultrapassa os estágios iniciais de alfabetização. Cruz (2010), por sua vez, postula que os sujeitos com deficiência intelectual com maior incidência apresentam déficits na linguagem oral ou na fala, nas diferentes áreas de comunicação, no convívio social e funcionamento acadêmico, dimensões orgânicas e socioculturais se apresentam latentes bem como a dificuldade de abstração, o que faz com que esses elementos sejam abordados, com frequência, como “incapacidades” para aprendizagem.

Iniciamos nossa pesquisa de campo a partir da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade Integrada de Campo Mourão, PR, sob o Parecer, nº 1.594.082/2016. Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-participante, pois nas palavras de Chizzotti (1995, p.79), trata-se de uma das modalidades da pesquisa qualitativa, “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito”. Na visão de Lakatos e Marconi (1991), na pesquisa participante o planejamento será construído junto as participantes da pesquisa, nesse caso, planejamos a partir da realidade dos sujeitos. Para Gil (1991), a pesquisa participante se caracteriza pela interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados e situações pesquisadas.

A leitura, a escrita e a oralidade foram os três eixos de trabalho com os sujeitos, na medida em que eles se encontram ainda na fase de alfabetização. Desse modo, neste trabalho analisamos o processo de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e múltipla em fase de alfabetização a partir da literatura infantil.

Utilizamos para a coleta dos dados e informações a observação. No entender de Triviños (2008), a observação pode ser livre ou estruturada. A observação livre se caracteriza de forma natural, porém a observação tem como objetivo destacar de um conjunto de objetos ou pessoas características

importantes, como também um fenômeno social a partir de eventos sociais simples ou complexos. Nesse sentido, é importante considerar a individualidade a partir da realidade, verificando aspectos aparentes e profundos, os quais vêm marcados por contradições dinâmicos e diferentes formas de relações estabelecidas no espaço onde se encontra determinado grupo.

A observação estruturada busca a verificação de hipóteses estabelecidas previamente, em que se deseja colocar em evidência a existência de fenômenos específicos. (TRIVIÑOS, 2008). Na presente pesquisa utilizamos a observação livre.

Realizamos registros no diário de campo, isto é, anotações de campo (TRIVIÑOS, 2008) fazem parte do processo de coleta e análise de informações, pois contribuem de maneira importante para a compreensão da situação em estudo que está sendo realizada durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Assim sendo, a intervenção, corroborando Damiani (2012), é um termo utilizado pela Medicina e Psicologia, porém esse termo vem sendo cada vez mais utilizado por pesquisadores vinculados à Teoria Histórico-Cultural. É nesse sentido que Freitas (2010), citada por Damiani (2012), afirma que embora Vygotsky nunca tenha mencionado e utilizado o termo intervenção, entende que toda pesquisa baseada nas ideias de Vygotsky constitui uma intervenção.

As intervenções que realizamos podem ser vistas como um passo no processo de ascensão do abstrato ao concreto: elas representam o momento de aplicação das abstrações teóricas (no caso, as ideias de Vygotsky sobre ensino/aprendizagem) para entender a realidade concreta (problemas de ensino e aprendizagem a serem sanados), testando sua pertinência e posteriormente produzindo um concreto pensado (entendimento do processo de ensino inovador e suas possibilidades), teorizado (DAMIANI, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, pela relevância da teoria de Vygotsky optamos por analisar os dados coletados a partir das sessões de observação e intervenção, por meio da Teoria Histórico-Cultural postulada pelo referido autor, na medida em que salienta a importância da linguagem para o desenvolvimento humano. Desse modo, as experiências sociais e históricas são resultado das experiências vividas pelo sujeito a partir do contexto em que está inserido, de

forma que constituem sua subjetividade e se desenvolvem como ser humano, bem como se apropriam de conhecimentos por meio do processo de ensino e aprendizagem.

5.1. Local da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, mantida pela APAE em uma cidade no noroeste do Paraná. A instituição funciona há 42 anos; no período em que realizamos esta pesquisa, atendia um total de 358 alunos entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, com deficiência intelectual moderada, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento.

A escolha da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial se deu a partir das discussões desencadeadas ao longo do Seminário de Pesquisa, integrante da parte curricular do programa do mestrado em Educação em consenso com a orientadora. No contexto educacional os debates são de inclusão, e no entanto as escolas na modalidade de Educação Especial ocupam um espaço relevante no Ensino Especial, sobretudo no estado do Paraná.

O atendimento da referida Escola selecionada vai desde a Educação Infantil, com estimulação precoce a partir dos 3 meses de idade, até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos foram fornecidos pela secretaria da instituição, pela coordenadora pedagógica e pela professora regente que atuava com os sujeitos da pesquisa.

Do ponto de vista estrutural, a Escola conta com espaços de atendimentos na área da saúde e educação, contando com profissionais para o atendimento nas duas áreas referidas. A equipe escolar se compõe de profissionais nas áreas da saúde e educação e oferece atendimento neurossensorial, avaliações atendimento de reabilitação ambulatorial, neurologia, pediatria, psiquiatria, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, assistência social e oftalmologia. O espaço é adaptado com condições para a acessibilidade de todas as pessoas. Há 17 salas de aula, salas dos professores, coordenação pedagógica e direção, 12 WC entre masculino e feminino, sala de informática, auditório, com duas secretarias,

sendo administrativo da mantenedora e a parte específica da escola. Há uma quadra externa para educação física e jogos, dois parques adaptados para crianças com idade de 0 a 03 anos e outro para os alunos maiores.

Para os profissionais da saúde, há salas específicas de atendimento conforme os profissionais acima citados. A escola mantém convênio com o SUS, com o governo do estado do Paraná, a prefeitura da cidade, na área do transporte e no que se refere a professores cedidos do quadro municipal, na área do transporte mantêm convênios com duas cidades vizinhas às quais são atendidos alunos na escola, bem como cuidadoras que são cedidas pelos respectivos municípios, para acompanhar os alunos que precisam de cuidados específicos.

Todos os alunos da comunidade escolar são identificados com deficiência intelectual moderada a severa, muitos apresentam deficiência múltipla e são atendidos alunos desde os 04 meses de idade até a idade adulta. Os pais dessa referida comunidade escolar, conforme relato da professora regente dos sujeitos pesquisados e da coordenação pedagógica, são bastante ausentes, procuram o espaço escolar quando há alguma necessidade referente aos alunos nas questões de saúde. Comparecem quando são convocados ou chamados pela secretaria. Quando foram convidados a participar da reunião em que esclarecemos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa, compareceram somente dois pais; os outros vieram posteriormente, após chamadas telefônicas. O processo de escolarização dos alunos no Ensino Fundamental nessa escola segue a orientação e as normatizações do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

Assinalamos que o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado e Educação, defendeu e garantiu, em sua política pública, o atendimento na modalidade especial por meio do ensino público e de escolas especializadas, conveniadas com o estado e municípios. Esse convênio prevê a cedência de profissionais dos quadros estaduais e municipais às escolas conveniadas.

No ano de 2010, a Secretaria de Estado e Educação, por meio do Departamento de Educação Especial, em parceria com as APAEs e Instituições Especializadas, elaborou a solicitação ao Conselho Estadual de Educação de Autorização e Credenciamento das Especializadas como Escolas de Educação

Básicas na Modalidade de Ensino Especial. Desde então, por meio do Parecer 108/2010 do Conselho Estadual de Educação, as Escolas de Educação Básica, Modalidade de Educação Especial, possuem autorização para a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA (CEE/PR, 2010).

A partir de 2014, com o Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CEIF) e da Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEMEP) 07/14 do Estado do Paraná, nas escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, foi inserido o Ensino Fundamental, ao qual pertencem os sujeitos desta pesquisa, e que tem a seguinte organização:

Ensino Fundamental- Anos Iniciais: Oferta do 1º ao 5º ano, sendo ciclo contínuo do 1º ao 3º ano. Idade de seis aos 16 (dezesseis) anos. Sistema de avaliação: avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva. Carga horária de 800 horas anuais distribuídas num mínimo de duzentos dias letivos, 20 horas semanais. Quatro horas diárias efetivas de trabalho pedagógico. 75% de frequência para aprovação (SEED, 2014, p.5).

O atendimento destina-se aos alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre as idades de seis a quinze anos. O Ensino Fundamental é organizado para um período de 10 anos, em caráter de ciclo contínuo.

O Ciclo Contínuo organiza-se em 2 ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sendo que o 1.º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de quatro anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2.º ciclo subdividido em seis etapas, com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa (SEED, 2014, p.11).

Os sujeitos que participaram desta pesquisa encontram-se no 1º ciclo, o qual corresponde a quatro anos letivos. Nessa modalidade, quando termina o quarto ano, o aluno transita para o 3ª ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Passa para o 2º ciclo, que corresponde a um ano letivo de cada etapa, concluindo, dessa forma, a Educação Básica.

No Parecer, do CEE (2014) consta que o aluno poderá ser inserido no ensino regular e ser matriculado nos anos correspondentes, conforme os

trâmites legais dos documentos escolares para sua transferência, e se necessário, terá direito ao atendimento educacional especializado, em contra turno, na rede regular de ensino.

5.1.1 Grupo de Pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa são alunos da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Para essa escolha, estabelecemos diálogo com a direção da instituição, com a direção pedagógica e com a professora regente.

a) Os critérios de seleção

Para a participação dos sujeitos na presente pesquisa, adotamos alguns critérios: estar matriculado na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter diagnóstico como deficiente intelectual; estar em processo de alfabetização; os responsáveis terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pela natureza da Instituição e permissão dos responsáveis, trabalhamos com uma turma já formada com cinco alunos.

b) Grupo de pesquisa

Participaram cinco sujeitos, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino, matriculados no primeiro ciclo dos anos iniciais, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental. A caracterização dos sujeitos se deu pelas informações fornecidas pela professora regente da sala de aula, ou seja, a classificação aqui apresentada foi realizada pela escola.

Quadro 5 — Caracterização do Grupo de Pesquisa

Sujeitos	Idade	Sexo	Etiologia	Necessidades educacionais	Nível de Alfabetização*
Sujeito 1	8	M	Paralisia Cerebral e Hemiplegia	Intelectual e Múltipla	Silábica
Sujeito 2	11	F	Síndrome de Moebius	Intelectual e Múltipla	Silábica Alfabética
Sujeito 3	8	F	Motora	Intelectual e	Silábica

				Múltipla	
Sujeito 4	9	M	Paralisia Cerebral e Hemiplegia	Intelectual e Múltipla	Silábica Alfabética
Sujeito 5	8	F	Motora	Intelectual e Múltipla	Silábica
Sujeitos	Idade	Sexo	Etiologia	Necessidades educacionais	Nível de Alfabetização*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Nível de Alfabetização na perspectiva de Ferreiro*.

O sujeito “1” é do sexo masculino, têm 8 anos de idade, sua etiologia caracteriza-se como Paralisia Cerebral, apresenta quadro de hemiplegia⁵ e deficiência intelectual. Está matriculado no 1º ciclo, no segundo ano letivo. Sua memória visual é bastante desenvolvida, mas possui dificuldade de concentração, não consegue escrever sozinho. Está na instituição há 4 anos; no processo de alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986) encontra-se na fase pré-silábica.

O sujeito “2” é do sexo feminino, tem 11 anos de idade, possui Síndrome de Móbios ou Moebius⁶. Tem deficiência intelectual, apresenta baixa visão, sua comunicação verbal é deficitária. Pouco compreensível, por vezes é necessário que repita, para melhor compreensão dos colegas e professora. É atendida pela instituição desde os 4 anos de idade. Apresenta compreensão em relação ao processo de ensino e aprendizagem, lê e escreve, está na fase alfabética na visão de Ferreiro e Teberosky (1986).

O sujeito “3” é do sexo feminino, tem 8 anos de idade, possui deficiência intelectual e deficiência motora nas pernas e pés, locomove-se com alguma dificuldade, mas tem independência na locomoção. Não há uma etiologia definida para sua deficiência motora. Está na instituição há 3 anos. Em relação à alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986), está no nível silábico.

⁵ Termo utilizado pela medicina.

⁶ Ter a Síndrome de Moebius consiste, principalmente, em alterações dos pares cranianos, como o comprometimento do VII par craniano – nervo facial –, que leva a uma paralisia facial periférica, com ausência da mímica facial, boca entreaberta e dificuldade em baixar a pálpebra; e também como acometimento do VI par – nervo abducente –, ocasionando um estrabismo convergente (BORTAGARAY, LUCENA E TELES, 2010, p.197).

O sujeito “4” é do sexo masculino, tem 9 anos de idade, apresenta Paralisia Cerebral leve com hemiplegia, no entanto se locomove com facilidade, tem deficiência intelectual. Está na instituição há 4 anos. Possui um nível de compreensão cognitivo desenvolvido, apresenta leve dificuldade na fala, consegue ler e escrever. Está no nível silábico alfabético na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986).

O sujeito “5” é do sexo masculino, tem 8 anos. Apresenta dificuldades motoras visíveis nas pernas e pés, não tem etiologicamente causa identificada, dificuldade acentuada na fala, locomove-se com independência e facilidade. Está na instituição há 4 anos. Escreve e lê com auxílio da professora. Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986), encontra-se no nível pré-silábico.

5.1.2. Procedimentos

Após os procedimentos legais, iniciamos a primeira etapa da pesquisa de campo, que consistiu na observação do trabalho da professora regente em sala de aula, em um total de 16 horas, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Matemática e Ciências. Registramos os procedimentos da ação pedagógica da professora regente em diário de campo.

É nesse contexto que concentramos a nossa observação em cinco alunos, que formam uma turma. As observações realizadas em sala de aula proporcionaram espaços de conhecimento dos alunos, desde as interações que estabeleciam entre si e com a professora diante das atividades propostas. Assim, a partir das observações, buscamos sistematizar nosso trabalho de atividades pedagógicas utilizando o a narrativa, com o auxílio da literatura infantil, objetivando a apropriação de leitura e de escrita, uma vez que na fase da alfabetização os alunos devem exercitar a leitura, a escrita e a oralidade como três eixos fundamentais dessa apropriação.

Em sala de aula, observamos que o sujeito “1” mostrava-se inquieto e realizava poucas atividades. Diante das atividades propostas, apresentava dificuldade de realizar. Dispersava-se com o barulho de fora, com os colegas, utilizava falas fora do contexto da sala de aula ou dos assuntos abordados.

O sujeito “2” participava das atividades ativamente, tem certo domínio da leitura e escrita, no entanto busca autoafirmação em realizar as atividades sem

ajuda, e da forma em que compreende na primeira explicação sem tirar dúvidas, o que inúmeras vezes o induz ao erro.

O sujeito “3” apresenta-se inseguro na fala, na leitura e escrita, precisa de ajuda no quadro ou nas sílabas que se encontram na parede da sala para conseguir completar as palavras ou frases, tem domínio do alfabeto e sílabas quando estes são visualizados.

O sujeito “4” tem domínio da escrita e leitura, consegue ler os enunciados das atividades, quando tem dúvidas pergunta, quer sempre mais exercícios e atividades quando termina as atividades propostas, e insistia todos os dias para que a professora enviasse tarefa para casa.

O sujeito “5” ainda não tem domínio da leitura e escrita, a professora regente afirma que ele gosta mais de matemática, apresenta dificuldade de concentração, e muitas vezes procura olhar a forma com que os outros realizaram a atividade, saindo de seu lugar.

Para a elaboração das atividades de intervenção, levamos em consideração o processo de alfabetização em que os sujeitos se encontravam e consideramos o trabalho desenvolvido pela professora sobre o sistema solar, e a partir deste buscamos trabalhar o processo de oralidade, leitura e escrita com os sujeitos.

A intervenção consistiu na segunda etapa desta pesquisa, por meio do trabalho sistematizado por meio da narrativa com a história: Dia e Noite da Coleção O Gato e o Rato, da Editora Ática, dos autores Mary e Eliardo França. As sessões foram realizadas duas vezes por semana por um período de dois meses, em sessões de 50 minutos cada uma, somando um total de 16 sessões, em que realizamos 17 atividades de intervenção. Cada atividade tinha uma intencionalidade.

Quadro 6 – Atividades de intervenção e intencionalidades

ATIVIDADES	INTENCIONALIDADE
1. Ilustração da História Dia e Noite	Explorar a oralidade, a partir da compreensão da narrativa.
2. Texto escrito da história: Dia e Noite	Explorar a leitura, as formas de organização e identificação de palavras no texto.
3. Palavras cruzadas de ações que apareceram na história: Dia e Noite	Trabalhar palavras que terminam com a mesma letra no texto: Dia e Noite
4. Elementos da natureza, que	Trabalhar a escrita e relacionar com a

aparecem durante o dia e durante a noite.	narrativa trabalhada anteriormente.
5. Desenhos de ações que realizamos durante o dia e durante a noite.	Trabalhar a leitura e escrita. Relacionar as ações com a narrativa Dia e Noite.
6. Produção de texto coletivo	Desenvolver a apropriação da escrita, e a organização do pensamento.
7. Animais que conhecemos e não conhecemos	Trabalhar a oralidade, e a escrita relacionando o concreto e abstrato.
8. Texto: Dia e Noite	Identificação de palavras que estão na narrativa e identificar frases que são verdadeiras e falsas.
9. Texto: O Segredo da Luz do Sol	Trabalhar a leitura e elaboração de frases.
10. Escrita de frases a partir dos nomes escolhido pelos alunos.	Incentivar a produção de frases e pequenos textos.
11. Texto em tiras	Trabalhar a leitura e ordenação do texto.
12. Palavras Contrárias	Perceber os opostos, a partir da narrativa e ampliar a compreensão de palavras contrárias.
13. Os movimentos da terra	Incentivar a leitura e compreensão
14. Associação Desenhos e Palavras	Trabalhar a leitura e escrita com palavras e desenhos.
15. Texto: Foi um sonho lindo	Relacionar o texto com a narrativa "Dia e Noite"
16. Produção de frases	Incentivar a produção de texto
17. Texto: O passar do tempo	Aprofundar Leitura e Escrita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

No processo da intervenção, objetivamos identificar desafios e possibilidades e não identificar níveis de aprendizagem e/ou lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as atividades foram realizadas duas vezes por semana, em um período de 50 minutos, pelos sujeitos que estavam presentes em sala de aula nos dias em que se realizava a atividade.

A seguir, apresentamos no Quadro 7 as atividades realizadas pelos sujeitos.

Quadro 7 – Atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa

Atividade	Frequência
Atividade 1	Sujeitos 1, 3,4,5
Atividade 2	Sujeitos 1,2
Atividade 3	Sujeitos 1, 4, 5
Atividade 4	Sujeitos 1, 2,3,4,5
Atividade 5	Sujeitos 3,4
Atividade 6	Sujeitos 1, 2,3,4,5
Atividade 7	Sujeitos 1,2,3,4,5
Atividade 8	Sujeitos 2,3,4,5
Atividade 9	Sujeitos 2,3,4,5
Atividade 10	Sujeitos 3,4
Atividade 11	Sujeitos 2, 3,4,5,
Atividade 12	Sujeitos 3,4,5
Atividade 13	Sujeitos 2,3,4,5
Atividade 14	Sujeitos 2,3,5
Atividade 15	Sujeitos 4,5
Atividade 16	Sujeitos 4, 5
Atividade 17	Sujeitos 1, 2, 3, 4, 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

No Quadro 7, podemos verificar que os sujeitos “1” e “2” realizaram o menor número das 17 atividades planejadas. O sujeito “1” realizou apenas 7 atividades (41,1%), abaixo de 50%. O sujeito “2” realizou 10 atividades, que correspondem a 58,8%. O sujeito “4” realizou 13 atividades (76,4%); e o

sujeito “5” realizou 14 atividades (82,3%) e o sujeito “3” teve a maior frequência, pois realizou 15 atividades de intervenção (88,2%).

A realidade apresentada na frequência dos alunos nos levou a perceber que estes faltavam por problemas de saúde, por não ter quem os acompanhassem para apanhar o ônibus e pela justificativa de frio e chuva. As faltas eram discutidas pela professora regente com a coordenação pedagógica; geralmente no primeiro dia que retornavam era solicitada, por meio da agenda, a justificativa dos responsáveis pela ausência.

Buscamos estabelecer alguns pontos norteadores para a nossa análise baseados na oralidade, leitura e escrita.

Quadro 8- Pontos norteadores utilizados para análise

Atividades	Pontos Norteadores da Análise
Atividade 1	Desenvolvimento da Oralidade
Atividade 2	Leitura
Atividade 3	Escrita
Atividade 4	Desenvolvimento da Oralidade e Escrita
Atividade 5	Leitura e Escrita
Atividade 6	Produção Escrita
Atividade 7	Escrita
Atividade 8	Leitura e desenvolvimento da oralidade
Atividade 9	Leitura
Atividade 10	Escrita
Atividade 11	Escrita e Leitura
Atividade 12	Escrita e Leitura
Atividade 13	Leitura, escrita e oralidade
Atividade 14	Leitura e escrita
Atividade 15	Leitura e escrita
Atividade 16	Leitura e escrita
Atividade 17	Leitura e escrita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Após os procedimentos que realizamos, apresentamos na próxima seção a análise dos dados que coletamos durante as intervenções.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos a análise dos dados coletados por meio da técnica de observação e durante as sessões de intervenção. As anotações registradas em diário de campo resultaram da observação realizada da dinâmica das atividades da professora com os alunos, anotações essas que nos ajudaram a elaborar as atividades de intervenção.

A professora regente da turma permanece por um período de 13 horas semanais, em aulas de 50 minutos cada uma. Contudo, ela expressou que o tempo dispendido para o processo de alfabetização dos alunos é bastante restrito, e trabalha os conteúdos de forma interdisciplinar, considerando a particularidade de cada um.

Como nosso objetivo estava voltado à leitura e à escrita, baseamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, fundamento para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Selecionamos uma narrativa do livro infantil Dia e Noite, de Mary França e Eliardo França, por meio da qual poderíamos trabalhar a leitura, escrita e o desenvolvimento da oralidade.

Figura 1 — Capa do Livro



Fonte: FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo (2015).

Em um primeiro momento, na primeira sessão de intervenção, apresentamos o livro, escolhido para trabalharmos a história infantil, caracterizada como narrativa.

TEXTO – DIA E NOITE

Não sei se gosto mais do dia.
 Não sei se gosto mais da noite.
 De dia eu posso brincar.
 Mas, de noite eu posso sonhar.
 De dia eu posso balançar.
 Vou alto, bem alto, no meu balanço.
 Mas, de noite, eu posso sonhar.
 De dia, eu posso ler.
 Mas, de noite, ah!
 De noite, eu posso sonhar.

Não sei se gosto mais do dia.
 Não sei se gosto mais da noite.

De acordo com os objetivos preconizados para a presente pesquisa e dos autores nos quais fundamentamos e analisamos as atividades, estas foram realizadas com os sujeitos a partir dos eixos oralidade, leitura e escrita.

Quadro 9 - Exploração da Oralidade

Questões trabalhadas antes da leitura
a) Apresentação do Livro: DIA e NOITE
b) Nome da história a ser trabalhada;
c) Perguntamos-lhes do que eles mais gostam; Sujeito 1: Eu gosto mais do dia. Sujeito 3: Eu gosto do dia. Sujeito 4: Eu gosto da noite. Sujeito 5: Gosto do dia
d) Apresentação dos autores;
e) Apresentação da Capa do Livro. O que representa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora -2016.

No segundo momento da primeira sessão, fizemos a leitura da narrativa, e em seguida trabalhamos a oralidade. A partir da leitura da narrativa, elaboramos questões que instigassem os alunos a participarem da discussão.

Quadro 10 – Questões discutidas após a leitura

Pesquisadora: Será que podemos dar um nome diferente para a menina?

Pergunta não respondida.

Sujeito “3” expressou: Brincando, brincando com um cavalinho.

Pesquisadora: Sim aparece um cavalinho, ela esta brincando.

Pesquisadora: Por que será que ela não sabe se gosta mais do dia, ou mais da noite?

Sujeito “4”: Ela está na dúvida.

Sujeito “3”: Ela dormia.

Sujeito “4”: Ela sonhava. Às vezes eu acordo e eu estava em outro lugar.

Pesquisadora: O que vocês fazem durante o dia?

Sujeito: “3”: Levantar, tomar café, almoçar.

Pesquisadora: Além de brincar o que mais ela fazia

Sujeito “3”: Ler, balançar, ela dormia, e ela sonhava.

Pesquisadora: Ela sonhava durante o dia, ou ela sonhava dormindo?

Sujeito “3”: Dormindo.

Pesquisadora: O cavalo era de verdade?

Sujeito “5”: É de mentira porque está escuro.

Sujeito “4”: Apareceu lua e estrelas.

Pesquisadora: O que vocês fazem quando chegam em casa?

Sujeito “4”: Dormir e depois de dormir, brincar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2016.

Apresentaremos algumas atividades de maneira alternada realizadas pelos diferentes sujeitos da nossa pesquisa nas diferentes atividades realizadas ao longo das sessões de intervenção.

6.1. Atividade 1: Ilustração da História - “Dia e Noite”

Nossa intencionalidade, na “Atividade 1”, era explorar a oralidade e a compreensão da narrativa por parte dos sujeitos, pois segundo Leontiev (2005, p.110). “Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória”. Decidimos ler para os sujeitos uma

história de literatura infantil do gênero narrativa, de modo que nos permitiu avaliar o grau “da percepção e da memória” de cada sujeito.

Dessa atividade participaram quatro sujeitos: “1”, “3”, “4” e “5”, e todos conseguiram referir as imagens ilustradas na narrativa, ou seja, os sujeitos compreenderam a história pela oralidade e responderam aos questionamentos que fizemos.

Em relação à primeira pergunta que formulamos, os sujeitos não a responderam, e a retomamos no final do diálogo, afirmando que em outro momento retomáramos esse aspecto. As falas dos sujeitos foram compreensíveis, porém não fizeram uso de pronomes para dizer eu ou nós. Nas respostas evocadas por eles observamos que compreenderam a história

Após a leitura e a exploração da compreensão da narrativa a partir dos personagens e elementos presentes, propusemos a cada sujeito que fizesse um desenho representando as tarefas cotidianas “dia e noite”. Consideramos a importância do desenho para a sistematização da escrita. O desenho, ressalta Vygotsky (2007), desempenha um papel importante na apropriação da escrita. Este autor pontua que “desenhar e brincar” deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento na escrita.

Dessa forma, utilizamos o instrumento do desenho na realização da atividade “1”. Reproduzimos o desenho do sujeito “1”, que apresenta sua maneira própria nos desenhos em relação a qualquer comando, ou mesmo nas folhas de atividades ou caderno apresenta as formas de desenho, com riscos, e em alguns faltam membros.

Figura 2 — Desenho realizado pelo sujeito “1”



Fonte: Acervo da pesquisadora-2016.

Enquanto o Sujeito "1" desenhava, perguntamos o que fazia, e ele respondeu que desenhava a avó, pois reside com a avó e demonstra afetividade. Ao falar da avó, disse que ela vinha à escola, mas quando refutamos essa informação, disse-nos que ela o acompanha até o ponto de ônibus. O afeto pode ser visto também quando ele o desenha sob os braços da avó e com o coração nas mãos.

No desenho, escreveu o seu nome usando as letras ROBOR, possivelmente em escrita silábica, utilizando as letras do próprio nome. Isso nos levou a verificar que tem a percepção e atenção, sabe as letras do nome, e as escreve em todos os desenhos e atividades, no entanto ainda precisa de ajuda para completar o seu próprio nome. Quando questionado por nós, soube identificar as letras que escreveu.

Figura 3 – Produção Sujeito “3”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016.

O sujeito “3” ocupou grande parte da folha para o desenho da casa; quando indagado por nós se era sua a casa ou a escola, afirmou que era sua casa e que estava saindo de casa para ir à escola. Portanto, é uma ação que faz durante o dia, o desenho nos revela que o sujeito demonstra certa timidez, no entanto tem os traços da imagem de si bastante definidos, e precisa ser mais estimulada sua participação e ações.

Figura 4 – Produção do Sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016.

O sujeito “4” desenhou diferentes cenas e expressou para nós: “Esse é o ônibus que eu venho para a escola”, desenhou ele próprio saindo de casa e outra cena na escola, onde incluiu mais uma pessoa. Os desenhos desse sujeito demonstraram traços bem definidos, fez a distribuição do espaço. Inferimos que tem a percepção e a atenção desenvolvidas. Desenhou duas cenas e disse que em uma estava se movimentando para apanhar o ônibus e outra na qual já se encontrava na escola. De acordo com Vygotsky (2007), os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam objeto, e a partir do desenho a criança vai percebendo que além de desenhar objetos, pode desenhar também a fala.

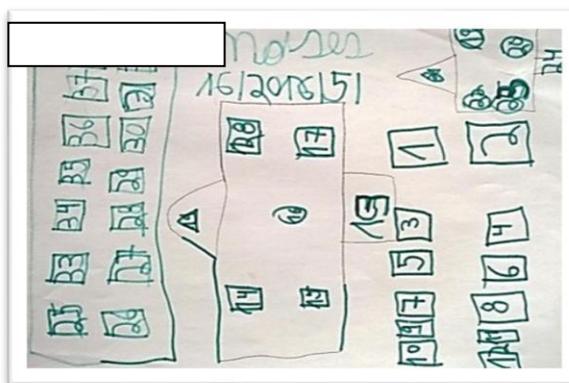
Ressaltamos que o sujeito “4” compreendeu a orientação em relação à atividade e evidenciou o que considerou uma ação importante que realiza durante o dia. Consegue estabelecer um diálogo com outros sujeitos e a pesquisadora. Quando questionado por nós sobre o que buscou representar no desenho, fez referência a todas as cenas com precisão. Apresentamos sua explicação: “*Aqui eu estou saindo de casa para ir pegar ônibus que me leva para a escola*” (refere-se ao desenho do canto inferior da figura).

Sujeito “4”: *Esse é o ônibus, que eu vou para a escola* (desenho do ônibus, expresso na Figura 4).

Sujeito “4”: “*Aqui eu já estou na escola.*” (desenho no canto superior da figura).

Pontuamos que o Sujeito “4” conseguiu incluir-se e incluir outra pessoa no desenho que representou o espaço escolar; isso nos leva a inferir que esse espaço é significativo para ele. Verificamos, por meio da expressão dos desenhos de cada um dos sujeitos, que há níveis diferentes de desenvolvimento e compreensão e que esse desenvolvimento contribui para o processo de ensino e aprendizagem de cada um dos sujeitos.

Figura 5 – Produção do sujeito 5 – Atividade “1”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016.

O sujeito “5” não desenhou nenhuma cena específica, ele traz para a sala de aula materiais como canetas coloridas e lápis de cor. Diante de nossa solicitação, fez utilização dos diversos materiais e, quando foi questionado sobre o que estava realizando no caderno ou na folha, somente sorriu, não respondeu.

Questionado duas vezes por nós, relatou que os números e os desenhos retangulares eram os ônibus, os quais todos os dias levam e trazem os alunos à escola de modalidade especial. No entanto, percebemos que não desenhou pessoas e nem fez referência à narrativa ou às ações que ele pode fazer durante o dia ou noite, embora tenha consciência de que vem à escola de dia, embora não esteja claro para nós, se os números representam, a numeração dos assentos do ônibus, podemos inferir que pode ser, mesmo não estando em uma sequência lógica para nós, mas na organização do pensamento do sujeito, esta pode ser a compreensão dele.

Em experimentos realizados por Luria (2005, p.164), ele informa que: “Dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Esses fatores são número e forma”.

Destarte, o Sujeito “5” apresentou dificuldade para responder aos nossos questionamentos, o que nos leva a afirmar que ainda não participa do diálogo como um todo assim como afirma Bakhtin (2004), e que o movimento vivo de interação e participação como sujeito que fala, interroga, escuta, responde e concorda precisa ser desenvolvido.

6.2. ATIVIDADE 2: TEXTO – “Dia e Noite”

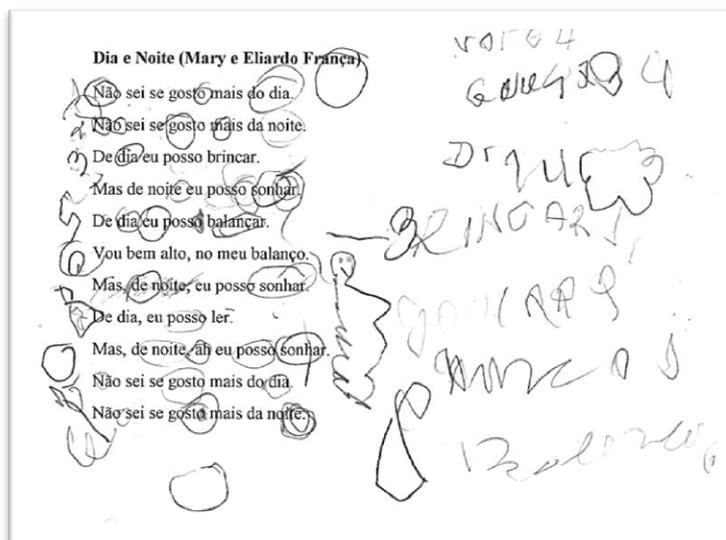
Nossa intencionalidade na atividade “2” foi explorar a leitura, as formas de organização das ideias por parte dos sujeitos e a identificação de palavras no texto. A atividade “2” foi realizada pelos sujeitos “1” e “2”.

Conforme os pressupostos do PNAIC, a alfabetização é um processo contínuo, em que as crianças aprendem a ler, escrever, falar e escutar, e esse processo vai além, pois o aluno aprende para sua utilização em diferentes contextos sociais; os elementos apropriados representam meios para a própria vida (BRASIL, 2015).

Dessa forma, utilizamos a narrativa como um instrumento mediador para aprofundar o aprendizado e a aquisição da leitura sistematizada. Para a realização da atividade “2”, retomamos o texto “Dia e Noite”, pois o sujeito “2” não estava presente no dia em que realizamos a atividade “1”. Recontamos o texto para que o sujeito “2” tomasse conhecimento do texto trabalhado e conseguisse realizar as atividades propostas por nós.

A referida atividade consistiu em identificar as palavras que se repetem no texto. O procedimento que utilizamos foi enumerar as frases do texto e, em seguida, localizar as palavras repetidas no texto. Trabalhamos os números coletivamente, na oralidade, em seguida o Sujeito “1” escreveu com nossa ajuda, e o Sujeito “2” escreveu sozinho.

Figura 6 – Texto: Dia e Noite – Enumerado pelo Sujeito “1”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016.

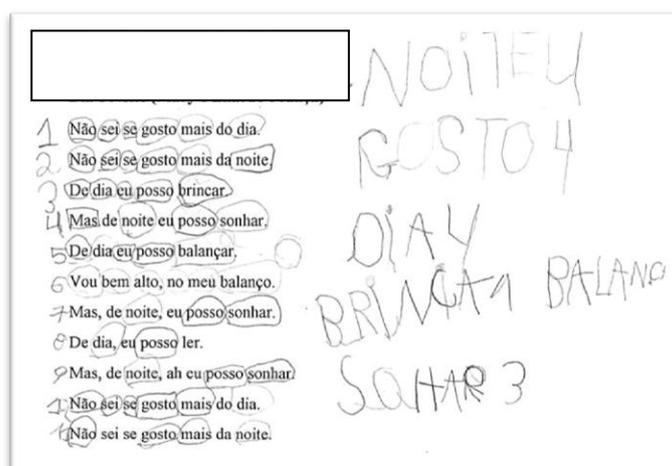
Assinalamos que o Sujeito “1” se encontra no nível pré-silábico e precisa de nossa ajuda para escrever. Quando recontamos a história para o Sujeito “2” tomar conhecimento das atividades propostas, questionamos o Sujeito “1” se ele se lembrava da história “Dia e a Noite”. No entanto, não conseguiu formular a frase inteira, e repetiu palavras isoladas. Nesse caso, repetiu:

Sujeito “1”: Noite.

Podemos inferir que esse sujeito ainda precisa de apoio e atividade pedagógicos que o ajudem a desenvolver a memória e a abstração, bem como outras FPS (Funções Psicológicas Superiores) conforme afirma Vygotsky (2007) que todos os sujeitos podem desenvolver.

O sujeito “1” representou os signos pelo desenho, e não conseguiu fazer a diferenciação entre os desenhos e as letras. Podemos inferir, também, que ele quis desenhar o que viu no livro da história, representou o formato de nuvem e uma pessoa. Faz a representação da escrita por meio do desenho.

Figura 7 — Produção Sujeito 2 – Atividade “2”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

A produção do Sujeito “2” mostra que conseguiu fazer a enumeração de maneira correta, fizemos na oralidade e depois ele fez o registro. Buscamos valorizar a oralidade, pois a fala da criança torna-se tão importante quanto a ação para atingir um objetivo, e esta precisa ser mediada no contexto cultural, como pontua Vygotsky (2007). A oralidade no processo de alfabetização precisa ser trabalhada para que o aluno possa expressar suas ideias, desenvolver a imaginação, e o interesse pela leitura e escrita que lhe proporcione desenvolvimento e aprendizagem.

A nossa intervenção iniciou com a distribuição do texto para os sujeitos. Solicitamos que cada um localizasse no texto o título que estava em negrito, que era o nome da história que ouviram anteriormente. Diante da nossa solicitação, o Sujeito “2” localizou e sem que solicitássemos fez a leitura.

Sujeito “2”: Dia e Noite (Mary e Eliardo França).

Buscamos valorizar a iniciativa expressando: Muito bem! Prosseguimos com a atividade explicando-lhes que inicialmente contaríamos quantas frases continha o presente texto. Fizemos coletivamente a contagem e solicitamos que utilizassem o lápis para contar, mas seria somente na oralidade. Auxiliamos o Sujeito “1” a localizar; o sujeito “2” verbalizou em voz alta do número “1 ao 12”.

A orientação seguinte da atividade foi identificar as palavras que aparecem mais de uma vez no texto. O Sujeito “2” desenvolveu a atividade

com autonomia, escreveu o número de vezes em que as palavras se repetiam, realizou com grande parte de acertos, no entanto assinalou outras palavras que não apareciam repetidas no texto.

Possivelmente é necessário desenvolver a atenção; os sujeitos apresentam familiaridade com a dimensão linguística da escrita. De acordo com Colello (2007) quando concorda com Vygotsky, é necessário combater o caráter mecânico da linguagem escrita. Nesse sentido, é importante diversificar as atividades de leitura e escrita de maneira dirigida para esses sujeitos.

Inicialmente, localizamos no texto a palavra “não” e fomos mostrando, na atividade impressa para o Sujeito “1”, as letras e as palavras. O Sujeito “2” contou o número de frases, mas na reescrita das palavras não citou a palavra “não”. O Sujeito “2” tomou a iniciativa e disse: *“Também tem quatro vezes a palavra GOSTO”* e as circulou. Esse sujeito está no nível silábico alfabético e realizou a atividade com autonomia e iniciativa.

Podemos compreender a afirmação de Vygotsky (2005) em relação ao desenvolvimento mental da criança que esta se realiza através da comunicação. Assim, o Sujeito “2” já se apropriou da linguagem oral e da escrita, consegue expressar a oralidade e a escrita.

Ressaltamos que dois sujeitos realizaram a atividade “2”; durante a observação regente, a professora destacava a preocupação em relação à falta dos alunos às aulas, pois na modalidade do ensino especial as faltas caracterizam retenção no ciclo de alfabetização. Esse elemento da “falta” dos sujeitos caracteriza um desafio no processo de ensino e aprendizagem e o percebemos ao longo do processo de intervenção.

As faltas, segundo as considerações da professora e da coordenação pedagógica, estão associadas às questões de saúde e às questões familiares em levar os sujeitos para apanhar transportes. Embora a coordenação pedagógica não tenha relatado outras razões das faltas dos sujeitos, estas podem estar atreladas à concepção de deficiência, conforme sustenta Carvalho (2000), de que as pessoas com deficiência estão aquém dos objetivos educacionais.

Embora as discussões sobre as capacidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência já tenham avançado nos últimos anos, ainda existem medos e estereótipos em relação às pessoas com

deficiência múltipla em idade de escolarização, como apontam Kassir (1999) e Silveira e Neves (2006). Diante das respostas às propostas e solicitações dos sujeitos, verificamos que estes apresentam especificidades e características próprias, e apresentam desenvolvimento e aprendizagem como outros alunos.

6.3. Atividade 3: Palavras Cruzadas

A atividade “3” consistiu em trabalhar palavras cruzadas, com a finalidade de trabalhar a escrita de palavras que terminam com a mesma letra. Os Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5” a realizaram.

Luria (2014) enuncia que a escrita é uma técnica auxiliar, usada para fins psicológicos, e se constitui de linhas, pontos e signos que transmitem ideias e conceitos, entretanto essas ideias e conceitos podem ser apropriados de diferentes formas.

Os métodos de alfabetização a que referimos na seção 4, por um longo período na história da alfabetização no Brasil, tomaram espaços nos diferentes contextos das salas de aulas de alfabetização. Atualmente, encontramos diferentes formas de trabalhar esse processo, considerando a individualidade e o contexto histórico. Nesse sentido, optamos por trabalhar nessa atividade com palavras cruzadas. A proposta foi completar as palavras que representavam as ações presentes no texto narrativo: “Dia e Noite”.

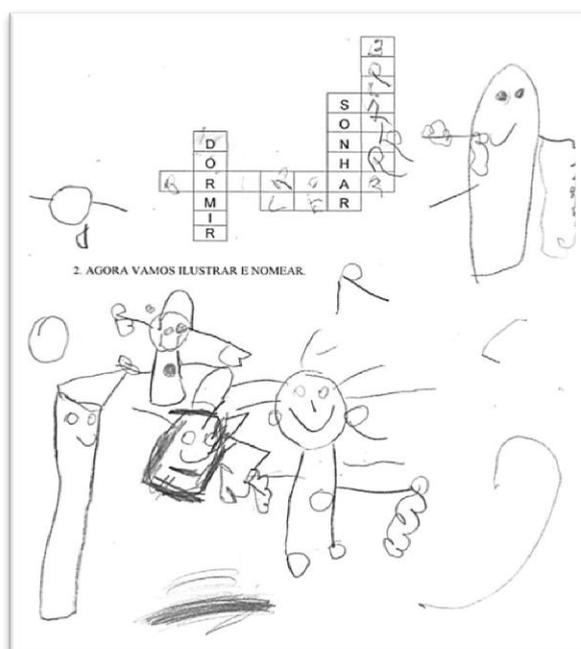
Utilizamos uma linguagem acessível e nos referimos às palavras que terminavam com a letra R; questionamos sobre as palavras que encontramos no texto que terminavam com o mesmo som, e todas foram nomeadas. *Sujeito “2”: Brincar. Sujeito “3”: Sonhar. Sujeito “4”: Ler. Sujeito “5”: Dormir.*

Retomamos a palavra balançar, que não se encontra no texto, mas a incluímos na cruzadinha por ser uma ação, e por terminar com a consoante R, uma vez que durante nossa observação verificamos a dificuldade de pronúncia dessa letra.

Apresentamos duas palavras completas e propusemos que as demais fossem completadas pelos sujeitos. O Sujeito “1” realizou a atividade com nossa ajuda, os demais sujeitos realizaram sozinhos. Um segundo exercício proposto foi fazer a ilustração de uma ou mais ações presentes no exercício “1” da referida atividade.

A produção do Sujeito “1” nos revela que fez tentativas de escrita na primeira atividade. Um desenho está completo, com os membros e órgãos dos sentidos, os outros se encontram incompletos. A atividade do desenho foi realizada sem nossa intervenção. Em relação aos desenhos, podemos inferir que, conforme a perspectiva de Vygotsky (2007), a escrita vem como um simbolismo de segunda ordem, que tem mediação a partir da fala, contudo nessa fase a criança se em um processo de transição em substituir o desenho para imagens de palavra, isto é, estabelecer um diálogo com o interlocutor através da escrita.

Figura 8 – Produção do Sujeito “1”

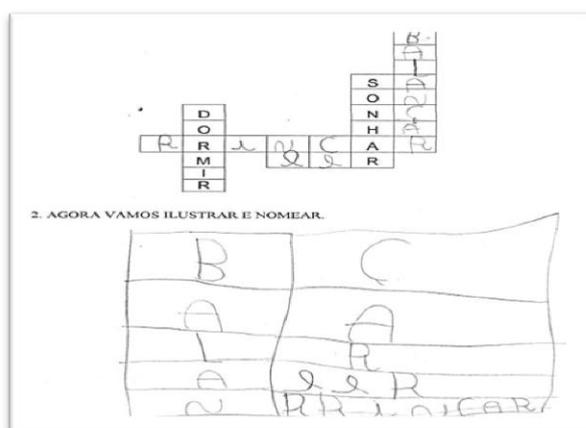


Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

As tentativas de escritas a partir do desenho confirmam os experimentos de Luria (2006) quando sublinha que os primeiros exercícios de tentativas de escrita da criança acontecem a partir do desenho. Os desenhos revelam que o sujeito precisa de desenvolvimento no que se refere à memória, atenção e percepção; o desenho é um instrumento que contribui para o desenvolvimento da escrita, e este também precisa ser ensinado.

O Sujeito “5” encontra-se no nível silábico-alfabético, realizou a atividade “3” sem a nossa ajuda, faz algumas trocas entre a letra cursiva e de imprensa.

Figura 9 - Produção do Sujeito "5"



Fonte Acervo da pesquisadora – 2016.

Verificamos que, na escrita, o Sujeito "5" nomeou todas as ações constantes na cruzadinha, desenhou algumas ações, apresentou desenhos incompletos, tem um nível de desenvolvimento, mas ainda precisa de intervenção para o aprendizado. Podemos afirmar que ainda há necessidade de uma correta organização do processo de ensino e aprendizagem que a conduza para o desenvolvimento mental e, por conseguinte, contribua para sua aprendizagem à luz das teorias de Vygotsky (2005).

Figura 10 – Continuação da Produção Sujeito 5 – Atividade "3"



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Pautados na Psicologia Histórico-Cultural a atividade concentrada no desenho torna-se um instrumento importante para ampliar os níveis de

memória, atenção, percepção e abstração que representam o desenvolvimento real do sujeito e, por sua vez, contribuem para o aumento de suas potencialidades por meio da mediação do professor.

Faltaram detalhes no primeiro e terceiro desenho como, por exemplo: as orelhas, e as maneiras “desproporcionais” possíveis de se perceber, no entanto o Sujeito “5” representou bem as ações. A primeira ação, em que escreveu “LER”, nos leva a inferir que é a ilustração de um livro, folha, ou caderno, que está saindo da mão da pessoa. As ações seguintes SONHAR e DORMIR estão representadas como a realidade, pois podemos visualizar que as duas pessoas representadas encontram-se deitadas. Observamos que o sujeito compreendeu a orientação em relação à proposta da atividade, bem como as ações que apareceram no primeiro exercício.

6.4. Atividade 4: Elementos da Natureza

Nossa intencionalidade na atividade “4” foi trabalhar a escrita; todos os sujeitos a realizaram. Vygotsky (2005) afirma que a aprendizagem da criança vem precedida de uma pré-história, isto é, a criança elabora processos internos de humanização desde o seu nascimento.

Na Teoria Histórico-Cultural, a escrita é um processo que se desenvolve culturalmente e passa por diferentes processos de desenvolvimento (LURIA, 2014; VYGOTSKY, 2014). É nesse sentido que selecionamos as figuras de lua, estrela, nuvem e sol, visualizadas quer durante o dia, quer durante a noite, para que os sujeitos pudessem identificar os elementos, bem como fazer a relação entre o real e o imaginário (FARIA, 2004), uma vez que se alterna o mundo real e o mundo do sonho no pensamento da criança. Através da narrativa Dia e Noite é possível fazer esta diferenciação. Por essa razão, perguntamos aos sujeitos que visualizavam nas figuras? Estes verbalizaram:

Sujeito “1”: Sol

Sujeito “2”: Lua

Sujeito “3”: Nuvem

Sujeito “4”: Estrela

Sujeito “5”: Estrela

A orientação da atividade “4” foi no sentido de os sujeitos escreverem “dia” ou “noite” nas figuras propostas. A partir da nossa orientação sobre o que escreveríamos dentro da estrela, o Sujeito “2” respondeu: *Noite*; o Sujeito “3” questionou: “É para escrever nas duas? (referia-se às estrelas); Depois nós vamos pintar?”. Isto nos leva a inferir que o Sujeito “3” tem a atenção desenvolvida, porque percebe que havia figuras semelhantes; ele observou que havia duas estrelas, uma ao lado da outra.

Dessa maneira, confirmamos a tese de Bernardes (2012), segundo a qual a linguagem é um elemento constitutivo da consciência presente nas relações do pensamento. Questionamos os sujeitos sobre as diferenças nos desenhos, buscando desenvolver a percepção.

A pergunta realizada por nós foi: “As estrelas são todas iguais?”. Os sujeitos responderam em coro: “NÃOOOOO!”. A partir da resposta dos sujeitos, indagamos: “O que as diferenciam?”. Por alguns instantes, permaneceram em silêncio. Então sugerimos que olhassem para as pontas de cada uma das estrelas, e após as visualizarem, sugerimos contar quantas pontas cada uma tinha.

Realizamos, coletivamente, a contagem de quantas pontas cada uma das estrelas apresentava. Dessa forma, foi possível verificar que cada uma apresentava números diferentes de pontas, sendo elas 5, 6 e 7 pontas. Reforçamos, assim, a compreensão da diferenciação.

Figura 11 - Produção do Sujeito “1”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Na atividade reproduzida na Figura 11 realizada pelo Sujeito “1”, verificamos que ele ainda não diferencia letras de outros símbolos. Apesar disso, há tentativas de escrita porque conseguiu escrever algumas letras em

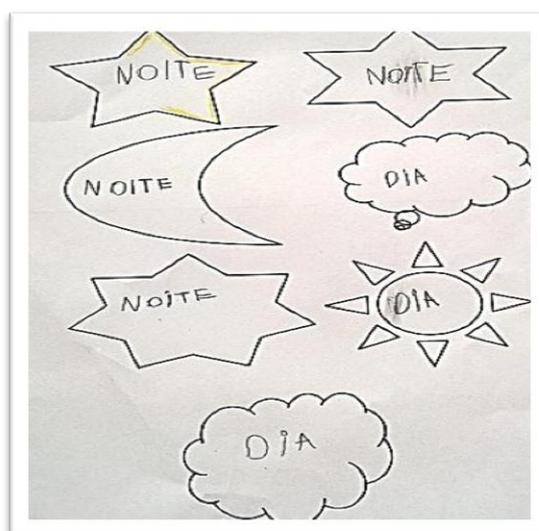
forma de signo. Com nossa ajuda por meio de questionamentos, é possível verificar quais são as letras, pois as expressa na oralidade.

Assim, compreendemos o questionamento de Smolka (2012, p. 97): “não são inúmeras e variadas às possibilidades e os esquemas que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever?”. Acrescenta a autora que as possibilidades e os esquemas entrelaçam-se com o discurso social e o discurso interior, segundo (SMOLKA, 2012). A existência de um sentido e significado interior permitiu ao sujeito “1” revelar as suas experiências do contexto social, a partir das quais foi capaz de identificar elementos do dia e da noite.

Quando questionado por nós se vemos estrelas durante o dia, o Sujeito “1” respondeu: “A *noite*!”. Verificamos que consegue se expressar pela da oralidade, e assim se apropria do conhecimento, em um ritmo próprio e a seu tempo, encontrando sentido e aprendendo (CAGLIARI, 1999).

Os Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5” realizaram a atividade com autonomia, escrevendo dentro de cada elemento sem a nossa ajuda.

Figura 12 – Produção do Sujeito “3”



Fonte: Acervo da Pesquisadora – 2016.

Podemos afirmar que os sujeitos estão em processo de alfabetização inseridos no processo específico e indispensável de apropriação do sistema de

escrita que lhes permite ler, escrever e compreender o mundo com autonomia, na “conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita o aluno a ler e escrever com autonomia” (BRASIL, 2007).

Nessa direção, é possível afirmar que os sujeitos da nossa pesquisa apresentam deficiência intelectual e múltipla, possuem maneiras diferentes e mais lentas em relação aos alunos sem deficiência, mas se apropriam do conhecimento que lhes é transmitido por meio do processo de escolarização. Esses sujeitos são capazes de conquistar o seu espaço na família, na escola e na sociedade.

6.5. Atividade 5: Ações do Cotidiano

A atividade “5” foi realizada pelos Sujeitos “3” e “4”. Intencionamos enfocar a leitura e escrita, e apresentamos desenhos diversos de ações que realizamos durante os diferentes momentos do dia e buscamos relacionar com aquelas que havíamos identificado na narrativa trabalhada nas sessões anteriores.

Tfouni (1995) disserta sobre a importância da alfabetização como um processo de aquisição da escrita como habilidades para leitura, escrita e outras práticas de linguagem. Nessa perspectiva, o processo formal, sistematizado e trabalhado de diferentes formas visa à aprendizagem. Apresentamos a atividade com os desenhos, bem como as frases e a forma com que escreveríamos as ações. Apresentamos também duas frases e quatro desenhos.

Pedimos ao Sujeito “4” para ler em voz alta a frase presente no primeiro desenho. Realizou a leitura da seguinte frase: *“Hora de cuidar do meu sorriso”*. Questionamos os sujeitos: “De quem é o sorriso? É dos bonecos do desenho ou de cada um de nós? E nós escovamos os dentes corretamente todos os dias?”. Os sujeitos permaneceram em silêncio, o que nos leva a inferir que apresentam dificuldades de abstração e certo receio em expressar o que já se apropriaram.

O Sujeito “4” perguntou: *O que é isso?* (Em relação ao desenho de dois meninos brincando com bolinha de gude). Explicamos que eram bolinhas de vidro, de brincadeiras folclóricas muito antigas, e que com essas bolinhas podem brincar duas pessoas ou mais. Dessa forma, reforçamos a abordagem da professora regente sobre folclore.

Kramer (2006) ressalta que a alfabetização não se restringe à decodificação e aplicação de rituais repetitivos, de leitura, de escrita e de cálculo. Nesse sentido, buscamos trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade, bem como as possibilidades de apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos.

Figura 13 – Produção do Sujeito “3”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

A alfabetização é uma prática social, na qual o aluno apropria-se do conhecimento cultural já construído. Gontijo (2008) afirma que é papel da escola criar condições de apropriação das competências de produção de textos orais e escritos, da compreensão da relação entre as letras e os sons.

Trabalhamos a oralidade, os sons, as letras e as sílabas para apoiar o Sujeito “3”, que ainda não tem total domínio do sistema da escrita alfabética como tal. Desse modo, o incentivamos à leitura, dando-lhe a oportunidade de

ler a primeira frase que está no desenho. Todavia, sua reação foi se encolher, como sinal de não saber ler. Reforçamos o incentivo e, aos poucos, com alguma hesitação, leu: *Como é bom “fi...” (silêncio) e mais motivação que fomos fazendo ela completou a sílaba “car”*. O mesmo se repete com a palavra “limpinho”, até conseguir chegar ao final da frase completa.

Verificamos que o Sujeito “3” consegue ler soletrando; tem compreensão do que leu e por isso concordamos que "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de o conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida" (KLEIMAN, 2004, p.13).

O Sujeito “4” apresentou iniciativa na realização da atividade. Na atividade “5”, que apresentaremos a seguir escreveu uma frase por sua iniciativa: *COMO É ‘BON’ COMER*. Não utilizou pontuação, houve somente uma troca de letras, o que identificamos e sugerimos a correção, no entanto expressou que era somente uma, que o som era o mesmo, e não realizou a correção. Isso vai ao encontro da afirmação de Smolka (2012) que a tentativa de escrita está permeada de um desejo de manifestar o que já sabe; em determinado momentos o Sujeito “4” escreve para si mesmo, e nesse caso, escreve para interlocutores.

Na perspectiva da valorização do sentido do que a criança lê e escreve a partir da necessidade, do que lhe dá sentido é que buscamos apresentar questões que fazem parte da realidade do cotidiano dos sujeitos, proporcionando familiaridade com o que já conhece e aprofundando atividades que favoreçam a apropriação da leitura e escrita.

Figura 14 – Produção do Sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

No Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (2007) consta que a alfabetização das pessoas com deficiência intelectual não constitui um fim, mas sim um meio de proporcionar condições para que a pessoa tenha acesso ao conhecimento e desenvolva seu potencial cognitivo.

Assinalamos que o conhecimento se dá mediante as experiências já adquiridas através da interação com o meio. A partir da realização dos exercícios da atividade 5, percebemos que se torna importante ampliar as possibilidades para que os sujeitos possam desenvolver a percepção, a generalização, a abstração e fazer relações com conteúdos já aprendidos no processo de ensino e aprendizagem, pois a alfabetização não se restringe a decorar letras e sílabas.

6.6. Atividade 6: Produção de Texto Coletivo

Nossa intenção com a aplicação da atividade “6” foi desenvolver a apropriação da escrita e a organização do pensamento a qual foi realizada por todos os sujeitos.

Partimos da perspectiva de Bakhtin (2004) quando sublinha que a fala e a escrita são movimentos vivos, porque aquele que fala ou escreve transmite sua experiência, sua opinião, experiência e conhecimento. Em nossa intenção de trabalhar a narrativa, optamos por trabalhar a produção de texto considerada por Vygotsky e o Círculo de Bakhtin como sendo a escrita uma prática social. Nessa mesma perspectiva, Menegassi (2009) afirma que a escrita precisa ser considerada nas atividades de leitura, de produção de texto e análise linguística, embora neste trabalho não tenhamos avançado para a análise linguística por não constar dos objetivos predeterminados.

Para a realização da atividade “6”, retomamos o texto: “Dia e Noite”, lembrando que a personagem, porta-voz da narrativa, não tem nome, tal como damos a conhecer na primeira sessão de intervenção. Sugerimos que cada sujeito escolhesse um nome, a seu gosto, para atribuir à personagem da narrativa. Após a escolha dos nomes, optamos por sortear um nome que utilizaríamos para a produção coletiva de um pequeno texto. Os nomes escolhidos pelos sujeitos foram: Laura, Bela, Adriana, Carla, Ana. Esses nomes escolhidos representam, para os sujeitos, as pessoas pelas quais têm uma simpatia especial.

Cada sujeito pronunciou em voz alta o nome proposto. A seguir, cada um escreveu em um papel o nome-proposta, e dobrou o papel, e fizemos um sorteio: “Laura” foi o nome vencedor. Atribuímos então à Laura os argumentos da narrativa e outros argumentos ou frases que resultariam da produção coletiva.

Convém destacarmos a rejeição, por várias vezes, do nome “Laura” por parte do Sujeito “5”: “*Eu não quero Laura, eu quero Ana*”, porque Ana era o nome de seu gosto e por ele escolhido. Após refutar sobre o combinado, o Sujeito “5” aceitou a proposta após a nossa argumentação, porque garantimos que em outro momento trabalharíamos novamente com produção de texto e cada um poderia utilizar o nome escolhido. Salientamos ainda que precisamos

aceitar a ideia do outro, bem como abrir mão das nossas vontades, porque convivemos em grupo. Naquele dia, aconteceu com ele e outro dia poderá acontecer com os outros.

Iniciamos instigando os sujeitos sobre como poderíamos elaborar um pequeno texto.

Sujeito “2”: “Laura era uma menina”. *Sujeito “4”:* “Que gostava de brincar”.

Sujeito “3”: “Com um cavalo de madeira”.

Sujeito “2”: “Ela gostava mais do dia”.

Os Sujeitos “2” e “4”, alternadamente, expressaram as sílabas que utilizamos para escrever. A partir das verbalizações dos sujeitos “2” e “4”, percebemos que eles compreenderam o texto e trouxeram elementos presentes na narrativa trabalhada e conseguiram elaborar pequenas frases.

Terminadas as intervenções dos dois sujeitos, todos ficaram em silêncio. Ao questionarmos se duas frases eram suficientes para um pequeno texto ou poderíamos acrescentar mais elementos no esforço de elaboração de um texto coletivo, os sujeitos apresentaram as seguintes propostas:

Sujeito “3”: “Com um cavalo de madeira”.

Sujeito “2”: “Ela gostava mais do dia”.

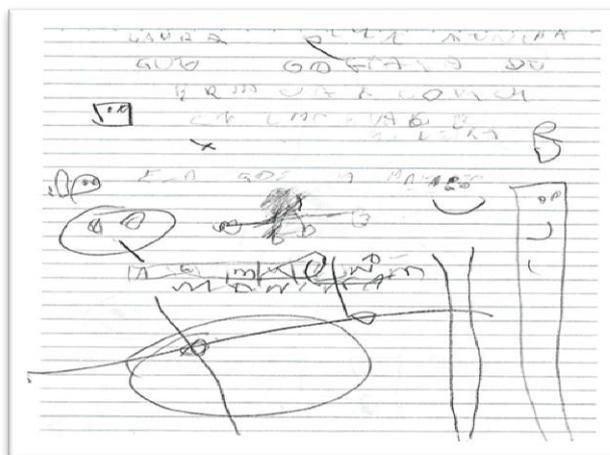
Os Sujeitos “2” e “4”, alternadamente, expressaram as sílabas que utilizamos para escrever.

Com a participação de todos os sujeitos, eis a elaboração final:

LAURA ERA UMA MENINA QUE GOSTAVA DE BRINCAR COM UM CAVALO DE MADEIRA. ELA GOSTAVA MAIS DO DIA.

Os Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5” fizeram o registro sem a nossa ajuda; o Sujeito “1” realizou o registro com nossa ajuda.

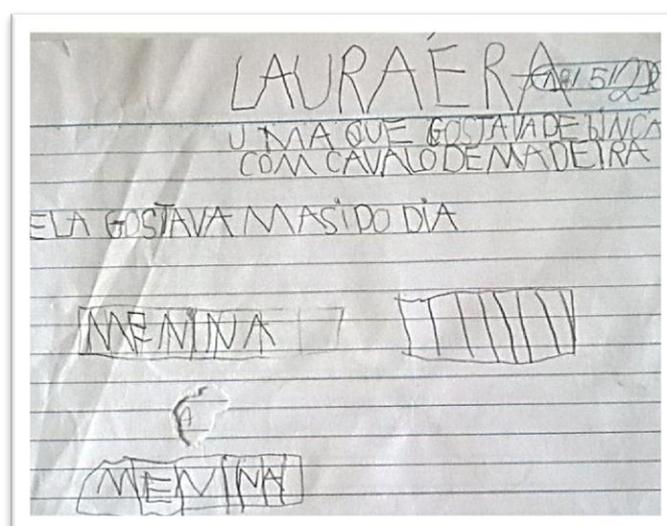
Figura 15 - Produção Sujeito "1"



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Vygotsky (2007) enuncia que a pessoa somente imita o que está em seu nível de desenvolvimento. Nessa produção, percebemos que o Sujeito "1" apresentou dificuldade em registrar o texto, portanto, o seu processo de apropriação ainda precisa ser desenvolvido.

Figura 16 – Produção do Sujeito "2"



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

A produção apresentada na Figura 16 reflete a maneira peculiar do Sujeito "2" em realizar as atividades, pois apresenta dificuldade em aceitar ajuda. Retomamos a atividade para que realizasse a correção, no entanto

escreveu duas vezes a palavra “MENINA”, que não se encontra na sequência da frase. Quando questionada por nós, afirma que já a escreveu.

Esse exposto vai ao encontro de Bakhtin (2004) quando declara que o enunciado, seja ele oral ou escrito, possui um estilo individual, revelando direta e indiretamente a individualidade de quem pronuncia o discurso. Portanto, embora os Sujeitos “2”, “3”, “4”, “5” estejam em níveis similares de aprendizagem, apresentam formas individuais de compreensão e formas de registrar. Verificamos que há um nível de compreensão que vai do individual para o coletivo.

6.7. Atividade 7: Animais

Na atividade “7”, intencionamos trabalhar a oralidade e escrita, relacionando o concreto e o abstrato. Essa atividade foi realizada por todos os sujeitos. Retomamos o texto “Dia e Noite”, lembrando quais foram os animais visualizados nas imagens presentes na ilustração da narrativa. Expressamos que nas ilustrações da narrativa uma figura representava um cavalo verdadeiro, tal como o é na realidade, ao passo que outra figura representava um cavalo de brinquedo. Por isso, questionamos o que diferenciava as ilustrações.

Sujeito “2”: *Cavalo*.

Para o Sujeito “3”: *“Um cabo de vassoura, o cavalo não era de verdade”*.

Pedimos que os sujeitos observassem em silêncio as figuras do livro, com o qual trabalhamos a narrativa, enquanto folheamos as páginas do livro.

O Sujeito “3” expressou: *“Era onça e passarinho”*. Continuamos a discussão sobre quais animais conhecemos e quais não conhecemos. Ou seja, aqueles animais que somente vemos suas imagens, figuras ou fotos.

O Sujeito “4” verbalizou: *“Eu fui na floresta e vi uma onça”*. Refutamos a informação, e o questionamos se era mesmo onça ou outro animal. Todavia, ele insistiu que era onça. Explicamos ao Sujeito “4” que os animais onça, tigre, leão são selvagens e ferozes, e portanto muito perigosos, não os conhecemos a olho nu, é muito difícil os conhecermos por meio de contato direto, por perto, senão quando temos acesso a zoológicos, ou se houver algum animal em circos. Não são animais que encontramos nas ruas e propriedades onde

podemos encontrar outros animais domésticos ou mesmo animais selvagens, porque é proibido.

O Sujeito “3” verbalizou: *“Ontem, ontem um cachorro morreu!”* Perguntamos: *“Onde isso aconteceu?”*. O sujeito nos respondeu: *“Foi na rua”*. Afirmamos que cachorro é um animal que conhecemos e que facilmente encontramos nas nossas casas e ruas.

Sugerimos elaborarmos na coletividade duas listas, sendo a primeira de animais que nós conhecemos e a segunda de animais que não conhecemos. Pedimos aos sujeitos para que cada um pudesse pensar em silêncio inicialmente um animal que nós conhecemos e em seguida expressar em voz alta para a elaboração das listas no quadro, coletivamente.

Quadro 11 – Animais que conhecemos

Sujeito 1 – Gato
Sujeito 2 – Vaca
Sujeito 3 – Pato
Sujeito 4 – Urubu
Sujeito 5 - Cachorro

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir das expressões coletivas (2016).

Na realização da atividade “7”, verificamos que os sujeitos apresentam dificuldades em fazer a diferenciação do que conhecem realmente e de animais que já viram imagens, figuras ou visualizaram através dos meios de comunicação.

Quadro 12 – Animais que não conhecemos

Sujeito 2 – Leoa
Sujeito 3 – Canguru
Sujeito 4 - Onça
Sujeito 5 - Leão

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir das expressões coletivas (2016).

Quanto ao exercício realizado, ao questionarmos quais animais não conhecemos, o Sujeito “1” não conseguiu verbalizar; o Sujeito “2”, utilizou a

mesma categoria do Sujeito “5”, somente mudando de macho para fêmea. Por isso, sugerimos pensar em outra categoria, mas não conseguiu lembrar no momento. A esse respeito, Bakhtin (2004) pontua que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Dessa forma, destacamos a importância da fala e da escrita, em que o sujeito utiliza a linguagem como representação da fala.

Embora não seja nosso objeto de estudo a generalização e a abstração, são elementos que verificamos diante das manifestações de aprendizagem dos sujeitos, e que precisam ser mais desenvolvidos no processo de alfabetização.

Nessa linha, Vygotsky (2007, p.101) aponta que estudos estabeleceram que crianças com déficits intelectuais “não são muito capazes de ter pensamento abstrato”. Nesse sentido, frisamos que essa escola de educação especial falhou em ajudar as crianças a superar as deficiências inerentes ao déficit, porque seu papel deveria ser o de proporcionar condições para suprir o que está faltando no desenvolvimento da criança.

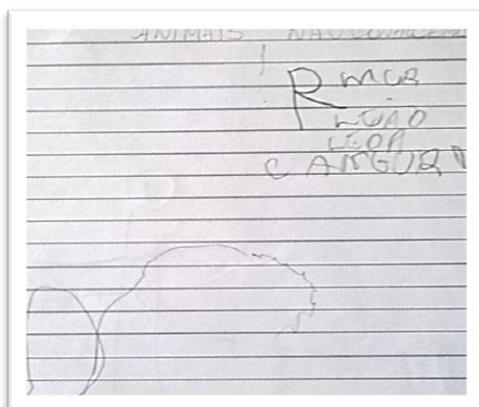
Figura 17 – Animais que conhecemos – Sujeito “1”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

O Sujeito “1” escreveu com nossa ajuda, e percebemos que mantém a característica de seus desenhos, porém não consegue estabelecer relação com o tema. Questionado sobre o desenho apresentado (Figura 17) era uma pessoa ou animal, afirmou ser um animal, mas não conseguiu nomeá-lo. Isso nos leva a inferir que ele não tem o conceito de animal elaborado.

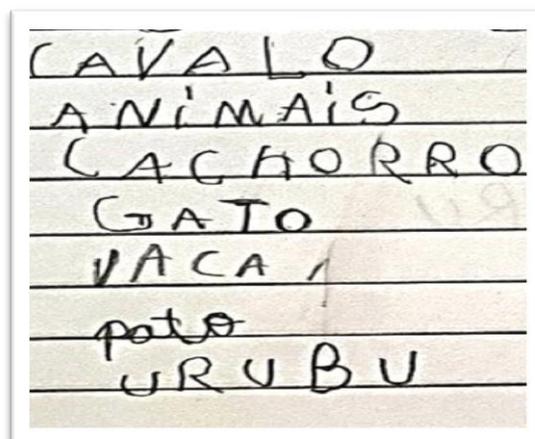
Figura 18 – Animais que não conhecemos – Produção Sujeito “1”



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2016).

O Sujeito “1” apresentou o início de um desenho, mas não chegou a concluí-lo.

Figura 19 – Animais que conhecemos – Produção Sujeito “4”



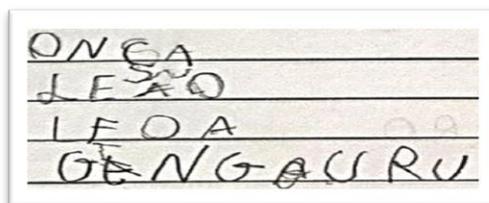
Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

O Sujeito “4” realizou a atividade sem nossa ajuda. Assim, podemos inferir, conforme as afirmações de Vygotsky (2007), que esse sujeito alcançou um nível de desenvolvimento proximal, pois conseguiu compor a coluna, mas teve dificuldade em organizar o enunciado da atividade. Isso pressupõe que os processos mentais estão em processo de maturação e serão desenvolvidos através de mediações estabelecidas ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem.

É importante identificar que as produções dos sujeitos desmistificam o rótulo de incapacidade, pois estes apresentam potencialidades (PLETSCH, 2009). Dessa maneira, percebemos que isso se retrata nas referidas

produções, sobretudo na escrita. Bakhtin (2004) argumenta que a comunicação verbal é individual e reflete a individualidade de cada sujeito que fala ou escreve.

Figura 20 - Animais que não conhecemos- Produção sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Verificamos que a escrita para o Sujeito “4” processa-se com algumas trocas de letras:

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009, p. 325).

Os processos precisam ser compreendidos dentro do aprendizado para que a criança continue vivenciando o processo de ensino e aprendizagem a partir da sua compreensão e individualidade e que a organização e sistematização dos conteúdos escolares promovam a aprendizagem formal.

Os Sujeitos “2”, “3” e “5” realizaram a atividade, e seguindo a orientação, fizeram o registro em colunas.

6.8. Atividade 8: Identificação de Palavras e Verdadeiro ou Falso

Na atividade “8” intencionamos trabalhar a identificação de palavras que estão na narrativa e iniciamos com a letra D e as frases verdadeiras e falsas, o enfoque está na leitura e na oralidade. Para a realização dessa atividade, utilizamos o texto “Dia e Noite”. Realizaram a atividade “8” os Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5”.

O texto, na perspectiva dos PCNs (1997), é considerado como uma unidade de ensino. Os diferentes textos estão dentro de determinado gênero. Por essa razão, em nossa intervenção utilizamos a tipologia textual narrativa

(BRASIL, 2007). Os PCNs referem-se à alfabetização como um processo específico, que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Esse processo acontecerá a partir da mediação do adulto e da organização das atividades pedagógicas (BRASIL, 2007).

A leitura foi realizada pelo Sujeito “2”. Após a leitura, retomamos a narrativa “Dia e Noite”, em que foi possível perceber a familiaridade que os sujeitos tinham com o texto. Retomamos a personagem porta-voz da história e as ações presentes nas ilustrações, apresentamos em seguida os enunciados das atividades a serem realizadas a partir do texto.

O primeiro exercício consistia em pintar as palavras que começam com a letra “D”. Todos compreenderam as orientações dos exercícios a serem realizados e os realizaram com autonomia. Notamos que Sujeitos “3”, “4” e “5” pintaram corretamente, exceto o Sujeito “2”, que deixou a última coluna em branco.

Em relação ao segundo exercício, no qual trabalhamos com a consoante D, os Sujeitos “2”, “3” e “4” realizaram corretamente o exercício sem pintar outras palavras; no entanto, o Sujeito “5” pintou corretamente e depois sublinhou duas linhas.

O terceiro exercício apresentou duas frases que enunciavam que poderia escrever verdadeiro ou falso. Nossa opção em relação a esse exercício veio ao encontro do que trabalhamos na atividade “7”: o conceito de abstrato e concreto, o imaginário e o real. Dessa forma, optamos por reforçar a compreensão dos sujeitos a partir desse exercício. Todos escreveram no lugar certo em relação à grafia, embora o Sujeito “2” tenha grafado FASO.

Quando sugerimos a correção, o Sujeito “2” somente escreveu o L por cima das letras já escritas. Em relação à palavra “verdadeiro”, por ser mais complexa e apresentar um número maior de sílabas, os sujeitos apresentaram mais dificuldades. Assim, somente o Sujeito “4” conseguiu fazer a correção. Os outros sujeitos apresentaram a palavra faltando ou uma letra ou uma sílaba. O Sujeito “2” escreveu: “VERDADEI”; o Sujeito o “3” escreveu: “VERADEIRO”; e o Sujeito “5” escreveu: “VERDEIRO”.

Figura 21 – Produção do Sujeito “5”

DIA E NOITE



NÃO SEI SE GOSTO MAIS DO DIA.
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DA NOITE.
DE DIA, EU POSSO BRINCAR.
MAS, DE NOITE, EU POSSO SONHAR.
DE DIA, EU POSSO BALANÇAR.
MAS, DE NOITE, EU POSSO SONHAR.
DE DIA, EU POSSO LER.
MAS, DE NOITE, AHL...
DE NOITE, EU POSSO SONHAR.
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DO DIA.
NÃO SEI SE GOSTO MAIS DA NOITE.

(MARY FRANÇA E ELIARDO FRANÇA)

Atividades da história: DIA E NOITE.

PINTE O MOMENTO DO DIA EM QU
ACONTECEM AS AÇÕES DA MENINA D.
HISTÓRIA:



DIA	DIA	DIA
NOITE	NOITE	NOITE

CIRCULE NA HISTÓRIA E PINTE DE AZU
CLARO AS PALAVRAS COM A LETRA D.

ESCREVA VERDADEIRO OU FALSO:

DE NOITE, EU POSSO CANTAR.
(FALSO)

DE DIA, EU POSSO LER.
(VERDADEIRO)

Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Em relação ao exercício “3”, ressaltamos aos sujeitos que o verdadeiro ou falso se referia às frases presentes no texto “Dia e Noite”. Fizemos a leitura coletivamente das duas frases, e depois da leitura questionamos se as duas frases se encontravam no texto ao lado. Desse modo, a atividade foi realizada na oralidade, e em seguida orientamos para que cada um pudesse fazer o registro no espaço após as s frases.

Verificamos que há apropriação da linguagem escrita por parte dos sujeitos; há um processo de elaboração mental e utilizam os signos para a comunicação (LURIA,1987), e mesmo que haja erro, expressam-se através da escrita que já organizaram na mente.

6.9. Atividade 9: Texto – O Segredo da Luz do Sol

Nossa finalidade na aplicação da atividade “9” foi trabalhar a leitura, a interpretação do texto e elaboração de frases. Para sua realização, selecionamos o pequeno texto: “O segredo da luz do sol”. A atividade “9” foi realizada pelos Sujeitos “2”, “3”, “4” e “5”.

TEXTO:

O SEGREDO DA LUZ DO SOL

A LUZ DO SOL É FEITA DE CORES QUE VOCÊ PODE VER QUANDO APARECE UM ARCO-ÍRIS NO CÉU.

É POSSÍVEL PERCEBER SETE CORES BEM DIFERENTES, UMA AO LADO DA OUTRA: VIOLETA, ANIL, AZUL, VERDE, AMARELO, LARANJA E VERMELHO.

(CIBOUL, Adele. As cores. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

Julgamos relevante apresentarmos um gênero diferenciado, como nos sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa, no trabalho da sequência de atividades, visto que os gêneros estão presentes na cultura e apresentam elementos importantes para a diferenciação e compreensão de enunciados (BRASIL, 2007).

Inicialmente, na coletividade, enumeramos as frases e retomamos os conteúdos abordados em aulas anteriores pela professora regente sobre o sistema solar, bem como a relação do sol com o dia e a noite. A seguir, solicitamos que o Sujeito “2” fizesse a leitura em voz alta, e que os outros sujeitos acompanhassem no texto que tinham em mãos. Questionamos os sujeitos sobre o que o sol representa. Obtivemos as seguintes respostas:

Sujeito “2”: “É uma estrela mais brilhante de todas”.

Sujeito “4”: “Não é não, é uma estrela muito estilosa”.

Em relação às cores, o Sujeito “3” respondeu: “Sete”.

No primeiro exercício, a partir do texto, solicitamos que cada sujeito deveria circular as palavras que nomeavam as cores citadas no texto: Violeta, anil, azul, verde, amarelo, azul e vermelho. O sujeito “4” insistia constantemente o que era para escrever, e verificamos que ele não conseguiu acompanhar a orientação dada por nós.

O Sujeito “3” perguntava: “Onde é”. Percebemos que os sujeitos apresentaram dificuldades de se situar no texto. Além disso, solicitamos

também que cada sujeito elaborasse uma frase com base nos elementos que estavam presentes no texto trabalhado.

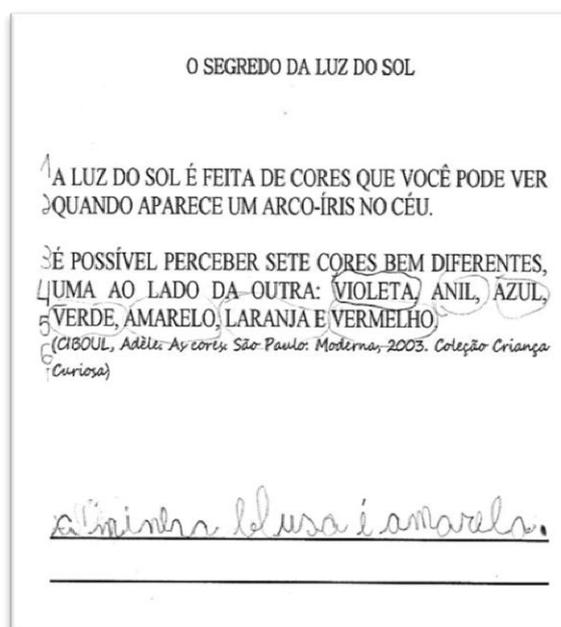
As frases produzidas foram:

Sujeito “2”: Eu gosto de vermelho.

Sujeito “4”: Azul é a cor dos meus olhos.

Sujeito “5”: Eu gosto da cor vermelha.

Figura 22 – Produção do Sujeito “3”



Fonte: Acervo da pesquisadora -2016.

Concluimos que os sujeitos tinham efetivamente compreendido o objetivo do exercício, embora as frases tenham sido curtas. Consideramos que a linguagem tem um papel instrumental importante porque proporciona condições de interação do homem, em suas ações, com o meio social e ajuda a desenvolver as FPS (Funções Psicológicas Superiores). Tais processos precisam ser desenvolvidos nesses sujeitos, de modo que lhes proporcione condições de abstração e generalização (VYGOTSKY, 2007).

6.10. Atividade 10: Produção de Texto

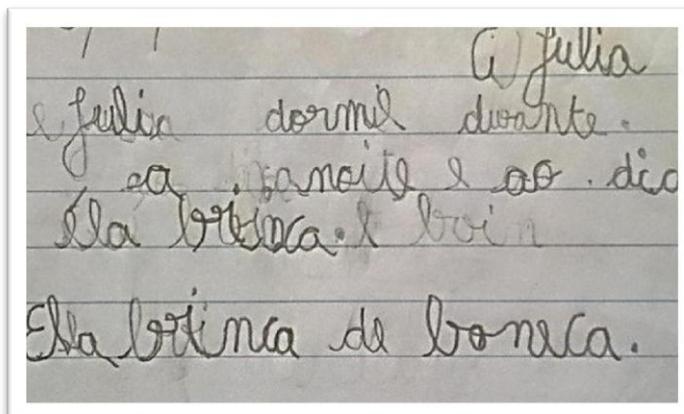
Na aplicação da atividade “10” buscamos trabalhar a linguagem escrita. Participaram os Sujeitos “4” e “5”. O objetivo de trabalhar a linguagem escrita e

incentivar a elaboração de texto, porque a aquisição da competência de produção passa pela leitura e escuta de narrativas, poemas e outros gêneros, para que dominem a forma de sua elaboração, como nos sugere Faria (2004).

Retomamos a atividade “6”, na qual solicitamos que os sujeitos escolhessem um nome que sorteamos para a produção do texto coletivo. O Sujeito “4” disse não lembrar o nome que havia escolhido anteriormente e que gostaria de utilizar outro nome. Com nossa anuência, escolheu o nome de Júlia. O Sujeito “5”, por sua vez, lembrou-se do nome escolhido: Ana. Assim, teve a oportunidade de utilizar o nome de sua preferência.

Os Sujeitos “3”, e “4” realizaram a atividade sem nossa ajuda, e estavam motivados para a atividade. Por essa razão, frisamos que a motivação para escrever o texto de forma criativa demonstrou que os sujeitos haviam compreendido as etapas da elaboração de frases, isto é, a partir do que já foi internalizado. Apesar de serem frases curtas, elas sugerem coerência.

Figura 23 – Produção do Sujeito “4”

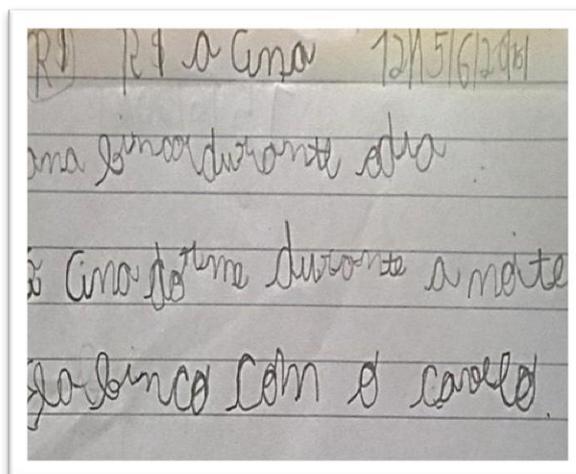


Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

As relações que os sujeitos estabeleceram com a história trabalhada nas sessões de intervenção anteriores e a maneira com que responderam à nossa solicitação nos levam a aferir que os sujeitos apresentam um nível de compreensão no processo de alfabetização. Assim, compreendemos que as pessoas com deficiência intelectual se apropriam do aprendizado de uma maneira diferenciada (VYGOTSKY, 2007).

As condições de apropriação da linguagem escrita, da leitura e desenvolvimento da oralidade, bem como a compreensão quanto à sua utilização social expressam o pensamento (VYGOTSKY, 2005).

Figura 24 – Produção do Sujeito “5”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

O Sujeito “5” apresentou algumas dificuldades de grafia, no entanto é possível compreender a ideia e o que transmitiu a partir da escrita elaborada. Dessa forma é possível afirmar que os sujeitos estão em um processo de compreensão e expressão de significado por meio do código escrito (SOARES, 2003), portanto em processo de alfabetização, que passa por diferentes formas de apropriação do conhecimento.

6.11. Atividade 11: Texto em Tiras

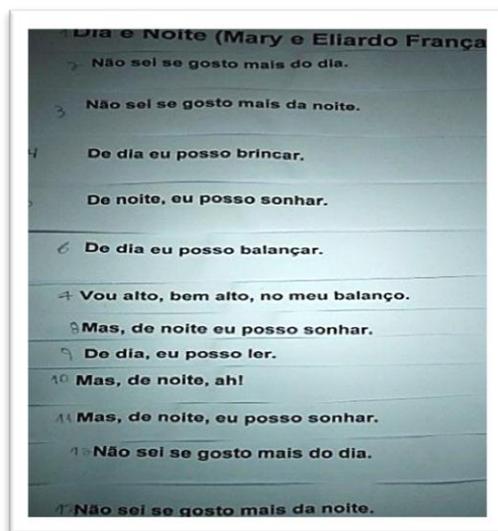
Na aplicação da atividade “11” objetivamos trabalhar a leitura e escrita a partir do texto: “Dia e Noite”, considerando a sequência da narrativa do texto em tiras. Realizaram essa atividade os Sujeitos “3”, “4”, e “5”. Optamos por trabalhar a modalidade do texto em tiras, pois conforme sustenta Martins (2013), são necessárias ações pedagógicas que busquem potencializar condições da linguagem oral em escrita.

Nesse caso, a litetatura ocupa um espaço de extrema importância à medida que o trabalho sistematizado em sala de aula contribui para a aprendizagem do idioma, no caso dos sujeitos, a língua portuguesa. A

atividade procedeu-se da seguinte forma: entregamos todo o texto a cada um dos sujeitos, com a proposta de inicialmente identificar o título da narrativa “Dia e Noite”. Em seguida, organizaríamos durante a leitura a sequência da narrativa.

Relembramos a história na oralidade. A seguir, cada um dos sujeitos foi organizando e escrevendo os números na sequência. O Sujeito “4” realizou a atividade sem nossa ajuda, os Sujeitos “3” e “5” ordenaram e enumeraram a sequência da narrativa com a nossa ajuda.

Figura 25 – Texto em tiras, ordenado e enumerado pelo Sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Retomamos o que caracteriza Smolka (2012) quando enfoca o trabalho com literatura infantil no processo de alfabetização, proporcionando diferentes formas e normas do discurso social e, ao mesmo tempo, ampliando não só o espaço interdiscursivo, mas também os interlocutores.

Na realização da atividade 11, verificamos a motivação dos alunos nas atividades de escrita e leitura, visto que o texto já lhes era familiar e, dessa forma, participaram e interagiram e ordenaram de maneira correta a escrita do que já sabiam na oralidade. Por conseguinte, a memória e a percepção estão desenvolvidas por esses sujeitos.

6.12. Atividade 12: Palavras Contrárias

Na atividade “12” intencionamos reconhecer palavras contrárias e ou realidades e situações contrárias, com o enfoque na escrita. Participaram Sujeitos “3”, “4” e “5”. Selecionamos palavras a partir da narrativa “Dia e Noite”, ressaltando o dia e a noite, bem como ampliamos a compreensão de palavras ou situações que são contrárias.

Com a realização dessa atividade em relação às palavras que são contrárias ou opostas umas às outras, retomamos o que afirma Oliveira (2005) sobre o papel da linguagem na comunicação entre os sujeitos, que permite ou os insere em situações e eventos que oferecem a oportunidade de interpretar objetos presentes no meio sociocultural, e favorece o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ressaltada por Vygotsky (1997).

Organizamos a atividade “12” da seguinte forma: em duas colunas no quadro, enunciamos as palavras contrárias. Partindo da narrativa, questionamos os sujeitos a expressarem outras palavras. Falamos a primeira palavra e a contextualizamos. Timidamente, cada sujeito c os espaços, seguindo nosso exemplo.

Pesquisadora: Dia - Noite

Pesquisadora: Novo – Palavra contrária de novo? Pesquisadora: Velho.

Solicitamos aos sujeitos pensarem em situações que não ocorrem ao mesmo tempo. Exemplificamos que o dia e a noite não acontecem simultaneamente, que se algo está quente, no mesmo momento não pode estar frio.

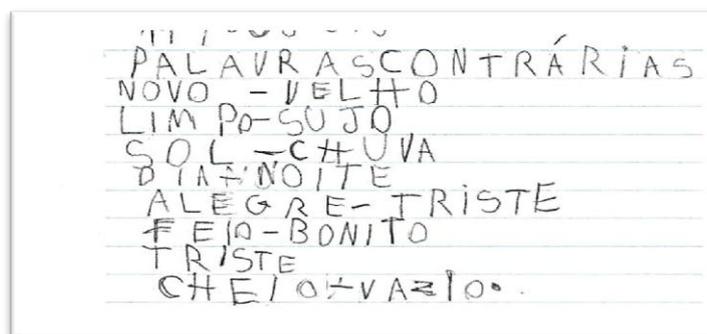
Pesquisadora: Limpo – Sujeito “4”: Sujo.

Pesquisadora: Alegre - Sujeito “5”: Triste;

Pesquisadora: Feio – Sujeito “3”: Bonito

Pesquisadora: Cheio – Sujeito “4”: Vazio

Figura 26 – Registro do Sujeito “3”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Quanto à grafia, verificamos que na atividade do Sujeito “3” as palavras estão corretas, no entanto repetiu a palavra “Triste”. Assim, confirmamos a perspectiva de Vygotsky (2007), segundo a qual a criança somente imita o que já compreendeu, isto é, o que já elaborou em sua mente.

6.13. Atividade 13: Os Movimentos da Terra

Na atividade “13” objetivamos aprofundar a leitura e relacionar os movimentos da Terra com o dia e a noite e trabalhar a percepção. Essa atividade “13” foi realizada pelos Sujeitos “2”, “3”, “4”, “5”.

Na visão de Kleiman (2005), o conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, e esse código, é mobilizado quando os sujeitos participam de práticas letradas. Nesse contexto, as situações e eventos de letramento aos quais os sujeitos são expostos no cotidiano de forma sistematizada e de maneiras informais contribuem para o aprendizado.

Quadro 13 – Movimentos da Terra

O que o dia e a noite tem a ver com os movimentos da terra

O movimento da terra é que proporciona de onde vem o dia e a noite, e também como surgem os anos.

Observemos o diálogo a seguir.

Olívia estava observando o calendário do mês de fevereiro e percebeu que ele tinha 29 dias. Veja o que Olívia perguntou à sua mãe?



Fonte: Extraído de CAVÉQUI, Márcia Paganini. A escola é nossa. Ciências. 4º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2007. p. 23 (Coleção: A escola é nossa).

Em seguida questionamos os sujeitos sobre o que eles sabiam. No Quadro 13, indagamos aos sujeitos da pesquisa, em relação aos questionamentos da personagem, o que acontece quando o mês de fevereiro tem 29 dias. Em coro, responderam: “*Sim*”! Em seguida todos silenciaram. (o que nos levou a inferir que estavam duvidosos).

O Sujeito “4” expressou: *A professora (Silvia⁷) falou, mas agora não me lembro!* Os outros sujeitos permaneceram em silêncio. Explicamos que esse fato ocorre a cada 4 anos e se chama ano bissexto. Então, disseram: *Ah, é mesmo.* Utilizamos essa pergunta e atividade porque a professora já havia abordado sobre o sistema solar e já havia explicado sobre os movimentos do sol e da terra.

Diante do exposto, buscamos observar se os sujeitos haviam se apropriado dos conceitos trabalhados. Em seguida, relacionamos a idade de cada sujeito com o número de voltas que a Terra dá em torno do sol. Elaboramos o Quadro 14, escrevendo no quadro a idade de cada sujeito.

Quadro 14 – Idade dos alunos

Sujeito “2”: 11 voltas = 11 anos
Sujeito “3”: 8 voltas = 8 anos
Sujeito “4”: 9 voltas = 9 anos
Sujeito “5”: 8 voltas = 8 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

A atividade que realizamos foi somente a elaboração do quadro, coletivamente, identificando o número de voltas e a idade de cada sujeito; os sujeitos não realizaram o registro por escrito, porque nesse dia houve uma atividade de conclusão de projeto sobre brincadeiras da cultura indígena na instituição. Verificamos com esse exercício que todos os sujeitos conseguiram compreender sobre o movimento do sol a partir do momento em que perguntávamos a idade de cada um e escrevíamos o número de voltas correspondente à sua idade.

Diante do exposto, observamos que os sujeitos, quando instigados a expressar sobre o que já se apropriaram ou situações mais próximas e

⁷ Nome fictício.

familiares a eles, demonstram insegurança, olham-se rapidamente uns para os outros, e em diversos momentos percebemos que os olhares se voltam para os Sujeitos “2” e “4” quando estão presentes em sala de aula, pois estes já conseguem ler e escrever, já alcançaram um nível de desenvolvimento, e os outros ainda precisam de mediações e situações de aprendizagem que os ajudem a desenvolver.

6.14. Atividade 14: Associação Desenhos e Palavras

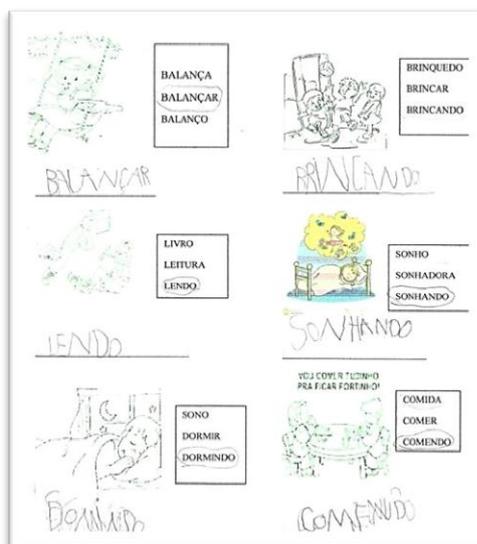
Na atividade “14” intencionamos trabalhar a leitura e escrita com palavras que iniciam com a mesma letra, com uma exceção e ações. Essa atividade foi realizada pelos Sujeitos “2”, “4”, e “5”.

A importância da forma como se ensina as crianças a ler e escrever é afirmada por Vygotsky (2007, p.125): “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Destacamos que é um desafio preparar e organizar situações de aprendizagem nas quais a criança possa dominar a tecnologia da escrita com compreensão e sentido.

Elaboramos a atividade “14” com desenhos e palavras ao lado de cada desenho; escrevemos três palavras, e solicitamos que cada sujeito inicialmente fizesse a leitura das palavras de maneira silenciosa; proporcionamos um tempo para que pudessem ler. Em seguida, pedimos que cada um assinalasse a palavra que correspondia ao desenho, ainda individualmente e em silêncio.

Após esses dois momentos, iniciamos o diálogo com os sujeitos em relação a cada um dos desenhos e às palavras que se encontravam ao lado. Coletivamente, nomearam os desenhos e cada sujeito fazia a leitura de uma das palavras. Em seguida, verificavam se haviam assinalado a palavra que correspondia. Assim procedemos em todos os desenhos. Após finalizarmos, cada sujeito se deteve individualmente na escrita.

Figura 27 – Produção do Sujeito “2”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016

Verificamos que os três sujeitos que realizaram a atividade “14” conseguiram fazer, com algumas trocas de letras na escrita. Quanto à leitura realizada coletivamente, o Sujeito “5” apresentou um pouco de dificuldade pelo seu nível de desenvolvimento, no entanto todos compreenderam a orientação da atividade e percebemos que há um desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1997) nesses sujeitos, isto é, conseguem fazer as atividades a partir do que já aprenderam e conseguem avançar dentro das possibilidades que lhe são próprias.

6.15. Atividade 15: Texto – Foi Um Sonho Lindo

Com a aplicação da atividade “15” visamos trabalhar a leitura e a oralidade e relacionar elementos presentes na narrativa “Dia e Noite” e elementos presentes no texto que também podíamos encontrar nessa narrativa. Participaram da atividade os Sujeitos “4” e “5”.

Citamos Tfouni (1995, p. 9), quando afirma que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Dessa forma buscamos proporcionar os momentos de contato com a leitura e escrita, que contribua para uma melhor compreensão e desenvolvimento do aprendizado de leitura e escrita.

Iniciamos a atividade “15” apresentando o texto: 'Foi um sonho lindo', explicamos que esse texto possivelmente foi escrito por uma criança pela característica de linguagem utilizada.

O Sujeito “4” procedeu à leitura em voz alta. Sugerimos que o Sujeito “5” realizasse uma segunda leitura, mas não a realizou. Essa atitude demonstrou o medo e a insegurança no processo de apropriação da leitura.

Quadro 15 – Texto: Foi um sonho lindo

Foi um sonho lindo
 Eu acordei sorrindo
 Todas as crianças do mundo
 Tinham casa para morar
 Tinham comida para comer
 Tinham alegria de viver
 Todas podiam brincar
 Correr, pular, cantar!
 Todas iam à escola e brincavam de
 bola, eu sabia que era um sonho e pedi pra meu
 senhor.
 Já que elas não podem ter tudo isso
 dê a elas pelo menos respeito e amor.
 (Caroline de Souza Bonfim)
 Fonte: www.canalkids/central/jornal/pinte_borde0

Por meio da oralidade, os alunos identificaram palavras iguais ou próximas daquelas que estavam presentes na narrativa “Dia e noite”.

Elementos ressaltados: *Sujeito “4”*: “Sonho.” *Sujeito “5”*: *Crianças*.

Quando questionados por nós se além desses elementos havia mais elementos, os sujeitos permaneceram em silêncio. Ressaltamos o brincar, o correr, pular. Esses últimos elementos levaram o Sujeito “4” a exclamar: *É mesmo!*

Percebemos que essa atividade foi mais complexa para os alunos, pois tiveram dificuldade em estabelecer relações e em relação à leitura, somente o Sujeito “4” a domina com mais facilidade e conseguiu realizar. Consideramos a

narrativa como um elemento que faz parte da cultura, isto é, de sua transmissão a partir da linguagem falada e escrita, fatos e situações (CARDOSO, 2001).

Por outro lado, percebemos que ainda precisa haver uma imersão de diferentes objetos culturais, por parte desses sujeitos, que lhes permitam conceber a leitura e a escrita de maneira mais ampla, vencendo a insegurança e o medo de errar. Confirmamos o exposto por Smolka (1993) quanto à desconfiança atribuída a alunos, pais e professores, mas sem nos perguntarmos ou duvidarmos dos métodos.

Por conseguinte, verificamos que precisaríamos ter utilizado outro método, proporcionando-lhes condições de apropriação de forma diferenciada, considerando que a aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual é diferenciada.

6.16. Atividade 16: Produção de Frases

Nossa intencionalidade com a atividade “16” foi incentivar a produção de frases. Realizaram essa atividade os Sujeitos “4” e “5”. Utilizamos o texto da atividade anterior para que pudessem elaborar frases, sugerimos que poderiam inserir outros elementos que já tivessem domínio para a elaboração de frases. Percebemos, ao longo da nossa observação, que a professora utilizava de maneira clara o método por associação. Os alunos precisam associar o som, a letra ou sílaba que deverá ser escrita ou falada.

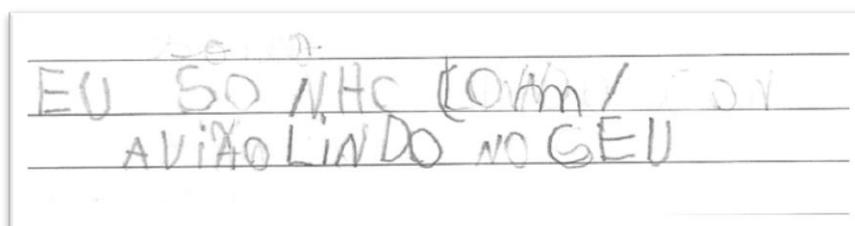
Consideramos, ao longo das sessões de intervenção, explorar de maneira mais intensa a oralidade e a escrita, de modo que o aluno pudesse criar seu próprio texto ou frases produzidas. Nessa perspectiva, citamos Marcuschi (2005, p. 30) em relação aos gêneros textuais, quando declara que estes não são como “borboletas, pedras, os rios e as estrelas”, mas são artefatos culturais. Nesse sentido, cada gênero tem elementos e propriedades necessários e suficientes do ponto de vista sociocultural de quem os criou.

Retomamos Marcuschi (2005), quando assinala que o gênero textual, como instrumento de ensino e aprendizagem, cumpre o objetivo de produzir conhecimentos e comunicar ideias que representam significado para diferentes

grupos e torna-se objeto cultural importante para a apropriação do conhecimento.

A atividade de produção de frases que sugerimos foi a partir do texto trabalhado na atividade “15”. Solicitamos que os sujeitos produzissem frases ou um pequeno texto, a partir de elementos ressaltados no texto, que podem ter relações com a narrativa “Dia e Noite”, bem como elementos ou situações de seu cotidiano. Apresentamos a produção do Sujeito “4”.

Figura 28- Produção Sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora - 2016.

Na produção do Sujeito “4”, verificamos que este consegue elaborar frases com sentido, expressa o que pensa, a realidade e o imaginário; embora seja uma frase curta, percebemos que compreendeu a orientação da atividade e consegue utilizar a memória e o pensamento. Assim, desmistificamos os estereótipos criados em torno das pessoas com deficiência intelectual (PLETSCH, 2009).

Figura 29 - Produção do Sujeito “5”



Acervo da pesquisadora – 2016.

Na produção do Sujeito “5”, verificamos que escreveu uma frase com palavras repetidas e não apresenta coesão. No entanto, a escrita revela algo que ele gosta: “brincar de bola”. Inicia expressando que sonha. Pontuamos que o sujeito que aprende é o sujeito que apresenta e expressa sua afetividade, sonhos, buscas e esperanças.

Nesse sentido, podemos afirmar que o sujeito conseguiu expressar o que pensava e gostava. O sujeito singulariza-se e se socializa na cultura e por meio da cultura. Há valorização da interação com outros sujeitos a partir dessas relações, pois as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, de certa forma, dependem de outros pares, como argumenta Vygotsky (2007).

Percebemos que ambas as produções apresentam a palavra sonho. Inferimos que esses sujeitos apresentam sonhos, têm a memória e a imaginação desenvolvidas, porém apresentam maneiras diferenciadas de manifestar e expressar o que já se apropriaram dos conhecimentos sócio-históricos, conforme Pletsch (2009, p.90):

[...] Deve-se levar em conta que a deficiência “mental”⁸ tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária no desempenho entre outras habilidades.

Em relação às alterações e maneiras diferenciadas de se relacionar com outras pessoas e com o objeto de conhecimento historicamente, conforme assinalamos na seção 2, inúmeras vezes o público alvo com deficiência intelectual e múltipla é considerado incapaz ou limitado, e se atribui acentuada responsabilidade à pessoa com condição da deficiência CRUZ (2013); SANTOS (2012) e COSTA (2011).

6.17. Atividade 17: Texto – O Passar do Tempo

Na atividade “17”, intencionamos trabalhar a leitura e a escrita; todos os sujeitos realizaram essa atividade. A escolha do texto “O passar do tempo” se deu por considerarmos a relevância do trabalho com o processo de abstração, considerado mais complexo para os sujeitos com deficiência intelectual.

Vygotsky (2005) postula que as capacidades das crianças com deficiência intelectual nem sempre são desenvolvidas de maneira adequada, porque o ensino baseado em meios visuais e que exclui o pensamento abstrato não atinge a evolução do pensamento. Daí que o papel da escola é

⁸ Termo utilizado na literatura por ter sido publicado antes da mudança de nomenclatura para intelectual.

encaminhar as situações de aprendizagem para ajudar os sujeitos a desenvolverem o que lhes falta.

Encaminhamos a atividade “17” da seguinte forma: solicitamos que todos os sujeitos observassem as imagens estampadas na parte superior da folha. Na oralidade, pedimos aos sujeitos que nomeassem o que visualizavam e solicitamos que olhassem no centro do desenho, onde podiam visualizar um relógio e as palavras escritas ao lado. O Sujeito “2” leu: “*TIC-TAC*”.

Em seguida, a partir do círculo onde se encontravam as flores, questionamos se as duas flores eram iguais. O Sujeito “4” respondeu: *Não que uma está murcha e a outra não*. Confirmamos que era verdadeira a afirmação.

Avançamos para o círculo a seguir: o desenho ali apresentado era de um bebê e de uma pessoa idosa. Sucessivamente, fomos questionando sobre os desenhos visualizados até completarmos todos. Finalizado o exercício na oralidade, avançamos para o texto.

A primeira leitura foi realizada pelo Sujeito “2”. Em seguida, o Sujeito “4” realizou novamente a leitura. Perguntamos se os sujeitos compreenderam do que se tratava o texto e eles permaneceram em silêncio. O silêncio para nós configura medo e insegurança por parte dos sujeitos.

Perguntamos se a frase sublinhada tinha alguma relação com o relógio que estava na figura. O Sujeito “2” respondeu que sim, e acrescentou: “*O relógio é que faz o tempo passar*”. O Sujeito “4” expressou: “*O dia vira noite e a noite vira dia*”. Expressou a primeira frase. Questionamos por que isso acontece todos os dias e então respondeu: “*Por causa do sol*”. Retomamos a atividade em que trabalhamos sobre o movimento da terra.

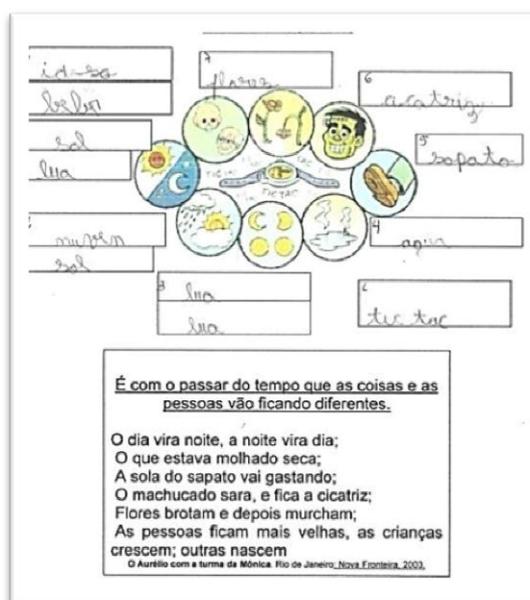
As expressões dos dois sujeitos nos demonstram que há um nível de desenvolvimento e aprendizagem, embora não tenham os conceitos elaborados, manifestam o que entenderam e compreenderam. Nesse sentido, podemos afirmar que esses sujeitos vivenciaram processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao longo do desenvolvimento cognitivo. E estas aparecem no nível coletivo e depois no individual, conforme Vygotsky (2005).

Na sequência, a proposta foi nomearmos os desenhos que identificamos inicialmente, por serem elementos que estavam presentes no texto, embora

não escrevêssemos da forma como se encontrava no texto, mas de acordo com a figura visualizada.

O ritmo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual se diferencia das pessoas sem deficiência porque requer um período mais longo e diferentes formas de compreender o processo de apropriação do conhecimento. Desenvolvemos a atividade de escrita na coletividade.

Figura 30 – Produção do Sujeito “4”



Fonte: Acervo da pesquisadora – 2016.

Verificamos que o Sujeito “4” consegue não só escrever com autonomia, mas também fazer a junção das letras. Quando questionado de que forma se escreve, ele soletra as sílabas que compõem as palavras.

O Sujeito “1” somente realiza as atividades com a nossa ajuda, nem sempre faz a diferenciação entre desenhos e letras. O Sujeito “2” realiza as atividades com autonomia; apresenta mais facilidade na leitura do que na escrita e certa ansiedade por concluir a atividade e isso o induz em erro.

O Sujeito “3” apresenta dificuldade na leitura e na escrita, bem como na localização das folhas de caderno, das folhas brancas das atividades. Ele está constantemente a perguntar: “Onde é, e como é”. O Sujeito “5”, por sua vez, apresenta dificuldade na escrita e leitura, e com frequência apresenta troca de letras na escrita, ao passo que na leitura mostra-se muito inseguro.

A esse respeito, Vygotsky afirma: “Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra” (2005, p. 42). Nesse sentido, a etapa de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual dentro do seu aprendizado tem um sentido diferente e precisa ser respeitado, proporcionando atividades diferenciadas e acompanhando de maneira mais efetiva a forma em que o aluno se apropria do conhecimento, como interage com a leitura e a escrita, no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, desenvolvida sobre o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, constitui uma compreensão do processo de escolarização das pessoas com deficiência em relação a estar em um ambiente escolar, ao processo de aprendizagem e à permanência, bem como ao nível de apropriação do conhecimento dos sujeitos.

Sem a intenção de tecer conclusões definitivas no tocante à realidade estudada, constatamos que a instituição desenvolve suas práticas pautadas nas orientações das escolas estaduais do Estado do Paraná, o que representa diante da Educação Pública, um avanço pois há que se considerar que instituições nasceram, a partir das necessidades, do público alvo da Educação Especial, e por um longo período se manteve em cunho assistencial, muitas vezes sem o apoio efetivo do poder público, porém é uma escola de Modalidade do Ensino Especial, o que caracteriza situações favoráveis e desfavoráveis.

Caracterizamos como favorável o número reduzido de alunos por turma, o que possibilita uma atenção maior a cada aluno por parte do professor; verificamos que há grande preocupação da professora regente que os alunos sejam alfabetizados; a atenção que recebem no que se refere ao atendimento de saúde, visto que os sujeitos pesquisados bem como a grande maioria dos alunos da instituição são alunos de classes desfavorecidas.

Como desfavorável, caracterizamos a falta de um atendimento que complemente os conteúdos trabalhados em sala de aula, o tempo reduzido em sala de aula com a professora regente, uma organização da aprendizagem de maneira interdisciplinar, bem como a falta de contato com alunos que não apresentam deficiência, além da socialização, pois acreditamos que ajudaria na autoestima e potencialização da capacidade de aprendizagem.

A instituição, por sua natureza, atende especificamente alunos com deficiência moderada e severa, porém percebemos que os sujeitos da nossa pesquisa são considerados com a classificação de nível intelectual moderado e ordem biológica ou orgânica.

Quanto ao processo de alfabetização, verificamos que o tempo em sala de aula desses alunos é de 13 horas/aula semanais com a professora regente, o que de certa forma limita o tempo de permanência em sala; há processos dicotômicos na separação por disciplina e hora/aula, essa organização se pauta na mesma ordem de funcionamento dos alunos do 6º ao 9º ano da Educação Básica, com 5 tempos diários. Acreditamos que o trabalho de maneira interdisciplinar e coletivo no tocante ao trabalho dos professores de outras disciplinas em relação ao trabalho da professora regente contribuiria para um melhor rendimento dos alunos com deficiência intelectual.

A forma da disposição das carteiras em sala de aula, sempre uma atrás da outra, e a separação entre os que já alcançaram um desenvolvimento de leitura e escrita e os que não alcançaram, bem como a restrição da exposição de materiais na sala de aula, como forma de visualização, são praticamente nulas.

Não compreendemos o motivo de diferenciação das práticas correntes direcionadas aos alunos, uma vez que de certa forma estão enquadrados com o dos no mesmo grupo quanto à série, grau de deficiência e todos com o objetivo comum, de serem alfabetizados.

Compreendemos que se faz necessário pensar o ensino de forma mais dialógica, interativa e ativa, e os sujeitos da nossa pesquisa apresentam condições e habilidades para tal. Partindo do pressuposto histórico-cultural que pautou esta pesquisa, não há uma hierarquia do saber ou da aprendizagem, há um processo de desenvolvimento humano que acontece a partir das experiências vividas e da forma com que são mediadas as questões elementares e superiores que conduzem ao aprendizado.

Destacamos que a alfabetização é um processo imprescindível e inerente à escolarização do referido público-alvo. Os índices do IBGE, embora não sejam atualizados desde 2010 para a população com deficiência, 14,2% possuíam o Ensino Fundamental completo, 17,7% o Ensino Médio completo e 6,7% possuíam o Ensino Superior completo. Em 2010, ainda havia grande parte da população sem instrução e com o Ensino Fundamental completo, em um total de 6,11% das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, p.16). Nesse índice grande parte se refere às pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Por meio da realização da pesquisa participante, nos desafiamos a buscar respostas de como ocorre a apropriação de leitura e escrita de pessoas com deficiência intelectual e no caso do nosso público alvo, com deficiência múltipla. Utilizamos a literatura infantil por meio de atividades sistematizadas.

Podemos verificar o exposto por Vygotsky (2005, 2007, 2014), por Pletsch (2009), Santos (2012), Mesquita (2015) e outros ao afirmarem que as pessoas com deficiência intelectual, são capazes de se apropriar de objetos construídos a partir do contexto social e cultural de diferentes grupos sociais.

Diante de uma série de elementos complexos que envolvem a trajetória do público-alvo da Educação Especial, no que tange ao direito à educação, e como eram considerando pela sociedade optamos por estabelecer um panorama histórico da educação especial desde os primórdios, bem como os documentos legais assumidos e ratificados pelo Brasil, esta trajetória nos proporcionou compreensão em relação à exclusão, e o atendimento inúmeras vezes relegadas a sociedade civil e entidades filantrópicas, bem como as conquistas e iniciativas asseguradas por lei.

Ancorar a nossa pesquisa no legado deixado por Vygotsky em relação ao ensino aprendizagem bem como em autores que abordam o tema da alfabetização nos permitiu rever as práticas pedagógicas, bem como adentrar o universo da modalidade de educação Especial na Educação Básica, que assegura o direito e acesso à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, nos faz constatar de que há um longo caminho para que escola e sociedade sejam inclusivas e para todos.

As etapas da nossa pesquisa desde o período da observação, o contato com os sujeitos foram importantes para que pudéssemos organizar as sessões de intervenções de forma sistematizada, e para adentrarmos na realidade estudada.

Após levantarmos algumas considerações que consideramos relevantes do nosso ponto de vista, ainda sonhamos entre o diálogo possível das escolas de modalidade especial e ensino regular, se tornem mais próximas, sobretudo no debate sobre o foco de ensino aprendizagem, onde a leitura e escrita ocupem mais tempo em sala de aula, onde a escola de modalidade especial, supere o caráter de reabilitação, visto que atendimentos com profissionais da saúde com a psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapia, equoterapia pela

caracterização da instituição ser filantrópica e assistencial acontecem nos horários de aula, o que fragiliza o trabalho pedagógico, e reduz ainda mais o tempo em sala de aula, visto que a legislação não prevê atendimento de contra turno, ou atendimento educacional especializado, fora do horário de aula.

Verificamos que os sujeitos apresentam deficiência intelectual moderada, têm a sua forma própria de se apropriarem do conhecimento, no entanto diante da realidade constatada e das discussões desencadeadas em relação inclusão, um dos sujeitos que fez parte da nossa pesquisa a nosso ver, poderia estar em uma turma do ensino regular desde que tivesse apoio e acompanhamento pedagógico de Sala de Recursos. Não vamos explorar mais o assunto por não ser esse o foco da nossa pesquisa, e sinalizamos a importância do aprendizado e das funções psicológicas superiores que esse sujeito já desenvolveu.

Consideramos que os objetivos preconizados foram alcançados ao longo da presente pesquisa, pois verificamos que os sujeitos se apropriam do conhecimento, independente da deficiência. Embora não tenhamos esgotado o tema, sugerimos que outras pesquisas abordem a alfabetização com deficientes intelectuais, nas idades de alfabetização entre os 06 a 08 anos, bem como a conclusão do Ensino Fundamental, ressaltando as condições de apropriação da escrita e da leitura e superando os medos, mitos e exclusões, que esse processo se inicie o mais cedo possível, e seus direitos de aprendizagem e inserção na sociedade seja como o de todos e quaisquer cidadãos, sem que tenhamos que assinalar primeiro a condição da deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR- Associação Americana de Deficiência Mental de 1908 a 2002.** Revista de Educação PUC-Campinas, nº16, p.33-48, 2004.

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão Escolar na Pré-Escola: O acesso ao Currículo.** (Dissertação de Mestrado) SP. 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia: nº2, p 63-70, 1995.

ARÁOZ, Suzana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Deficiência Múltipla: As técnicas, mapa e caminho no apoio à inclusão.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

AUADA, Viviane Gislaine Caetano. **Apropriação dos Conceitos Científicos e Processo de Letramento em Jovens Adultos com Deficiência Intelectual.** Dissertação de Mestrado – UEM, Maringá, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; Volochinov, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. **Análise Estrutural da Narrativa** et al trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13ª edição reformulada e ampliada – São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Assembleia Governativa Rehabilitation International. **Carta para o Terceiro Milênio,** 1999. Trad. Romeu Kazumi Sasaki. disponível e

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf . Acesso em 28 de abril de 2016.

BRASIL, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental. SEESP/SEED/MEC Brasília, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, CORDE, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de Outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 15 de abril de 2016.

BRASIL. (Constituição1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem.** Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas e Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 12 de Abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2012, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. - Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Acesso em 29 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Disponível em <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York em 30 de Março de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 29 de março de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências. Brasília: 2011 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 23 de março de 2016.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente** : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara>. Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial.** v.1, nº1 (out.2005): Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 31 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 29 de março de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 01 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Documento Orientador - Núcleos de Atividades Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario. Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

BRASIL, **Nota Técnica nº9, de 09 de abril de 2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em 31 de março de 2016.

BRASIL, **Nota Técnica nº 11, de 07 de Maio de 2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 de abril de 2016.

BRASIL, **Nota Técnica nº6, de 11 de março de 2011**. Disponível em <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgeb/>. Acesso em 29 de março de 2016.

BRASIL, **Nota Técnica nº 055 de 10 de maio de 2013**. Disponível em <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em 29 de Março de 2016.

BRASIL. **Nota Técnica nº24 de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 5. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiências nas Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) /2 ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em pf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial a Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Ministério da Educação, Brasília, 2008a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb002_11.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos?** Revista Educação Especial | v. 27 | n. 49 | p. 499-512 | maio/ago. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6940>.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down**. 193f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. **Nova concepção de deficiência mental. Segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002**. Temas em Psicologia da SBP, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLELLO, Silvia. M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CORREIA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, Maria da Piedade Rezende da Costa (Org.) **Múltipla deficiência: Pesquisa e Intervenção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro dos. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. p.1-9, UNICAMP, Campinas, 2012

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUBREUCQ, Francine.Jean. **Ovide Decroly** tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **Dia e Noite**. São Paulo: Ática, 2015.

FREITAS, Maria Clara de. **Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERMANO, Marcelo Gomes. **Uma nova ciência para um novo senso comum** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 400 p. ISBN 978-85-7879-072-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>. Acesso em 15 de junho de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GUSSO, A. M. (et.al) org. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR. Secretaria de Estado da Educação, 2000.

IÁCONO, Jane Peruzzo; e MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Deficiência Mental e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** V ANPED Sul. Curitiba, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Luta Pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: de 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma Leitura da Educação Especial no Brasil**. In **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Roberta Gaio, Rosa G .Krob Meneghetti (Orgs). Petrópolis: Vozes, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KIRK, Samuel. A. Gallagher, James. J. (1987/1996). **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente, 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem têm, medo de ensinar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; ROSSATTO, Solange Pereira. **Concepções de deficiência intelectual e desnaturalizações necessárias**. In. Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades educativas especiais. Maria Julia Lemes Ribeiro (Org.) Maringá. Eduem, 2012.

LEONTIEV, Alexis... [et al.]; **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13ª ed. São Paulo: Ícone. 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

MAFRA, Henrique. **Razões Positivas da Educação Decroliana e sua inserção no Brasil**. Jean-Ovide Decroly / Francine Dubreucq; tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e ensino. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSÍGLIA; Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Fundamentos da Educação Especial**. SP. Livraria Pioneira Editora, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Série "Cadernos de Educação" 1999.

MELETTI, Silvia M.F. **A Constituição dos Modos de Lidar e de Significar a Condição do Deficiente Mental**. In: OLIVEIRA F.N.; ALLIPRANDIN, P.M.; MELETTI, S.M.V. (Orgs). Educação e Reflexão: Contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. Londrina: EDUEL, p. 215-231, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar**. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.11. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2006. (p.387-395).

MENEGASSI, Renilson. **A Internalização da Escrita no Ensino Fundamental**. In: Juliano Desiderato; Pedro Navarro (Org.) O Texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva. Maringá: Eduem, 2009.

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

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTESORI, Maria. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

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

MUNIZ, Eray Proença. **Conceito de Deficiência Mental no século XX e a (desconstrução) do conceito com ênfase patológica**. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial p.1-9. São Carlos. UFSCar, 2008.

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

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão**. Revista Ponto de Vista; v.1, nº 1, p. 4-12, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PAN, Miriam Aparecido Graciano de Souza. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED/SUED, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB Nº108/10**. Curitiba: CEE, 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CEB Nº05/13**. Curitiba: CEE, 2013.

PARANÁ, **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14**. Secretaria de Estado da Educação. Aprovado em 07/05/14. Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002**. In: Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina/PR, P. 1-6, 29 a 31 de outubro de 2007.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

RESENDE, Muriel Lemes Moreira. **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

RIZINI, Irene; RIZINI, Irma. **A Institucionalização de Crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: São Paulo: Loyola, 2004.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores.

SAGLIA, Isaac Rodrigues. **Construção, implementação e avaliação tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

SANTOS, Sônia Cristina Esplendor dos. **Ensino de Leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2012.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores**. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2006, Vol. 22 n. 1, Brasília, pp. 079-088.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003. p.13-25.

TÍBOLA, Ivanilde Maria. **APAE educadora. A escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília. Federação Nacional das APAES. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. **A Difusão das Ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1996.

VYGOTSKY, Lev. Semiónovic. Obras Escogidas - V. **Fundamentos de Defectologia**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la tradución: Júlío Guillermo Blank, 1997. António Machado Libros, Madrid, 2012.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. In LEONTIEV, Alexis. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. [et al]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKII, L.S. LURIA, A.R, LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem; tradução de Maria da Pena Villalobos. 12ª ed.- São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.