

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOANA VICENTE RIBEIRO

Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores
de crianças com Paralisia Cerebral

Mariana
2018

JOANA VICENTE RIBEIRO

Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização: um estudo com professores de crianças com Paralisia Cerebral

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE)

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco

Mariana
2018

R484c Ribeiro, Joana Vicente.
Concepções e práticas pedagógicas de alfabetização [manuscrito]: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral. / Joana Vicente Ribeiro. - 2018.
105f. il.: graf.; tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Alfabetização. 2. Paralisia Cerebral. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Inclusão escolar. 5. Inclusão especial. I. Franco, Marco Antonio Melo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 376(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Joana Vicente Ribeiro

" CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO: um estudo com professores de crianças com paralisia cerebral."

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues (Membro)
Universidade do Estado de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade, força e saúde. Toda honra e glória lhe seja oferecida.

Ao professor Marco Melo, que orientou minhas reflexões neste estudo. De maneira sutil, aprendi sobre a importância da ética profissional, do comprometimento e da responsabilidade que carregamos acerca dos conhecimentos que construímos e possibilitamos aos outros. Agradeço a confiança, a motivação, a atenção e por acreditar no meu desenvolvimento.

Às escolas e aos profissionais da educação que nos receberam de braços abertos e muito contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos meus pais, que torceram e incentivaram a todo o momento fazendo com que eu permanecesse nessa jornada. Confiaram e acreditaram que a caminhada seria possível.

Ao meu irmão Joliano, que sempre esteve ao meu lado, sendo apoio. Juntamente com sua esposa, me presenteou com o Tiago e o Lucas, sobrinhos tão amados, que trouxeram muitas alegrias nos momentos de ansiedade.

Aos amigos e irmãos que tenho em Peniel (Mariana - Itabirito), sem dúvida, foram meu esteio. Em especial à família Moura, que sempre me recebeu em reuniões muito alegres, regadas a chás de hortelã, que trouxeram alívio e força. Às amigas do “Iringou”. A Patrícia Rolim pelas intercessões e incentivo.

Aos amigos que fiz na caminhada acadêmica, em especial a Michelle, companheira de desabafos, que sempre me incentivou e motivou a concretizar este trabalho. A Cleide, pelas trocas de experiências e companheirismo, levarei sempre comigo sua alegria. A Cecília, pelas caronas para Ouro Preto. Aos que marcaram minha vida com suas histórias, saibam que sempre serão lembrados por mim, mesmo na distância.

Ao Ed., que chegou de mansinho para caminhar comigo e com seu jeitinho trouxe leveza e paz.

À professora Rosa Coutrim, que com uma frase motivadora modificou meu percurso acadêmico.

À UFOP e a todos os professores que contribuíram para minha formação.

A todos aqueles que participaram direta ou indiretamente para a concretização deste momento.

“Nesse mundo orgânico, onde tudo é tão preciso e organizado, facilmente confundimos existência com funções orgânicas. E assim, nem chegamos a aprender que para manter-se vivo é preciso respirar, mas, para existir, é preciso ser” (Ray Pereira).

RESUMO

O aumento da presença de crianças público-alvo da educação especial no ensino regular tem gerado inquietações no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, especificamente quando se trata da alfabetização - no caso deste estudo, a criança com paralisia cerebral. O estudo aqui apresentado busca investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas no campo da leitura e da escrita de crianças com paralisia cerebral. Para realizar a pesquisa, a perspectiva metodológica adotada foi a abordagem qualitativa. Participaram do estudo 4 professoras ligadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente à alfabetização, de 3 crianças diagnosticadas com paralisia cerebral, com idade entre 7 e 11 anos, regularmente matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes e observações em salas de aula. Os dados foram analisados em duas etapas: a primeira diz respeito às entrevistas e a segunda à apresentação dos dados coletados nas observações, os quais buscamos dialogar com as respostas das entrevistas. Em relação à primeira etapa, a análise dos dados revelou inconsistência na concepção conceitual, por parte das professoras, acerca da inclusão e da alfabetização, implicando na elaboração de práticas pouco calcadas em domínios teóricos. A segunda etapa revelou que as ações realizadas pelas docentes no campo da leitura e da escrita com as crianças com paralisia cerebral estão distantes de serem ações inclusivas de fato. Relacionando as entrevistas e as observações, foi possível identificar que o pouco domínio teórico dificulta a reflexão acerca dos casos e, por conseguinte, a elaboração de práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: Alfabetização. Paralisia Cerebral. Práticas pedagógicas. Inclusão.

ABSTRACT

The increase in the presence of children targeted by special education in regular education has raised concerns regarding the pedagogical practices developed in the teaching-learning processes, specifically when it comes to literacy - in the case of this study, the child with cerebral palsy. The study presented here seeks to investigate how teachers of the initial years of Elementary School have developed inclusive pedagogical practices in the field of reading and writing children with cerebral palsy. To carry out the research, the methodological perspective adopted was the qualitative approach. The study included 4 teachers directly connected to the teaching-learning process, more specifically to literacy, of 3 children diagnosed with cerebral palsy, aged 7 to 11 years old, regularly enrolled in Elementary School of the municipal education system of the city of Ouro Preto, Minas Gerais. For data collection interviews were conducted semi structured with teachers and observations in classrooms. The data were analyzed in two stages: the first relates to the interviews and the second to the presentation of the data collected in the observations, which we sought to dialogue with the interview responses. In relation to the first step, the analysis of the data revealed inconsistency in the conceptual conception, on the part of the teachers, about the inclusion and literacy, leading to the elaboration of poor practices in the theoretical field. The second stage revealed that the actions carried out by teachers in the field of reading and writing with children with cerebral palsy are far from being inclusive actions in fact. Relating the interviews and the observations, it was possible to identify that the little theoretical domain makes it difficult to reflect on the cases and, therefore, the elaboration of more inclusive practices.

Keywords: Literacy. Cerebral Palsy. Pedagogical practices. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICO E QUADROS

GRÁFICO 1 –	Produções acadêmicas por ano.....	22
QUADRO 1 –	Trabalhos da BDTD	18
QUADRO 2 –	Trabalhos da Scielo	21
QUADRO 3 –	Trabalhos da Anped	23
QUADRO 4 –	Classificação da Paralisia Cerebral	36
QUADRO 5 –	Relações entre os participantes	53
QUADRO 6 –	Caracterização dos professores	53
QUADRO 7 –	Caracterização das crianças.....	54
QUADRO 8 –	Palavras do ditado	78

LISTA DE ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALEPP	Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos
CAA	Comunicao Alternativa Ampliada
CA	Comunicao Alternativa
DI	Deficiência Intelectual
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educao
NEE	Necessidades Educacionais Especial
PC	Paralisia Cerebral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SNC	Sistema Nervoso Central
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Ateno e Hiperatividade
CIF	Classificao Internacional de Funcionalidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL	18
1.1 Busca por trabalhos na biblioteca digital de Teses e Dissertações	18
1.2 Busca por trabalhos no Scielo	21
1.3 Busca por trabalhos na Anped	23
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARALISIA CEREBRAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	25
2.1 Educação Especial	25
2.1.1 Aspectos gerais da Educação Especial	25
2.1.2 Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil	27
2.2 Paralisia Cerebral	34
2.2.1 Conceituando Paralisia Cerebral	34
2.2.2 Causas.....	35
2.2.3 Diagnóstico.....	35
2.2.4 Classificação.....	36
2.3 Aprendizagem e Paralisia Cerebral	39
2.4 Aquisição da escrita: um pouco da história, conceitos e processos pedagógicos	45
2.4.1 Dos métodos de alfabetização ao construtivismo: um pouco do contexto histórico	45
2.4.2 Alfabetização: facetas e perspectivas	49
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1 Modelo de investigação	51
3.2 Contexto da pesquisa: caracterização das escolas	51
3.3 Caracterização dos participantes	53
3.3.1 Professoras.....	53
3.4 Instrumentos de coleta de dados	54

3.4.1	Entrevistas	55
3.4.2	Observações.....	55
3.5	Percurso da coleta de dados	56
3.6	Percurso da análise.....	56
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1	Concepções que embasam o fazer pedagógico.....	59
4.2	Inclusão: a concepção como base da ação pedagógica.....	59
4.3	Alfabetização: a concepção com base da ação pedagógica.....	68
4.4	Sintetizando.....	73
5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE O COMPREENDER E O FAZER	74
5.1	Práticas pedagógicas de leitura e escrita: estratégias, possibilidades e limitações.....	75
5.1.1	O primeiro caso	76
5.1.2	O segundo caso.....	80
5.1.3	O terceiro caso.....	82
5.2	Sintetizando.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICES	100

INTRODUÇÃO

*Nossa vida é uma sequência infindável de piscares de olhos.
Não percebemos a grande maioria deles,
Mas acontecem.*
(PEREIRA, 2003, p.20)

Em minha trajetória acadêmica, o primeiro contato com estudos sobre pessoas com deficiência aconteceu ao participar de um projeto de pesquisa e extensão. Esse projeto aconteceu em uma instituição que atua com pessoas que apresentam diferentes tipos de deficiência, sendo em sua maioria adultos. Nessa instituição, é possível encontrar atendimentos no campo da saúde como fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia, como também ações relacionadas aos cuidados pessoais e ações pedagógicas. A investigação que realizamos esteve voltada para a história da instituição e o envolvimento das pessoas atendidas com os espaços públicos da cidade. E minha participação nessa pesquisa gerou uma série de questionamentos, dúvidas e inquietações. Ao perceber que a maioria daquelas pessoas não frequentava a escola regular, interessei-me em conhecer e estudar a história da educação especial e entender o movimento da luta pelo direito educacional. No decorrer das atividades e estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, pude discutir e refletir sobre algumas questões relacionadas ao tema.

Posteriormente, trabalhei em uma escola, na qual era responsável por estabelecer, em conjunto com a professora titular, a adaptação de atividades para duas crianças, público-alvo da educação especial. Uma criança com deficiência motora e intelectual e outra com deficiência auditiva e intelectual em decorrência de uma síndrome. Esse momento foi crucial para minha formação. O período de atuação foi de extrema importância para conhecer como aquelas crianças aprendiam, o que elas sabiam e como poderiam se desenvolver. Foi um trabalho que exigiu estudo e reflexão, diálogo e pesquisa. Uma das crianças possuía uma equipe multidisciplinar que contribuía nas conversas sobre seu desenvolvimento e aprendizagem, sobre estruturação de atividades e rotinas. A partir desse trabalho, percebi e comecei a compreender que as pessoas são capazes de aprender nos mais variados contextos e condições. Embora a fala de muitos professores demonstrasse que qualquer trabalho em prol daquelas crianças seria em vão, era notável que o trabalho era possível, ainda que a passos lentos.

Em sequência a essa experiência, trabalhei como docente em turmas de educação infantil e no quarto ano do ensino fundamental. Na educação infantil, tive uma aluna com síndrome de *Down* que, devido a suas necessidades educacionais especiais (NEE), deparei-me com a necessidade de repensar minha prática pedagógica para considerar suas especificidades. Na turma do quarto ano, tive alunos com NEE que também demandavam uma atenção especial para as ações práticas de sala de aula. Cabe salientar que toda reflexão realizada em prol de práticas que fossem mais inclusivas exigiu um árduo trabalho. Embora tivesse acabado de me formar e estivesse construindo meu perfil como docente, a tendência em adotar perspectivas tradicionais de ensino era algo muito presente. O próprio sistema educacional, no qual estava trabalhando, adotava concepções tradicionais de educação. Porém, ainda assim, acreditava que seria possível pensar na individualidade dos meus alunos, que seria possível levar em consideração as especificidades de cada um dentro do conjunto da sala de aula.

Contudo, observar essas demandas me levou a ter um olhar mais atento para todos os alunos, a identificar os alunos que não apresentavam características visíveis de dificuldades de aprendizagem, permitindo repensar algumas estratégias de avaliação para os que apresentavam certas dificuldades, buscando avaliar com instrumentos para além de provas e testes. Essa experiência foi muito importante e determinante na minha decisão profissional. Por estar em início de carreira, muitas foram as dificuldades enfrentadas, tudo era novo, mas o que fazia a diferença no trabalho que estava desenvolvendo era o fato de acreditar no potencial dos alunos e na capacidade de aprenderem.

Além disso, ressalto que as argumentações de muitos professores recaem sobre as condições físicas ou laudos médicos apresentados. Busca-se no próprio aluno uma justificativa para o seu fracasso. Muitos professores apresentam forte resistência quanto às propostas de mudanças de suas práticas, principalmente aquelas referentes ao campo da alfabetização, geralmente, um fazer único ao qual vêm exercendo por longos períodos. Com isso, os professores não têm considerado as diferenças e os contextos das turmas e das salas de aula. A observação desses aspectos ocasionou questionamentos como, por exemplo: como promover o aprendizado sem considerar as diferenças desses alunos? O que os professores têm feito em sala de aula, uma vez que não levam em consideração as especificidades das crianças? Como promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem de habilidades quando não se acredita na capacidade de aprendizagem de um aluno? Essas indagações

contribuíram para a construção do objeto desta investigação e da busca de prováveis esclarecimentos para o fenômeno pesquisado.

Para tal, é importante ressaltar que os desafios que surgem na prática pedagógica aparecem em um contexto escolar que tem como perspectiva lidar com os sujeitos que aprendem. O sentimento de impotência por parte dos professores emerge diante das dificuldades, refletindo, assim, seus sentimentos de incapacidade em suas ações. Conseqüentemente, nota-se a permanência de ações excludentes. Contudo, com a crescente demanda e perspectivas sociais, no cenário educacional, observamos discussões que visam a alternativas de diluir as ações segregativas.

As políticas nacionais têm avançado no intuito de garantir uma Educação Especial mais inclusiva. O paradigma que norteia a educação inclusiva é a pluralidade e a democracia. O movimento ganha força com a Declaração de Salamanca, que evidencia como processo inclusivo a participação de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, acomodados dentro de uma pedagogia que leve em consideração suas demandas e necessidades (UNESCO, 1994). Assim, há uma urgência de mudanças gerais.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p.344).

A reorganização do sistema educacional é fundamental na garantia de uma escola inclusiva em todas as suas modalidades. Ao pensarmos nos alunos que estão nas séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no ciclo da alfabetização, tornam-se cruciais as mudanças. Considerando o processo de alfabetização e a sua complexidade devido às suas peculiaridades, as redes de ensino firmemente investem em programas de formação docente com objetivo de mudar as práticas pedagógicas que permitam a todos os alunos aprender a ler e a escrever (RODRIGUES, 2017). Ao observar a criança com deficiência, essa complexidade se agrava por diferentes causas, como exemplo o descrédito na aprendizagem do aluno em decorrência de suas características e a repetição de atividades e métodos mecânicos de ensino (RODRIGUES, 2017). A partir desse contexto, propomos um estudo que parte da hipótese de que os professores têm apresentado práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita que não consideram as especificidades dos sujeitos, no caso, crianças com paralisia cerebral. Portanto, buscamos investigar como os professores dos anos

iniciais do Ensino Fundamental I têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas no campo da leitura e da escrita de crianças com paralisia cerebral.

O estudo apresenta como objetivos: a) analisar as concepções que os professores possuem sobre inclusão, alfabetização e paralisia cerebral; b) identificar e analisar as práticas pedagógicas inclusivas que os professores realizam dentro de sala de aula; c) identificar a base teórica sobre o tema que sustenta a prática dos professores; d) identificar as estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos com paralisia cerebral.

Sobre os aspectos históricos da educação especial, encontramos nos estudos de Mazzotta (2005), Januzzi (2004), Bueno (2004) e Mendes (2011) subsídios que nos ajudam a compreender a construção dos processos que diferem a educação especial da educação regular, bem como os aspectos históricos de segregação que ocorreram ao longo na história educacional da pessoa com deficiência. Nessa mesma linha, Pessotti (1984), Perreira (2008) e Goffman (1975) ampliam nossa compreensão sobre as representações sociais da deficiência, e como essas representações influenciaram nas ações da sociedade. Sobre o movimento inclusivo, autores como Mantoan (2006), (2015), Omote (1999), Beyer (2006), Glat et al. (2007) e Glat e Fernandes (2005) embasam nosso entendimento sobre o paradigma dos aspectos da educação inclusiva, bem como sobre as diferenças entre os movimentos de integração e de inclusão que possuem características distintas, o que muitos ainda confundem.

Pesquisadores como Basil (2004), Gauzzi e Fonseca (2004), Rotta (2002), Fonseca (2004), Leite e Prado (2004), Amorim (2004) e Braga (1995) trazem informações sobre o conceito, as possíveis causas, o diagnóstico e a classificação da paralisia cerebral. Mancine et al. (2002, 2004); Farias e Buchalla (2005) contribuem para o debate sobre as manifestações funcionais na paralisia cerebral, além das contribuições de Lima (2004), Basil (2004), Braga (1995) e Marujo (1998) sobre os aspectos do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral.

Teóricos como Mortatti (2006), Soares (2016), Frade (2007), Coutinho (2005) e Moraes (2012) contribuem para pensarmos na história dos métodos de alfabetização e as mudanças trazidas pela psicogênese da língua escrita, bem como as perspectivas e as facetas que apresentam o processo de alfabetização. Além disso, para compreendermos os processos de aprendizagem sob uma perspectiva neurobiológica, utilizamos os estudos de Riesgo (2006), Consenza e Guerra (2011) e Guerra (2015). Por fim, os estudos de Ciasca (2003),

Rotta (2006), Ciasca, Moura-Ribeiro e Tabaquim (2002, 2006) trazem contribuições para a reflexão sobre o processo de aprendizagem da criança com paralisia cerebral.

Para melhor compreensão dos aspectos teóricos e também para os relacionados à metodologia e análise dos dados obtidos, este estudo foi organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos subsídios para explicitar o que as pesquisas têm dito sobre o tema desta investigação. A partir de um levantamento de dados realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), apontamos como os trabalhos têm abordado o tema de alfabetização e inclusão das crianças com paralisia cerebral.

O segundo capítulo propõe uma breve digressão dos aspectos relacionados à história da educação especial, bem como as transformações para uma perspectiva inclusiva. Nesse capítulo, são abordados os conceitos e concepções sobre paralisia cerebral. Além disso, apresentamos as mudanças conceituais da alfabetização ao longo de sua história e também reflexões acerca das contribuições que as transformações do campo oferecem para pensar o processo de aprendizagem da criança com paralisia cerebral, levando em consideração suas especificidades.

O terceiro capítulo apresenta a base metodológica utilizada nesta pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta de dados e as opções de análise. Ainda, apresentamos o processo de seleção dos sujeitos, a sua caracterização e os passos de coleta dos dados. Em sequência, apresentamos o processo de análise.

Os dois últimos capítulos se destinam à análise dos dados coletados segundo o entendimento da literatura especializada sobre o tema. Nesses capítulos, discutimos os achados que envolvem as práticas dos processos de ensino aprendizagem das crianças com paralisia cerebral. O quarto capítulo apresenta as concepções que embasam o fazer pedagógico das professoras no campo da inclusão e da alfabetização. Já no último capítulo, discutimos três casos que envolvem limites e possibilidades do desenvolvimento da leitura e escrita das crianças com paralisia cerebral.

As considerações finais apresentam as principais conclusões das questões levantadas na pesquisa.

1. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Frente às lacunas existentes na alfabetização do aluno com paralisia cerebral (PC), optamos por apresentar um breve levantamento do que se tem publicado, em algumas bases e encontros científicos, sobre a alfabetização da criança com PC. Para tanto, recorremos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao portal *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, ao GT de Alfabetização e ao GT de Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A busca focalizou os trabalhos publicados nos últimos quinze anos, considerando, então, o intervalo de tempo de 2001 a 2016. Debruçamo-nos sobre as leituras dos resumos dos trabalhos, buscando identificar os objetivos e resultados apresentados. A seguir, apresentamos alguns achados como forma de evidenciar o que se tem publicado nesses espaços científicos.

1.1 Busca por trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Segundo a BDTD, utilizando as palavras-chave *alfabetização, inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem* associadas à *paralisia cerebral*, obtivemos um total 59 trabalhos, teses e dissertações, como ilustra o quadro seguir:

QUADRO 1 – Trabalhos da BDTD

Conjunto de palavras	Quantidade de trabalhos	
	Teses	Dissertações
Paralisia cerebral + Alfabetização	4	0
Paralisia cerebral + Inclusão	1	4
Paralisia cerebral + Práticas pedagógicas	5	9
Paralisia cerebral + Aprendizagem	17	19
Total Parcial	27	32
Total de trabalhos	59	

Fonte: Criado pela autora.

Para o conjunto “*paralisia cerebral + alfabetização*”, foram encontradas quatro teses. Reganhan (2016) analisa os efeitos de um programa de alfabetização voltado para a prática

pedagógica do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) nos avanços das hipóteses de escrita do aluno com paralisia cerebral. Esse estudo verificou que um ensino sistematizado pode favorecer a aprendizagem da escrita pelo aluno com paralisia cerebral, pois o mesmo é capaz de avançar nas hipóteses de escrita. Na pesquisa de Correia (2014), analisam-se as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) aos processos comunicativos de alunos com paralisia cerebral, sem fala, considerando a linguagem parte da constituição do sujeito como humano. Por ser uma pesquisa-ação, Correia constata que o uso do CAA possibilita maior autonomia dos alunos com PC, o que permite maior comunicação e interação. O autor conclui que as discussões teórico-práticas com os profissionais das escolas possibilitaram uma mudança das concepções quanto às formas de comunicação e de interação verbal dos alunos com deficiência.

O trabalho de Barbosa (2012) foi realizado com crianças com paralisia cerebral e é voltado para a arte educação e com uma preocupação do desenvolvimento da consciência corporal. Nesse trabalho, a alfabetização está relacionada à alfabetização cultural, com o objetivo de levar esses alunos a conhecerem instituições culturais, obras e artistas.

Por último, Tizo (2016) apresenta um estudo com o objetivo de avaliar os efeitos do programa de ensino Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP) em uma turma de alfabetização na qual há crianças que apresentam DI, TDAH e Paralisia Cerebral. O resumo não deixa claro o trabalho específico com as crianças com paralisia cerebral, mas afirma que a utilização do ALEPP para crianças com dificuldade de aprendizagem acelera a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

No conjunto “*paralisia cerebral + práticas pedagógicas*”, foram encontradas cinco teses, entre as quais apareceram a de Reganhan (2016) e a de Correia (2014), já mencionadas no conjunto de palavras anterior. Assim, em acréscimo, temos a pesquisa de Franco (2009), que investiga os efeitos do discurso médico sobre Paralisia Cerebral nas práticas pedagógicas de profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem de crianças com diagnóstico de PC em processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados revelou que existe uma inconsistência teórica dos educadores sobre os conceitos de inclusão e paralisia cerebral. Além disso, percebeu-se que há uma apropriação, pelos educadores, do discurso médico na elaboração das ações pedagógicas.

A pesquisa de Gil (2011) teve como objetivo analisar os processos comunicativos de uma criança com PC com seus interlocutores (professores, acompanhantes e demais alunos da sala de aula), no contexto escolar. Marques (2013) desenvolveu e avaliou um programa de

consultoria colaborativa na área da deficiência visual, junto a uma equipe de profissionais de uma escola especial para alunos com deficiência intelectual, em que alguns apresentavam paralisia cerebral.

No mesmo conjunto “*paralisia cerebral + práticas pedagógicas*”, nove foram as dissertações encontradas. Entre elas, gostaríamos de destacar as pesquisas de Gonçalves (2006), Varella (2011), Lima (2011), Santana (2011) e Souza (2006). Os autores buscam investigar, dentro de seus respectivos contextos, as estratégias pedagógicas que vêm sendo utilizadas para atender as necessidades específicas de sujeitos com paralisia cerebral. O que nos chama atenção nessas pesquisas é o fato delas evidenciarem que as ações que as escolas vêm exercendo ainda parecem mínimas e que existe um grande desafio de se repensar as práticas pedagógicas para que as escolas cumpram seu papel de escola inclusiva. Além dessas pesquisas citadas, outra que nos chamou atenção foi a realizada por Guerra (2014), que teve como objetivo investigar uma prática de musicalização de um aluno PC. Na pesquisa, a autora considerou mapear as deficiências decorrentes da paralisia cerebral para que, a partir de então, pudesse estabelecer adaptações pedagógicas para a potencialização da prática musical do aluno. Isso revela que ações reflexivas podem contribuir para a participação e para o aprendizado qualitativo dos que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Combinando as palavras “*paralisia cerebral + inclusão*”, foram encontradas, no BDTD, uma tese e quatro dissertações. A tese, realizada por Alpino (2008), defende a importância do trabalho colaborativo do fisioterapeuta na escola para a promoção da inclusão escolar. Duas dissertações também se enquadram no conjunto de palavras mencionado anteriormente. Das quatro dissertações, os estudos de três autores, Alves (2009), Siteo (2014) e Lourenço (2008), analisam o uso da Tecnologia Assistiva (TA) como recurso para a promoção da inclusão de alunos com paralisia cerebral.

No conjunto de palavras “*paralisia cerebral + aprendizagem*”, apareceram dezessete teses, cinco delas também aparecem em outras combinações de palavras mencionadas anteriormente. Tabaquim (2002) traz um estudo importante sobre avaliação neuropsicológica comparativa de crianças com PC e distúrbios da aprendizagem. Seus resultados mostraram que a condição lesional da criança não constituiu, obrigatoriamente, desvantagem no desenvolvimento e na aquisição das funções corticais, relacionadas à aprendizagem. Outras três teses – Rocha (2013), Garbin (2008) e Pelosi (2008) – referem-se ao uso da TA como método importante para o processo de aprendizagem de sujeitos com paralisia cerebral. As dissertações encontradas nesse grupo, totalizando dezenove, apresentam temas, como o uso da

tecnologia assistiva ou o uso da informática, aliados ao processo de aprendizagem do sujeito com paralisia cerebral, além da utilização de jogos para a aquisição de habilidades.

1.2 Busca por trabalhos no *Scielo*

No *Scielo*, utilizamos os seguintes filtros para busca: coleções do Brasil, idioma português, publicados entre os anos de 2001 e 2016, como área temática, a de ciências humanas: *educação especial; educação e pesquisa educacional*. Foi encontrado o total de 18 trabalhos, como ilustra o quadro a seguir:

QUADRO 2 – Trabalhos do *Scielo*

Conjunto de palavras	Quantidade de trabalhos
Paralisia cerebral + Alfabetização	0
Paralisia cerebral + Inclusão	10
Paralisia cerebral + Práticas pedagógicas	1
Paralisia cerebral + Aprendizagem	7
Total de trabalhos	18

Fonte: Criado pela autora.

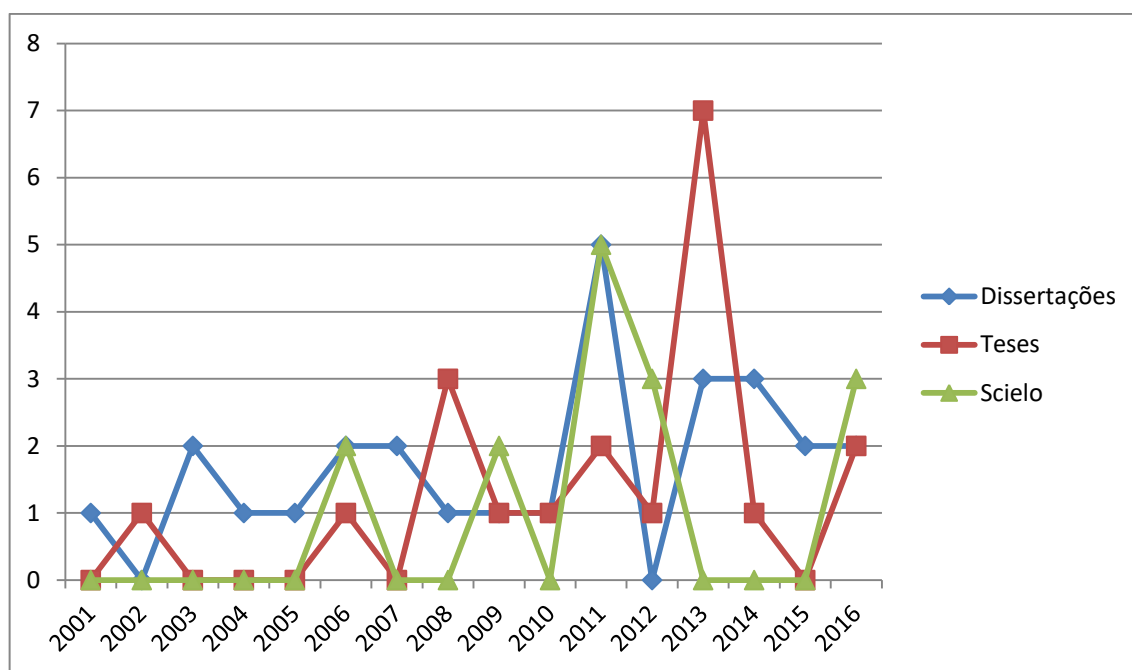
No conjunto de palavras “*paralisia cerebral + alfabetização*”, não encontramos trabalhos relacionados. Em paralisia “*cerebral + aprendizagem*” foram encontrados sete artigos. Quatro desses trabalhos – Almeida (2016), Mendes (2016), Rocha e Deliberato (2012), Alves e Matsukura (2011) – estão relacionados aos usos de tecnologia assistiva ou comunicação alternativa no processo de aprendizagem da criança com paralisia cerebral. O trabalho de Braga; Rosi e Cole (2010) apresenta o resultado de atividades de aprendizagem colaborativa. Os outros dois artigos, de Melo e Martins (2007) e Leão; Garcia; Yoshiura e Ribeiro (2006) buscam analisar o contexto e as práticas educativas escolares inclusivas do aluno com NEE.

No conjunto de palavras “*paralisia cerebral + práticas pedagógicas*”, aparece um artigo, o de Leão, Garcia, Yoshiura e Ribeiro (2006), que também aparece no grupo de palavras anteriores.

Em “*paralisia cerebral – inclusão*”, aparecem dez artigos, três deles – Deliberato (2011), Deliberato (2009) e Jordan, Nohama e Júnior (2009) – tratam do uso da comunicação alternativa. Os demais artigos estão relacionados a análises da inserção escolar das crianças com PC, além das participações dessas crianças nos espaços da escola, identificando as dificuldades que essas crianças apresentam desde a entrada até a permanência na escola comum.

Somadas as duas bases de pesquisas mencionadas anteriormente, totalizam 63 trabalhos. Todos estão relacionados à paralisia cerebral, porém esses estudos não são, especificamente, sobre processo de alfabetização, leitura e escrita. No gráfico a seguir, podemos ver o número de produções realizadas entre os anos de 2001 e 2016:

GRÁFICO 1 – Produções acadêmicas por ano



Fonte: Criado pela autora.

Entre todos os trabalhos analisados, apenas dois – Reganham(2016) e Tizo (2016) – discutem o processo de alfabetização, aprendizado da leitura e escrita pela criança com paralisia cerebral. Considerando o período de quinze anos, podemos afirmar que pouca é a literatura que analisa, especificamente, as práticas de alfabetização de crianças com paralisia cerebral. Contudo, a maioria dos trabalhos nos ajuda a pensar em processos e estratégias que possibilitam e contribuem para o aprendizado da criança com PC.

1.3 Busca por trabalhos na Anped

No GT 10 – *Alfabetização, leitura e escrita* –, utilizamos as palavras *inclusão*, *paralisia cerebral* e *práticas pedagógicas*, e nenhum trabalho foi encontrado para as palavras pesquisadas. No GT 15 – *Educação Especial* –, não encontramos nenhum trabalho utilizando as palavras alfabetização e paralisia cerebral. Ao utilizarmos *práticas pedagógicas*, apareceram dois trabalhos: um pôster e um artigo em que Panisson e Roesler (2015) investigaram práticas pedagógicas de crianças com deficiência. Quando utilizamos a palavra *inclusão*, encontramos um total de 26 documentos. Sendo 2 pôsteres, 1 relatório e 23 trabalhos, considerando que o trabalho de Panisso e Roescler (2015) também se encontra nessa categoria. Esses estudos foram realizados entre os anos de 2004 e 2015. Ao ler o resumo desses documentos, pudemos fazer uma categorização dos principais assuntos de acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 3 – Trabalhos da Anped

TEMA DOS ESTUDOS – Anped (GT 15 – Educação Especial) Palavra chave: Inclusão	QUANTIDADE
Práticas Inclusivas	11
Política	7
Formação docente	2
Discussão da proposta Inclusiva	2
Integração	1
Avaliação	1
Família	1
Organização	1
Total de trabalhos	26

Fonte: Criado pela autora.

Os trabalhos categorizados em *práticas inclusivas* têm como foco mostrar ou discutir ações que estão sendo realizadas dentro de escolas no campo da educação inclusiva entre alunos com deficiência intelectual, visual e auditiva. Os estudos que têm como assunto a

política focalizam o que as políticas têm trazido para o campo da educação especial ou envolvem a formação de professores para o trabalho na educação inclusiva. As pesquisas que tratam da *formação docente* se referem às políticas que tratam da formação, bem como o trabalho didático e a carreira docente. Dois estudos trazem uma *discussão da proposta inclusiva* sob um viés da reflexão em relação às ações inclusivas; eles trazem conceitos e instruções sobre o funcionamento de uma proposta inclusiva. Outro estudo discute a experiência de uma proposta de *integração*. Encontramos um trabalho que retrata a *avaliação* dentro do contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da aprendizagem e no âmbito da instituição. Há também uma pesquisa que trata da importância da *família* no contexto da inclusão escolar, e a última categoria trata da *organização* dos sistemas de ensino que atuam com alunos com deficiência no ensino médio.

Por meio desse levantamento de trabalhos, podemos constatar que a discussão em torno da PC não tem contemplado a alfabetização e as práticas pedagógicas do processo de aquisição da leitura e escrita. Alguns estudos discutem a inclusão de maneira isolada. Isso nos leva a refletir que embora os sujeitos com PC venham ocupando os espaços de sala de aula nas escolas de ensino regular, as práticas pedagógicas, principalmente no campo da alfabetização, ainda estão fundamentadas em paradigmas excludentes.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARALISIA CEREBRAL E ALFABETIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1 Educação Especial

2.1.1 Aspectos Gerais da Educação Especial

Segundo Pereira (2008), dependendo da época, a pessoa com deficiência seria percebida a partir de um conjunto de representações estabelecidas por padrões que regiam a sociedade, sejam eles padrões religiosos, culturais, familiares ou sociais. As representações acerca da deficiência tentam explicar tal condição estabelecida, ora maldição, ora divinação, influenciando, assim, o comportamento da sociedade diante das pessoas com deficiência. Ao olharmos para a história, diferentes perspectivas irão justificar a deficiência, e cada perspectiva procura determinar o comportamento do corpo. Quando tratamos do termo deficiência, a sociedade, de modo geral, procura o atributo na pessoa que recebe esse termo, procura, no sujeito, aquilo que o difere do outro, para que justifique tal nomenclatura. Há, na sociedade, a tendência de verificar o que falta no outro. Tais comportamentos promovem atitudes que vão desde a simpatia à eliminação da pessoa (PEREIRA, 2008).

Sobre a eliminação das pessoas com deficiência, pouco se pode afirmar acerca do período anterior à Idade Média, porém é de conhecimento que, na Grécia, “crianças ‘portadoras¹ de deficiência físicas ou mentais’ eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono” (PESSOTI, 1984, p.3). Foi também na Grécia que surgiu o termo “estigma” (GOFFMAN, 1975). Como os gregos possuíam uma preocupação com a aparência e a estética, o corpo que possuía alguma aparência extraordinária – inclusive condições físicas – era marcado por um sinal. Esses sinais indicavam uma pessoa poluída, que deveria ser rigorosamente evitada (GOFFMAN, 1975).

Pereira (2008) relata que, no início da era cristã, embora algumas culturas relacionassem a deficiência ao pecado, algumas iniciativas de acolhimento começaram a substituir a eliminação das pessoas com deficiência. Para o autor, a deficiência era determinada de acordo com a concepção em questão, em dado momento era divino, em outro demoníaco, variando, assim, entre acolhimento, maus-tratos e tortura. Ainda nessa pesquisa,

¹ O termo portador é aqui utilizado em consonância com os documentos e textos da década de 90 e meados de 2000. Ressaltamos que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência” e “público alvo da educação especial”.

durante o período da Inquisição, muitas crianças com deficiências físicas e/ou mentais eram queimadas na fogueira, com a alegação de serem filhos da mulher com o demônio.

Na Idade Média, o cristianismo transformou o *status* da pessoa com deficiência, que passaram a ser acolhidas em conventos e igrejas de uma maneira piedosa, como uma resposta à caridade, base dos cristãos. Porém tal princípio não garantiu a igualdade civil de direitos. Apesar de o cristianismo ter “oportunizado o *status*” de ser humano à pessoa com deficiência, a própria doutrina cristã, em toda a Europa, em um dado momento da história, levantava questionamentos quanto à origem da deficiência.

[...] é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiador de culpas alheias, ou um aplacador de cólera divina a receber em um lugar da aldeia a vingança celeste, como um pára-raios? Tem uma alma, mas não tem virtudes; como pode ser salvo do inferno? Se idiota, está livre do pecado? Qual a culpa pela deficiência e a quem atribuí-la? Ele é mesmo um cristão? (PESSOTI, 1984, p. 5).

Por muito tempo, esses questionamentos circularam nas mentes cristãs e sustentaram discursos. Pereira (2008) diz que essa concepção mudou a partir dos movimentos de peregrinação de inspiração cristã, as Cruzadas, que se estenderam do século XI ao XIII, pois não teria uma justificativa divina para as deficiências causadas pelas mutilações durante as guerras. As justificativas místicas e religiosas para a deficiência se enfraqueceram com a influência do antropocentrismo, com indagações sobre o corpo, e, principalmente com os avanços da medicina, a deficiência passou a ser vista como uma doença.

A visão mecanicista do universo fez emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: o corpo também passou a ser visto como uma máquina, e a doença, a deficiência, passaram a ser tratadas como uma disfunção em algum componente dessa máquina chamada corpo (PEREIRA, 2008, p. 24).

Até o século XVIII, essas questões permaneciam em constantes conflitos e, enquanto isso, pouco havia de concreto para ações que realmente levassem em consideração a pessoa com deficiência como um participante da sociedade. A partir do século XVIII, na Europa, percebe-se, com mais naturalidade, a existência de instituições com objetivos diferentes dos da educação, ou seja, com a finalidade de oferecer abrigo ou cuidado às pessoas com deficiência. Segundo Mazzota (2005), são encontrados registros de atendimentos ou atenção, como abrigo, assistência, terapia, entre outros, sob o título de educação especial.

Alguns autores, como Januzzi (2004), Mazzota (2005), Silvera Bueno (2004), destacam iniciativas de educação especial na Europa. Segundo as pesquisas desses autores, em 1620, foi publicada, na França, a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes,

por Jean-Paul Bonet. Em Paris, foi criada a primeira instituição especializada para educação de “surdos-mudos”, em 1770, pelo abade Charles M. Eppee, que inventou o método dos sinais. Ainda em Paris, em 1784, deve-se destacar o atendimento aos deficientes da visão, no *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*. Louis Braille (1809-1852), um jovem cego francês, baseando-se em código militar de comunicação, criou, em 1829, o que conhecemos atualmente como Braille.

Sobre a educação das pessoas com deficiência física, Mazzotta (2005) relata que as primeiras ações aconteceram em 1832, em Munique, na Alemanha. Com as pessoas com deficiência mental, as primeiras ações são marcadas a partir do trabalho do médico Jean Marc Itard, que mostrou ser possível a educação de um “idiota” através do “selvagem de Aveyron” (MAZZOTA, 2005; JANUZZI, 2004).

2.1.2 Aspectos históricos da Educação Especial no Brasil

Aqui, faremos um breve levantamento das principais mudanças no campo da Educação Especial. A partir da perspectiva inclusiva, levaremos em consideração os principais entraves para a efetivação dessa política. No Brasil, as primeiras iniciativas para a educação especial foram inspiradas nas ações internacionais. Em um primeiro momento, aparecem iniciativas isoladas e particulares e, somente na segunda metade do século XX, aparecem ações na política em nível nacional.

As pesquisas de Lourenço Filho (1974 *apud* JANUZZI, 2004) revelam que, embora a Constituição de 1824 tenha estabelecido a garantia de uma educação primária e gratuita a todos, em 1878, o Brasil possuía cerca de 15.561 escolas com 175 mil alunos numa população de 9 milhões de habitantes, ou seja, apenas 2% da população era escolarizada. Refletindo sobre esses dados, podemos dizer que, se não há uma preocupação com a educação fundamental, sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil, quase não aparecem registros da instrução dessas pessoas. Para Januzzi (2004, p.08), “[...] o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das câmaras municipais ou das confrarias particulares”. Em meados do século XIX, encontramos as Santas Casas de Misericórdia que recebiam algumas crianças, mas não se sabe, ao certo, como elas eram atendidas. Nesse período, foram criadas as rodas de expostos que, em certa medida, facilitou a entrada de crianças com alguma “anomalia” nesses estabelecimentos (JANUZZI, 2004).

Autores como Januzzi (2004), Mazzotta (2005) e Silvera Bueno (2004) apontam como marco fundamental da educação especial no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), criado sob a influência do cego José Álvares de Azevedo, o qual conseguiu que o imperador criasse esse instituto em 1854. Encontramos também como marco a criação do Instituto dos Surdos Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) recomendado pelo ministro da instrução pública da França à corte Imperial Brasileira.

A partir da abertura dessas duas instituições, poucas foram as iniciativas isoladas que se preocupavam com a educação da pessoa com deficiência até a primeira metade do século XIX. De acordo com Silvera Bueno (2004), isso evidencia que a educação especial não era importante como produtora de mão de obra e nem fortalecia a ideologia de uma sociedade escravocrata e rural. Após a Proclamação da República, os estados ficaram independentes e, pouco a pouco, algumas iniciativas surgiram para organização da educação primária. Com isso, vemos, de maneira tímida, a criação de algumas instituições privadas de atendimento das pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004). Para Mazzotta (2005), o período de 1854 a 1956 é considerado um período em que as iniciativas não oficiais e particulares isoladas aconteceram. Assim:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTTA, 2005, p.31).

Considerando que, na primeira metade do século XX, a educação especial se resumia a instituições de atendimento específico das pessoas com deficiência, a partir da segunda metade do mesmo século, as iniciativas ampliaram-se no âmbito nacional. Cabe salientar que a educação especial se constituiu a partir do modelo médico ou clínico. Os médicos foram os primeiros a se preocuparem, de certa forma, com a escolarização das pessoas com deficiência que ficavam nos hospitais psiquiátricos misturados com as demais populações hospitalares. A deficiência, sob o olhar médico, era vista como uma doença e toda procedência, mesmo no campo educacional, era realizada na perspectiva terapêutica. Toda avaliação e identificação eram baseadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes de inteligência (GLAT; FERNANDES, 2005). Em grande parte das instituições especializadas, o trabalho era

realizado por vários terapeutas orientados pela medicina em que o estudo acadêmico não estava como prioridade. A educação não era considerada importante ou até mesmo possível, principalmente, para aqueles com alguma deficiência intelectual (GLAT; FERNANDES, 2005).

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência, em âmbito nacional, é percebida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61. No artigo 88, fica claro que a educação dos “excepcionais²” deve acontecer no sistema geral de ensino e que o sujeito deve se adequar ao modelo educativo para ser, assim, integrado na sociedade. Após uma década, a Lei nº 5.692/71 indica a possibilidade de um “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas e intelectuais. Isso se estende também para os que possuíam um atraso quanto à idade regular de matrícula e também aos alunos superdotados. Porém a promoção de um sistema educativo que beneficie esse público ainda não aconteceu, o que reforça o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais, fortalecendo, assim, a segregação.

Em 1973, foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – com a finalidade de promover a expansão, bem como a melhoria da educação dos “excepcionais” em todo território nacional. Algumas iniciativas de introduzir a educação especial no planejamento das políticas, implantação de subsistemas nas redes públicas de ensino da educação especial com a criação de escolas e classes especiais caracterizaram a década de 70. Sob os comandos do CENESP, foram implementados projetos de formação de recursos humanos e também de envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, permitindo o desenvolvimento de produções científicas da área (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007). De acordo com Omote (1999), nesse período, obtinha-se a educação especial como habilitação dos cursos de pedagogia.

Embora a educação especial estivesse em desenvolvimento, ela manteve-se como um sistema de educação paralelo à educação comum, com currículos, metodologias e organizações próprios. Podemos dizer que as classes especiais mantinham a segregação e estavam longe de proporcionar ao aluno com deficiência o ingresso nas salas comuns e, em consequência, a permanência da procura de instituições especializadas (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007).

A educação especial, nas décadas de 1970 e 1980, foi fortemente influenciada pelo princípio integracionista. Mantoan (2015) explica que a integração pode ser entendida como

² Termo utilizado pelo documento.

um processo de inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, onde os alunos devem se adequar às exigências e às rotinas da escola. Cabe salientar que, na integração escolar, não são todos os alunos que podem estar nas turmas de ensino comum. Antes de entrarem, faz-se uma seleção dos alunos que estão aptos à inserção e dos que são indicados, nesses casos, à individualização do ensino, e a redução dos objetivos escolares para equilibrar as dificuldades de aprender. Sendo assim, “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências” (MANTOAN, 2015, p. 27). A autora faz uma consideração que chama atenção ao fato de que a integração escolar ocasiona um inchaço na modalidade de ensino, por ser necessário um deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas comuns. Uma vez que a educação é pensada de forma fragmentada, os protagonistas (alunos) também são pensados da mesma maneira, o que evidencia, nessa perspectiva integracionista, uma exclusão maquiada de uma educação para todos. Muitas críticas foram feitas a esse modelo educacional tendo em vista que não atendia as demandas referentes ao tratamento que a sociedade deve empregar à pessoa com deficiência, pois, mesmo estando em salas de aula comuns com o objetivo de serem escolarizados juntamente com outros alunos, esses sujeitos eram segregados (OMOTE, 1999).

Na busca por alternativas que eliminassem as práticas excludentes, apontou-se como estratégia o compartilhamento da responsabilidade da educação da pessoa com deficiência entre o ensino comum e a educação especial (OMOTE, 1999). Na década de 1990, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceram-se ações na educação especial com o objetivo de informar sobre políticas na implementação dos princípios e práticas em educação especial. A partir desse documento, a perspectiva da educação especial passou a ser da Inclusão. A proposta da educação inclusiva questiona as políticas e a organização da educação. A inclusão é uma proposta produto de uma educação democrática, enquanto a integração busca colocar o aluno dentro de um grupo, “a inclusão procura não deixar ninguém de fora desde início da vida escolar, que considera as necessidades de seus alunos e se organiza em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2015, p. 28).

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas (BEYER, 2006, p.73).

Nessa mudança de perspectiva educacional, pode-se destacar a definição de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que “refere-se a todas aquelas crianças ou

jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 3). Tal definição possibilitou pensar que nem todas as crianças que têm alguma dificuldade estão associadas a uma deficiência, mas que essa dificuldade pode ser temporária. O termo NEE, portanto, não é utilizado apenas para pessoas com deficiência. Cabe salientar que, a partir do conceito de NEE, o documento afirma que as escolas devem buscar maneiras de educar essas crianças com sucesso e que elas devem ser incluídas em sistemas educacionais pensados para a maioria. Surge, a partir daí, o conceito de escola inclusiva, uma escola que desenvolve uma pedagogia centrada na criança, incluindo aqueles com desvantagem severa.

Sobre o conceito de NEE dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 249-250) afirmam ser é um produto da interação.

Certamente, existem condições orgânicas que tornam o sujeito mais propenso a encontrar dificuldades para aprender. Entretanto, a proposta da Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos

Nessa perspectiva, o foco já não está mais centrado na dificuldade do aluno, mas sim nas respostas educacionais que o aluno precisa. No artigo 59 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomenda que os sistemas de ensino, para atender as necessidades de seus alunos, devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para os estudantes.

É certo que a mudança para a perspectiva da inclusão é um grande avanço no campo educacional, porém muito ainda precisa caminhar para chegar a uma educação que atenda a todos. Ao olharmos para o contexto escolar, notamos que, nos últimos anos, novos grupos sociais têm participado de maneira significativa do cotidiano escolar. Juntamente com esses grupos, seus valores e diferenças chegam à escola. O equívoco da democratização escolar é a tentativa de massificar as diferenças epistemológicas que são carregadas pelos sujeitos. Desse modo, a questão da igualdade-diferença apresenta uma complexa relação (MANTOAN, 2006).

Posicionar a diferença como um tópico educacional, de acordo com Burbules (2012), é mudar o foco do reconhecimento das semelhanças para o reconhecimento das diferenças. Geralmente, pensa-se em uma comunidade escolar baseada na homogeneidade, ou então em um pluralismo que seja tolerável em uma série de diferenças que permitem que todos sejam

iguais. Porém “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 22). Como explica a autora, as igualdades do ambiente escolar trazem muitos problemas, porém as diferenças podem trazer ainda mais. Burbules (2012) explica que a diferença pode ser uma dificuldade, pois ela pode gerar compreensões equivocadas, uma vez que algumas diferenças não são neutras, mas estão regadas de diferenciais de poder e, ainda, há diferenças imensuráveis que não podemos compreender. Por outro lado, o autor aponta que a diferença pode também ser uma oportunidade. Para ele,

É uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar os leques das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática (BURBULES, 2012, p.176).

A educação para todos pressupõe a valorização das diferenças. E, embora essa discussão seja um dos entraves para a efetivação da educação inclusiva, não é o único. Outras questões também precisam ser levadas em consideração, como a formação dos professores para o trabalho na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Com relação a esse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior a CNE/CP nº 1/2002 – estabelecem, em seu art 6º, que, na formação, deve se incluir o conhecimento sobre as especificidades dos alunos com NEE. Mas, afinal, como tem sido essa formação? Ela tem dado conta do contexto que a escola atual enfrenta ao se pleitear uma escola para todos? Glat et. al. (2006) verificaram que pesquisas têm revelado que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos da educação inclusiva, porque “[...] a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (GLAT et. al., 2005, p. 5). Apesar dessa constatação, os autores afirmam que a formação de professores é relevante para a efetivação da proposta educacional inclusiva. Por isso, ela é um fator preocupante, pois presenciamos cada vez mais a manifestação da diversidade nas salas de aulas, e não saber lidar com essa diversidade compromete os valores inclusivos da educação.

Outra questão importante que permeia o campo da inclusão é o aspecto legal. Desde a democratização do ensino, a educação tem enfrentado muitos desafios de abranger a todos visto que “o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência” (MANTOAN, 2006, p.24). Embora a

Constituição de 1988 e as leis educacionais defendam uma educação para todos e vise a uma melhoria na qualidade do ensino, Mantoan (2006, p. 24) revela que muitos são os entraves que impedem as ações desse sentido:

[...] a resistência das instituições especializadas a mudança de qualquer tipo; a neutralização do desafio a inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

Notamos que existe ainda certa resistência a mudanças, e isso evidencia que muito deve se avançar para a garantia de uma comunidade escolar que valorize e respeite as necessidades dos alunos que demandam uma escola capaz de potencializar suas capacidades e não que utilize suas diferenças para excluir.

A excelência do trabalho inclusivo ainda enfrentará um longo percurso de mudanças para superar perspectivas ligadas a modelos como o integracionista que ainda encontramos no cenário atual. É preciso considerar as diferenças e saber que elas não são impedimentos para o aprendizado de um aluno. O trabalho da Educação Especial deve atuar de maneira articulada ao ensino comum, orientando o trabalho com os alunos que apresentam NEE com o devido acompanhamento e avaliação.

Embora tenhamos avançado em relação às propostas e leis que garantem a educação inclusiva, elas ainda não asseguram que ações sejam de qualidade e para todos. Contudo o que se apresenta de mais recente e que traz uma punição para o não cumprimento é o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/15), pois consolida leis já existentes e avança em princípios da cidadania. O Estatuto foi elaborado em 2000 e apenas sancionado em 2015; apesar do tempo de consolidação, é um documento que teve a participação da sociedade e de pessoas envolvidas do movimento de pessoas com deficiência. Possui 127 artigos e alguns específicos de penalização para quem descumprir a legislação.

A Lei 13.146/15 é instituída para assegurar e promover, de maneira igualitária, a atividade dos direitos da pessoa com deficiência à inclusão e à cidadania (art.1º). O artigo 2º define a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação pela e efetiva na sociedade”. Um avanço nesse conceito é notar que a deficiência não é apenas do sujeito, mas também da sociedade, ou seja, uma sociedade que impede a participação, de maneira igualitária em suas atividades, por motivos de barreiras, é

uma sociedade que produz a deficiência. As barreiras podem ser consideradas como qualquer tipo de obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a pessoa de exercer seus direitos, podendo ser barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras na comunicação e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas (BRASIL, 2016).

O Capítulo IV, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é destinado ao Direito à Educação. O dever de assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência cabe ao Estado, mas também à família, à comunidade escolar e à sociedade de modo geral. A partir dessa lei, a escola pública ou privada que recusar a matrícula do aluno com deficiência ou cobrar taxas extras pelos serviços prestados de atendimentos poderá sofrer punição pelo crime de discriminação.

2. 2 Paralisia Cerebral

2.2.1 Conceituando paralisia cerebral

Em 1843, William John Little, ortopedista inglês, descreveu, pela primeira vez, a partir de um estudo com um grupo de crianças, a encefalopatia crônica da infância e a definiu como patologia ligada à rigidez espástica. Freud, em 1897, introduziu o termo paralisia cerebral ao estudar a síndrome de Little, que, mais tarde, foi aplicada por Phelps.

O termo paralisia cerebral (PC) é usualmente utilizado como uma denominação geral para englobar diversos transtornos que têm em comum alguma alteração ou perda do controle motor causado por uma lesão no cérebro ocorrida no período pré-natal ou durante a primeira infância (BASIL, 2004). De acordo com a evolução da história da ciência médica, o conhecimento etiológico, os parâmetros para classificação e a própria definição do conceito vêm se desenvolvendo e aprimorando ao longo dos tempos. Tabaquim (2002) define PC como um grupo de desordens motoras não progressivas que estão sujeitas a mudanças graduais, resultantes de uma lesão no sistema nervoso central.

Para Xavier, Noce e Melo (2004, p.135), a PC é definida como uma encefalopatia não progressiva, “[...] caracterizada essencialmente por distúrbios motores do tônus e da postura, com ou sem acometimento cognitivo, secundária a lesões ou anomalias que acometem o cérebro em desenvolvimento”. Basil (2004) aponta que o termo PC engloba um conjunto amplo de sintomas e considera importante delimitar o que é excluído da definição. Para a

autora, cabe assinalar que a PC não é uma doença, mas um estado patológico. Nesse sentido, deve levar em consideração que ela não tem cura, ou seja, a lesão é irreversível, porém, se a atenção ao desenvolvimento da criança for bem orientada, torna-se possível conseguir progressos importantes.

2.2.2 Causas

A PC tem como etiologia problemas diversos que podem ocorrer na fase pré-natal (antes do nascimento), na fase perinatal (durante o nascimento) e pós-natal (depois do nascimento). Entre as causas pré-natais, destacam-se as doenças infecciosas da mãe, como a rubéola, sarampo, sífilis, herpes, citomegalovírus, toxoplasmose *etc.*; as anoxias; as doenças metabólicas congênitas e a incompatibilidade de Rh. As causas perinatais estão relacionadas à anoxia e a asfixia por obstrução do cordão umbilical; à má administração da quantidade da anestesia; além dos traumatismos causados pelo fórceps e infecções bacterianas. As causas pós-natais ocorrem no desenvolvimento ou maturação do sistema nervoso, nos três primeiros anos de vida, e estão relacionadas a lesões causadas por infecções, como a meningite ou a encefalite, tuberculose, traumatismos cranioencefálicos, acidentes vasculares cerebrais, intoxicações, lesões por afogamentos e tumores cerebrais (FONSECA, 2004; BASIL, 2004; BRAGA, 1995; TABAQUIM, 2002).

2.2.3 Diagnóstico

O diagnóstico pode ser realizado por meio do histórico de vida da criança em avaliações, a partir da observação de manifestações motoras, de retardo de desenvolvimento, de permanência de reflexos atrasados, de anormalidades da postura, além de sinais patológicos como Babinski (TABAQUIM, 2002).

O diagnóstico pode ser estabelecido facilmente no primeiro trimestre de vida, nos casos acompanhados de micro e macrocefalia associada a malformações do sistema nervoso central. Além do tamanho evidente do encéfalo, o ultrassom transfontanelar, a tomografia computadorizada e a ressonância magnética confirmarão a lesão, bem como a “[...] prematuridade, sofrimento fetal agudo ou encefalopatia hipóxico-isquêmica, principalmente seguida do atraso no desenvolvimento psicomotor e microcefalia, devem alertar para o risco da PC” (AMORIM, 2004, p. 15). Ainda de acordo com Amorim (2004), o exame neurológico

realizado por profissional experiente poderá detectar as alterações mais discretas do tônus ou da movimentação. Além disso, o autor descreve que a alteração do tônus cervical, do tônus dos membros, o estrabismo, a irritabilidade caracterizada por tremulações ou clonais, os distúrbios do sono, o desinteresse, a hipotonia ou a hipertonia dos membros, entre outros, revelam um comprometimento global do sistema nervoso central, sendo necessários reavaliações e tratamentos específicos.

2.2.4 Classificação

Para Rotta (2002), a classificação da PC pode ser feita de várias formas, levando em conta o momento lesional, o local da lesão, a etiologia, a sintomatologia ou a distribuição topográfica. Swaiman (1994 *apud* FRANCO, 2011) classifica a PC em dois blocos: lesões piramidais e lesões extrapiramidais, associando o tipo de movimento e a topografia, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 4 - Classificação da Paralisia Cerebral

Classificação fisiológica	Classificação topográfica	Membros envolvidos
Lesões Piramidais	Hemiplegia espástica	Membros inferior e superior, de um lado do corpo
	Diplegia espástica	Membros inferiores
	Triplegia espástica	Predomínio em três membros
	Tetraplegia espástica	Membros superiores e inferiores, tronco e pescoço
Lesões extrapiramidais	Coreoatetose	Predomínio de distribuição tetraplégica
	Distonia	Distribuição tetraplégica

Fonte: Swaiman (1994 *apud* FRANCO, 2011, p.30).

A paralisia cerebral Piramidal ou espástica é a mais comum na população (BRAGA, 1995). A espasticidade ocorre em decorrência de uma lesão localizada na face piramidal, caracterizando um aumento dos reflexos tendíneos e uma resistência ao estiramento rápido muscular, as contrações musculares podem aparecer durante o repouso ou durante um esforço ou emoção (GAUZZI; FONSECA, 2004; BASIL, 2004). Dependendo do local da lesão,

diferentes partes do corpo podem ser afetadas. Na hemiplegia espástica, a alteração é observada em um lado do corpo (membro superior e inferior), geralmente, a lesão ocorre no lado oposto da lesão cerebral. Na diplegia espástica, observa-se envolvimento dos membros inferiores, porém as extremidades tanto dos membros inferiores quanto dos superiores estão comprometidas. Na triplegia espástica, geralmente, há envolvimento de três membros, possivelmente, duas pernas e um braço. Na tetraplegia espástica, há alteração de movimento dos quatro membros, tronco e pescoço (BRAGA, 1995; MELO, 2011; XAVIER; NOCE; MELO, 2004). De acordo com os autores, há ainda a forma mais leve de paralisia cerebral espástica, denominada como monoplegia, que ocorre quando há comprometimento apenas de um membro.

A paralisia Cerebral Extrapiramidal é caracterizada por Gauzzi e Fonseca (2004) com a presença de movimentos e posturas anormais, decorrentes da coordenação motora ineficiente e alterações na regulação do tônus muscular. O indivíduo apresenta dificuldades de se movimentar voluntariamente, na coordenação e na manutenção da postura. Os autores dividem a PC discinética em dois subgrupos: coreoatetósicas e distônicas.

Na coreoatetose, a pessoa apresenta movimentos não coordenados que se acentuam com as emoções. Geralmente, o indivíduo não consegue controlar e regular os movimentos. Na distonia, o indivíduo apresenta movimentos de torção intermitentes, secundários à contração simultânea, da musculatura aceleradora e frenadora (BRAGA, 1995). A paralisia cerebral também pode se apresentar no tipo atáxica, quando há lesão no cerebelo e nos tratos cerebelares. A ataxia compromete o equilíbrio e a precisão dos movimentos e a coordenação. A marcha se faz com o aumento da sustentação, podendo apresentar tremores (LEITE; PRADO, 2004).

Outra perspectiva da classificação da paralisia cerebral está relacionada à funcionalidade. Tal abordagem ganha força com a aprovação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvida pela OMS (Organização Mundial da Saúde), em 2003. Com o objetivo de proporcionar uma linguagem unificada e padronizada para o trabalho da saúde e com a saúde, foram estabelecidos alguns domínios na perspectiva do corpo e as atividades e participação do indivíduo, proporcionando uma nova orientação do trabalho de pessoas com deficiência.

A CIF descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde, localizando aquilo que uma pessoa pode e não pode fazer em sua vida diária, levando em consideração as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, assim como as

limitações de atividades e participação social no ambiente em que a pessoa vive (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

De acordo com o modelo da funcionalidade:

[...] a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social, e dos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p.189).

Portanto, esse modelo permite que a avaliação de uma pessoa com deficiência incorpore elementos de saúde em nível corporal, nível social e também nível psicológico, deixando de lado o modelo de classificação médica de localização.

Para Mancini et al. (2004), as alterações do sistema nervoso que se manifestam com padrões específicos de postura e movimento podem comprometer o desempenho funcional das crianças PC, interferindo na interação da criança em contextos importantes da vida diária. Os autores alertam que é importante fazer uma avaliação individual das manifestações funcionais, uma vez que o desempenho funcional não depende somente da criança, mas da complexidade da tarefa e do ambiente ao qual a criança interage. “Duas pessoas com a mesma doença podem ter níveis diferentes de funcionamento e, duas pessoas com o mesmo nível de funcionamento, não têm necessariamente a mesma condição de saúde” (Mancini et al., 2004, p.189). Contudo a perspectiva funcional nos permite considerar o sujeito em sua individualidade.

A paralisia cerebral, sendo consequência de uma lesão estática que afeta o sistema nervoso central, envolve distúrbios do tônus muscular, postura e movimentos voluntários. Os distúrbios são caracterizados pela falta de controle sobre os movimentos, e a paralisia ocorre no período de desenvolvimento da criança, podendo comprometer o processo de aquisição de habilidades. Esse comprometimento pode interferir no desempenho de atividades frequentemente realizadas por crianças com desenvolvimento normal (MANCINI, et al., 2002). O quadro clínico da PC pode apresentar, também, outras manifestações, como a deficiência mental, manifestações convulsivas, distúrbios da linguagem, deficiência visual, deficiência auditiva, distúrbios perceptivos e visomotores, problemas orais e dentários, deficiência tátil (BRAGA, 1995).

A possibilidade de reabilitação da pessoa com paralisia cerebral dependerá de uma equipe multidisciplinar para poder acompanhar e intervir no desenvolvimento do sujeito. Para Lima (2004, p. 146):

Estabelecer as possibilidades reais de tratamento da criança com PC é uma tarefa árdua e exige disponibilidade de tempo, paciência, observação rigorosa e conhecimentos técnicos em diversas áreas. As possibilidades do tratamento vão depender de fatores limitantes como diagnóstico, idade, gravidade, distribuição das alterações, desequilíbrio muscular e presença ou não de deformidades primárias ou secundárias. O tratamento é individualizado e específico para cada um dos problemas.

Com relação à comunicação, muitas são as barreiras para o desenvolvimento dessa habilidade. Tanto problemas motores quanto cognitivos podem interferir potencialmente no desenvolvimento da fala e da linguagem (MARUJO, 1998). Basil (2004) afirma que as lesões cerebrais, na maioria das vezes, produzem algumas alterações do aspecto motor-expressivo da linguagem, influenciadas por uma perturbação do controle dos órgãos motores bucofonatórios que podem afetar a execução ou a própria organização do órgão motor em consequência.

A fala requer uma coordenação essencial dos músculos que envolvem os movimentos da respiração, fonação e articulação. Sendo assim, crianças com PC poderão apresentar dificuldades nos movimentos e coordenação dos músculos que envolvem a fala (MARUJO, 1998). Com relação ao desenvolvimento cognitivo, Basil (2004) afirma que, quando não há associação da PC com a deficiência intelectual, as anomalias e atrasos que se observam são em decorrência da dificuldade motora que impedem alguns tipos de interação com o mundo físico e social, o que pode afetar o sentido de autoeficiência do sujeito, deixando-o desmotivado para aprender.

2.3 Aprendizagem e Paralisia Cerebral

Aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire novos comportamentos, o que permite a ele transformar sua prática e o contexto em que vive como um ser social. Considerando que os comportamentos são resultados das atividades estruturais, associadas do sistema nervoso, e os comportamentos mais complexos estão associados à atividade do cérebro, podemos dizer que a aprendizagem é o resultado de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz (RIESGO, 2006; COSENZA; GUERRA, 2011; GUERRA, 2015).

Considerando a abordagem neurobiológica da aprendizagem, neste estudo, torna-se importante compreender as noções básicas acerca do funcionamento normal e patológico do SNC, uma vez que entendemos que o processo de leitura e escrita depende do funcionamento cerebral. Em crianças com paralisia cerebral, esse funcionamento pode estar comprometido, em função das áreas lesionadas. Assim, a seguir, serão apresentadas informações das estruturas anatômicas trazidas por Riesgo (2006) e Cosenza e Guerra (2011) sobre os quais ocorrem os eventos definidos como aprendizado da criança.

As diferentes interações dos indivíduos com o ambiente, desde estimulações sensoriais simples até as experiências mais complexas, liberam atividades em seu sistema nervoso. Nos animais, o sistema nervoso é o responsável por estabelecer a comunicação com o mundo que o cerca e as partes internas do organismo; e o cérebro é a parte fundamental do sistema nervoso central (SNC), pois é através dele que adquirimos informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e ocorre o processamento da informação, permitindo que o corpo atue sobre o ambiente (COSENZA; GUERRA, 2011).

Por meio dessas atividades, quem aprende sofre modificações da estrutura microscópica e da função cerebral. Essa mudança é denominada de plasticidade neural. Desse modo, essas transformações estruturais refletem em novos comportamentos, ou seja, ocorre o processo de aprendizagem. As informações chegam ao cérebro pelos circuitos nervosos constituídos por bilhões de células, os neurônios, que são instigáveis e se comunicam entre si, são especializadas em receber e conduzir as informações por meio de impulsos nervosos que os percorrem ao longo de sua extensão (COSENZA; GUERRA, 2011; RIESGO, 2006). Além disso, é preciso considerar que cada cérebro constituirá sua aprendizagem de maneira individual. Para Ciasca (2003, p. 22),

[...] aprendizagem é uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado. Este ato não é limitado à intenção ou ao esforço para reter itens ou habilidades deliberadamente repetidas de momento a momento, mas amplia-se na qualidade do aprendido, no grau de abstração e com o transcorrer da idade.

Se por um lado “[...] o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)” (ROTTA, 2006, p. 117), por outro lado, a dificuldade de aprender é o resultado de alguma falha intrínseca ou extrínseca do processo.

A criança com alguma lesão cerebral acometida em determinada época de sua vida está exposta às variedades de interferências no amadurecimento do seu sistema nervoso, condições que são importantes para o processamento de informações relacionadas à aprendizagem, principalmente, à capacidade de ler e escrever (CIASCA; MOURA-RIBEIRO; TABAQUIM, 2006). Os recursos neurológicos de uma criança com PC podem não ser otimizados para a aprendizagem, decorrentes da lesão, porém, estruturas que integram o sistema de recompensa podem ser ativadas, quando se executam atividades que trazem prazer, o que resulta na motivação e na reprodução do ato, assim, ela poderá responder com mais eficácia para alcançar os objetivos específicos (CIASCA; MOURA-RIBEIRO; TABAQUIM, 2006).

Os autores comparam a criança com PC a uma criança-controle, evidenciando que uma criança com PC pode levar mais tempo para entender e armazenar uma informação. Quando uma criança com desenvolvimento motor normal inicia seu processo de aquisição de independência e autocuidado, é necessário que um adulto preste amparo por algum tempo até que ela faça sozinha. No aprendizado, algumas posturas de sentar, que envolvem o tronco e a cabeça, e as habilidades de equilíbrio são importantes, pois contribuem nesse processo. Uma criança que não apresenta comprometimento motor não terá dificuldade nesses aspectos, embora aspectos motores não sejam requisitos para o aprendizado, mas contribuem para o melhor desenvolvimento. A criança com PC é, normalmente, destituída dessas reações de comportamento, tornando-se passiva durante as atividades, tendo poucas oportunidades de realizar ajustamentos que contribuem para o aprendizado, das relações com o meio e também é privada da chance de aprender por erros e experimentações, importantes para aquisição educacional sistemática.

Considerando que o cérebro é o principal responsável pelos processos de compreensão da linguagem, a localização da lesão produzirá efeitos diferentes quando ocorrida em determinada área do cérebro. As lesões corticais em determinadas áreas do hemisfério esquerdo provocam consequências de fatores que estão relacionados ao processo de aprendizagem da apropriação dos códigos da linguagem (TABAQUIM, 2002).

Para a palavra, que é ouvida ou pensada, ser escrita, é necessário decompô-la por meio de uma corrente sonora que a constitui e destacar os elementos que são capazes de serem escritos, os fonemas. Para que isso ocorra, é necessário o trabalho do córtex da região temporal esquerda. Essa região é importante para destacar os elementos significativos da linguagem falada. Se essas zonas do cérebro possuem lesão ou disfunção,

consequentemente, levará a uma dificuldade ou incapacidade de destacar os sons da linguagem e de representá-los pela escrita, ou seja, sérias perturbações ocorrerão na escrita alfabética do idioma (TABAQUIM, 2002).

Após destacarem os sons, é necessário recodificá-los, transformando-os em grafemas. Para isso, áreas do córtex são necessárias, como as occipitais e parietooccipitais. Caso ocorra lesão nessas áreas, a coordenação entre os fonemas e signos desaparece, assim, o indivíduo não encontra a letra de que necessita para escrever. Se a lesão ocorre nas áreas da têmpora occipitais do hemisfério esquerdo, os esquemas espaciais ficam comprometidos e a decomposição da letra falada não se torna possível por causa das disfunções espaciais (TABAQUIM, 2002).

Considerando as várias possibilidades de combinações de comorbidades que a criança com lesão cerebral pode apresentar, a discussão sobre o processo de alfabetização dessas crianças deve levar em conta algumas possíveis dificuldades. A apropriação do princípio alfabético é uma das dimensões fundamentais da alfabetização. Para aprender a ler e a escrever de maneira competente, o aprendiz deve tomar consciência dos sons da fala e das relações que existem entre os grafismos, bem como compreender um texto escrito com suas peculiaridades estruturais e suas variações. Assim, o bom produtor de texto deve desenvolver a consciência metalinguística, ou seja, ele deve ser capaz de refletir sobre os aspectos sonoros da língua e suas relações com a escrita (SOARES, 2016).

Se considerarmos a escrita um ato cognitivo, a barreira para o seu aprendizado não poderá ser o comprometimento motor que o aluno com paralisia cerebral possa apresentar. Se criança não possuir alterações cognitivas, a recepção dos símbolos gráficos não, necessariamente, se configurará em uma dificuldade para criança com PC. Porém a manifestação e a expressão do processo cognitivo necessitam do ato motor, assim, a demonstração do aprendizado é que poderá ser comprometida (CIASCA; MOURA-RIBEIRO; TABAQUIM, 2006). Torna-se importante a sensibilidade de compreender que a falta de expressividade de um aluno nem sempre estará ligada à integridade da aquisição e do processamento de informações necessárias para o aprendizado, mas sim à sua dificuldade motora. Para o professor compreender tal aspecto e entender o processo de aprendizagem do sujeito com PC, é importante que seja feito um planejamento de suas atividades de leitura e escrita com o pensamento voltado para a especificidade do seu aluno.

A pesquisa realizada por Franco e Rodrigues (2016) com duas crianças hemiplégicas, uma à direita e outra à esquerda, sobre *o fazer pedagógico em contexto de inclusão*, nos

possibilita pensar em adaptações que possam ser realizadas no trabalho em sala de aula, com práticas de leitura e escrita com alunos com paralisia cerebral. Um dos exemplos utilizados pelos pesquisadores é a técnica da “economia da escrita” que consiste em tirar o foco do ato motor, fornecendo materiais prontos. Assim, para uma criança que possui lentidão em movimentos e processamento, essa técnica permite que ela participe das atividades e não perca tempo com cópias. Essa pesquisa nos sugere que as práticas no campo da leitura e da escrita para criança com PC não devem ser pensadas da mesma maneira que para os pares que não apresentam os mesmos comprometimentos, mas devem considerar suas necessidades motoras, bem como os potenciais cognitivos para a aprendizagem, além dos aspectos culturais que envolvem todo esse processo.

Outro estudo que nos ajuda a refletir sobre a alfabetização da criança com paralisia cerebral foi realizado por Braga (1995), com uma criança de 10 anos com coreoatetose grave, sendo esse um quadro que costumamos chamar de movimentação involuntária, principalmente, nos membros inferiores. Em consequência desse quadro, não possuía movimentos de preensão, o que impossibilitava a manipulação do lápis. Além disso, havia problemas de fala o que a impedia de produzir os sons da língua. De acordo com a autora, o primeiro passo para o trabalho foi a busca de novos caminhos para diminuir as dificuldades de interação da criança com o meio. Desse modo, algumas adaptações foram realizadas para que pudesse ser possível o trabalho de alfabetização, como cadeiras de rodas com apoio para a cabeça, braços e pernas (para a questão postural); como a criança tinha movimentos involuntários, foram realizadas adaptações de cabeça e queixo para que a criança pudesse apontar e manipular alguns objetos. A partir de um trabalho com vogais e letras móveis, a autora relata identificar que a criança não apresentava nenhuma dificuldade cognitiva para aprender as letras e palavras. Após um trabalho sistemático, a criança se alfabetizou contando para isso com a oralização de terceiros. Estamos falando aqui de uma criança ouvinte, que não falava e com graves comprometimentos motores que limitavam suas perspectivas de escrita grafomotora.

Com esses estudos apresentados, podemos perceber que algumas modificações podem facilitar as práticas escolares e são de grande importância para que um trabalho pedagógico no campo da leitura e escrita possa acontecer, considerando as características da criança. Mudanças e adaptações poderão permitir o aprendizado da criança com paralisia cerebral, mas essas dependem de um olhar sensível e atento dos profissionais que a cercam.

Outra perspectiva que nos auxilia nas reflexões do aprendizado da criança com paralisia cerebral é o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Alternativa (CA), como recursos de acesso à inclusão. Os recursos de TA têm ganhado visibilidade no cenário social. O direito à comunicação, o direito de acesso aos conhecimentos em equidade, tornam as discussões propícias para refletir sobre as contribuições da tecnologia, principalmente, no cenário educacional, em que se produzem e se constroem conhecimentos. No Brasil, os estudos sobre TA são recentes, e, como sinônimo, encontramos o uso do termo “Ajudas Técnicas”. Os estudos buscam utilizar a TA na educação especial e inclusiva por meio de recursos, serviços e estratégias que colaboram com a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e acessibilidade. Todo arsenal de recursos e serviços que contribui para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência com a finalidade de promover vida independente e inclusão é considerado como TA.

Bersh (2013) apresenta as categorias existentes de Tecnologia Assistiva que nos ajudam a compreender as organizações: auxílios para a vida diária e vida prática, além de outros recursos de acessibilidade e mobilidade; Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, bem usual, principalmente, no trabalho com pessoas acometidas com dificuldades na fala. Algumas pesquisas têm revelado o uso de CAA no trabalho com crianças com paralisia cerebral que apresentam dificuldades de comunicação.

Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 4)

Tendo como objetivo atender as pessoas com alterações de fala ou escrita funcional, ou algum outro tipo de dificuldade na comunicação, utiliza-se o CAA. Os recursos dessa categoria podem ser elaborados manualmente, como os cartões de palavras, pranchas de comunicação, entre outros, mas também podem ser utilizados recursos de multimídia, como computadores, *tablets*, *softwares* para que a pessoa expresse seus desejos, sentimentos e vontades.

As pesquisas têm revelado que os professores reconhecem que uso da Tecnologia Assistiva como instrumento pode facilitar a comunicação, a participação e pode favorecer o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral. Ao se pensar no uso da TA para os alunos com a combinação de diferentes necessidades que estão presentes em nossas

escolas, evidenciamos o direito desses alunos, bem como o dever do poder público para com eles, além de evocar as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, quando esses recursos são devidamente adequados e utilizados.

A alfabetização da criança com quadro de paralisia cerebral, principalmente em quadro grave, significa um desafio, e nenhuma metodologia usual, se utilizada de maneira limitada, responderá ou contribuirá para os possíveis obstáculos que surgirão durante o processo. Existe ainda um espaço entre a vontade de fazer e o que acontece efetivamente, o meio, principalmente o escolar, no qual a criança passará a desenvolver seus processos de alfabetização, é o principal lugar de permanência e sucesso da criança e se torna muito importante que seja um facilitador.

A expressão motivadora do professor é estímulo significativo para o aprendiz. A percepção de que seu esforço está lhe propiciando novas habilidades, dando resultados, motivará o aluno a experimentar mais, repetir o que aprendeu, fazer novas tentativas com mais frequência (GUERRA, 2015, p. 29).

A partir dessas reflexões, acreditamos que existam muitas estratégias para se pensar a alfabetização da criança com paralisia cerebral e que as teorias são de grande importância para evocar o processo de aprendizagem da criança, principalmente se ela apresenta comorbidades físicas e intelectuais. Portanto, é necessário um olhar atento e sensível para a criança.

2.4 Aquisição da escrita: um pouco da história, conceitos e processos pedagógicos

Abordaremos, neste tópico, um pouco do processo histórico da alfabetização e dos conceitos que se desenvolveram ao longo do tempo. Trazemos uma breve caracterização dos métodos de alfabetização até o advento do construtivismo. Apontando as principais mudanças, bem como algumas perspectivas e facetas do campo.

2.4.1 Dos métodos de alfabetização ao construtivismo: um pouco do contexto histórico

Por ser a leitura e a escrita uma invenção cultural (LIMA, 2010; DEHAENE, 2012), a instituição escola surge com a função de ensinar as gerações a ler e a escrever. De acordo com Mortatti (2010), nas décadas seguintes à Proclamação da República, a partir das reformas realizadas na instituição pública é que as práticas de leitura e escrita ganharam um viés de prática escolar.

A partir de 1890, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010, p. 230).

Com o objetivo de responder as urgências políticas de desenvolvimento da Nação, muitas discussões foram realizadas com diferentes focos sobre o processo inicial de leitura e escrita. Mortatti (2006) evidencia que, na história da alfabetização, a face mais evidente está nas disputas dos “métodos”. Essas disputas aconteceram com o objetivo de propor explicações para os problemas enfrentados nas escolas públicas relacionadas à dificuldade da criança em ler e escrever. Para Frade (2007), desde que a escola se tornou uma escola popular, a discussão dos métodos se faz presente no campo da educação. As discussões podem ser situadas a partir do momento em que a escola necessita criar maneiras de ensinar a todos em um mesmo lugar e em um mesmo espaço. Assim, “[...] discutir metodologias [...] significa discutir a própria escolarização e a história desse campo de saber” (FRADE, 2007, p. 22).

Desse modo, a fim de contribuir para o entendimento das mudanças e disputas das hegemonias de determinadas normatizações metodológicas e conteúdos de ensino, Mortatti (2006) apresenta quatro momentos cruciais na disputa dos métodos para a concretização do ensino da leitura e da escrita, tomando por base a situação paulista a partir das décadas finais do século XIX. O primeiro momento (1876 a 1890) foi denominado por Mortatti (2006) como *A metodização do ensino da leitura*. Apesar da precariedade das condições de funcionamento do tipo de escola da época, havia alguns poucos materiais impressos para o ensino da leitura, conhecidas como as cartilhas de “ABC”. Nesse período, por meio das cartilhas, utilizavam-se métodos de perspectiva sintética (da parte para o todo) – soletração, fônico e silabação –, a aprendizagem se dava a partir da soletração das letras e seus nomes ou de seus sons e, em seguida, das famílias silábicas. Já o ensino da escrita estava focado na grafia, restrita à caligrafia e à ortografia. Contudo o “método João de Deus” ou “método da palavração”, trazido de Portugal, passou a influenciar a formação dos professores. Esse método, ao contrário das cartilhas “ABC”, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra. Pode-se dizer que se inicia uma disputa dos partidários do novo método da palavração e dos “antigos” métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação). A partir daí, conclui-se que o processo de ensino da escrita e da leitura se baseia em uma questão do método, ou seja, do *como* ensinar a ler e a escrever.

Na década de 1890, com a reforma da escola Normal de São Paulo, uma nova metodologia mudava o pensamento dos professores. Baseado no princípio de valorização biopsicofisiológico da criança, os métodos analíticos (do todo para as partes) caracterizam o segundo momento denominado *A institucionalização do método analítico* (MORTATTI, 2006). De acordo com a autora, as cartilhas produzidas nesse período passaram a se basear no método analítico. Com isso, inicia-se uma disputa entre os defensores do novo método e os que continuavam a defender o método sintético, mais especificamente, o da silabação. Por conseguinte, a discussão dos métodos continuou acontecendo para ensino da leitura, uma vez que o ensino da escrita estava baseado na caligrafia e no tipo de letra a ser usada, sendo mais uma questão de treino.

Dessas duas linhas de disputa, surge uma controvérsia: ora se utilizavam características do método sintético, ora do método analítico, disputa que foi até os anos 1980 (SOARES, 2016). Esse período de disputas entre as duas linhas foi denominado por Mortatti (2006) como *A alfabetização sob medida* (terceiro momento). Posterior à década de 1920, como consequência à resistência dos professores em utilizar o método analítico, inicia-se uma busca de novas alternativas para o ensino da leitura e da escrita. Na tentativa de conciliar os dois métodos (sintético e analítico), passou-se a utilizar os métodos mistos ou ecléticos. De acordo com a autora, nesse período que vai até, aproximadamente, a década de 1970, a disputa pela hegemonia do método não cessou, contudo a defesa dos métodos foi se dissolvendo aos poucos, pois iniciava uma disposição à relativização da importância do método, porquanto, essa relativização se deu a partir dos *Testes ABC* (1934) para verificação da maturidade do sujeito para o aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Mortatti (2006), as cartilhas traziam os métodos mistos e, a partir desse ecletismo, percebe-se que a alfabetização seria uma questão de “medida”, e o método seria de acordo com a maturidade das crianças.

O quarto momento *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, de acordo com Mortatti (2006), teve início a partir da década de 1980. Nesse período, na busca de resolver o problema da dificuldade de ensinar a escrita e a leitura, o pensamento construtivista sobre alfabetização é introduzido no Brasil a partir dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita que estavam sendo estudadas por Emília Ferreiro e seus colaboradores. Cabe salientar que o construtivismo não se apresenta como um método, mas sim como uma teoria em que a preocupação principal é a aprendizagem da criança. A partir de então, há uma disseminação de artigos, vídeos, cartilhas, relatos e ações de formação continuada para a

institucionalização de certa apropriação do construtivismo entre os alfabetizadores (MORTATTI, 2006). Há, portanto, nesse momento, uma disputa entre os defensores do construtivismo e os partidários dos “tradicionais métodos”. Contudo o discurso sobre o construtivismo se torna hegemônico em todo Brasil, como se pode constatar a sua institucionalização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras iniciativas.

De acordo com a autora, nesse momento, surge outra preocupação, pois como a ênfase do ensino da leitura e da escrita se concentra em *quem aprende e como aprende*, passa-se a ter uma ilusão de que a aprendizagem não necessitaria de um método; assim, muitos abandonaram os métodos tradicionais. Soares (2003) afirma que não é possível educar ou ensinar sem um método, e que a teoria construtivista não privava ninguém da utilização do método. Assim, muitos equívocos aconteceram pelas controvérsias que esse momento trouxe para o campo da alfabetização. As disputas entre os métodos e a “revolução conceitual” trazidas pelo construtivismo gerou, entre os alfabetizadores do período, e ainda gera, dúvidas e questionamentos. Contudo nosso foco não é discuti-los, mas sim apontar, de maneira sucinta, a principal contribuição que o construtivismo possibilitou ao campo da alfabetização, rompendo com os paradigmas que fundamentavam os métodos, o que contribui para refletir sobre o objeto desta pesquisa.

A teoria construtivista possibilitou refletir sobre como as crianças, por meio da interação com os textos, vão percebendo que escrever é registrar sons e não coisas, que acontece de forma progressiva e que a língua se constitui em um sistema que pode ser registrado (SOARES, 2016).

A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização (SOARES, 2003, p.17).

Tal perspectiva levou o foco para o processo de aprendizagem do aluno e sua relação com a língua escrita. Se por um lado os métodos se preocupavam com o *como ensinar*, o construtivismo muda o foco para o sujeito como protagonista da aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

2.4.2 Alfabetização: facetas e perspectivas

Compreendendo a alfabetização como a aquisição do sistema de escrita alfabética, e considerando que o sistema alfabético possui uma relação com a cadeia sonora da fala que representa na escrita, torna-se necessário que o aprendiz volte sua atenção para os sons e tome consciência da relação entre elas e sua representação gráfica (SOARES, 2016). Um dos componentes que contribui para essa reflexão é a consciência metalinguística como sendo a capacidade de ouvir os sons da língua e relacioná-los com as grafias. A consciência metalinguística, bem como suas dimensões, contribui para o processo de aprendizagem da língua escrita, pois, além de ser essa capacidade de refletir sobre os sons da fala e suas representações, é também conhecida como a capacidade de o sujeito refletir sobre a organização do texto: seu sentido, estrutura e características sintáticas e contextuais.

Um dos domínios do campo da consciência metalinguística é a consciência fonológica. No processo de aquisição, o aprendiz ouve e produz sons. Para compreender que as notações são representação dos sons, é necessário que o aluno desloque a atenção para o estrato fônico da palavra, desligando-se do estrato semântico; assim, podemos chamar de consciência fonológica essa capacidade de focalizar os sons em palavras, sílabas, fonemas (SOARES, 2016).

A consciência fonológica pressupõe uma hierarquia que segue em paralelo à hierarquia da palavra “[...] a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela a consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (SOARES, 2016, p. 170). Algumas das dimensões da consciência fonológica, que têm sido relacionadas na aprendizagem da leitura e da escrita, são as rimas e aliterações, uma vez que as crianças apresentam uma sensibilidade a essa dimensão. Para Soares (2016), quando essa sensibilidade é bem desenvolvida, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização, levando a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora, tornando possível perceber a segmentação das palavras. Além disso, atividades que levem as crianças a confrontar rimas e aliterações com a escrita podem induzir a criança a pensar sobre a relação entre os sons e os grafemas, ou seja, ao princípio alfabético.

Ao refletirmos sobre a criança com paralisia cerebral, essa perspectiva conceitual nos leva a entender que o processo não seria diferente. Se a paralisia cerebral se dá em função de uma alteração motora no sistema nervoso central e a escrita é um processo cognitivo, significa que não é possível atribuir a incapacidade de adquirir a escrita a uma pessoa com PC. É preciso ter a dimensão das sequelas da lesão e de comprometimento que possam ter afetado, secundariamente, áreas cognitivas que interfiram na aquisição do sistema de escrita.

Considerando essa perspectiva, Lima (2010) explica que ler é compreender e não, simplesmente, decodificar o que está escrito, ou sonorizar os símbolos que as letras possuem. A leitura envolve um importante processo de compreensão do que está sendo lido, que perpassa o entendimento do contexto, da semântica e da organização do texto. Assim, não basta apenas identificar o domínio gráfico, pois domínio linguístico é extremamente importante para esse processo. Contudo o que permite a compreensão do que está sendo lido é o funcionamento cerebral, que, através dos órgãos dos sentidos (olho ou tato – para o uso do braile), enviam as informações para o cérebro compreender (ler).

Nosso cérebro não é uma página em branco, onde se acumulam informações, mas sim um órgão estruturado, que permite uma reorganização, a qual, por meio das evoluções, permitiu o homem o aprendizado da leitura e escrita (DEHAENE, 2012). Com a descoberta sobre os centros de linguagem no nosso cérebro, foi possível identificar as diferentes áreas que envolvem a fala, a escrita e a leitura. Podemos dizer que a escrita e a leitura não são inatas, ou seja, não nascemos e aprendemos a ler e escrever só em contato com textos. Para que desenvolvamos essas capacidades, torna-se necessário vivenciarmos processos de ensino sistematizados. Assim, a leitura e a escrita dependem de um ensino e de sistematizações para que um aprendiz se aproprie do sistema simbólico e saiba utilizá-lo em diferentes circunstâncias (LIMA, 2010).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Modelo de Investigação

A investigação proposta teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Segundo Chizzoti (2003), a principal característica dessa abordagem é a investigação profunda com pessoas, fatos e locais, no qual o pesquisador, com uma visão cautelosa e sensível, faz possível a extração de significados que permitem uma discussão que poderá ser traduzida em escrita, com características científicas.

Entendemos que a pesquisa qualitativa assume uma busca pela compreensão sobre os sentidos que os sujeitos colocam em seu contexto. Assim, para explorar essas significações, optamos por técnicas de coleta de dados, como: a entrevista semiestruturada com gravação de áudio e a observação.

A entrevista permite que o pesquisador colete dados a respeito do seu assunto de interesse a partir de uma relação entre sujeitos. Ocorre, então, um encontro de pessoas, em que uma obtém informação da outra (MARCONI; LAKATOS, 2009). Optamos pela entrevista semiestruturada, pois o entrevistado, durante sua fala, tem maior liberdade para desenvolver qualquer situação. Nessa perspectiva, é permitido ao entrevistador explorar amplamente uma questão (MARCONI; LAKATOS, 2009). Além da entrevista, a observação também foi utilizada como instrumento de coleta de dados, uma vez que possibilita “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

3.2 Contexto da pesquisa: caracterização das escolas

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três escolas da rede pública municipal da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Apresentamos as escolas com nomes fictícios para preservação da confidencialidade e melhor compreensão do leitor – os nomes escolhidos são de poetas e escritores brasileiros como forma particular de homenageá-los. A seguir relatamos o contexto dessas escolas.

A escola Municipal Drummond atende às etapas da educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais – e educação de jovens e adultos. É uma escola relativamente pequena que passou, ao longo dos anos, por modificações e improvisações para atendimento dos alunos. As salas de aula são amplas, com pinturas em cor escura na parede, o que acaba

por desfavorecer a iluminação. Possui três pátios para o recreio e demais atividades ao ar livre. Durante o recreio, as turmas são divididas de acordo com a faixa etária. A escola possui cantina, onde é servida a alimentação para os alunos, biblioteca, banheiros adaptados para a educação infantil, escovário, sala da direção e secretaria. O corpo escolar é formado pela diretora, vice-diretora, pedagoga, secretária, funcionários para a limpeza e cozinha, uma professora eventual e os respectivos professores para as turmas atendidas, além dos alunos.

Destacamos que a cidade de Ouro Preto foi declarada monumento nacional, em 1933, e tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 1938. Por seu conjunto arquitetônico e urbanístico, foi declarada, pela Unesco, como patrimônio mundial, em 5 de setembro de 1980, sendo o primeiro bem cultural brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial. Nesse sentido, muitos prédios da cidade possuem sua essência prima, o que dificulta mudanças arquitetônicas. Esse por exemplo é o caso dessa escola. Ela encontra-se situada em um prédio quase centenário e não possui acessibilidade para todos. A entrada e acessos para alguns espaços só podem ser feitos por meio de escadas.

A escola Municipal Galeano atende às etapas da educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Tem um amplo espaço, as salas de aula são amplas e bem iluminadas. Possui secretaria, sala de professores, biblioteca, cozinha, refeitório, escovário, banheiros adaptados para educação infantil, quadra de esportes, uma pequena área verde e um pátio entre dois blocos de sala de aulas. A escola possui duas entradas: na parte da frente, o acesso é por escadas e, aos fundos, apesar de não ter escadas, o acesso é impróprio para um cadeirante, pois apresenta irregularidades. O acesso para a maioria dos ambientes da escola também não possui acessibilidade para todos. A escola possui uma Sala de Recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). O corpo de funcionários é formado pela diretora, vice-diretora, pedagoga, secretária, funcionários para a limpeza e cozinha e os professores com suas respectivas turmas.

A escola Machado de Assis atende crianças da pré-escola (berçário); educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental I, nos turnos da manhã e tarde. O espaço escolar atende ao número de alunos que possui. No exterior da escola, há uma quadra e um amplo espaço com horta e árvores. Há biblioteca, sala dos professores, banheiros, um banheiro adaptado com rampa de acesso. As salas de aulas são amplas e com ótima iluminação. No segundo andar, que possui uma rampa do lado externo para acesso, está o refeitório e banheiros novos. A escola possui como funcionários, uma diretora e uma vice, funcionários que trabalham na limpeza e cozinha e os professores.

3.3 Caracterização dos participantes

Iniciamos pela caracterização das professoras e, em seguida, situamos as crianças com Paralisia Cerebral. Salientamos que todos os nomes utilizados são fictícios para a preservação da identidade dos sujeitos. Para melhor compreensão da relação entre as escolas, alunos e professoras, a seguir, apresentamos um quadro indicando as respectivas relações:

QUADRO 5 – Relações entre os participantes

Escolas	Professoras	Alunos	Turma
Drummond	Vânia	Laura	1º ano
Galeano	Marina	Viviane	2º ano
	Cássia		
Machado de Assis	Ana	Gustavo	5º ano

Fonte: Criado pela autora.

3.3.1 Professoras

No quadro abaixo, buscamos apresentar algumas características das professoras investigadas e da turma para a qual estavam lecionando, o tempo de experiência e a formação. A seleção das professoras foi elaborada a partir de alguns critérios previamente estabelecidos. O primeiro critério de seleção para definição da amostragem foi a atuação em escola pública. O segundo critério foi ter algum aluno com diagnóstico de paralisia cerebral, independentemente da sua classificação, nas turmas em que atuavam. O terceiro critério para seleção foi ser professora do Ensino Fundamental I.

QUADRO 6 – Caracterização das professoras

Professoras	Turma de atuação no ano da pesquisa	Tempo de atuação no magistério	Formação
Vânia	1º ano	15 anos	Magistério Superior
Marina	2º ano	15 anos	Magistério
Cássia	2º ano	24 anos	Pós em supervisão Magistério.
Ana	5º ano	14 anos	Tecnólogo em restauro e Magistério

Fonte: Criado pela autora.

3.3.2 Crianças

O quadro a seguir apresenta um breve perfil das crianças participantes da pesquisa.

QUADRO 7 – Caracterização das crianças

Criança	Idade	Série	Diagnóstico	Outras características
Laura	7 anos	1 ° ano	Encefalopatia Hipóxico Isquêmica.	Dificuldade motora e fala.
Viviane	8 anos	2 ° ano	Apresenta quadro de PC do tipo tetraplegia e síndrome de West.	Cadeirante.
Gustavo	11 anos	5° ano	Anormalidades detectadas na tomografia computadorizada de crânio	Dificuldade motora e fala.

Fonte: Criado pela autora.

Laura tem 7 anos, matriculada no 1º ano do ensino fundamental I, na Escola Municipal Drummond. Apresenta diagnóstico de encefalopatia hipóxico isquêmica. De acordo com José Filho (2004), é o grupo etiopatogênico mais frequente da PC, com padrões determinados pela idade gestacional ao nascimento e pelas características do insulto asfíxico sofrido. De acordo com essa classificação, Laura apresenta dificuldades motoras, não possui controle dos esfíncteres e apresenta déficit cognitivo moderado. Em relação à locomoção, Laura não utiliza nenhum recurso, contudo, sempre se segura na parede ou procura alguém para segurar a mão. No decorrer da investigação, observamos dificuldade na fala, não sendo compreendida em muitos momentos, pelos professores e alunos. Apresenta dificuldade de compreensão, memória e atenção. Observamos que Laura necessitava de adaptações, tais como lápis e giz de cera, uma vez que não possuía força no traçado. Laura é uma criança ativa, gosta de brincar com os colegas e participar das atividades propostas. Tem dificuldade em organizar e ordenar objetos, além disso não lê e não escreve.

Viviane tem 8 anos, está matriculada no 2º ano do ensino fundamental I, na escola Municipal Galeano. Apresenta diagnóstico de paralisia cerebral do tipo tetraplegia, esse tipo se caracteriza em comprometimento muscular global, visual, auditivo e cognitivo. A criança faz uso de cadeiras de rodas para se locomover, devido ao seu comprometimento motor, sendo necessário que outra pessoa a conduza. Observamos que a aluna apresenta dificuldades de atenção, memória e compreensão e que necessitava de adaptações como prancha de suporte para escrita, atividades ampliadas, entre outros. Além da PC, Viviane apresenta síndrome de West, que é caracterizada por um quadro de epilepsia generalizada, com presença

de espasmos e regressão do desenvolvimento neuropsicomotor (KAMIYANA; YOSHINAGA; TONHOLO-SILVA, 1993).

Já Gustavo é um aluno de 11 anos, matriculado no 5º ano do ensino fundamental I, na escola Municipal Machado de Assis. Os documentos disponíveis na escola sobre Gustavo indicam atraso no desenvolvimento e anormalidades detectadas na tomografia computadorizada de crânio. Não apresenta dificuldade para se locomover, é uma criança ativa que corre e brinca com os colegas. Observamos que apresenta dificuldade de atenção, memória e concentração e que dispersa facilmente com barulhos. Apresenta dificuldade na fala e possui dificuldade de narrar sequência de fatos, com intervenções devidas que o ajudem a narrar notamos resultados positivos. Faz cópias de textos gastando um tempo maior que os demais alunos, mas não tem domínio do sistema de escrita, apesar de ler algumas palavras de estruturas simples (palavras de duas sílabas da formação consoante vogal). O diagnóstico indica que o aluno necessita de acompanhamento escolar individualizado.

3.4 Instrumentos de coletas de dados

Para dar início ao processo de coleta de dados, primeiramente, solicitamos aos entrevistados que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) e que, estando em concordância, assinassem-no. Em seguida, realizamos entrevista com gravação de áudio. Outro instrumento utilizado foi a observação. Em seguida, descreveremos melhor os instrumentos e o processo.

3.4.1 Entrevistas

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista semiestruturada é mais adequada para o trabalho com pesquisa em educação, já que o entrevistador é livre para fazer suas adaptações e o entrevistado tem maior liberdade para se expressar. A entrevista, conduzida por um roteiro (APÊNDICE C) constou de questões que guiaram o diálogo entre o entrevistador e entrevistados.

Foram entrevistados um total de quatro professoras. Com cada professora, a entrevista aconteceu em uma única etapa. Para a realização dessa etapa, foram feitos contatos prévios com as escolas e professoras a serem entrevistadas, com o objetivo de agendar os encontros conforme disponibilidade das professoras.

3.4.2 Observação

A literatura indica diferentes direções para as concepções de observação e o papel do observador. Utilizaremos as reflexões feitas por Marconi e Lakatos (2010) para realização desta pesquisa. As autoras apontam que a observação é uma técnica que utiliza dos sentidos para a obtenção de aspectos da realidade pesquisada para coletar dados e conseguir informações. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.173).

Neste estudo, a observação aconteceu nas três escolas em períodos distintos. Durante as visitas, foram observados: o espaço escolar e sua arquitetura, acessibilidade para a criança de deslocar, espaço e organização da sala de aula e as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras. Para registro dos dados observados, utilizamos notas de campo que serviram de instrumentos para compreensão do objeto investigado.

3.5 Percurso da coleta de dados

Após a seleção dos sujeitos, iniciamos o percurso da coleta de dados. O passo seguinte foi o contato com as escolas nas quais as crianças estudavam. Primeiramente, foi feito um contato por telefone agendando um horário para encontro. No encontro, foram explicitados os objetivos da pesquisa para os diretores da escola e, em seguida, uma conversa com os professores que participariam da pesquisa e agendamento para as entrevistas.

A coleta de dados foi realizada ao final do ano de 2016. Primeiramente, considerando o objetivo da pesquisa, seria importante que o professor já tivesse uma maior familiaridade com os alunos, tendo já estabelecido suas rotinas e estratégias de ensino para a turma. Por esse motivo, era imprescindível que os professores respondessem à entrevista a partir das experiências já estabelecidas no decorrer de todo ano letivo com seus alunos. Em segundo lugar, porque uma das crianças sairia do ensino regular no próximo ano letivo, o que faria com que o nosso trabalho perdesse um dos sujeitos.

Para realização das entrevistas, foi utilizado um gravador de áudio, cujo uso foi autorizado por ambos entrevistados. Após as entrevistas, foi marcado um período de observação. Para isso, estabelecemos, junto com a coordenação, que a observação seria feita no período de uma semana, para que não interferisse no desenvolvimento das atividades de sala de aula. Esclarecemos que as entrevistas se configuram como dados principais para

análise e as observações serão utilizadas para complementação dessas análises. Entendemos também que o tempo destinado às observações não nos permite inferências mais aprofundadas.

As observações aconteceram de formas diferentes em cada escola, respeitando as determinações e orientações de cada uma delas. Na escola Drummond, as observações aconteceram em uma turma de 1º ano num período de uma semana. Na escola Galeano, apesar de ir à escola várias vezes, a observação com a aluna, não foi possível, pois a mesma estava em processo de mudança de escola. Na escola Machado de Assis as observações estavam previstas para acontecer durante dois meses duas vezes por semana, por motivos particulares, a professora pediu licença da escola, sendo possível a observação por apenas um mês. Apesar das dificuldades e limitações durante a coleta de dados nas observações, resultando em uma quantidade inferior de elementos para análise, acreditamos que são suficientes para esclarecer os objetivos da pesquisa. Nesse sentido a maior parte da discussão se atém aos dados das entrevistas.

3.6 Percurso da análise

A análise aqui proposta considera que as falas coletadas por meio das entrevistas e as observações realizadas apresentam um significado importante para a compreensão do fenômeno investigado. Desse modo, buscamos identificar nos dados coletados, informações que possibilitem uma exploração e interpretação do fenômeno e, assim, uma possível compreensão do objeto de pesquisa.

Após transcrição das entrevistas, várias leituras do material se tornaram necessárias para organização dos dados. Duarte (2004) defende que uma maneira de realizar a análise das entrevistas é segmentar as falas dos entrevistados e reorganizá-las em unidades de significação “[...] e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema” (DUARTE, 2004, p.221). Nesse sentido, as discussões teóricas do capítulo anterior nos ajudaram na compreensão e interpretação dos temas identificados.

Seguindo a proposta de Duarte (2004), as unidades ou categorias de análise foram eleitas a partir das questões que norteiam a pesquisa e outras emergiram durante a análise. A autora acredita que, durante a entrevista, o entrevistado revela a sua verdade sobre o assunto, trata do seu ponto de vista, assim, sua fala deve ser confrontada com outros olhares e também

com a prática observada, por isso, os dados das entrevistas devem ser cruzados com os registros de observação que foram anotados. A seguir, apresentamos as etapas e as questões que norteiam o percurso de análise. Inicialmente, apresentaremos uma questão geral orientadora e em seguida as etapas e questões específicas de cada etapa.

Questão Geral: Compreender como os professores do Ensino Fundamental I têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas no campo da leitura e da escrita de crianças com paralisia cerebral.

1ª ETAPA: Análise das concepções das professoras (entrevistas)
Questões específicas
a) Quais as concepções sobre alfabetização e inclusão que as professoras possuem?
b) Quais conhecimentos sobre PC?
c) Qual a influência da formação inicial dessas professoras em concepções?
2ª ETAPA: Análise das observações com base nas entrevistas
a) Quais as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras?
b) Como as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas pelas professoras?

Por meio das entrevistas semiestruturadas, objetivamos: identificar quais são os conhecimentos sobre inclusão, alfabetização e paralisia cerebral que as professoras das escolas possuem, bem como quais têm sido as bases teóricas para fundamentação de suas práticas em sala de aula; e relacionar as concepções apresentadas pelas professoras com aspectos da formação, tanto inicial quanto continuada. Por meio das entrevistas, também objetivamos identificar algumas pistas que revelam práticas que considerassem as especificidades da criança com paralisia cerebral.

Na segunda etapa, com contribuições das observações, buscamos compreender o cotidiano da sala de aula da criança com paralisia cerebral, relacionando com os dados que aparecem nas falas das professoras e compreender as estratégias de leitura e escrita que cada uma utiliza com seus alunos com PC. Além disso, procuramos discutir sob a perspectiva da inclusão as ações das professoras, tentando entender as escolhas metodológicas adotadas por elas.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Concepções que embasam o fazer pedagógico

Neste capítulo, discutimos e analisamos o conjunto de dados referentes às concepções de inclusão e alfabetização presentes nas entrevistas das professoras. Salientamos que, ao utilizarmos o termo concepção, buscamos alcançar qual o entendimento que as professoras possuem sobre esses temas e, assim, compreender quais têm sido os embasamentos do fazer pedagógico delas. Primeiramente, discutimos os dados referentes à inclusão, relacionando-os aos aspectos da formação para atuação nesse campo. Em seguida, apresentamos a análise sobre as concepções referentes à alfabetização, dialogando com as referências teóricas e metodológicas mencionadas pelas professoras.

4.2 Inclusão: a concepção como base da ação pedagógica

O debate sobre inclusão vem ganhando força e visibilidade, principalmente, a partir da década de 1990. Apesar disso, tanto o conceito quanto as ações de professores têm apresentado algumas inconsistências. Por meio das entrevistas, constatamos que o conceito de inclusão ainda não é claro para as professoras e observamos a dificuldade em argumentar sobre o tema. Uma das professoras entrevistadas concebe a inclusão como “uma proposta bastante interessante”. De modo geral, essa fala minimiza o significado que carrega o princípio inclusivo, pois a inclusão não é apenas uma proposta, mas trata-se de uma nova maneira de conceber a organização e o funcionamento da sociedade.

De acordo com Sasaki (2003), a inclusão pressupõe que a sociedade se torne um lugar em que seja possível a convivência entre os diferentes tipos de pessoas que possuem diferentes condições de vida. Sendo assim, afirma o autor, os adeptos à inclusão têm trabalhado para mudar a sociedade, as estruturas comuns, as ações, os produtos e bens, tecnologias em todos os segmentos sociais: saúde, educação, esporte, lazer, cultura, transporte etc. Contudo observamos, por meio das falas das professoras, que o termo inclusão está muito ligado ao campo da educação especial. A seguir, apresentamos as falas de maneira mais completa para que melhor possamos compreender o que pensam as docentes:

É você relacionar a criança com alguma deficiência, na escola, na rede pública, ao invés de frequentar as escolas especiais (Professora Vânia).

[...] no âmbito pedagógico né, educacional, é fazer parte de, então mais especificamente quando a gente fala de criança, uma criança especial ou não, ou que não se adéqua, digamos assim, aos padrões mínimos exigidos ou máximos né, e que ele tá fora ali, daquele contexto, e fazer com que a gente desenvolva as potencialidades que ele tem, e que ele faça parte de um grupo, se destacando de alguma forma nas suas habilidades (Professora Cássia).

Olha é um termo um pouco, como que eu digo, é bem amplo, porque, na verdade, o que eu considero como a inclusão escolar, no caso é estar inserindo as crianças especiais em um ambiente que é fora da própria realidade dela, só que, se tem um trabalho muito grande né, em tá fazendo um trabalho com essas crianças, para atender. Porque numa sala, que se tem uma criança, é uma criança inclusa, então você tem que fazer um trabalho diferenciado, por isso que, na minha opinião, é necessário uma monitora, pois não tenho [uma monitora para auxiliar o trabalho em sala] (Professora Ana).

De modo geral, notamos que o conceito de inclusão que as professoras concebem tangencia apenas o campo da educação especial. As respostas apresentadas acima, parecem não levar em consideração as práticas que vão ao encontro da superação das ações excludentes, pois a inclusão “é uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade” (GARCIA, s/d. p.2). Contudo precisamos considerar que o contexto das falas é o contexto escolar. Sendo assim, falam da inclusão sob a perspectiva escolar.

Mazzotta e D’Antino (2011) chegam à conclusão de que a educação tem um papel importante como mediadora da inclusão social. Apesar disso, quando levamos a discussão da inclusão para o campo educacional, algumas contradições podem ser encontradas como, por exemplo, características e perspectivas do modelo integracionista aparecendo ou sendo entendido como inclusão. A perspectiva integracionista pressupõe que o sujeito se torne, por esforço próprio, mais aceitável à sociedade (SASSAKI, 2005). As mudanças do modelo da integração para a inclusão geraram e têm gerado alguns conflitos, no entendimento desses modelos, por parte da sociedade e em particular, por parte das professoras. Ao conceituarem inclusão, observamos em suas falas as características do modelo integracionista

Tal observação pode ser ilustrada pela fala da professora Cássia:

[...] então mais especificamente quando a gente fala de criança, uma criança especial ou não, ou que não se adéqua, digamos assim aos padrões mínimos exigidos ou máximos né.

A professora diz sobre crianças que não se adequam a um padrão. Isso tem a ver com a crença em padrões sociais e quem nasce com alguma deficiência está fora desses padrões. O conceito de igualdade está mais presente do que o de diferença. Entendemos, nessa fala, uma forte tendência a padronização dos alunos. Isso reflete uma confusão acerca das identidades que se esforçaram para se tornarem visíveis ao longo dos anos. Anteriormente ao início do século XX, as identidades e conceitos de sociedade, nacionalidade, raça, gênero, sexualidade e etnia eram muito bem definidos e demarcados, havia certa previsibilidade. A partir do século XX, com as mudanças provocadas pela globalização e os movimentos sociais, grupos que antes eram silenciados e oprimidos passaram a ter visibilidade social e a trazerem à tona a tensão entre concepções excludentes e inclusivas (PEREIRA, 2008).

As pessoas com deficiência, na década de sessenta, lutaram para construir uma identidade. A identidade aqui discutida pode ser entendida por “[...] aquilo que se é, é aquilo que eu sou; uma característica positiva, independente e autônoma que se permite fazer afirmações do tipo sou brasileiro, sou homem, sou branco, entre tantas afirmações positivas que indicam aquilo que sou”. Ao passo que a diferença é aquilo que o outro é, é o limite entre o “eu” e o “outro” (PEREIRA, 2008, p.104).

Por ter a identidade e a diferença uma relação de limites, a diferença pode despertar atitudes e comportamentos de hostilidade. A diferença desestabiliza os padrões. Pereira (2008) afirma que conforme o senso comum, a pessoa com deficiência não é uma pessoa normal. Assim sendo, a deficiência vem perturbar os padrões estabelecidos pela sociedade, principalmente na escola. Ainda de acordo com o autor, se pensássemos a deficiência como uma diferença, muitas polêmicas seriam evitadas. “A diferença representa a unicidade do ser humano, não sendo aplicada para categorização e inferiorização de quaisquer indivíduos” (MANTOAN, 2015, p.37).

Retomando a discussão anterior sobre integração e inclusão, autores como Mantoan (2015) e Glat e Plestch (2011) diferenciam esses termos, evidenciando que, na integração, nem todos os alunos com deficiência se encaixam no ensino comum. Nesse caso, ele deve demonstrar condições de acompanhar a turma, ou seja, o aluno deve se adaptar às organizações da escola. Por outro lado, a inclusão pode ser apreciada como uma perspectiva educacional, que implica mudanças do sistema educativo, pois abrange não apenas os alunos com deficiência, mas todos aqueles grupos segregados no ambiente escolar. Assim, a inclusão pressupõe mudanças no campo social para atender a todos, independentemente de qualquer condição que lhes seja característica.

Mesmo sendo legalmente garantido o direito de todos à educação, a falta de clareza tem retardado empreendimentos educacionais que visam a atitudes transformadoras para a educação de alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar. Tais barreiras enfrentadas objetivam retroceder às posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2015, p.38).

Ao pensarmos nas barreiras que distorcem o sentido da inclusão escolar bem como as inconsistências no domínio conceitual das professoras, cabe refletir sobre o processo de formação dessas profissionais. Alguns estudos (Glat; Pletsch, 2011; Kassar, 2011; Mantoan, 2015) enfatizam como a formação inconsistente dos professores, em determinada proporção, dificulta a efetivação da proposta inclusiva. A partir dessa preocupação, evidenciamos a visão das professoras sobre sua formação. Fazemos uma reflexão da importância da formação do professor para o trabalho com a diversidade. Destacamos uma fala em que a professora, ao ser questionada sobre sua concepção de inclusão, deixa perceptível que, para a atuação no campo da inclusão, faz-se necessário ter mais preparo.

É uma proposta bacana, mas que o professor precisa de mais conhecimento, mais preparo (Professora Marina).

A fala da professora Marina, que, no senso comum, não tem sido uma fala isolada, deixa transparecer o reconhecimento de que, para trabalhar na proposta inclusiva, é necessário mais preparo. De acordo com Mantoan (2015), muitos professores têm insistido em dizer que não se sentem preparados, mesmo após anos da implementação da inclusão nas escolas. Esse dado, que nos chama muito a atenção, leva-nos a questionar o porquê de as professoras insistirem em afirmar que não estão preparadas. No cotidiano das escolas, temos visto que essa fala é recorrente. Ela aparece aqui como também se evidencia em outras pesquisas como, por exemplo, as realizadas por autores como Mantoan, Glat, Pletsch, entre outros. Essa questão nos leva a pensar sobre a formação dos professores e possíveis incompletudes dessa formação. É preciso, ainda, pensar no sujeito para além do professor, uma vez que lidar com outra forma de pensar a realidade exige das pessoas uma nova postura. No campo

educacional, essa mudança atitudinal pode ser influenciada por uma formação de qualidade que leve o sujeito a reflexões sobre questões sociais nas quais está implicado como também, por mais que tenha formação, esse professor pode manter as suas crenças, por exemplo, na meritocracia e entender que todos devem disputar de igual para igual, mesmo que a diferença seja inerente aos sujeitos.

Entendemos, também, que não há apenas o movimento de resistência ao novo, à mudança. Muitos profissionais da educação têm contribuído para avanços no campo da inclusão, particularmente da educação especial na perspectiva inclusiva (SASSAKI, 2005). Se, por um lado, temos uma resistência forte aos princípios da inclusão, por outro, alguns docentes clamam por formação como forma de entenderem o momento atual e nele agir, mesmo que isso aconteça ainda, de forma tímida. Na fala da professora a seguir, podemos identificar elementos que evidenciam possibilidades:

[...] era para ser oferecido pra gente mais cursos, pra dar suporte mesmo, pra gente tá trabalhando com essas crianças, porque, é... não é fácil (Professora Marina).

Temos aqui, uma fala que nos mostra a necessidade de se pensar no processo formativo. Ela pode ser vista pelo menos de duas maneiras. Por um lado, podemos analisar que a professora acredita que um investimento maior na formação feita pelos órgãos públicos possa contribuir para uma mudança de mentalidade e de postura. Nesse sentido, ela apresenta a queixa da falta de investimento na formação do professor. Por outro lado, podemos analisar que há certa imobilidade do professor ao não ser protagonista desse processo. Por que esse professor não investe na sua formação, não protagoniza o seu desenvolvimento profissional? Por que esperar investimento de fora para formação de todos os profissionais? Seria isso uma inconsciente desculpa para não sair do lugar? Essas são questões difíceis de responder e acreditamos que a pesquisa não possa trazer uma resposta clara sobre o tema. Mas é algo para ser pensado, considerado e debatido quando tratamos da formação do professor. É preciso perguntar até onde o sujeito professor está implicado na sua formação, considerando a perspectiva de avanço intelectual e atitudinal.

Adentrando um pouco mais nas questões da pesquisa, perguntamos a essas professoras se a formação inicial que tiveram ofereceu algum tipo de suporte para o trabalho que necessitam desenvolver dentro de sala de aula, considerando as especificidades de seus alunos:

Em hipótese nenhuma... não só eu como qualquer outra pessoa, pelo menos aqui na escola que eu saiba ninguém foi preparado para isso, entendeu? É uma coisa que jogaram assim e nós tivemos que aceitar e pronto, acabou. (Professora Vânia).

Não atendeu (Professora Marina).

Não contemplou (Professora Cássia).

Olha, me sinto despreparada (Professora Ana).

Nas falas acima, identificamos que todas foram unânimes em negar que passaram por qualquer formação que as auxiliassem, de fato, a refletir sobre o tema da inclusão. Vale aqui ressaltar que são professoras que já se encontram formadas há algum tempo e que, estudaram em uma época em que o tema não era componente curricular. Mesmo assim, é preciso ressaltar que os modelos educacionais (GLAT; NOGUEIRA, 2003; MANTOAN, 2015) sempre estiveram muito presos às pedagogias tradicionais e excludentes. O professor geralmente aprende a ensinar aqueles que aprendem.

Para Glat e Nogueira (2003), por muito tempo, acreditou-se em um padrão de ensino-aprendizagem “normal”, e os sujeitos que se encontravam fora desse padrão eram considerados como “anormais”. A formação dos professores tinha como pressuposto lidar com apenas um tipo de aluno, os que aprendem.

Neste contexto, a prática pedagógica do professor, está impregnada pelo mito, pela concepção – hoje considerada errônea, mas por muito tempo tomada como verdade científica – de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos: os normais que frequentam escola regular e os “excepcionais”, que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras, ou ele ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno normal; ou, então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença mental e, portanto, este aluno não pertence ao seu universo de ensino. (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Assim, o professor trabalhando de acordo com a formação que recebeu, apresenta certos limites para lidar com o que é diferente e, conseqüentemente, pode se sentir despreparado. De acordo com Brasil (2005), as questões relacionadas à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais são pouco abordadas nos cursos de formação de professores, o que implica a necessidade de modificações tanto na formação inicial dos educadores quanto no seu desenvolvimento profissional e sistemático ao longo da carreira.

Para avançar nas mudanças e incluir todos os alunos, é necessário um novo modo de lidar com a realidade, partindo do saber-fazer dos profissionais da educação (JESUS, 2006). Para isso, os professores necessitam compreender que é imprescindível a expansão, o aprofundamento e o aprimoramento de sua competência profissional e pessoal (MARCELO, 2009). No entanto devem permanecer em posição de questionamentos sobre sua prática com o objetivo de encontrar soluções, de perceber o que sabe fazer e em que precisa avançar. Essa evolução permite que o professor esteja em constante desenvolvimento. Entende-se “[...] o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais [...]” (MARCELO, 2009, p.10). O autor ainda acredita que o desenvolvimento profissional está ligado à identidade profissional. É por meio da identidade que o profissional se percebe e deseja que o outro o perceba, a identidade permite o sujeito reconhecer quem ele é, e se perguntar quem deseja ser, como profissional (MARCELO, 2009).

Contudo não basta apenas as professoras reconhecerem que não se sentem preparadas, ou que necessitam de “mais cursos”. Por mais que permaneçam com o discurso de não se sentirem preparadas para atuação no campo da educação inclusiva, não se pode concordar que atuem sem uma fundamentação teórica que orientem suas ações e que seja a base da reflexão e da ação. Retomando a discussão sobre as mudanças atitudinais do professor como forma de diminuição das barreiras que dificultam o processo de inclusão (Sasaki, 2003) reforçamos que essa talvez seja uma das barreiras mais expressivas que interferam nos avanços desse processo sendo que para que aconteça a inclusão torna-se necessária a mudança de mentalidade (Franco, 2015). Compreendendo que essa mudança perpassa o campo da subjetividade, destacamos as seguintes falas:

Primeiro, enquanto a gente como professora, como ser único, e subjetivo que a gente é, se a gente não tiver essa busca não adianta a escola querer fazer esse movimento, porque esse movimento é de dentro pra fora, se você quer se capacitar, se você pensa em ser um bom profissional, se você quer atender sua clientela da melhor forma possível, claro que a escola enquanto grupo ela te sensibiliza, te incentiva, mas se essa mudança ou se essa necessidade não partir de dentro de você, pro seu próprio grupo, só milagre (Professora Cássia).

... como inclusão e outros assuntos, [...] para que tivesse eficácia, deveria ser discutida semanalmente, mensalmente, diariamente, tinha que fazer parte de nossas discussões, sabe, e o que eu vejo não é só o problema da formação, mas

o problema da capacitação, do interesse, da atualização, não só de inclusão, mas de outros assuntos também (Professora Cássia).

A professora destaca que a eficácia da educação inclusiva, como também de outros temas, não depende apenas da formação inicial do professor, mas é algo que está relacionado ao interesse pessoal, uma questão que se refere à busca individual do educador por atualizações sobre temas do campo educacional e pedagógico, algo do campo atitudinal.

As constantes mudanças dos contextos de ação do professor têm exigido transformações permanentes de formação ao longo de sua atuação (JESUS, 2006). Não se pode fechar os olhos para os diferentes sujeitos que chegam às escolas. A escola, portanto, “[...] precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos” (JESUS, 2006, p.97). A fala a seguir traz esse fato em evidência:

... hoje as crianças especiais estão dentro da escola com diagnóstico ou não, o que não acontecia realmente, há algumas décadas atrás, porque essas crianças estavam escondidas dentro de casa... (Professora Cássia).

Observamos que a professora reconhece o crescimento da entrada das crianças com deficiências na escola, e considera que esse seja um processo que tende a avançar, como evidenciam os dados oficiais sobre matrículas nas escolas públicas (INEP, 2016). Por outro lado, a dificuldade em lidar com essa realidade persiste. Tal fato pode ser ilustrado na fala de outra professora:

Eu achei bastante difícil assim de trabalhar, principalmente com a Viviane, os problemas que ela tem, ela precisa assim de, ela muito dependente, ela precisa de muito apoio, auxílio constante, ela se dispersa muito, então, assim é muito difícil, eu achei muito difícil trabalhar com ela (Professora Marina).

A dificuldade mencionada pela docente revela conflito em lidar com as demandas que sua aluna apresenta. A aluna a qual a professora se refere apresenta quadro de paralisia cerebral que exige o uso da cadeira de rodas. É possível observar que a docente não vê a criança como um aluno em sala de aula e sim como um problema que merece mais atenção. A fala da professora denota a dificuldade que muitos professores possuem em lidar com o que foge aos modelos padrões e excludentes estabelecidos pela sociedade. Dizer que a criança tem problema nos parece, em um primeiro momento, que o restante da turma não traz nenhuma questão dessa ordem para o complexo cotidiano da sala de aula. É preciso aqui refletir se a

dificuldade evidenciada pela docente se encontra no campo da metodologia ou é atitudinal. É importante ressaltar que a aluna, na concepção da docente, não estava em conformidade com os padrões que ela geralmente encontra nas salas de aula.

Burbules (2012) afirma que, na educação, a diferença vai aparecer tanto como oportunidade quanto um problema. O autor explica que a oportunidade acontece nos embates entre os diversos indivíduos que apresentam suas possibilidades através das histórias e culturas, explica também que, por meio das conversas entre os diferentes, é possível compreender as opções de vida de cada um e assim desenvolver empatia pelas pessoas, além de que é uma virtude democrática aprender a lidar com a diversidade. Ao mesmo tempo as diferenças também são um problema, quando provocam conflitos e incompreensões, além de que algumas diferenças não são neutras e existem diferenças que vão além da capacidade de nossa compreensão, imensuráveis. Embora seja possível aprender com esses conflitos, Burbules (2012) acredita que as rupturas que a diferença pode causar tendem a levar os professores a buscarem ambientes educacionais que estejam organizados em grupos moderadamente homogêneos. Porém, como destaca Mantoan (2006, p.17),

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Glat e Plestch (2011, p.23) acreditam que “[...] uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos”. Quando o professor considera a diversidade, compreende que se torna importante conhecer mais sobre seu aluno, “[...] um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2015, p.78).

Se, por um lado, é necessário considerar as especificidades dos alunos, por outro, quando perguntamos às professoras sobre seus conhecimentos relacionados à paralisia cerebral, observamos que elas não possuem conhecimentos sobre o assunto, e, mesmo perguntando se tiveram algum interesse em pesquisar sobre o tema, obtivemos respostas que revelam desinteresse:

Quase nada, sinceramente não sei quase nada (Professora Vânia)

Não, não cheguei a pesquisar (Professora Marina)

Olha, na verdade, eu comecei pouco tempo aqui na escola, então em relação a criança que tenho, eu não tenho tanto fundamento a respeito. (Professora Ana)

Embora entendamos que não seja necessário que os professores tenham um total conhecimento sobre paralisia cerebral, uma vez que tal conhecimento é mais característico de outro campo de saber, existem possibilidades desses professores terem pelo menos o mínimo de informação sobre o tema. Citamos como exemplo o próprio diagnóstico médico da criança que chega à escola. Outra possibilidade se dá por meio do diálogo com a família e profissionais do campo da saúde que trabalham com as crianças fora do ambiente escolar. Além disso, é possível realizar buscas na internet ou outros acervos como livros e revistas. Contudo consideramos que o total desconhecimento sobre o tema pode dificultar um trabalho que atenda às demandas da criança e, além disso, pode revelar um desinteresse pelo sujeito que está na sala de aula sob a responsabilidade desse professor.

Para além do campo da inclusão, a pesquisa também buscou identificar as concepções das professoras acerca da alfabetização, leitura e escrita. No próximo tópico centraremos nossas análises nesse campo de saber e no que os dados nos trazem a respeito.

4.3 Alfabetização: a concepção como base da ação pedagógica

Autores como Moraes (2006) e Soares (2016) defendem que a alfabetização exige uma organização sistematizada para o ensino e aprendizagem. Essa sistematização pressupõe que o professor conheça determinadas dimensões que são específicas do campo da alfabetização. O desconhecimento dessas características específicas do processo, pelo professor, pode implicar metodologias inadequadas e, por conseguinte, um fracasso do aluno. A partir disso, consideramos importante analisar e discutir as concepções que possuem as professoras sobre alfabetização, bem como as teorias/métodos/metodologias que têm embasado suas práticas.

Esta pesquisa traz a discussão do processo de alfabetização, leitura e escrita, e, a partir dessa discussão, buscamos refletir sobre a alfabetização de crianças com paralisia cerebral, considerando suas características. Para tanto, iniciamos com a fala da professora Vânia, que traz sua concepção sobre alfabetização:

É você ensinar o menino a ler e a escrever, entendeu? No caso ele tem que tá lendo, ele tem que sair do primeiro ano alfabetizado, não

completamente, mas tem que estar lendo algumas coisas (Professora Vânia)

Entendendo a alfabetização como processo de aquisição do sistema de escrita, o foco não pode estar somente nos aspectos relacionados ao ensino, mas deve antes de tudo considerar os aspectos da aprendizagem, do sujeito e da cultura. Algumas teorias, principalmente a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) com base nos princípios do construtivismo piagetiano, estudam a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que nos ajuda a entender que existe um sujeito com processo intelectual ativo em constante aprendizagem, e isso precisa ser considerado no processo de alfabetização. Não basta focar apenas no ensino, no como fazer, mas levar o sujeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de aquisição do sistema de escrita.

O/a alfabetizador (a) não propriamente *ensina*, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam a formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta – a língua escrita (SOARES, 2016, p.335).

Cagliari (1998) faz uma distinção entre ensinar e aprender. Para o autor, o ato de ensinar é coletivo. Quem ensina busca transmitir informações relevantes para um grande número de pessoas juntas em um mesmo lugar. Ao passo que aprender é um ato individual, pois pressupõe que cada um tem seu próprio metabolismo intelectual. O interesse em aprender alguma coisa não depende exclusivamente de quem ensina, mas de quem aprende. O ensino é relevante tanto quanto a aprendizagem, contudo deve haver uma medida entre os dois. O processo de ensino é importante e é papel do professor organizar e planejar esse ensino. Entendemos que o professor não é o único protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve ser atuante e participante ativo desse processo, pois “[...] é ele quem precisa aprender e mostrar que aprendeu e, sobretudo, saber que aprendeu” (CAGLIARI, 1998).

Acreditamos que o processo de alfabetização não implica apenas ensinar o sujeito a ler e a escrever. É preciso considerar como esse sujeito aprende e se desenvolve durante esse processo, como se relaciona com o objeto de aprendizagem, e como faz uso dessa aprendizagem e desse conhecimento em contextos culturais. Ao considerarmos, então, a criança com paralisia cerebral, é de extrema importância a sensibilidade de quem ensina para com quem aprende. É preciso estar atento às particularidades desse sujeito para que novos

caminhos que reduzam as dificuldades de interação desse sujeito com seu objeto de conhecimento sejam traçados.

Considerando as crianças desta pesquisa, que apresentam quadro de limitações motoras, no caso Laura e Viviane, fazem-se necessárias adaptações do mecanismo da escrita, uma vez que, possivelmente, com essas crianças, não será possível o uso dos membros superiores. Além disso, o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura será limitado no que diz respeito à oralidade e à avaliação, porque essas crianças apresentam comprometimentos na fala.

Outra inferência possível a partir da fala da professora diz respeito aos resultados esperados no processo de aquisição da escrita. Quando ela afirma que o aluno tem que sair do primeiro ano alfabetizado, embora não completamente, é preciso refletir sobre as concepções que estão por trás dessa afirmação. Embora não seja possível definir que a professora tenha clareza de qual aporte teórico orienta a sua fala ou concepção, podemos refletir sobre teorias que subjazem os princípios apresentados na sua fala. Será que ler “algumas coisas” significa estar alfabetizado?

Podemos iniciar essa análise considerando que sua perspectiva se aproxima dos métodos tradicionais de alfabetização. Nesse caso, sejam eles sintéticos ou analíticos, a ênfase está na caligrafia e na ortografia, na cópia e/ou no ditado (MORTATTI, 2006). O aluno aprende, ou decora algumas palavras e as lê e as escreve, mas não é certo que compreenda o sistema de escrita alfabética, ou o seu funcionamento. Dessa maneira, seria um equívoco afirmar que um aluno está alfabetizado, porque sabe ler algumas coisas no final do ano, uma vez que se compreende hoje que a alfabetização passa pela aquisição e apropriação de um sistema, no caso, o sistema de escrita. É preciso que o aluno não apenas cifre e decifre. Ele precisa conhecer as regularidades e irregularidades da língua bem como os seus usos sociais.

O plano Nacional de Educação (2014) indica que a criança deve estar alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental I, até os oito anos de idade, ressaltando que esse é o tempo máximo, e não um tempo necessário. Assim, defende Soares (2016) que esse tempo não é para determinar o ano de escolarização e a idade de conclusão da alfabetização, mas a necessidade de garantir que, nesse tempo de escolarização, a criança tenha um domínio básico da leitura e da escrita como direito para exercer sua cidadania e aquisições de condições mínimas para a vida social e profissional na nossa sociedade.

Outro dado nos chama a atenção ao perguntarmos a professora Vânia se ela utiliza algum método específico ou alguma teoria para embasamento do seu trabalho de

alfabetização, ela responde não ter. Se considerarmos que, para alfabetizar, é fundamental adotar alguma perspectiva teórico-metodológica é, no mínimo, inusitada a resposta. Na tentativa de saber mais sobre suas fundamentações, reforçamos a pergunta e obtivemos a seguinte resposta:

Normalmente, com ajuda de colegas pra tá trabalhando, entendeu? Quem já tem mais prática em alfabetização [...] tive que procurar ajuda de colegas, pra tá dando conta de alguma coisa.

Notamos certa angústia da professora pelo desconhecimento sobre os saberes do campo da alfabetização e como consequência uma necessidade em procurar ajuda de seus colegas de profissão. Um possível limite no domínio teórico demanda a necessidade de procurar ajuda com outros profissionais. Essa revelação da professora nos remete a alguns questionamentos, como: será que professores que não têm conhecimento sobre o campo da alfabetização deveriam estar nesse lugar de alfabetizadores? Quais implicações disso? Se considerarmos crianças com deficiência, no caso, a paralisia cerebral que geralmente traz alterações cognitivas como comorbidades, isso pode ser um agravante. Entendemos ser de fundamental importância que o professor no seu papel de alfabetizador, tenha posse de conhecimentos que orientem suas ações, Soares (2016). Para que o processo tenha sucesso, é necessário, por parte do alfabetizador, conhecimentos cognitivos e linguísticos, para que, com base nesses conhecimentos, ele estabeleça atividades que desenvolvam a aprendizagem da criança e tenham condições de intervir de maneira adequada (SOARES, 2016).

A compreensão e os conhecimentos em torno do processo de alfabetização permitem pensar e elaborar possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral, bem como os demais. Não se trata de conhecer todas as probabilidades de deficiências, porque são inúmeras. Trata-se de ter domínio teórico e metodológico no campo em que atua, no caso, a alfabetização. O objetivo não é trabalhar com a deficiência em si, mas com os conflitos que a criança com paralisia cerebral enfrenta na sua relação com o mundo (BRAGA, 1995).

Ainda sobre as teorias e metodologias que embasam o fazer das professoras, apresentamos as falas de Marina e Cássia:

É, a gente trabalha assim, com a proposta de acordo com Emília Ferreiro, não existe assim um método definido para nós, eu gosto muito do construtivismo, gosto de trabalhar de acordo com o interesse no aluno (Professora Marina).

A gente trabalha com a psicogênese da escrita, a gente acredita que as crianças [...] passam por um processo, e é nesse processo que a escola como um todo trabalha, desde garatuja, fase icônica, até chegarem ao nível alfabético, que nosso foco, porque o ortográfico ele é pra lá no segundo e terceiro ano [...] Então assim, quando eles chegam ao nível alfabético, é mais fácil, embora, não é mais fácil, você já está mais no final do processo, então você já precisa de outros recursos para aprimorar aquilo ali, mas quando ele já chega no silábico com valor e sem valor, você já entende que ele, mesmo quando ele está no pré-silábico, você já entende que ele começa a entender que a língua, ela pode ser sistematizada, ela pode ser registrada, então, a gente não tem método, na verdade a gente mistura os métodos [...], mas a gente trabalha baseado na psicogênese da escrita. (Professora Cássia).

A partir das falas, podemos dizer que além das duas professoras, toda a escola, segue a mesma linha teórica no processo de alfabetização, a psicogênese da língua escrita. Embora não possamos afirmar como a relação desse conhecimento apresentado pelas professoras acontece em sala de aula nas construções de suas propostas, ao dizerem que não possuem um método definido, ou que misturam os métodos, retomamos algumas discussões feitas por alguns autores como Soares (2003), Mortatti (2006) e Moraes (2012) sobre alguns limites que a psicogênese apresenta. A mudança conceitual dos métodos tradicionais para o construtivismo, trazida para o Brasil na década de 1980, fez com que o processo de construção da escrita pela criança estivesse focado na sua interação com o objeto de conhecimento. Uma proposta justa, pois é a partir das interações com o objeto de conhecimento que o sujeito aprende. “O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (SOARES, 2003, p.17). Essa mudança gerou e ainda gera equívocos na concepção de métodos.

Outras consequências que apareceram com a apropriação equivocada da teoria, de acordo com Moraes (2012), é que houve um abandono do ensino que desenvolvesse as correspondências grafema-fonema. Além do descaso com a caligrafia dos alunos houve também certo descuido com o ensino de ortografia. Isso porque muitos profissionais acreditavam que apenas o contato da criança com materiais escritos seria suficiente. Porém, na alfabetização, é preciso que haja uma sistematização progressiva, ou seja, é necessário se alfabetizar com alguma perspectiva metodológica, como afirma Soares (2016, p.333):

Entendendo-se a palavra método segundo sua etimologia – *meta* – + *hodós* = caminho em direção a um fim, considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas linguísticas, por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, segundo as diferentes

teorias que as esclarecem –, os procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea constituem o **alfabetizar com método**.

Assim, o processo de alfabetização não se faz apenas com uma teoria, ou com teorias, mas um conjunto de teorias que possibilitam a construção de metodologias. Alfabetizar com segurança é conhecer e orientar os passos da criança rumo a sua construção de aprendizagem, com embasamentos linguísticos e cognitivos. Além desses conhecimentos, a fala da professora Cássia traz um elemento importante, sobre os usos sociais da escrita:

Alfabetização é você conseguir fazer com que a criança ela primeiramente na linha técnica, ela decodifique sua própria língua, que não adianta você falar bem se você não consegue decifrar os símbolos e fazer desses símbolos, uma necessidade dele se virar na vida, dele saber pegar um ônibus, saber ler uma carta e saber do que está se tratando, dele receber um bilhete né [...].

Quando a professora menciona sobre a necessidade do aluno saber “se virar na vida”, traz a ideia da função na escrita. Não basta adquirir apenas o domínio do sistema de escrita, mas é necessário também, saber como, quando e onde usá-lo nos diversos e frequentes eventos sociais. Para tanto, finalizamos essa discussão com a reflexão de Carvalho (2010) que acredita que, mais do que ensinar os alunos a decodificar as letras e sons, é preciso ensinar as crianças o que se ganha e o que se aprende com a leitura e a escrita, por meio de atividades que façam sentido, que visem ao significado desse aprendizado. Para isso, o modo como o alfabetizador encara o ato de ler e escrever, ou seja, as suas concepções, determina, na maioria, a sua forma de ensinar.

4. 4 Sintetizando

Neste capítulo discutimos as concepções que embasam o fazer pedagógico das professoras que atuam com crianças com paralisia cerebral a partir das falas dessas professoras. Iniciamos a discussão com os conceitos sobre inclusão relacionando-os à importância de se entender o modelo inclusivo para considerar as características das crianças PC dentro de sala de aula. Evidenciamos que alguns equívocos conceituais estão relacionados à formação. No decorrer, refletimos sobre aspectos relacionados aos conceitos de alfabetização bem como as teorias e metodologias utilizadas pelas docentes.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE O COMPREENDER E O FAZER

Neste capítulo buscamos compreender como as práticas de alfabetização, leitura e escrita têm sido desenvolvidas com as crianças com PC, partindo do pressuposto de como as professoras concebem esses temas. Para isso utilizamos, além dos dados das entrevistas, os dados das observações realizadas nas escolas. Iniciamos com uma breve apresentação do conceito de práticas pedagógicas. Em seguida, discutimos o caso de cada professora destacando algumas falas das entrevistas e práticas que foram desenvolvidas dentro de sala de aula, dando ênfase às que envolvem as habilidades de leitura e escrita do aluno com PC. Buscamos apontar as possibilidades e limites que as professoras enfrentam em sala de aula com suas escolhas metodológicas.

As práticas pedagógicas se configuram e se organizam com intencionalidades para que determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma comunidade sejam atendidas, ou seja, as práticas se organizam a partir de negociações (FRANCO, 2012). Elas estão compostas por múltiplas dimensões que consideram o professor, o aluno, as relações entre ambos, a escola com suas concepções e suas configurações teórico-metodológicas. A prática do professor é uma prática pedagógica quando:

Um professor sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será muito importante para o aluno (FRANCO, 2012, p.160).

Souza (2005) considera a prática pedagógica como parte de uma prática social que envolve a dimensão educativa para além do cenário escolar, que estão nas relações que produzem aprendizagens. Além disso, a autora aponta que as práticas pedagógicas consistem nas práticas que acontecem na esfera escolar, podendo ser atividades sistematizadas com objetivos de transformações ou atividades “bancárias” com objetivo de depósito de conteúdo.

Sacristán (1999) argumenta que as práticas pedagógicas têm sua origem em outras práticas que perpassam o contexto escolar e são encontradas nos diferentes contextos e possibilidades da educação, por exemplo, nas relações entre pais, amigos, na leitura de um livro etc. Nesse sentido, o autor defende que o conceito de prática pode ser considerado

diversificado. Todas as ações em educação, provenientes de experiências, têm uma consequência, tanto para quem realiza quanto para quem recebe seus efeitos. De acordo com o autor, as experiências geram caminhos para a estabilização da prática educativa, tais experiências orientam as práticas futuras, sendo realizadas a partir de sabedoria, erros e acertos consolidados.

Empreendemos novas ações apoiados no saber fazer acumulado (conhecimento do *como*), com uma bagagem cognitiva acerca do fazer (conhecimento *sobre*) e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.) (SACRISTÁN, 1999, p.71).

Compreendendo a prática pedagógica como um conjunto de ações do professor que são realizadas com orientações e conhecimentos para o desenvolvimento de seus alunos, a seguir, discutiremos as práticas pedagógicas de leitura e escrita adotadas pelas docentes com seus alunos com PC.

5. 1 Práticas pedagógicas de leitura e escrita: estratégias, possibilidades e limitações

Ao pensar em práticas pedagógicas de leitura e escrita, principalmente para a criança com PC, o professor deve estabelecer caminhos e estratégias para o desenvolvimento das habilidades de seus alunos, considerando suas peculiaridades. Para o professor, os objetivos de suas ações devem estar claros. No caso da alfabetização, suas escolhas metodológicas devem levar a criança a compreender o funcionamento e o uso da língua. Nesse sentido, discutiremos aqui as práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras com seus alunos com PC. Organizamos a discussão em casos e buscamos, categoricamente, apresentar em cada caso, as falas das professoras sobre a alfabetização, leitura e escrita das crianças com PC; apresentar e discutir a partir das observações o nível de leitura e escrita de cada criança; apresentar e discutir os momentos em que foram observados que a criança PC se deparou com a necessidade de ler e escrever; apontar as estratégias que observamos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança.

5. 1. 1 O primeiro caso

A professora Ana atua na turma do 5º ano com 10 alunos. Uma turma tranquila, que pudemos conhecer no dia da entrevista. Como era uma turma de 5º ano, pressupunha que todos eram alfabetizados. Como havia uma criança com PC na turma desejamos conhecer como estava sendo o desenvolvimento desse aluno. Ao descobrirmos que Gustavo apresentava dificuldades de leitura e escrita, perguntamos à professora se ele sabia ler e escrever:

Sabe muito pouco. Ele sabe, assim, o básico, mesmo assim ele faz confusão. Mas, se eu der alguma coisa pra ele ler, ele tem muita dificuldade (Professora Ana).

A partir dessa resposta, perguntamos se existe algum trabalho para desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que ele está no 5º ano, e tivemos a seguinte resposta:

Escrita não tem nem como, porque realmente ele não consegue. Ele não consegue. Tem coisas que eu peço para ele fazer pra mim, que eu tô vendo que ele não tem capacidade, então eu sei até onde eu vou com ele, (...) ele tem muita capacidade, com muita ajuda, para o lúdico. Trabalhar questões lúdicas (Professora Ana).

A professora diz que a criança sabe ler um pouco, e com muita dificuldade. Nas observações constatamos que Gustavo faz leitura de palavra com formações silábicas simples (consoante - vogal). Apesar de não presenciarmos momentos de incentivo à leitura do aluno em sala de aula, só foi possível verificar a leitura de Gustavo durante a cópia de um texto. Observamos, durante a cópia, que em algumas palavras a criança se esforçava para conseguir ler. Embora fossem palavras simples e com a possibilidade da criança ter decorado sua grafia, fica claro que não é possível afirmar que ele não tem capacidade de ler.

Uma das propostas da professora sobre leitura tinha a ver com o uso de livros de literatura. Observamos que a maioria das propostas de leitura de livros literários eram direcionados para casa. Constatamos que, em casa, os familiares cumprem um papel importante, pois eram eles quem liam as histórias para Gustavo. No contexto da sala de aula, observamos que essa leitura era realizada pela monitora. Apesar de não ser com o objetivo de desenvolvimento de conceitos e habilidades iniciais da escrita, tal alternativa possibilitava ao aluno sua participação e interação no contexto de leitura. O fato de Gustavo não saber ler fluentemente não o impedia de ter acesso a histórias literárias e o permite, por meio da leitura de outra pessoa, construir suas reflexões. De acordo com Carvalho (2010) a leitura feita em

voz alta por outra pessoa é essencial para o desenvolvimento do entendimento das histórias, possibilitando a reflexão sobre a diferença entre língua falada e escrita. “Pela voz da professora, podem entrar em contato com [...] os diversos tipos de impressos que circulam no meio em que vivem” (CARVALHO, 2010, p.16). Acreditamos, portanto, que a dificuldade de leitura de uma criança com PC não pode ser impedimento para sua imersão do mundo de histórias e literaturas, pois, pela voz de outra pessoa, é possível conhecer a representação da escrita que trazem os livros, revistas, jornais e os diversificados tipos de impressos que circulam na nossa sociedade.

Refletindo sobre a escrita, quando a professora diz que o aluno não tem capacidade para escrever, não questiona sua prática, mas culpabiliza o próprio aluno pela não aprendizagem. Observamos que a maioria das produções se reduzia à cópia e ao ato motor. A professora Ana passava muita cópia de textos e exercícios para toda turma. A letra utilizada era a letra cursiva. Como Gustavo não conseguia ler a letra cursiva, a monitora copiava em um caderno à parte em letra bastão para o aluno fazer cópia do texto da monitora em seu caderno. Ora, se pensarmos nas discussões sobre inclusão, e considerando que todos os alunos da turma conhecem a letra bastão, será que seria um problema escrever no quadro de letra bastão? Será que realmente a cópia de textos produziria algum significado de aprendizagem para esse aluno?

Quando a criança faz cópia, ela percebe ou até mesmo decora graficamente algumas palavras e, à medida que copia, ele se informa do lugar das letras dentro das palavras. Porém, não é revelado, nesse processo de cópia, aquilo que ela pensa sobre a escrita. Quando a criança tem a experiência de elaborar sua escrita sozinha, ela mostra o conhecimento que já possui e aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos. “Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói” (SMOLKA, 2012, p.57).

Durante as atividades de registro, como recontos de histórias, Gustavo recontava oralmente para a monitora, que registrava em um caderno para, em seguida, Gustavo copiar. Como o aluno não fazia registro de suas ideias, consideramos essa uma possibilidade muito interessante para os alunos que apresentam dificuldades de escrever e organizá-las. Mesmo Gustavo tendo dificuldades em sequenciar os fatos e organizar seus pensamentos, ao ser estimulado a recontar e criar histórias produzia textos com a ajuda da professora, que fazia perguntas norteadoras, e da monitora, que registrava.

No ato de escrever, três domínios principais precisam ser adquiridos para que a pessoa tenha autonomia: domínio linguístico (sintaxe, léxico, prosódia, semântica, fonológica e morfológica); domínio gráfico (instrumentos, convenções culturais) e domínio conceitual (palavra, letra, sílaba, frase, parágrafo, texto) (LIMA, 2010). Durante as observações, notamos que Gustavo não dominava esses conceitos, mas também não foi possível observar se foram ensinados. Apesar disso, tivemos acesso a algumas atividades que nos chamaram a atenção sobre o nível de escrita do aluno.

No quadro a seguir apresentamos a escrita de algumas palavras a partir de um ditado feito pela monitora:

QUADRO 8 – Palavras do ditado

Palavra ditada	Escrita da criança
Banana	Abanana
Laranja	Lajoa
Repolho	Eabor
Caju	Cauj
Maça	Mação

Fonte: Criado pela autora.

Como não conversamos com a criança no momento da escrita, não é possível afirmar como ela refletiu para escrever essas palavras, ou se já eram palavras decoradas, contudo, fica claro que Gustavo compreende alguns aspectos da língua que são primordiais para aprendizagem da leitura e da escrita. Primeiramente, ele sabe que os sons podem ser escritos, e que para escrever são utilizadas letras. Tem noção de palavra. Para ele, talvez não esteja claro como se dá a relação entre o som e a escrita, mas esses dados dizem algo sobre seu processo. Podemos ressaltar aqui que os estudos sobre as teorias psicolinguísticas, ou um certo conhecimentos delas, contribuiria para que a professora interpretasse a escrita da criança e compreendesse o momento ou etapa em que se encontra e, assim, realizasse as intervenções necessárias, entendendo que a criança,

nesse processo comete erros valiosos porque iluminam hipóteses equivocadas, incompreensões de regras, desconhecimento de convenções, permitindo ao/a alfabetizador/a definir procedimentos de ensino fundamentados na compreensão dos processos linguísticos e cognitivos que explicam os erros e, assim, orientar a criança no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades

que conduzem às competências de leitura e de escrita de palavras, à alfabetização (SOARES, 2016, p.328).

Por isso é importante, nesse processo de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita, que o professor tenha domínio teórico-metodológico para embasar sua prática. Considerando que a professora não é uma professora alfabetizadora, as crianças ficam em desvantagem, pois ela não tendo domínio desse campo, por isso não oferece aos seus alunos oportunidades para construções de hipóteses e reflexões sobre a língua. É importante ressaltar que toda a responsabilidade por esse processo de alfabetização não deve ser atribuído exclusivamente à professora. Entendemos que há todo um sistema e um contexto mais complexo que interfere diretamente ou indiretamente nesse processo.

5.1.2 O segundo caso

A turma do 1º ano, com 15 alunos, era bem agitada. Eles gostavam de conversar, brincar, um sempre ia à mesa do outros, mas a professora mantinha-se firme em suas posições de manutenção da ordem e funcionamento da aula. Não diferente de seus colegas, Laura gostava de andar pela sala e sempre estava tentando brincar com algum colega. Contudo havia uma relação de respeito aos combinados construído pela turma, entre a professora, os/as aluno/as e a monitora. Laura sentava-se na última mesa na fileira central da sala. Ao seu lado a monitora auxiliava nas atividades. A organização da sala permanecia sempre a mesma, em fileiras. A professora não permitia conversas entre os colegas durante as atividades e sempre buscava manter a ordem e a organização.

Considerando aspectos da alfabetização, de acordo com sugestões de Gomes e Monteiro (2005), no 1º ano alguns eixos mais relevantes devem ser apresentados e desenvolvidos com as crianças para a apropriação da língua escrita, como a compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Considerando esses aspectos, perguntamos sobre o processo de alfabetização de Laura e a professora Vânia fez o seguinte apontamento:

Olha, alfabetizar eu acho meio difícil. Assim, eu dou algumas atividades para ela, com ajuda da monitora, entendeu? Mas ela não dá conta de fazer, então, assim [...] Eu acho que ela desenvolveu o lado social, agora, para alfabetizar eu não vi resultado, não (Professora Vânia).

Nas observações constatamos que Laura não sabia ler nem escrever. Observamos que não reconhecia letras nem números. Não tinha domínio de convenções, como posicionamento de uma folha, e mal conseguia pegar em um lápis. Observamos que as atividades de escrita propostas para a criança estavam associadas ao ato motor. Em alguns momentos eram oferecidos para Laura uma folha em branco e alguns lápis ou gizes de cera, e ela recebia orientação para escrever. Notamos que a aluna fazia um intenso esforço para realizar alguns traços e rabiscos. O mesmo acontecia quando lhe era pedido para colorir alguns desenhos impressos. Em consequência da PC, para a criança fazer os movimentos motores de escrever e desenhar seriam necessárias adaptações nos lápis e gizes de cera, uma vez que ela apresenta dificuldades nos movimentos de membros superiores. Além disso, seria preciso considerar outras características da criança, como o déficit cognitivo. Em dado momento observamos a tentativa de outra profissional da escola conduzir a escrita da criança, pegando em sua mão.

Essas questões nos chamam a atenção para o fato de os profissionais colocarem o foco da aprendizagem da escrita em aspectos motores em detrimento dos aspectos cognitivos. Percebemos que o enquadramento ao padrão de normalidade tangencia as ações e tentativas de desenvolver a escrita. O aprender a escrever privilegia o desenvolvimento da “(...) habilidade motora para colocar no papel as letras do alfabeto” (FRANCO, 2009, p.92). Apesar de a professora não explicitar conhecimentos teóricos que fundamentem o foco no desempenho motor para a garantia da aprendizagem da escrita, suas ações, revelam características de métodos tradicionais para alfabetizar. Mortatti (2006) e Frade (2007) deixam claro que nos métodos tradicionais de alfabetização, quando se trata da escrita, a ênfase se direcionava para a caligrafia e a cópia. Quando a professora pratica treinos e repetições da coordenação motora, na tentativa de desenvolvimento de habilidades de escrita, evidencia o desconhecimento sobre o funcionamento motor da criança com PC. Além disso, deixa evidente que suas ações não consideram a individualidade, tendo como referência um ensino comum a todos os alunos. Assim como defende Franco (2009), é importante pensar o coletivo como coletivo, mas não é possível desconsiderar a individualidade. A ideia de planejar e individualizar é uma ação que deve levar em consideração o contexto para elaboração de possibilidades de aprendizagem.

Entendemos, portanto, que somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação

contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012, p.81).

Ao pensar e estabelecer estratégias individualizadas para os alunos deve-se levar em consideração, principalmente, os processos de aprendizagem. Considerar a aprendizagem significa olhar para o outro e entender suas necessidades. Considerar seus direitos e estabelecer estratégias para garanti-los. Conhecer o outro constitui-se como fator primordial para estabelecer formas de ensino para garantir a aprendizagem. Nesse sentido, as propostas em sala de aula não devem ser para colocar em evidência a necessidade do outro, mas, sim, para que suas necessidades não sejam barreiras para aprendizagem.

Mesmo que a professora Vânia avalie ser difícil alfabetizar Laura, em decorrência de suas características, observamos alguns aspectos da criança que nos chamou a atenção. Embora ela não saiba ler, nem escrever e apresente comprometimento intelectual, durante uma proposta de avaliação para a turma, a aluna, que não participa da avaliação, recebe uma folha com um desenho para colorir. Em determinado momento ela percebe que não está com a atividade igual à de seus colegas, e, apesar de não conseguir se expressar de maneira clara, devido ao seu comprometimento de fala, demonstra que deseja uma folha igual a de seus colegas, apontando para a folha e se expressando como se estivesse insatisfeita por não estar fazendo o mesmo que os demais.

Desse fato podemos analisar duas posições importantes. A primeira é que a criança, ao fazer reconhecimento visual e saber diferenciar imagem, apresenta possibilidades para o acesso ao currículo escolar por meio dos sistemas comunicativos e aumentativos de comunicação, que podem ser utilizados por sistemas que se baseiam em elementos representativos, como objetos, miniaturas, fotografias, que a criança pode indicar com fins comunicativos (BASIL, 2006). Considerando que na alfabetização o trabalho com a linguagem oral deve fazer parte da rotina pedagógica, pois contribui para a construção de habilidades de comunicação (RUSSO, 2012), para Laura, que apresenta comprometimento na linguagem oral, os mecanismos de comunicação alternativa podem ser a oportunidade de desenvolvimento e de expressões da criança, garantindo a ela, dentro do espaço escolar, seu direito como estudante.

A segunda é a reação da criança em perceber que suas atividades são diferentes das dos demais alunos, isso é algo que deve ser levado em consideração. Estamos tratando de uma criança que percebe, apesar de suas limitações, que está ficando isolada das atividades

propostas. Apesar de sabermos a importância da individualização de determinadas ações pedagógicas, é preciso ficar atento para que as práticas diferenciadas não excluam as crianças. A prática pedagógica inclusiva, para Rodrigues (2017, p.38), “é aquela em que o (a) professor (a), considera a diversidade de seus alunos (as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento”. Mais que estar atento às individualidades e estabelecer oportunidades de participação da criança no processo educativo é importante estabelecer relações que promovam o bem estar dos alunos, de forma que eles se sintam bem no espaço escolar.

Com relação às atividades de leitura direcionadas para a turma, a professora pedia para a turma fazer leituras coletivas ou individuais. A professora selecionava um texto do livro e pedia aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa. Após um tempo, era “tomada” a leitura coletiva e individual dos alunos. Durante a leitura, Laura apenas recebia o livro didático em mãos para foliar, sem estar na mesma página que os demais colegas. Como sabia comparar as páginas, indicava para a professora que queria a mesma página que a dos colegas. A monitora apontava algumas imagens do texto, mas sem contextualizá-lo. Por alguns momentos ouvíamos da monitora “Leia, Laura” “Leia o livro”, “Tem quem ler”, mesmo sabendo da condição da criança, como se, ao falar, a criança aprendesse. Mais uma vez, esse fato evidencia que as características da criança não estavam sendo levadas em consideração e que o domínio conceitual sobre o desenvolvimento da leitura e escrita poderia trazer outro olhar para o processo de aprendizagem e para a participação da criança no contexto da sala de aula.

5.1.3 O terceiro caso

Viviane frequentou a maior parte do ano letivo na turma do 2º ano da professora Marina, porém finalizou o ano letivo na turma do 2º ano da professora Cássia. Como tivemos dificuldades em observar essas turmas, discutiremos esse caso com base nas entrevistas realizadas com as duas professoras e no PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) da criança. Perguntamos a professora Marina se Viviane estava alfabetizada e, em resposta, ela disse:

Ela saiu da minha sala no nível silábico alfabético, ela ainda não está alfabética (Professora Marina).

Perguntamos, portanto, como foram desenvolvidas as práticas de leitura e escrita com a criança, e ela respondeu:

[...] tem que ser no material concreto mesmo, sabe, sentar com ela, montar o texto com ela, fatiar o texto [...] dar palavrinhas soltas com velcro, ela ia montando num cartaz, colando as palavras em sequência. Os números também da mesma forma (Professora Marina).

A partir de uma das atividades mencionadas pela professora, “palavras do velcro”, podemos refletir sobre possibilidades e estratégias do trabalho adotado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança. A atividade consistia em uma série de palavras que foram selecionadas e coladas em pedaços de velcro adesivo. À medida que a professora lia a palavra, a criança identificava visualmente, selecionava e colava a palavra em um quadro de acordo com sequência da leitura feita pela professora.

A dificuldade da criança em escrever manualmente não pode ser barreira para seu processo de aprendizagem. Ao colocar uma série de palavras para a criança identificar e selecionar, abre-se uma possibilidade visual de identificação da escrita de algumas palavras. A partir dessa atividade é possível, além de montar palavras, organizá-las para a construção de textos.

Ao considerarmos a perspectiva da consciência fonológica e compreendendo a aprendizagem da leitura e escrita de palavras como um componente necessário do processo de alfabetização, esse tipo de atividade sugerida pela professora, pode permitir o desenvolvimento da consciência de palavras. Sabemos que os limites das palavras são estabelecidos por espaços em branco e que, para escrever palavras, existe uma organização e um posicionamento das letras dentro delas. Nesse caso, “a criança passa a reconhecer na cadeia sonora da fala unidades de língua não percebidas fonologicamente como unidades independentes, mas claramente definidas como tal pela escrita” (SOARES, 2016, p.173). Quando a criança cola a palavra ditada pela professora, ela pode realizar um reconhecimento visual, além de passar a reconhecer a escrita no fluxo sonoro da fala.

O desenvolvimento desses níveis de consciência fonológica opera sobretudo com a oralidade e visa, em primeiro lugar, levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico; em segundo lugar, torná-la sensível às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os *sons* da fala. (SOARES, 2016, p.173).

Bortoni-Ricardo (2006) aponta que as pesquisas em alfabetização argumentam que reconhecer palavras representa um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura.

O trabalho sistemático com Viviane é possível em decorrência de uma organização da escola a partir de instrumentos que norteiam e organizam esse trabalho. Um dos instrumentos utilizados pela escola para trabalhar com essa aluna é o PDI (Plano de desenvolvimento Individual). Denominado de diferentes formas, o instrumento visa, a partir de um planejamento individualizado, propor estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de alunos com NEE. A proposta é ancorada nas diretrizes nacionais do Ministério da Educação e prevê que

Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.24).

O PDI considera o nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento da criança além dos objetivos educacionais desejados a serem alcançados (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012). Ao analisarmos o PDI de Viviane, realizado no início do ano, encontramos relatos de que a aluna encontrava-se no nível silábico-alfabético, segundo os conhecimentos da psicogênese da escrita, que reconhecia palavras e unidades fonológicas, como sílabas, rimas e terminações de palavras e que realizava leitura de palavras com sílabas canônicas na letra bastão. Além disso, constava que ela produzia textos curtos orais, por meio da apresentação de imagens e sequência de fatos, com alguma coerência. O PDI aponta que, devido à sua dificuldade motora, seria necessário o uso de materiais adaptados para seu registro, como o uso do alfabeto móvel.

O PDI descreve algumas das habilidades que a aluna já desenvolveu e sugere trabalhos que consideram suas especificidades. A busca, pela equipe escolar, por novos caminhos que reduzam as dificuldades da aluna aponta para a valorização do modelo inclusivo. O plano de desenvolvimento individual é um instrumento de constante reflexão orientado pela perspectiva inclusiva, que objetiva

romper com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução (RODRIGUES, 2003, p. 99).

A avaliação realizada no meio do ano, evidencia que Viviane não tinha vencido o nível silábico-alfabético, mas que tinha avançado para o reconhecimento de unidade fonológicas, como sílabas medianas de palavras simples com o auxílio da monitora. O PDI evidencia que a aluna apresenta entusiasmo nas atividades que envolvem diferentes gêneros, principalmente músicas e receitas.

A professora Cássia relata que, para Viviane fazer leituras, exige um gasto maior de energia, o que a leva ao cansaço e ao desinteresse. Para evitar esse tipo de desgaste, as leituras de textos, histórias e enunciados de atividades e avaliações são feitas pela professora ou pela monitora. A leitura feita por outra pessoa exige do sujeito que ative mecanismo atenção e memória auditiva.

Em conversa com a professora ela revelou a intenção de utilizar o *tablet* pessoal da criança em sala de aula. Devido à dificuldade em instalar programas específicos, não foi possível fazer uso de maneira mais proveitosa. O uso do *tablet* pode ser considerado, nesse caso, um tipo de tecnologia assistiva, que pode ser utilizado para proporcionar o desenvolvimento das habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover vida independente (BERSCH, 2013).

5.2 Sintetizando

Vimos neste capítulo algumas práticas de leitura e escrita desenvolvidas com crianças com PC. Por meio de três casos analisamos algumas possibilidades e limitações de práticas pedagógicas realizadas com essas crianças. De modo geral, acreditamos que o conhecimento teórico-metodológico deve ser o norteador das ações pedagógicas dos professores para que a criança público alvo da educação especial, principalmente a criança com PC, seja considerada em todas as suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzimos este estudo com um breve relato sobre a experiência vivenciada pela pesquisadora em trabalhos e observações que a levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Buscamos compreender como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I têm desenvolvido práticas pedagógicas inclusivas no campo da leitura e escrita de crianças com paralisia cerebral. Para tal realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação.

Para melhor entendimento do campo de pesquisa realizamos um levantamento de trabalhos publicados em algumas bases de dados sobre a alfabetização de crianças com paralisia cerebral. Utilizamos algumas palavras-chave combinadas ao termo paralisia cerebral, encontramos poucos trabalhos que discutem o processo de alfabetização nos últimos quinze anos. Essa lacuna nos revela a importância de estudos voltados para a reflexão do processo de alfabetização de crianças que apresentam a paralisia cerebral e estão matriculados na rede regular de ensino.

Apresentamos, no segundo capítulo, os pressupostos teóricos que embasaram este estudo. Primeiramente, apresentamos os principais marcos históricos da educação especial, evidenciando a negligência para com aqueles que necessitam de acompanhamento educacional especializado. Apresentamos diretrizes e leis em prol dos direitos educacionais direcionados à pessoa com necessidades educacionais especiais, mostrando como tem sido construída e estabelecida a proposta da educação inclusiva no Brasil. Em seguida, discutimos o conceito de paralisia cerebral e as possíveis comorbidades que podem apresentar o indivíduo. Discutimos também a aquisição do sistema de escrita pela criança com paralisia cerebral levando em consideração as facetas e as perspectivas que nos ajudam a compreender possibilidades para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na aquisição do sistema de escrita.

No terceiro capítulo, realizamos uma apresentação da abordagem metodológica adotada na pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Apresentamos os participantes da pesquisa e os espaços investigados.

Já no quarto e quinto capítulos, discutimos os dados coletados na investigação.

Com os resultados dos dados confirmamos a hipótese inicialmente levantada de que os professores têm apresentado práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita que não considerem as especificidades das crianças com paralisia cerebral. Por um lado, os dados

confirmam que há um desconhecimento das docentes sobre os saberes teóricos que envolvem os temas da inclusão e alfabetização, bem como conhecimentos sobre a paralisia cerebral. O que limita as ações das professoras que, dominadas pela incerteza, se sentem despreparadas para o trabalho, uma vez que não se firmaram em convicções teóricas e metodologias para o exercício de suas práticas nesse campo. Por outro lado, embora o tempo de observação em sala de aula tenha sido limitado, foi possível identificar algumas ações das docentes, mesmo que essas, muitas vezes, estivessem no campo da intuição ou do senso comum, que levavam em consideração as limitações dos alunos e que permitiam a participação dos mesmos em alguns momentos em sala de aula.

Sobre os conceitos de inclusão e paralisia cerebral, os dados revelam que as docentes ensinam crianças com PC sem compreender o diagnóstico das mesmas, além disso, apresentam dificuldades em explicitar verbal e claramente o conceito de inclusão. Esse fato acaba distorcendo o sentido da proposta da educação inclusiva que implica uma mudança nos aspectos metodológicos e organizacionais da escola para atender os alunos em suas diferentes especificidades. Observamos tal fato quando o aluno é culpabilizado por não conseguir realizar determinadas atividades sugeridas e não há uma reflexão por parte das docentes que trate das propostas de ensino que adotam em suas práticas. Refletimos sobre a importância em compreender os aspectos relacionados aos conceitos da inclusão para que possamos estabelecer estratégias concretas para a efetivação de uma proposta que não considere a dificuldade da criança com PC como uma barreira para seu aprendizado. Nessa perspectiva é preciso levar em conta a lei da comutação, ou seja, não trabalhar a deficiência, mas as dificuldades culturais que a criança enfrenta ao interagir com o mundo, assim a proposta é estabelecer novos caminhos (BRAGA, 1995).

Na análise sobre as dificuldades das docentes em conceituar e explicitar o conceito de inclusão consideramos os aspectos formativos. Assim como muitos estudos têm apontado que uma das barreiras para a efetivação da proposta inclusiva está relacionada com a formação dos professores, uma vez que muitos docentes insistem em dizer que não se sentem preparados para o trabalho, constatamos nesta pesquisa, que as docentes acreditam que sejam necessários mais investimentos e estudos para a capacitação do trabalho na perspectiva inclusiva.

Por ora é necessário considerar como têm sido tratados e abordados esses temas nos cursos de formação de professores, uma vez que, na pesquisa, todas as professoras queixaram que a formação inicial não contemplou ou não foi o suficiente para capacitá-las para atender

às necessidades de seus alunos. Indagamos, no entanto, sobre a implicação do próprio sujeito em sua formação, seu interesse e envolvimento. Considerar que um contexto de sala de aula, nunca será o mesmo, ano após ano, exige do professor, assim como defende Jesus (2006), que suas ações sejam transformadas ao longo de sua atuação, desconstruindo a postura de igualdades.

Acreditamos que a atuação no campo da alfabetização exige a compreensão das dimensões e facetas que constituem o cenário da alfabetização, bem como o conhecimento de aspectos cognitivos e linguísticos para embasamento de um fazer com consciência. Afirmamos isso por concordar que o processo de aquisição da escrita não é um processo natural como a aquisição da fala, a escrita necessita de ser ensinada por meio de métodos que conduzam o processo de aprendizagem de ler e escrever (SOARES, 2016).

O estudo revela a dificuldade das docentes argumentarem sobre os aspectos teóricos metodológicos que apoiam suas ações. Exemplo disso é quando a professora Vânia diz não ter nenhuma metodologia para o trabalho de alfabetização com seus alunos, o que a leva a procurar ajuda de seus colegas. Pensando no conjunto das crianças e, particularmente, na criança com PC esse fato acaba se tornando um agravante nos processos inclusivos.

Dos três casos apresentados vimos uma forte preocupação com a cópia, no caso Gustavo, que, mesmo não compreendendo todo o sistema de escrita, ou até mesmo os conteúdos trabalhados, era necessário que o mesmo copiasse em seu caderno toda a matéria. Nas atividades de produção de texto a monitora, registrava suas falas e produções de textos orais para que, posteriormente, ele copiasse em seu caderno. Vimos também ações como a da professora Ana de propor que a monitora seja escritã do Gustavo, que não escreve. Uma possibilidade que permite o aluno realizar atividades e expressar seus pensamentos oralmente e ter alguém para registro. Vimos a proposta de atividade de palavras coladas no velcro, realizada pela professora Marina. Outro elemento importante que consideramos no terceiro caso é o PDI como instrumento organizador e orientador do desenvolvimento da criança.

Apesar dessas atividades serem possíveis intervenções para o aluno com PC, neste estudo, ainda parecem ser mínimas. Isso revela que, mesmo os sujeitos ocupando os espaços de sala de aula nas escolas comuns, as práticas pedagógicas, principalmente na alfabetização, ainda estão fundamentadas em paradigmas excludentes e a inclusão ainda se faz utópica.

Os dados mostram que as práticas de alfabetização, leitura e escrita, seguiam padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, baseados na intuição ou senso comum. Mostram também que as práticas eram pautadas pela normalidade, não sendo considerada a

heterogeneidade dos alunos e, embora algumas atividades fossem adaptadas, geralmente estavam descontextualizadas ou não proporcionavam aprendizagens complexas. Em muitos momentos presenciamos atividades de cunho elementar que privilegiavam o cortar, colorir, pintar e desenhar. São habilidades que devem ser desenvolvidas e trabalhadas, contudo, foram atividades descontextualizadas.

Ouvimos alguns comentários de alguns colegas da turma do Gustavo como “faz atividade de 1º período” ou “ele não faz nada e passa”. Notamos que alguns alunos da turma ficavam incomodados, porque tinham que copiar muitas atividades enquanto a outra criança fazia atividades simples. Como aponta Glat, Vianna e Redig (2012) quando as práticas não possibilitam a procriação dos conhecimentos, a experiência na escola torna-se desmotivadora tornando-a um espaço de fracasso e estigmatização. Nesse sentido, “a inclusão implica pedagogicamente na consideração da diferença dos alunos, em processos educacionais iguais para todos” (MANTOAN, 2013, p. 2). Vale ressaltar, ainda, que quando os alunos reclamam das diferenças de tratamento, evidenciam uma falha na gestão da sala de aula. Será que isso não foi trabalhado com todos? Não se faz um trabalho de discussão das diferenças e das necessidades de cada um? Ficam aqui essas questões para reflexão que, de alguma forma, evidenciam o caráter conteudista das escolas e das condutas pedagógicas.

Sacristán (1999) assinala que muitas das práticas discriminatórias dentro de sala de aula, são consequências de práticas sociais do mesmo tipo. Por vivermos em uma sociedade que historicamente tem negligenciado e abortado os direitos civis das pessoas com deficiência, práticas excludentes e que desvalorizam o papel do sujeito na sociedade refletirão também na sala de aula.

Mantoan (2013) afirma que a inclusão perde seu sentido quando a diferença é abstraída. As especificidades das pessoas são camufladas quando são concebidas e tratadas igualmente. Assim, acreditamos ser necessário um equilíbrio nas práticas diferenciadas. O seu sentido não está em trabalhar para diferenciar o aluno, mas em buscar estratégias para trabalhar com aqueles que não se adequam ao arranjo habitual, às matérias e livros didáticos. Quando as atividades desmotivam “é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir risco de errar e dispor-se a corrigir” (ANDRÈ, 1999, p.22). Para além de propor mudanças nas práticas pedagógicas ou reformar os currículos é necessário possibilitar embasamentos e condições para o trabalho docente, transformar a cultura escolar e repensar urgentemente os cursos de formação inicial, para que incorporem oportunidades de professores e futuros professores refletirem e questionarem suas concepções sobre os

processos de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2009).

Acreditamos que este estudo trouxe importantes reflexões sobre como as professoras das escolas investigadas têm desenvolvido suas práticas pedagógicas no campo da leitura e da escrita de crianças com PC. Muitas das dificuldades dos alunos não podem ser atribuídas exclusivamente à deficiência, ou apenas recair sobre as práticas das professoras, mas são resultantes de um conjunto de variáveis que envolve todo o processo de escolarização. Esperamos, ainda, que esta pesquisa possa contribuir com reflexões sobre fatores que envolvem as práticas pedagógicas no campo da leitura e da escrita de crianças com PC e possibilite melhorias nas ações que envolvem o processo de alfabetização desses alunos. O processo de inclusão deve ser uma luta de todos os envolvidos e exige muitas reflexões e mudanças que envolvem a garantia das diferentes acessibilidades e remoção de barreiras, a formação de professores e recursos pedagógicos e tecnológicos que favoreçam a entrada, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ALPINO, Ângela Maria Sirena. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão.** 29 fev. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2844>>. Acesso em: 06 abr. 2017.
- ALVES, Ana Cristina de Jesus. **A tecnologia assistiva como recurso à inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral.** 13 mar. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3010>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- ALVES, Ana Cristina de Jesus; MATSUKURA, Thelma Simões. **Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular.** 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11273>>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- AMORIM, Regina Helena Caldas Exame Neurológico: Sinais de Alerta na Paralisia Cerebral. In: LIMA, César Luiz Andrade e FONSECA, Luiz Fernando (org.) **Paralisia Cerebral.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2004, p.15-20.
- ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1999.
- ARAUJO, Denize Arouca; EDRP, Lima. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educ Rev**, v. 27, n. 3, p. 281–303, 2011.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Além do corpo: uma experiência em arte/educação.** 2012. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <[10.11606/T.27.2012.tde-22052013-164504](https://repositorio.usp.br/handle/11363-4/22052013-164504)>. Acesso em: 19 set. 2017.
- BASIL, Carmem. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações. In. COLL, César e org. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre : Artmed, 2004.
- BERSH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: 2013.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In.: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H.O. et al. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez. Portugal: Porto, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança.** Scripta, Belo Horizonte, v.9 n.18 p. 201-220, 1º sem. 2006.
- BRAGA, Lúcia Willadino. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão.** Salvador: Sarah Letras, 1995.
- BRAGA, Lucia Willadino; ROSSI, Luciana; COLE, Michael. Creating an idioculture to promote the development of children with cerebral palsy. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. SPE, p. 133–143, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N°. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 10 de Nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> acesso em : 10 de Nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.: GARCIA, R.L; MOREIRA, A. F. B.(Org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1100–1123, dez. 2016.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010. 103p.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16 (2), PP. 221 – 236.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: propostas de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S. M.; TABAQUIM, M. L. M.; MOURA-RIBEIRO, M. V. L. Aprendizagem e Paralisia Cerebral. In: NEWRA T. R.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 1ed. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2006, v. 1, p. 409-416.

CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> acesso em: 10 de Nov. 2016.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos de comunicativos. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/1083>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

COSENZA, Ramom M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELIBERATO, Débora. Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 225–244, 2011.

DELIBERATO, Débora. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 369–388, 2009.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

EVARISTO, Fabiana Lacerda; ALMEIDA, Maria Amélia. Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um Aluno com Paralisia Cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 543–558, dez. 2016.

FARIAS, Norma e BUCHALLA, Cassia Maria. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas**. Revista brasileira de Epidemiologia, São Paulo, vol. 8, no. 2, pp. 187-193, 2005.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius De; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusion of children with Down Syndrome and cerebral palsy in elementary schools: comparison between parents' and teachers' reports. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 397–414, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FILHO, José Mariano da Cunha. Paralisia Cerebral: Aspectos Neuropatológicos e Fisiopatologia. In.: In: LIMA, C.L.F.A. e FONSECA, L.F. (org.) **Paralisia Cerebral**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2004, p.21-24.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Santa Maria, v. 31 – n.01, p.21-40, 2007. Educação.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas: (in) apropriações do discurso médico**. Belo Horizonte: 2009.

FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula**. v.1 Jundiaí, Paco Editorial: 2015. 152p.

FRANCO, Marco Antonio Melo; RODRIGUES, Paloma Rodrigues Euzébio O fazer pedagógico em contexto de inclusão: estratégias, ações e resultados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1184-1197, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

GARBIN, Tania Rossi. **Ambientes de comunicação alternativos com base na realidade aumentada para crianças com paralisia cerebral: uma proposta de currículo em ação**. 2008. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cradoso. **Discurso Políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. GT: Educação Especial / n.15.

GAUZZI, Luciana Dolabela Velloso e FONSECA, Luiz Fernando. Classificação da Paralisia Cerebral. In: LIMA, C.L.F.A. e FONSECA, L.F. (org.) **Paralisia Cerebral**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2004, p.37-44.

GIL, Ingrid Lapa de Camillis. **Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar**. 01 jun. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8158>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Comunicações- Caderno do Programa de Pós- Graduação em Educação. Ano 10, n. 1, junho 2003;

GLAT, Rosana et. al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

GLAT, Rosana, VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. (2012). **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciências Humanas e Sociedade em Revista, 34(12), 79-100.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35–39, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011. 162p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Zahar Editores, 1975.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusion of individuals with cerebral palsy in school: elementary school teachers' attitudes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 85–100, 2006.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil.** 17 fev. 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2950>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

GUERRA, Andreza Simoni. **A musicalização da criança com paralisia cerebral no contexto do projeto Música e Cognição.** 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37092>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

GUERRA, Leonor Bezerra. Inclusão e uma abordagem neurobiológica da aprendizagem. In: FRANCO, M.A.M.; GUERRA, L.B. **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula.** v.1 Jundiaí, Paco Editorial: 2015. 152p.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In.: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. Pp. 95-117.

JORDAN, Monica et al. Text production with a word prediction free-ware software: support for the special student. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, p. 389–406, 2009.

KAMIYAMA, Marina Aya; YOSHINAGA, Lúcia; TONHOLO-SILVA, Edward R.. Síndrome de West: a propósito de nove casos. **Arq. Neuropsiquiátrico.** São Paulo , v. 51, n. 3, p. 352-357, Sept. 1993 .

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp.61-79.

LEÃO, Andreza Marques de Castro et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 169–186, 2006.

LEITE, Jaqueline Maria Resende Silveira e PRADO, Gilmar Fernandes **Paralisia Cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos**. Revista Neurociências, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/RN%2012%2001/Pages%20from%20RN%2012%2001-7.pdf>>. Acesso em: 27/06/2016.

LIMA, Souza Elvira. **Neurociência e escrita**. 1ª Edição- São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LIMA, Souza Elvira. **Neurociência e leitura**. 1ª Edição- São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LIMA, Vivian Caroline de. **Análise das interações professor-aluno com Paralisia Cerebral no contexto da sala de aula regular**. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LOURENÇO, Gersa Ferreira. **Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral**. 25 fev. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2987>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

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

MANCINI, Marisa Cotta et al. **Comparação do desempenho de atividades funcionais em crianças com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral**. Arq. Neuro-Psiquiatria. v. 60, n. 2B, pp. 446-452, 2002.

MANCINI, Marisa Cotta. **Gravidade da paralisia cerebral e desempenho funcional**. Revista brasileira de fisioterapia, vol. 8, n. 3, P. 253-260, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANZINI, E.J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa**. [2. ed.]. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Lydia da Cruz. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 05 mar. 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2913>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

MARUJO, Vera Lúcia Mendes Bailão Fonoaudiologia em paralisia cerebral. In: SOUZA, Angela Maria Costa.; FERRARETTO, Ivan **Paralisia Cerebral: aspectos práticos**. São Paulo: Memmon, 1998.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTA, Marcos J.S.; D'ANTINO, Maria Eloisa Fama **Inclusão de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e Lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira De; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Receiving and working with pupils who present cerebral palsy in the regular classroom: school organization. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 111–130, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93–109, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80–93, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Adaptações curriculares de grande porte**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 5 v.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre os velhos métodos?** Palestra ministrada no Seminário de alfabetização e letramento em 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Lago. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Historia dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista: revista de educação**

e **processos inclusivos**, n. 1, p. 04–13, 1999.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva** volume I. (2008).

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, Ray. **Que diferença faz? Escolhas que marcam**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

PESSOTI, Isafas. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando inclusão de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação – 2009.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves. [UNESP]. **Programa de alfabetização para alunos com paralisia cerebral**. 10 jun. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143119>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

RÉZIO, Geovana Sôffa; CUNHA, Jackeline Oliveira do Vale; FORMIGA, Cibelle Kayenne Martins. Estudo da independência funcional, motricidade e inserção escolar de crianças com paralisia cerebral. **Rev Bras de Educ Espec**, v. 18, n. 4, p. 601–614, 2012.

RIESGO, Rudimar dos Santos Anatomia da Aprendizagem. In: ROTTA, Newra Tellechea.; OHLWEILER, Lygia;RIESGO, Rudimar dos Santos (Org.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 1ed.Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2006, v. 1.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. 210f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102193>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Assistive technology for children with cerebral palsy in school: identification of needs. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 71–92, mar. 2012.

RODRIGUES, Davi. **Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade**. Coleção em Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, Sônia Maria Alfabetização e deficiência intelectual: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula**. v.2, 1 ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

ROTTA, Newra Tellechea et al. **Transtornos da aprendizagem** – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA,Newra Tellechea. **Paralisia Cerebral: Novas perspectivas terapêuticas**. Jornal de Pediatria - Vol. 78, Supl.1 , 2002, p. 48-54.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTANA, Raquel Soares De. **Ressignificação da prática pedagógica : aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva**. 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9109>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO** - Revista da Educação Especial - Out/2005.

SASSAKI, R. K. **Panorama Geral da Inclusão Social**. 1º Seminário de políticas públicas do município de Limeira sobre pessoas com deficiência. Limeira: setembro, 2003.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues et al. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 33–52, 2012.

SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri; RIBAS, Cristiane Gonçalves. Inclusion of students with cerebral palsy in elementary education: contributions of physiotherapy. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 263–286, 2011.

SILVEIRA BUENO, J.G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

SITOE, Sheila António. **Sistema scala e deficiência motora** : contribuições na inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede regular de ensino. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94696>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo – 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Parte da palestra proferida na FAE UFMG, em 26 mai. 2003, na programação “sexta na pós”. Transcrição e edição de José Miguel de Carvalho e Graça Paulino. Imagem: O fazedor de palavras – Lúcia Castelo Branco (poema) e Maria José Boaventura/ Liliane Dardot (ilustração), p.15 _ presença pedagógica. V.9 n.52 – jul /ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2015.

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

SOUZA, Célia Magalhães de. **Dilemas da escola inclusiva**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. 2005, Lajeado. Resumo: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola.. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Avaliação neuropsicológica**: estudo comparativo de crianças com paralisia cerebral hemiparética e distúrbios de aprendizagem. 2002. 275p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

TIZO, Marcileyde. **Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem**. 2016. viii, 121 f., il. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA**: concepções e práticas. 4 jul. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14526>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

XAVIER, Christovão de Castro.; NOCE, Thelma Ribeiro e MELO, Renato Pacheco Paralisia Cerebral: Diagnóstico Diferencial. In: LIMA, César Luiz Andrade e FONSECA, Luiz Fernando. (org.) **Paralisia Cerebral**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2004, p.135-142.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ESCOLA

Eu _____,
RG: _____, diretor(a) da Escola Municipal _____, fui convidado(a) pelo Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, professor do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, para participar de sua pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita em contextos de inclusão”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Dr. Marco Antonio Melo Franco (UFOP), tem por objetivo investigar as práticas de alfabetização, leitura e escrita que são desenvolvidas com crianças com alguma deficiência, no ensino regular e será realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental I. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre o trabalho docente e a construção de políticas de formação do professor.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos sujeitos. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário.

Foi assegurada a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos participantes e da escola não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba-se que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo, tal como sentir-se constrangido com a presença da pesquisador em salas de aula ou em situação de entrevista, o pesquisador se propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Deixou bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, os resultados serão apresentados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V. S^a. definir. Entregaremos à secretaria de educação do município do qual a escola faz parte uma cópia do relatório de pesquisa na forma impressa e em CD.

Caso ainda tenha alguma dúvida, poderei consultar o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP³ encontram-se no final deste documento. Sinto-me esclarecida em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa

Ouro Preto, _____ de _____ de 2016.

³ **Pesquisador:** Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP
Email: mamf.franco@gmail.com
Telefones: 31-8890-1006 31-3557-9413
Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – PROFESSOR

Eu, _____

RG.: _____, professor(a) da Escola Municipal _____, fui

convidado(a) pelo prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, professor do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, para participar de sua pesquisa intitulada “*Práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita em contextos de inclusão*”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Dr. Marco Antonio Melo Franco (UFOP), tem por objetivo investigar as práticas de alfabetização, leitura e escrita que são desenvolvidas com crianças com alguma deficiência, no ensino regular e será realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental I. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre o trabalho docente e a construção de políticas de formação do professor.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação dos sujeitos. Em qualquer momento, ao longo da pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário.

Foi assegurada a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos participantes e da escola não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. O pesquisador solicitou permissão para registrar em áudio as entrevistas a serem realizadas.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba-se que qualquer projeto pode oferecer algum incômodo, tal como sentir-se constrangido com a presença da pesquisador em salas de aula ou em situação de entrevista, o

pesquisador se propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem. Deixou bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, os resultados serão apresentados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V. S^a. definir. Entregaremos à secretaria de educação do município do qual a escola faz parte uma cópia do relatório de pesquisa na forma impressa e em CD.

Caso ainda tenha alguma dúvida, poderei consultar o pesquisador. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP ⁴encontram-se no final deste documento. Sinto-me esclarecida em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2016.

⁴ **Pesquisador:** Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP

Email: mamf.franco@gmail.com

Telefones: 31-8890-1006 31-3557-9413

Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP)
Campus Universitário – Morro do Cruzeiro – ICEB II – sala 29

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Concepção do processo de inclusão social e escolar;
2. Concepção de alfabetização;
3. Concepção do ensino da aprendizagem da leitura e da escrita;
4. Estratégias, práticas e ações pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, no que tange ao processo de alfabetização, leitura e escrita;
5. Fundamentos teóricos-metodológicos que orientam a prática pedagógica com crianças com deficiência;
6. Formação docente – aspectos e abordagens importantes na formação docente para elaboração da prática pedagógica no processo de inclusão.
7. Conhecimentos sobre Paralisia Cerebral