

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DO PNAIC


ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICES OF LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF PNAIC

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CONTEXTO DE PNAIC

Thereza Makibara Ribeiro*

 <http://orcid.org/0000-0002-9045-4748>

Márcia Duarte Galvani**

 <https://orcid.org/0000-0003-1092-746X>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: RIBEIRO, T. M.; GALVANI, M. D. Análise das práticas pedagógicas de alfabetização de alunos com deficiência intelectual no contexto do PNAIC. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5438>

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar se os eixos estruturantes do PNAIC auxiliam na prática pedagógica do professor frente à alfabetização de alunos com DI. Trata-se de um estudo de campo realizado mediante uma abordagem qualitativa com delineamento descritivo. Foram participantes deste estudo três professoras da classe comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e duas professoras da Educação Especial voltadas ao atendimento do aluno com DI. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula descritas em um roteiro de observação e no diário de campo. Além disso, os participantes responderam um roteiro de entrevistas semiestruturado. Para a análise dos dados, foram realizadas análises de conteúdo por categoria temática com os dados obtidos nas entrevistas. Tal estudo possibilitou reflexões sobre os eixos estruturantes do PNAIC na prática pedagógica dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual em suas classes e as contribuições deste no processo de alfabetização e letramento. Os dados revelam uma necessidade de reorganização na forma como são propostos os eixos estruturantes do programa para que todos os professores da rede regular de ensino, incluindo professores da Educação Especial, sejam capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a efetivação do processo de alfabetização e letramento do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Alfabetização. Deficiência intelectual. PNAIC.

Abstract: This study aimed to investigate if PNAIC structural axis help teachers' pedagogical practice when

It comes to the literacy of ID students. It's a field study accomplished facing a qualitative approaching with a descriptive outlining. The participants of this study were three regular primary school teachers (1st to 3rd grades) and two Special Education teachers, focused in attending ID students. For the proposed goals to be achieved, there were some systematic observations described in a watching script and in the field journal. Besides that, the participants answered a semi-structured script of interviews. This study enabled reflections about the educational policy, as well as know the principles of PNAIC program when it comes to pedagogical practices of teachers that work with ID students in their classes and the contributions of it in the process of literacy. The collected data revealed the necessity of reorganizing the way that the program's structural axis are proposed, in a way that all regular teachers, including special education teachers, are able to develop pedagogical strategy that may contribute for the effectuation of ID students' literacy process.

Keywords: Pedagogical practices. Literacy. Intellectual disabilities. PNAIC.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo investigar si los ejes estructurales del PNAIC ayudan en la práctica pedagógica del maestro frente a la alfabetización de los estudiantes con ID. Este es un estudio de campo realizado a través de un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo. Tres maestros de la clase común de los primeros años de la Escuela Primaria (1er a 3er año) y dos maestros de Educación Especial, que atienden a estudiantes con identificación, participaron en este estudio. Para lograr los objetivos propuestos, se

realizaron observaciones sistemáticas en el aula descritas en un guión de observación y en el diario de campo. Además, los participantes respondieron un guión de entrevista semiestructurada. Para el análisis de datos, los análisis de contenido se realizaron por categoría temática con los datos obtenidos en las entrevistas. Este estudio permitió reflexionar sobre los ejes estructurales del PNAIC en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual en sus clases y sus contribuciones en el proceso de alfabetización y alfabetización. Los datos revelan una necesidad de reorganización en la forma en que se proponen los ejes de estructuración del programa para que todos los docentes de la red de educación regular, incluidos los docentes de Educación Especial, puedan desarrollar estrategias pedagógicas que puedan contribuir a la efectividad del proceso de alfabetización. y alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabra clave: Prácticas pedagógicas. Alfabetización. Discapacidad intelectual. PNAIC.

1 Introdução

Dados coletados no censo escolar do ano de 2018, indicam que todas as etapas da educação básica, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentaram mais de 88,0% de alunos Público-alvo da Educação Especial¹ (PAEE) matriculados em classes comuns do ensino regular. No entanto, apesar de tais números demonstrarem um aumento significativo de matrículas de alunos PAEE em escolas regulares, este fato ainda não se configura como sinônimo de processo inclusivo, uma vez que não basta garantir o acesso desse aluno à rede regular de ensino; É preciso garantir também a sua permanência e efetiva aprendizagem.

Em se tratando de alunos com deficiência intelectual (DI), público-alvo deste estudo, entende-se que tais alunos possuem um funcionamento intelectual abaixo da média – absorção de conteúdos e raciocínio lógico – associado a limitações adaptativas – comunicação, adaptação social, autocuidado – segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010). Ou seja, os alunos com DI apresentam maiores dificuldades de construir seus conhecimentos comparados aos demais alunos com desenvolvimento típico (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, a escola aparece como uma instituição social que visa preparar o aluno, com ou sem deficiência, para uma vida autônoma em sociedade, daí a necessidade de oferecer instrumentos que auxiliem a criança a desenvolver habilidades a serem utilizadas socialmente (SILVA, 2011). Sendo assim, pode-se considerar que a participação do aluno com DI no processo de alfabetização e letramento já é, por si, um exemplo de atuação em práticas sociais, uma vez esse processo consolida-se como a base da comunicação que, por sua vez, constitui-se como um dos princípios básicos para a vida em sociedade. A aprendizagem da linguagem escrita consolida-se, portanto, como

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar; Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: thereza_ribeiro@hotmail.com

** Doutora e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara-SP (UNESP). Especialista em Educação Especial e graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

¹ Neste estudo, foi utilizado o termo público-alvo da educação especial (PAEE) para se referir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de acordo com a Lei nº 12.796 de 2013

um meio de ampliar as relações sociais entre as pessoas no meio em que vivem (GUEBERT, 2013).

Para a realização deste trabalho, assume-se que o ensino da leitura e escrita – para alunos diagnosticados ou não com deficiência intelectual – deva estar associado ao processo de “alfabetizar letrando” defendido por Soares (1999). Entende-se, portanto, que este processo deve permitir que o aluno seja capaz de ler e escrever letras e números, sem deixar de lado o caráter social, ou seja, não basta que este seja capaz de decifrar códigos, é preciso que se faça presente de forma crítica durante o processo de alfabetização. O aluno deve ser capaz de decifrar o sistema de leitura e escrita de modo a utilizá-lo de forma consciente no meio social em que vive.

Assim, destaca-se a necessidade de se investigar de que forma os professores da sala comum do ensino regular estão organizando suas práticas pedagógicas para atender as demandas do processo de alfabetização e letramento do aluno com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. Para Fernandes (1999) a prática pedagógica é o ato de ensinar e aprender, sem que este se reduza à questão didática ou às metodologias de ensino, mas articulado à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social.

Ao propor uma discussão acerca do processo de alfabetização e letramento, torna-se importante trazer à tona as políticas públicas que atuam no desenvolvimento deste processo. Nesse sentido, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Foi criado a partir da divulgação dos resultados de avaliações externas e indicadores de qualidade da educação como a Provinha Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros, que demonstraram resultados preocupantes em relação ao nível de alfabetização nas escolas brasileiras. Com o intuito de reverter tais estatísticas, o MEC lançou o Pacto em 2012 que seria executado nos anos seguintes (FERREIRA, 2016).

O PNAIC constitui-se por um conjunto integrado de ações direcionadas a programas de formação continuada, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC que buscam contribuir no processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012a).

Considerando a finalidade da proposta do PNAIC, espera-se que este programa seja capaz de contribuir para as práticas pedagógicas de alfabetização dos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, propondo diretrizes

para o ensino da leitura e escrita de modo a garantir que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do 3º ano. Entende-se, portanto, que os alunos PAEE também devam estar alfabetizados até o fim do ciclo I do Ensino Fundamental. Sendo assim, espera-se que o PNAIC também seja capaz de propor diretrizes e estratégias para que tanto o professor da sala comum quanto o professor da Educação Especial sejam capazes garantir a alfabetização destes alunos.

Assim, o presente estudo ganha relevância pelo interesse em investigar como se desenvolve a prática pedagógica, considerando a alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual, a partir dos eixos estruturantes do PNAIC no contexto da inclusão escolar. Apesar de a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do ensino regular ter aumentado nos últimos anos, ainda são muitos os desafios e dificuldades encontrados pelos professores para garantir sua aprendizagem em sala de aula. O modelo tradicional de transmissão de conhecimento do currículo básico já não é suficiente. Sendo assim, a escolha pelos alunos com deficiência intelectual se deu pelo fato de estes alunos apresentarem dificuldades no processo de construção do conhecimento e na aquisição de novas competências, se comparadas a crianças sem deficiência. Além disso, o PNAIC traz em um de seus cadernos de formação a questão da inclusão escolar de alunos PAEE. Dessa forma, faz-se necessário analisar quais orientações este caderno traz em relação à alfabetização destes alunos.

Desse modo, este estudo teve como objetivo investigar se os eixos estruturantes do PNAIC auxiliam na prática pedagógica do professor frente à alfabetização de alunos com DI. Este artigo consolida-se como um recorte de um estudo maior fruto da dissertação de mestrado da autora principal deste.

2 Método

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo. Os estudos descritivos têm como objetivo conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Dessa forma, aumentam os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se uma visão mais completa (VILELAS, 2009).

Os critérios de inclusão adotados para a seleção dos participantes dessa pesquisa foram: a) Ser professor da classe comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) que leccione em classe onde haja ao menos um aluno com deficiência intelectual matriculado; b) Ser professor de Educação Especial ensino regular que realize

atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual matriculados nas salas de aula das professoras da classe comum.

Participaram deste estudo três professoras da classe comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental (respectivamente 1º, 2ª e 3º ano) e duas professoras da Educação Especial. Com o intuito de preservar a identidade e possibilitar a identificação e distinção, atribuíram-se siglas às participantes, sendo P1 – professora do 1º ano; P2 – professora do 2º ano; P3 – professora do 3º ano; PCOL – professora de ensino colaborativo; PSRM – professora da sala de recursos multifuncionais.

Em síntese, as cinco professoras estavam na faixa de 42 anos de idade, em média, e pertenciam ao gênero feminino. As três professoras atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (P1, P2 e P3) com alunos do 1º, 2º e 3º ano respectivamente e duas professoras da Educação Especial (PCOL e PSRM).

Em relação à formação inicial, a P1 possui magistério e graduou-se em Licenciatura em Pedagogia há aproximadamente doze anos. Já a P2 também possui magistério e graduou-se em Licenciatura em Física há onze anos e como segunda graduação possui Licenciatura em Química e, posteriormente, em Pedagogia. A P3 também possui magistério e graduou-se em Licenciatura em Pedagogia. A PCOL graduou-se em Licenciatura em Pedagogia há oito anos e a PSRM possui Magistério e licenciou-se em Pedagogia há trinta e dois anos e, como segunda graduação, possui Licenciatura em Educação Especial.

A coleta de dados ocorreu nas dependências de uma escola vinculada à rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados quatro instrumentos de coleta de dados: (I) Roteiro de observação das aulas dos professores da classe comum; (II) Roteiro semiestruturado de entrevista para professores da classe comum; (III) Roteiro semiestruturado de entrevista para professores da Educação Especial; (IV) Diário de campo.

Os procedimentos de coleta foram divididos em: inserções em sala de aula por meio da observação – pois esta consiste em uma técnica de estudo que permite captar a perspectiva dos sujeitos investigados, seu modo de pensar, agir e sentir (LUDWIG, 2003). Neste estudo, foram utilizadas observações sistemáticas, porém não-participante, pois a pesquisadora não interagiu com os alunos e a professora. Optou-se por esse método para que não houvesse influência da presença da observadora na prática pedagógica das professoras, sendo esta o foco deste estudo; E entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes – neste tipo de entrevista, há um roteiro de perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões

inerentes às circunstâncias no momento da entrevista (MANZINI, 2004).

A partir dos resultados obtidos nas observações em sala de aula e na transcrição das entrevistas, foi realizada a triangulação dos dados a partir da análise de conteúdo por categoria temática (BARDIN, 2006). A análise de conteúdo organiza-se em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Atendendo a Resolução CNS nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, foi solicitado aos participantes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da coleta de dados, sendo assegurados a privacidade e o anonimato a todos.

3 Resultados e discussão

O PNAIC consiste em um conjunto de ações que buscam contribuir no processo de alfabetização e letramento do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, o programa apoia-se em 4 eixos: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização. De acordo com o Caderno de Apresentação do programa:

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento como processo contínuo de formação profissional (BRASIL, 2012, p. 52).

A partir disso, é possível inferir que o foco do programa seja os cursos de formação continuada e que tais cursos buscam aprimorar as práticas pedagógicas de alfabetização dos professores da sala comum. Sendo assim, este estudo tem como objetivo relacionar os eixos do PNAIC com as práticas pedagógicas de alfabetização das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, serão analisados os conhecimentos das professoras participantes em relação ao programa e em seguida será realizada uma discussão envolvendo os eixos que regem o PNAIC e a prática pedagógica das participantes. Além disso, sabendo que os cursos de formação são direcionados somente aos professores da sala comum, será realizada uma discussão acerca da necessidade de se repensar na proposta do programa, uma vez que o professor da Educação Especial também é responsável pelo processo de alfabetização e letramento do aluno PAEE.

Em relação a percepção dos professores sobre o conhecimento do PNAIC, os dados apontam que as três professoras da sala comum – P1, P2 e P3 – responderam que conhecem o Pacto, enquanto as duas professoras da Educação Especial – PCOL e PSRM – afirmaram que já ouviram falar sobre o Pacto, porém não sabem ao certo do que se trata. Em seguida, perguntou-se quais delas já haviam participado dos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC. Das professoras da sala comum, as do 2º e 3º ano afirmaram que participaram dos cursos, sendo que a professora do 2º ano participou no primeiro ano como professora alfabetizadora e nos anos seguintes como supervisora de polo pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e como coordenadora local de município; e a do 3º ano participou das formações referentes à alfabetização, matemática e ciências. A professora do 1º ano afirmou nunca ter participado de nenhum curso, porém já havia se inscrito no curso oferecido pela UFSCar previsto para aquele ano.

Já as professoras da Educação Especial relataram que nunca haviam participado dos cursos. A PSRM afirmou ainda que quando começaram a divulgar as inscrições para o curso na escola, ela perguntou se poderia participar da formação porque tinha interesse no tema, porém foi informada que somente os professores da sala comum do 1º ao 3º ano do ensino fundamental poderiam participar.

Em relação à estrutura do PNAIC, foi questionado às participantes se elas possuíam conhecimento sobre os eixos de atuação do Pacto – formação continuada e presencial para professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização. Novamente, somente a P2 e P3 afirmaram que conhecem os eixos, enquanto a P1, PCOL e PSRM dizem não conhecer.

A partir deste fato destaca-se a seguinte questão: por que os professores da Educação Especial que trabalham atendendo alunos do ciclo de alfabetização não podem participar dos cursos de formação do PNAIC? Entende-se que seria de grande importância a participação desses professores nos cursos de formação oferecidos pelo Pacto, uma vez que eles também contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Ao analisar os eixos que estruturam o programa em questão, observa-se que o Pacto ainda possui lacunas quanto à área da Educação Especial. Além de os cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo PNAIC não serem abertos aos professores de Educação Especial, é necessário atentar-se aos cadernos de formação oferecidos nestes cursos. O programa destinou um dos cadernos utilizados nos cursos de formação de professores ao tema

da Educação Especial, trazendo para discussão, a seguinte temática: “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012b). Os objetivos deste caderno foram:

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

O caderno traz sugestões de estratégias de ensino para que os professores alfabetizadores possam assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças no contexto da inclusão escolar (BRASIL, 2012b). O material está dividido em quatro capítulos que abordam, em cada um deles, estratégias de ensino, desafios e possibilidades no processo de alfabetização de alunos com deficiência motora, intelectual, cegueira ou baixa visão e surdez. Além disso, traz um capítulo referente ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, relatos de experiência e uma análise sobre o uso de jogos voltados para a alfabetização de alunos com deficiência.

Destaca-se, portanto, que, dentre dez cadernos disponibilizados pelo programa, apenas um é destinado à área da Educação Especial. Em um atual cenário educacional em que a presença de alunos PAEE está cada vez mais frequente em escolas comuns, torna-se necessário refletir: um programa de alfabetização a nível nacional dedica apenas um de seus cadernos à área da Educação Especial, sendo que neste caderno há somente um capítulo para cada especialidade. A partir disso é possível indagar: será que a atual estrutura do programa é capaz de subsidiar as práticas pedagógicas dos professores da sala comum na perspectiva da inclusão escolar?

Dessa forma, apesar de haver um caderno específico sobre a Educação Especial elaborado pelo PNAIC, pode-se afirmar os eixos estruturantes do programa não sido suficientes para suprir as demandas que os professores estão enfrentando cotidianamente em suas salas de aulas (RECH et. al., 2015), pois além de não fornecer cadernos de formação com o aprofundamento necessário sobre o tema da inclusão escolar e do ensino do aluno PAEE, ainda deixa de oferecer possibilidades de formação continuada para os professores da Educação Especial.

Uma vez que o PNAIC constitui-se como um pacto nacional de alfabetização, espera-se que todos os professores da rede regular de ensino tenham acesso aos cursos de formação e não somente os professores da sala comum, uma vez que os professores da Educação Especial também são responsáveis pela alfabetização de alunos PAEE.

Foi questionado também a todas as participantes se a unidade escolar em questão segue a orientação do Pacto que prevê que todas as crianças até o final do ensino fundamental I estejam alfabetizadas. Todas responderam que a escola segue, porém, de acordo com a P3:

A gente segue, mas a diretora nunca me cobrou formalmente. A gente segue, a gente estudou, a gente compartilha no HTPC, então segue a proposta, mas não tem nada muito formal, eu não sei até que ponto as professoras seguem. Então as professoras do primeiro ciclo que fizeram o curso eu sei que seguem, mas nem todas do primeiro ciclo fizeram o curso. Então não dá pra dizer que todas seguem (P3).

Observa-se, portanto, que apesar de as professoras afirmarem que a escola segue as orientações propostas pelo PNAIC, nem todos os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – ciclo de alfabetização – participaram dos cursos de formação do Pacto. Assim, não é possível afirmar que a escola segue as orientações, uma vez que nem todos os docentes possuem conhecimento sobre elas.

Apesar disso, foi perguntado às participantes se elas levam em conta as metas de alfabetização do PNAIC no momento de planejar suas atividades. A P2 e P3 que já participaram dos cursos de formação do Pacto afirmaram que sim, principalmente em relação às etapas de aprendizagem propostas pelo programa – apresentação, aprimoramento e consolidação de conteúdos escolares – que, segundo elas, auxiliam bastante no planejamento das aulas.

Já a P1, PCOL e PSRM afirmaram que não possuem conhecimento sobre as metas, pois nunca participaram dos cursos, porém, acreditam que acabam seguindo-as, uma vez que o planejamento entre as classes de um mesmo ano escolar deve estar em consonância, assim como o planejamento das professoras da Educação Especial. Dessa forma, mesmo sem ter conhecimento sobre as metas do programa, as professoras acreditam que acabam seguindo-as, pois compartilham o planejamento com aquelas que já participaram dos cursos.

Para Teixeira (2005), o planejamento coletivo resulta em uma atividade cooperativa, ou seja, professores em grupo, estabelecendo planos de ação em comum,

objetivando resultados semelhantes e valiosos para os alunos. No entanto, o fato de os professores da Educação Especial não serem considerados como público-alvo dos cursos de formação faz com que estes não possuam conhecimento aprofundado sobre os princípios que regem o PNAIC. Mesmo participando do planejamento coletivo e discutindo propostas de alfabetização com as professoras da sala comum que já participaram do curso de formação, ainda não é suficiente.

A partir do exposto, torna-se possível relacionar a questão dos cursos de formação continuada do programa com as práticas pedagógicas das professoras participantes deste estudo no que tange aos aspectos de organização e planejamento das aulas.

Com base nas entrevistas, observou-se que as professoras da sala comum realizam um planejamento inicial e apenas compartilham com as professoras da Educação Especial. No caso da PCOL que atua em sala de aula acompanhando o aluno com DI do 2º ano, esse compartilhamento ocorre para verificar qual o conteúdo que será trabalhado em cada aula e se há necessidade de adaptação do material para o aluno. Já para a PSRM, essa troca de informações ocorre nos horários de HTPC ou de maneira informal nos corredores da escola com o objetivo de verificar quais as dificuldades de cada aluno para que a PSRM possa pensar em atividades diferenciadas para serem realizadas na SRM.

Observa-se que o mesmo ocorre em relação aos aspectos referentes ao PNAIC. Se as professoras da Educação Especial não possuem acesso aos cursos de formação do programa, de que forma poderão construir um planejamento direcionado à alfabetização dos alunos com DI de modo a atender às expectativas deste programa?

Para atender às expectativas propostas pelo Pacto – crianças alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental – torna-se necessário se pensar sobre a seguinte questão: as expectativas em relação ao desempenho escolar do aluno com DI devem ser as mesmas em relação ao restante da classe? Uma vez que o aluno com DI necessita de certas adaptações em relação à organização da aula, na didática, organização do tempo e nas formas de avaliação (PLETSCH, GLAT, 2012), entende-se que a resposta para essa pergunta seja negativa.

Visto que os alunos com DI demandam certas adaptações curriculares, é de se pensar que talvez este aluno não seja capaz de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da sala. Em um contexto de inclusão escolar, cabe aos professores reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem (UNESCO, 2004). Assim, entende-se que o aluno com DI pode não atingir os

critérios de alfabetização estabelecidos pelo PNAIC até o final do 3º ano do Ensino Fundamental ou dentro do período de 3 anos.

Tais critérios são avaliados pelo programa através do eixo de avaliações que reúne três componentes principais: avaliações processuais desenvolvidas continuamente pelo professor junto aos educandos; disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada aluno no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e a aplicação, junto aos alunos do 3º ano, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – avaliação externa elaborada pelo INEP com o objetivo de avaliar as habilidades de alfabetização alcançados pelos alunos ao final do ciclo I do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

Entende-se, portanto, que alunos com e sem deficiência intelectual são avaliados da mesma forma. No entanto, avaliar a aprendizagem torna-se uma tarefa difícil em um contexto de inclusão escolar. Para Fantacini (2013), seria mais adequado que a política de avaliações, internas ou externas à escola, acompanhasse o desempenho dos alunos em sala de aula, contando com instrumentos de registro. Nesse sentido, o método de avaliação utilizado pela PSRM torna-se um instrumento valioso no processo de escolarização do aluno com DI, uma vez que o portfólio permite que o professor possa acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Para Fávero, Pantoja e Mantoan:

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os registros e anotações diárias do professor, os chamados portfólios e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão colecionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p. 54).

A PSRM afirma que há um planejamento inicial realizado no começo do ano letivo em que os professores da Educação Especial constroem um portfólio de cada aluno PAEE. O portfólio na área da educação constitui-se como um instrumento de avaliação que busca aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, assegurando aos alunos e aos professores uma compreensão maior do que foi ensinado. É, portanto, um meio de documentar e avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes (OLIVEIRA, ELLIOT, 2012).

Assim, neste portfólio há a avaliação do aluno PAEE realizado por instituições como a APAE ou pela própria

professora da Educação Especial da unidade escolar e atividades que vão sendo realizadas na SRM durante os atendimentos. Dessa forma, a PSRM pode planejar uma sequência de atividades que visa abranger o planejamento curricular da escola em consonância com as habilidades que precisam ser desenvolvidas no aluno.

Assim, sugere-se que a avaliação processual do aluno seja utilizada não apenas pela PSRM na sala de recursos multifuncionais, mas que seja compartilhada com professores e gestores para que todos possam acompanhar a aprendizagem do aluno com DI. É importante ressaltar também que o modelo de avaliação proposto pelo programa vai na contramão da proposta de uma avaliação processual, uma vez que propõe avaliações que visam “Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino” (INEP, 2013, p. 7), proposta esta que visa *rankear* o conhecimento e não avaliá-lo.

Dessa forma, observa-se a necessidade de se repensar não apenas nos métodos de avaliação internos e externos propostos pelo programa, mas quais os objetivos dessas avaliações e se há coerência na proposta de se avaliar alunos com e sem deficiência intelectual da mesma forma.

Já em relação ao eixo de materiais didáticos e pedagógicos, a P2, P3 e a PCOL afirmam que a escola recebe tais materiais e permite que os professores os utilizem durante as aulas. Elas afirmam que sempre utilizam principalmente os jogos e a caixa de livros oferecidos pelo programa. Segundo elas, tais materiais contribuem no processo de alfabetização e letramento dos alunos, complementando o ensino e trabalhando com a ludicidade nos conteúdos escolares.

Ainda em relação a este eixo, a P1 e a PSRM afirmam que utilizam jogos didáticos que a escola possui, porém não sabem se este material é proveniente do PNAIC. Assim como as demais professoras, estas também defendem que os jogos contribuem para o processo de alfabetização e letramento dos alunos, principalmente para os alunos com DI.

Para Soares (2013), a presença do aspecto lúdico no processo de ensino e aprendizagem promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, além de facilitar processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Tais questões são de extrema importância no processo de escolarização de todos os alunos, mas principalmente para os alunos com DI, uma vez que apresentam dificuldades nas questões de comunicação e construção do conhecimento. Tal fato pode ser observado na fala da PCOL que afirma que o aluno com DI acompanhado por ela possui aversão à escrita no papel, então, de certa forma, os jogos acabam se tornando uma maneira mais interessante de se aprender determinado conteúdo, pois atrai a atenção da criança.

De acordo com o documento de apresentação do programa, todo o processo de formação do Pacto, incluindo os materiais didáticos distribuídos pelo MEC, têm como objetivo “subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo” (BRASIL, 2012, p. 23).

No entanto, no ano de 2017, o PNAIC sofreu reformulações em relação a este eixo, dispondo de maior flexibilidade e autonomia para as escolas em relação à distribuição destes materiais. Em seu documento orientador, pontua que não irá mais encaminhar mais os materiais para as escolas que as redes municipais deveriam dar continuidade ao programa como materiais próprios podendo ou não aderir ao PNAIC para a manutenção de seus projetos (ARANDA, VIÉDES e LINS, 2018).

Por um lado, o programa oferece mais independência às unidades escolares para que gestores e professores possam planejar as atividades de alfabetização de forma mais flexível. Por outro, a falta destes materiais nas escolas pode configurar-se como um aspecto negativo, uma vez que, como visto nas falas das professoras participantes, tais materiais atuam como recursos pedagógicos positivos na alfabetização dos alunos, principalmente alunos com DI.

Finalmente, em relação ao eixo de gestão, controle social e mobilização, entende-se que este eixo seja caracterizado pela constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto (ARANDA, VIÉDES e LINS, 2018). Como exemplo, é possível destacar as avaliações propostas pelo programa. Como visto anteriormente, o programa propõe que o aluno seja avaliado por indicadores internos e externos à escola. Assim, entende-se que as avaliações externas são de responsabilidade de instituições governamentais, como o INEP, enquanto as avaliações internas, ou seja, no âmbito escolar, passam a ser de responsabilidade dos próprios gestores escolares em conjunto com o professor, utilizando instrumentos avaliativos diversificados com o objetivo de aferir a qualidade no processo de alfabetização das crianças (ARANDA, VIÉDES e LINS, 2018).

Este eixo sugere, portanto, que a gestão escolar trabalhe em conjunto com os professores da unidade escolar, participando inclusive do processo de planejamento das avaliações internas. No entanto, como visto na fala da P3 quando questionada se a escola segue os princípios do PNAIC: “A gente segue, mas a diretora nunca me cobrou formalmente. A gente segue, a gente estudou, a gente compartilha no HTPC, então segue a proposta, mas não tem

nada muito formal, eu não sei até que ponto as professoras seguem” (P3).

Assim, nota-se que a gestão escolar da unidade em questão poderia participar mais ativamente do planejamento das aulas, principalmente no que tange às avaliações de aprendizagem, uma vez que a escola aderiu ao programa, o que torna a gestão escolar corresponsável para que a escola atinja as metas estabelecidas pelo Pacto.

4 Considerações finais

Os resultados encontrados neste estudo apontam aspectos positivos e negativos em relação aos eixos estruturantes do PNAIC e como estes influenciam a prática pedagógica de professoras da sala comum e da Educação Especial.

Em relação aos pontos positivos, destaca-se que as professoras que participaram dos cursos de formação oferecidos pelo programa foram capazes de trazer os conhecimentos aprendidos nos cursos para a sala de aula, contribuindo para enriquecer suas práticas pedagógicas. Além disso, os materiais didáticos distribuídos nas escolas consolidam-se como ferramentas pedagógicas lúdicas que atuam como facilitadoras no processo de alfabetização de alunos, principalmente de alunos com DI.

Já em relação aos aspectos negativos, destaca-se o fato de os cursos de formação continuada presenciais oferecidos pelo programa terem como público-alvo somente os professores da sala comum, deixando de lado os professores da Educação Especial que também atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE. Sendo o PNAIC um programa nacional de formação continuada de professores da rede regular de ensino voltado à alfabetização, espera-se que o mesmo seja capaz de abranger todos os professores que participam do processo de alfabetização e letramento destes alunos.

Além disso, constatou-se que de 10 cadernos de formação, apenas um é voltado para questões da Educação Especial e inclusão escolar. Destaca-se ainda que este caderno discute as especificidades de alunos PAEE de forma superficial, não oferecendo informações suficientes para embasar as práticas pedagógicas de alfabetização de professores junto a esses alunos e, mais especificamente, em relação à alfabetização de alunos com DI, objeto de pesquisa deste estudo.

Em relação à gestão escolar e os compromissos estabelecidos pelo programa, observa-se um certo distanciamento entre estas esferas, uma vez que não há nenhuma exigência formal por parte da gestão escolar em relação aos professores que indique que a unidade escolar em questão

constrói seu planejamento escolar em consonância com as metas do PNAIC.

Por fim, os resultados demonstram que as práticas pedagógicas de avaliação da alfabetização e letramento propostas pelo programa consolidam-se como práticas de *ranqueamento*, fato que vai na contramão de uma proposta de avaliação continuada da aprendizagem.

Torna-se necessário então visualizar a perspectiva de reorganização na forma como são propostos os eixos estruturantes do programa para que todos os professores sejam capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que possam contribuir para a efetivação do processo de alfabetização e letramento do aluno com deficiência intelectual.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; et. al. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 225-240, jan./abr. 2015.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional. **Laplage em Revista**, vol.4, n.2, p.40-53, mai-ago., 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional especializado: Deficiência mental**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela alfabetização na idade certa**. Caderno de apresentação. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **A organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**

em diferentes espaços educacionais. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 118f, 2013.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac Xavier dos Passos; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, p. 25-42, 2007.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papirus, 1999.

FERREIRA, Patricia de Faria. **Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.** 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico.** – Brasília, 2013.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. A Pesquisa em educação. **Revista Linhas**, v. 4, n. 2, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Bauru, 2004.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de Oliveira; ELLIOT, Ligia Gomes. O portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem em Escola Montessoriana. **Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10, p. 2855, jan./abr. 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

SILVA, Moe. **Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva.** Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Jiane Martins. **A Importância do lúdico na alfabetização infantil**, 2013. Disponível em: [http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20J IANE %20JOGO1.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20J%20IANE%20JOGO1.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Boletim UNESCO Brasil**. Brasil: Editora UNESCO, 2004.

VILELAS, José. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

Enviado em: 01-05-2020.

Aceito em: 20-09-2020.

Publicado em: 30-10-2020