

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS  
INCLUSIVOS**

**ROCHELE TOTTA**

**A INCLUSÃO E SEUS (DES) CAMINHOS:  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM  
UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE GUAÍBA-RS**

Porto Alegre  
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS  
INCLUSIVOS**

**ROCHELE TOTTA**

**A INCLUSÃO E SEUS (DES) CAMINHOS:  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
GUAÍBA-RS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como instrumento parcial de avaliação para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Prof<sup>a</sup> Orientadora: Ms. Marlene Rozek

Porto Alegre  
2009

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me no pensar, elaborar e refletir necessários para este trabalho. Principalmente, àqueles que contribuíram com informações e materiais enriquecedores deste estudo.

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis – Guaíba – RS – que, além de estarem implicados neste estudo, foram bons ouvintes e parceiros, auxiliando-me nesta trajetória. Em especial, à orientadora, à professora do LAPI e à supervisora pelos dados fornecidos, pelas entrevistas e pela disponibilidade que sempre tiveram.

Aos colegas do curso de especialização da UFRGS, pelas trocas de experiências, sempre muito ricas, e pela motivação do grupo em sempre querer o melhor.

À minha mãe, por sempre me trazer materiais sobre a temática que eu estava estudando.

Em especial, ao meu noivo, pela parceria, paciência e carinho constantes.

E, com destaque, agradeço à professora Marlene Rozek pelo incentivo, pela generosidade com que passa seu conhecimento, pelas dicas de leitura, por sua paciência, dedicação e carinho com que me tratava nas orientações.

A todos, muito obrigada.

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com o mundo, é a palavra a melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a sutura entre o ser, o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referência que se concretiza em cada objeto, em cada indagação e em cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo”, por excelência dinâmico e complexo.

(COLELLO, 2007)

## RESUMO

O presente estudo busca fazer uma reflexão a respeito dos processos de inclusão escolar, traçando um panorama histórico e contextualizando tais medidas no município de Guaíba-RS. A partir das experiências em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, tenho percebido que muitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais matriculados nas classes regulares de ensino não estão efetivamente desenvolvendo a sua aprendizagem, o que é um fator constante de inquietude por parte dos professores que, muitas vezes, não sabem como aprendem estas crianças. Partindo da realidade da Rede Municipal de Educação de Guaíba – RS, município que possui uma proposta de Educação Inclusiva, priorizou-se os estudos na área da Linguagem e os seus processos. Motivada pelas inquietações a respeito da efetivação da aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares de ensino, a presente pesquisa permite-se buscar explicações teórico-práticas, a partir de estudo de cunho bibliográfico, para a compreensão dos seus processos de (não) aprendizagem. Além disso, busca-se refletir a respeito dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e, brevemente, a respeito de que tipo de formação os professores possuem para atuar neste cenário. Salienta-se a importância de se estabelecer uma relação entre teorias sócio e psicolinguísticas para a compreensão das dificuldades e dos possíveis caminhos para o processo de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ilustrando a teoria, temos referência a entrevistas com profissionais que atuam nos serviços de apoio aos alunos, bem como uma reflexão a respeito da trajetória escolar de uma aluna com NEE inserida no contexto analisado. Certamente, não se tem respostas e soluções prontas, mas, sim, algumas pistas de possíveis caminhos a serem percorridos para que haja ensino e aprendizagem de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Processos de ensino e de aprendizagem; Necessidades Educativas Especiais.

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHOS QUE IMPULSIONAM O ESTUDO.....</b>	<b>06</b>
<b>2 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>12</b>
2.1 Os caminhos percorridos.....	12
2.2 Refletindo sobre o processo inclusivo e seus (des) caminhos.....	16
<b>3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA.....</b>	<b>20</b>
3.1 Colaborações para o estudo da linguagem e sua aquisição.....	21
3.1.1 A colaboração de Vygotsky para o estudo da linguagem e sua aquisição.....	22
3.1.2 A colaboração de Emília Ferreiro para o estudo da linguagem e sua aquisição.....	25
3.2 A interpretação de texto.....	28
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>31</b>
4.1 Contribuições dos serviços de apoio da escola.....	33
4.2 Uma trajetória de inclusão.....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>45</b>

## 1 CAMINHOS QUE IMPULSIONAM O ESTUDO

As atuais políticas de inclusão prevêm o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE<sup>1</sup> – preferencialmente nas classes regulares de ensino. Para atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN / 96), as escolas, principalmente da rede pública de ensino, passaram a atender tais alunos, buscando adequarem-se o mais breve possível.

No entanto, ainda existem muitas dúvidas por parte das escolas a respeito de como devem ser implantadas tais políticas. Sendo assim, os alunos com NEE ainda estão vivendo um momento “experimental” em sua escolarização, o que pode acarretar em um processo de ensino-aprendizagem deficitário e / ou inadequado para as suas reais necessidades.

Tem-se percebido que, infelizmente, muitas das crianças com NEE que frequentam as classes regulares de ensino estão apenas ocupando um espaço de aluno, mas não estão *sendo* alunos. Ou seja, durante as aulas e através dos relatos / desabafo de outros colegas professores fica muito claro que as escolas e os profissionais ainda não estão seguros de como se deve trabalhar com estas crianças que, muitas vezes passam alheias às aulas, pois os professores têm outros vinte e poucos alunos para atender ao mesmo tempo. Tudo isso, aliado a um programa ainda muito fechado e que prima pelo conteúdo a ser vencido até o final do ano. Como esta realidade pode estar vinculada à inclusão? Afinal, como trabalhar com estes alunos que em um dia parecem não pertencer ao grupo e, no outro, demonstram um avanço significativo de aprendizagem? Como aprendem estes alunos? Afinal, a inclusão escolar não foi criada apenas para a “socialização” e sim porque se acredita que o convívio da classe comum de ensino seja propulsor de aprendizagem para tais crianças e adolescentes. Mas, como elas estão aprendendo? Pois são estas as dúvidas e anseios que vêm motivar este estudo,

---

<sup>1</sup> Apesar de a nova Política Nacional de Educação Especial (2008) definir como seu “público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 15), optou-se, aqui, pelo termo “alunos com necessidades educativas especiais, por ser mais abrangente e atender a um público que não possui um laudo comprobatório de suas dificuldades, mas que as apresenta.

porque apesar das dificuldades ainda enfrentadas para que haja uma inclusão escolar de fato, acredita-se que este seja um caminho bastante válido e promissor para que alunos com NEE tornem-se cidadãos atuantes e com uma certa independência e autonomia.

No trabalho com as questões relativas à linguagem – nas aulas de Língua Portuguesa, as quais ministro em uma escola municipal de Guaíba / RS – tem-se um viés interessante para a observação dos referidos processos de aprendizagem dos alunos ditos “incluídos”, pois é através da comunicação (fala, leitura, escrita e compreensão) que as relações sócio-afetivas e cognitivas se estabelecem. Portanto, tal disciplina torna-se um meio bastante interessante de análise dos caminhos traçados no processo de aprendizagem destes alunos.

Durante as aulas, é possível perceber como estas crianças e adolescentes estão relacionando-se com os demais colegas, com os professores e, principalmente, como e o quê estão aprendendo em sua trajetória escolar. É importante ressaltar que a aprendizagem da lecto-escrita permite ao aluno uma comunicação mais eficaz e uma inserção efetiva na sociedade. Mas também é interessante frisar que alguns alunos dificilmente atingirão a plenitude em tal aprendizado, e cabe a nós, professores, auxiliá-los, então, em um processo que amplie seus horizontes, estimulando as potencialidades que lhes são permitidas explorar. Ou seja, se a criança / adolescente possui uma limitação para determinada área, devemos encontrar maneiras de estimulá-lo para outras habilidades que possam suprir a anterior. Inclusive, destaco, em especial, uma aluna que se enquadra nestas condições e que, de forma breve, terá sua trajetória escolar descrita ao longo do texto, com o intuito de enriquecer este estudo, além de ter sido uma das grandes motivadoras desta pesquisa, visto a sua caminhada como aluna.

Tem-se percebido que tais alunos, se expostos a condições que propiciem aprendizagem, podem demonstrar conhecimentos inimagináveis. Mas, infelizmente, como professora das Séries Finais do Ensino Fundamental, percebo um programa de Língua Portuguesa ainda muito focado nos conteúdos gramaticais – que possuem extrema importância, evidentemente –, fator complicador de uma proposta



inclusiva de ensino, já que ainda há uma preocupação com resultados, notas, índices a se alcançar e tantos outros critérios excludentes.

A inclusão, como foi dito anteriormente, ainda está em caráter experimental na maioria das escolas e nos diversos níveis de ensino. No entanto, devido à estrutura das Séries Finais (SF) do Ensino Fundamental, na maioria das escolas, a dificuldade de se fazer um ensino inclusivo e de qualidade é intensificada. É importante ressaltar que não estamos falando de resistência por parte das escolas e professores (fator existente, mas não predominante) para termos uma escola inclusiva, mas sim dos empecilhos existentes no sistema educativo.

Reforço a ideia de que nas SF a dificuldade de se ter um olhar diferenciado para cada aluno intensifica-se porque no momento em que cada professor tem, em média, 2 horas / aula com cada turma – das 10, 15, ou até mais turmas que ele possui – fica difícil “ver” cada um em suas particularidades e especificidades, pois só tem, em média, 100 minutos semanais para 25, 30 alunos. Tal fato é tão marcante que a grande maioria das pesquisas e estudos na área da educação inclusiva está pautada nos Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental (EF)<sup>2</sup>. Certamente, não é à toa que isto acontece. Quando se tem uma professora em sala de aula durante o turno todo, a semana inteira, para os mesmos 25, 30 alunos é muito mais fácil ter-se o tão sonhado “olhar” para cada criança, observando suas reais necessidades e potencialidades.

Pretende-se, aqui, levantar questões pertinentes ao que impulsionou este estudo e, principalmente, dentro da realidade que temos, buscar espaço para discussão sobre o “como” proporcionar aos alunos com NEE situações efetivas de aprendizagem, não mantendo o atual “faz-de-conta” que predomina nas escolas, no qual os professores e os alunos “fingem” ter uma situação de ensino e de aprendizagem inclusiva.

Assim, a partir de um panorama da realidade do sistema de ensino do Município de Guaíba e dos alunos com NEE que frequentam uma escola regular de

---

<sup>2</sup> Serão utilizadas as siglas EF para Ensino Fundamental e SF para Séries Finais.

ensino e fazem parte de um projeto de Escola Inclusiva, este estudo pretende analisar os processos de aprendizagem da lecto-escrita e como estão realizando-se com tais alunos.

Para entendermos o processo de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam as escolas regulares de ensino no município de Guaíba, passemos a um breve histórico a respeito dos processos de inclusão escolar neste município.

Segundo Assis e Boschi *et al* (2008), no início da década de 1990, apesar de o município de Guaíba ainda não ter um projeto oficial de inclusão de crianças com NEE, algumas escolas acolhiam alunos, inicialmente, com deficiência mental, auditiva e motora. Sendo, em 1991, ano em que dois alunos com “síndrome de Down” foram recebidos pela primeira vez em uma escola municipal. Obviamente, nesta época, a inclusão era feita de forma empírica, baseada no que se “achava” mais adequado para que estes alunos se escolarizassem.

Com o passar do tempo, uma preocupação maior com o “como” trabalhar com estes sujeitos foi crescendo e, em 1998, passou a funcionar o Centro Municipal de Atendimento ao Educando (o CMAE), mas que objetivava apenas a promoção de aprendizagem daqueles sujeitos com múltiplas repetências na 1ª (primeira) série. É interessante ressaltar este dado na trajetória dos processos de inclusão visto a intenção deste estudo, pois justamente o primeiro projeto concreto que se tem está voltado àqueles que, provavelmente, não saíam da 1ª série, pois não conseguiam se alfabetizar.<sup>3</sup>

No entanto, logo se percebeu que era necessário um outro tipo de atendimento para as crianças com NEE e, em 2002, para atender à legislação citada anteriormente, a qual estados e municípios tiveram de acatar, o município de Guaíba cria o projeto *Reconstruindo Saberes*. Neste momento, algumas escolas já possuíam Sala de Recursos Pedagógicos, com atendimento um pouco restrito e de difícil

---

<sup>3</sup> Foco principal da antiga 1ª série, hoje desmembrada em 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

acesso para os alunos, pois não funcionava em todas as escolas. Assim, com o projeto citado, criou-se um espaço próprio para abrigar o Laboratório de Apoio Pedagógico Interdisciplinar – LAPI, que passou a funcionar em quase todas as escolas da rede municipal e que conta com profissionais da rede que realizaram um curso de capacitação para desenvolverem um atendimento especializado e de apoio ao professor da classe regular.

Além do atendimento citado, em 2005, foi criado o Centro de Desenvolvimento de Potenciais (CDP) que funciona em turno inverso ao de estudos das crianças e busca evidenciar os talentos individuais dos educandos, bem como desenvolver a autoestima e criatividade e promover a inserção social dos alunos da rede municipal. Este centro ainda está em desenvolvimento, contando com poucos profissionais (Oliveira e Guaspari, 2008).

Atualmente, além do apoio do LAPI e do CDP, as escolas possuem em seu Projeto Político-pedagógico – o PPP – a possibilidade de uma adaptação curricular, caso se faça necessária, para que a aprendizagem de cada aluno com NEE aconteça da maneira mais adequada às suas necessidades e potencialidades. Cada escola possui uma certa autonomia para tal realização, desde que se siga o mesmo aporte teórico indicado pela equipe dos LAPI's, para que todos tenham acesso à educação da melhor forma possível.

Certamente, apesar de toda esta caminhada, que se mostra bastante interessante e rumo à inclusão que se diria ideal, o município ainda tem muito a realizar, pois muitos destes atendimentos ainda não estão adequados ao que se pretende por atendimento especializado, ficando muito em caráter de “aula de reforço”. Não se pretende, aqui, julgar tal trabalho, mas, sim, analisar os processos e, quiçá, com tal análise, encontrar novos caminhos para haver uma inclusão verdadeira e eficaz que possa ser propulsora de aprendizagem, valorizando os saberes e os interesses dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para tanto, passamos à seguinte questão, a qual pretendemos analisar ao longo deste estudo:

**“Como está efetivando-se o processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com necessidades educativas especiais<sup>4</sup> incluídos na rede municipal de Educação de Guaíba / RS?”**

---

<sup>4</sup> Opção de nomenclatura feita, conforme nota 1.

## **2 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Conforme Eizirik (2006), acredita-se que a educação figura entre os mais importantes agentes do processo civilizatório, pois promove o conhecimento, transmite experiências e produz “novas visões de mundo e de comportamento” (p. 39). Para tanto, acredita-se que a escola seja um espaço importante para *todos*, desde que bem estruturada para ser um ambiente proporcionador de múltiplas aprendizagens e de constantes trocas de experiências positivas entre professores, alunos, equipe diretiva e comunidade em geral.

No entanto, quando entramos em uma escola, podemos perceber diferentes situações de exclusão, e a atual legislação educacional, que prevê uma proposta inclusiva de educação, é quem vem “abrir as portas” das escolas para “Todos”. No entanto, somente permitir o acesso não garante uma situação de inclusão aos que passam por tais “portas” (Nakayama, 2007). Aqui, refiro-me às questões relacionadas aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, tão importantes para que os indivíduos se constituam como cidadãos, como alunos, pois até algum tempo era esta aprendizagem o foco principal dos estudos. No entanto, como professora, tenho percebido que muitos não atingem a plenitude de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente no que tange à linguagem.

Para entendermos a atual situação da educação que se pretende inclusiva e chegarmos ao foco deste estudo, faz-se necessário um resgate histórico de tais processos.

### **2.1 Os caminhos percorridos**

Ao estudarmos o processo histórico da Educação Especial, percebemos que o debate a respeito das questões relativas à inclusão e integração dos alunos com necessidades especiais nas escolas é muito recente. Segundo Tezzari (2002), o atendimento a essas pessoas já foi de responsabilidade religiosa e medicinal, tendo

em vista que a escola, nos moldes que conhecemos hoje, também faz parte de uma história bastante atual. É através de idas e vindas – no sentido de que há períodos em que algumas posturas são adotadas e, logo em seguida, assumem-se outros ideais – que a Educação Especial é permeada por momentos que promovem a inclusão e a integração e, em outros, volta-se o olhar para as classes especiais que, em determinadas épocas foram compreendidas como espaços de exclusão. No entanto, estes espaços, se estruturados em uma lógica diferente do que se pensava antes, podem ser espaços propulsores de aprendizagem e de “passagem”, preparando os educandos para a inserção na classe regular.

Atualmente, a tendência, assim como acontece em alguns países europeus, como a Itália, é de se trabalhar a ideia da utilização das classes regulares para todos os educandos. Este dado é confirmado por Enumo (2005), que nos diz:

Herdando essa política de integração, tendo como ponto de partida os resultados positivos alcançados com a prática da inclusão escolar nos países desenvolvidos nas duas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento do aluno com NEE. O modelo de Educação Especial anterior adotava as ‘classes especiais’ para alunos com NEE, propondo-se a um atendimento mais específico, mas acabou por contribuir para a segregação dessas crianças. Dessa forma, a inclusão escolar ganhou força [...]. (p. 75)

Segundo Saint-Laurent (1997), nos anos 1970, no cenário mundial, o movimento de integração acarretou a diminuição do número de escolas e de classes especiais. Aqueles considerados com “deficiências leves” foram para as classes regulares, mas mantiveram o apoio nas classes especiais. Aos demais, foram oferecidas vagas em classes especiais dentro das escolas regulares.

Já nos anos 1980, finalmente se reconhece a classe comum, ou regular, como o melhor lugar de aprendizagem para estes alunos. E a própria Constituição Federal Brasileira de 1988 já prevê tal atividade, com a seguinte redação, em seu artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino”. (grifo meu)

Nos anos 1990, então, aparece a proposta defendida até hoje do modelo de “inclusão”, não mais de integração. Neste modelo, todos os alunos frequentam o mesmo espaço escolar e devem ter atividades comuns, porém com as devidas adaptações, conforme as necessidades de cada aluno.

Embora sejam palavras com significados muito próximos, *integração* e *inclusão* demonstram uma “inserção” no espaço escolar muito diferentes uma da outra (Mantoan, 2003). A principal diferença é que no modelo de integração o aluno com Necessidades Educacionais Especiais deveria ajustar-se à escola; e, no de inclusão, é a escola que o deve fazer (Pacheco, 2007). A educação inclusiva é calcada na heterogeneidade da escola, pois isso suscita uma grande interação e trocas riquíssimas de aprendizagens entre as crianças (Beyer, 2006).

A evolução da Educação Especial deu-se nos anos 1990, a partir de encontros significativos para a educação, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem, Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, Espanha, 1994), quando foi estabelecida a Declaração de Salamanca (Beyer, 2006).

Com a publicação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e, posteriormente, da Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, o modelo inclusivo de educação, no Brasil, passa a ser sustentado por uma legislação que, agora, prevê matrículas (preferencialmente) nas classes regulares de ensino, sempre salientando o possível atendimento de apoio especializado ao aluno, caso se faça necessário.

Para se chegar na legislação vigente a respeito de inclusão escolar, foi percorrido um árduo caminho de muitas divergências, idas e vindas e discussões infundáveis, posto que tal termo – *inclusão* – implica em mudanças em toda a concepção de escola, de ensino e de aprendizagem e, principalmente, mexe com os “conceitos” de Educação Especial.

O modelo de classe inclusiva se apoia em noções sócio-construtivistas. Com base nos trabalhos de Vygotski (1978) e elaborado por Brunner (1973), Rogoff (1990) e Wetsch (1985; 1991; 1994), este quadro teórico faz

parte da grande família das teorias construtivistas em psicologia do desenvolvimento da criança. Ele prioriza o contexto ecológico e as dimensões transacionais do desenvolvimento infantil. Ele propõe uma visão coerente de ensino e aprendizagem. (SAINT-LAURENT, 1997, p. 68).

Segundo Beyer (2005), as escolas especiais foram as primeiras a acolher os deficientes, pois as outras escolas não o faziam. Acusadas de segregadoras, elas fizeram algo que na época era aceitável. Mas, com a ideia de inclusão, as escolas especiais estão sofrendo uma “crise de identidade”, pois se acredita que o espaço ideal para todas as crianças seja a escola regular. Afinal, “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004. p. 29).

Para que haja uma educação escolar inclusiva de qualidade, deve haver colaboração de todos os setores, financiamento voltado para a inclusão, promoção de relações sociais entre alunos e comunidade, efetivação do serviço de apoio, planos individualizados e, sempre, uma boa avaliação (Thomas e colaboradores, 1998; Giangreco, 1997; Lipsky e Gartner, 1998, *apud* Pacheco, 2007). Assim, todos os alunos seriam beneficiados pela inclusão, tendo experiências muito ricas de aprendizagem.

Chegando ao momento atual da educação brasileira, nos deparamos com alguns “entraves” relativos às questões de inclusão escolar, tais como: “Quem são os sujeitos envolvidos no processo de inclusão?”, “Qual a importância da inclusão – pensando no coletivo, não somente naqueles que possuem alguma deficiência – para o desenvolvimento de todos os educandos, não somente para atender à lei que exige o atendimento dos alunos ditos ‘especiais’ nas escolas comuns?” e, principalmente, “Como os professores estão preparando-se para o trabalho em uma escola inclusiva?”, “O que sentem e pensam os professores a respeito da inclusão?”

Estas são algumas questões relevantes para reflexão a respeito do modelo atual de inclusão escolar.



## 2.2 Refletindo sobre o processo inclusivo e seus (des) caminhos

Para corroborarmos com a ideia de que a inclusão é – desde que bem realizada e trabalhada – importante para o desenvolvimento dos educandos, refletiremos sobre algumas pesquisas de Vygotsky (1998, p. 107):

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.

É, portanto, o pensamento de Vygotsky de extrema relevância para este estudo, pois quando se fala em processos de aprendizagem, deve-se considerar o contexto ao qual o educando pertence e como ele interage com os outros. É aqui que a importância da escola e do convívio em classes regulares se faz relevante.

Além disso, o pensador russo referencia a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mostrando-nos que diferentes aprendizagens podem interferir (em um sentido positivo) no desenvolvimento dos sujeitos, por isso que o contato, na escola, com seus semelhantes pode ser, e provavelmente será, benéfico para aquelas crianças com Necessidades Educativas especiais, visto que terão acesso ao aprendizado advindo de diferentes áreas do conhecimento, não só do ponto de vista cognitivo, mas também social, fato que será propulsor de seu desenvolvimento como um todo.

Remetendo-nos aos questionamentos anteriores, refletiremos – de forma breve – a respeito dos sujeitos da educação como um todo e, posteriormente, aos “específicos” da Educação Especial. Devemos considerar como sujeitos da educação todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, fato que elimina a ideia de que somente alunos e professores estão aqui contemplados. Toda a estrutura escolar faz parte deste processo, incluindo equipe diretiva, setores, professores, alunos e funcionários, além de termos, também, que considerar o fato de as famílias dos alunos atuarem diretamente no processo de aprendizagem e formação de seu caráter e opinião. Se pensarmos desta forma, contemplando o

coletivo, podemos pensar nos sujeitos da Educação Especial como integrantes e atuantes de um espaço escolar, tanto quanto os outros o são. Com as políticas públicas relativas à inclusão, muitas escolas passaram a aceitar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apenas para acatar a uma lei, não buscando as melhores maneiras de se propor um ambiente de aprendizagem para todos, o que pode caracterizar apenas a inserção em um espaço e não a efetiva inclusão escolar.

Pois, como nos diz Mitler (2003), incluir não é apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas sim tornar a escola mais responsável pelas necessidades de aprendizagem de todos os educandos, auxiliando os professores em tal tarefa.

No entanto, o que ainda não foi percebido por, infelizmente, inúmeras escolas, é que a inclusão se dá de uma forma global, pois não são somente crianças com alguma deficiência ou déficits que se beneficiam da situação. Em um ambiente em que as diferenças são respeitadas e que todos aprendem que existem inúmeras formas de aprendizagem, acaba-se por favorecer a tantos outros alunos, já que não podemos mais trabalhar com a ideia de ensino-aprendizagem calcada apenas na assimilação de conteúdos. É na vivência que corpos docente e discente da escola vão descobrindo-se e encontrando novas e melhores formas de compreensão, não só dos conteúdos, mas de mundo e de relação com o outro. Esta ideia é corroborada com a opinião de Beyer (2006, p. 76), que fala de um desafio em que se deve “construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar”, mesmo àqueles que necessitam de um atendimento diferenciado.

Entretanto, há que se refletir sobre uma questão muito bem abordada por Vitalino (2007), que nos diz o seguinte:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? (p. 32)

Aqui, o foco volta-se à formação do professor nesta perspectiva inclusiva. No entanto, esta é uma questão muito complexa, pois na Política Nacional de Educação Especial (2008) não estão claras as diretrizes sobre como deve ser tal formação. Refletir sobre ela é muito importante, pois, afinal, qual é a formação mais adequada para que um professor sinta-se apto a trabalhar com os alunos ditos NEE?

Como é que os professores irão preparar-se para trabalhar dentro dessa proposta de inclusão se eles não têm embasamento teórico, muito menos prático, para exercer tal função? Seguindo o pensamento de Vitalino (2007), a questão é um pouco mais complexa, pois, na verdade, quem “prepara” o professor são os cursos de licenciatura, mas um dos grandes problemas é que muitos dos professores universitários ainda não possuem conhecimentos a respeito dessa questão, o que dificulta ainda mais essa trajetória.

No entanto, sabe-se que o processo de formação do professor dá-se ao longo de sua vida, não só de sua trajetória de estudante / profissional. Segundo Nóvoa *apud* Rozek (2005), “a formação docente é, possivelmente, a área mais sensível das mudanças no campo educacional, pois não se formam profissionais, produz-se uma profissão”, visto que “a profissão docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores” (p. 01). É, portanto, fundamental perceber que a *formação* perpassa toda a trajetória de vida de um professor, não cabendo tal tarefa apenas à Academia, posto que o sujeito-professor traz para a sua profissão toda a sua bagagem de vivências e (não) experiências.

Rozek (2005) reflete ainda sobre os vínculos criados entre um professor e seus alunos e como tal relação pode ser tão ou mais relevante no processo de ensino e de aprendizagem, no momento em que atinge diretamente a subjetividade de cada um. E, atingindo o outro em sua essência, o encontro que se dá entre professor e aluno pode, ou não, ser gerador de aprendizagem para ambos. Afinal, no encontro de sujeitos diferentes é que surgem as dificuldades, medos, anseios, dúvidas e tantos outros sentimentos que podem ser propulsores de aprendizagens e vivências positivas (ou negativas) dependendo de como cada sujeito vai lidar com as diferentes situações. Assim, a formação docente, inicial e continuada, precisa

considerar a experiência pessoal e profissional do sujeito professor, inscrita em sua subjetividade e marcada por suas crenças e valores.

Por conseguinte, ao falarmos em processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental conhecermos quais são os processos envolvidos na (não) aprendizagem de todos os alunos, principalmente dos ditos NEE. Para tanto, passaremos, no capítulo a seguir, a uma análise dos processos de aprendizagem de leitura e de escrita, com os quais se pretende perceber *como* está sendo realizada a inclusão e que processos de ensino e de aprendizagem estão nela envolvidos. Assim, passaremos a um estudo mais detalhado das teorias a respeito dos processos que se julgam relevantes para este trabalho.

### **3 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Segundo Colello (2007), a alfabetização demanda uma longa trajetória de aprendizagem que perpassa os primeiros anos escolares. Há que se tomar consciência sobre a língua e sua função de uso e maneiras de se expressar, pois esta é importantíssima para se conquistar uma condição humana e social.

Para que haja conformidade entre o que se ensina e o que se aprende é necessário que se considere o ponto de vista dos alunos, como cada indivíduo interpreta e lida com informações distintas e que experiências (de dentro e de fora da escola) carregam consigo. Toda aprendizagem é carregada de conhecimentos anteriores que se unem a novas informações para produzir conhecimento, por isso a importância de se relevar a bagagem de cada educando.

A aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos, como nos diz Zacharias:

Como professores, precisamos ter consciência de que os conhecimentos, para poderem ser ensinados, passam necessariamente por uma transformação em relação aos seus contextos de origem, porém, é muito importante evitar que nesta transformação percam seu significado, seu sentido original. [...] Como bem o demonstram as investigações de Ferreiro e Teberosky, assim como em outros âmbitos, no âmbito da língua escrita, a criança é um sujeito ativo que se depara com a realidade, construindo conhecimentos, criando teorias e hipóteses, comparando-as entre si e modificando-as. (2007, p. 01).

Seguindo os pensamentos da autora, é necessário compreender que o processo de aquisição da linguagem escrita demanda atividades de inter-relações da criança com seus conhecimentos prévios e, sendo assim, cada educando é único, pois todos têm históricos de vida diferentes e um meio de convívio social distinto. Estes fatores são bastante relevantes quando estamos falando de aprendizagem, pois um ambiente que a propicie, com certeza, vai gerar um indivíduo mais bem preparado para o estudo e para a compreensão, inclusive, de mundo. No entanto, aquela criança que vive em um meio onde quase não há diálogo, as relações interpessoais são frias e escassas e o ambiente não propicia situações de

aprendizagem, com certeza terá mais dificuldades para atingir todas as etapas do desenvolvimento existentes nesse processo.

### **3.1 Colaborações para o estudo da linguagem e sua aquisição**

Neste estudo, traremos, como embasamento teórico, duas teorias bastante distintas em suas teses e princípios. Primeiramente, passamos aos estudos de Vygotsky, pois se acreditam muito relevantes à medida que dão conta de aspectos supracitados e que têm relação direta com o social, o meio em que as aprendizagens podem se dar, ou não. Devido à sua caminhada calcada nos processos sócio-históricos, de base marxista, advindos de uma sociedade em meio a uma revolução (Lucci, 2006), o pensador russo perpassa seus estudos por questões muito relevantes para que haja aprendizagem, ou não. Ou seja, o contexto em que tal processo dá-se.

Por outro lado, buscou-se embasamento, também, nos estudos de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky que, em época diferente de Vygotsky, e com estudos calcados, principalmente, nas teorias piagetianas e de base psicolinguísticas, também trouxeram à tona considerações muito relevantes para compreendermos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita.

Opto por autores que têm fontes tão distintas, mas, é importante ressaltar que ambos acreditam na influência do meio e dos conhecimentos prévios das crianças para que haja aprendizagem. Além disso, acredita-se que não exista uma teoria única que dê conta do complexo processo da aprendizagem humana. Portanto, buscou-se estudos que se complementam e permitem a compreensão dos processos pelos quais os alunos passam ao longo de suas trajetórias escolares.

Nas palavras de Garcez (2000), revisando a teoria de Bakhtin, ainda que muito mais próxima de Vygotsky, justificam-se as escolhas teóricas fundamentais deste estudo:

A experiência da linguagem, e a da leitura especialmente, não é solitária, é um produto construído na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Todo o percurso de aquisição, desenvolvimento, construção da linguagem inicia-se na interação social para então se realizar, se consolidar no interior do indivíduo, ou seja, se internalizar [...].

Por ser assim tão complexa, a leitura nem sempre é um procedimento fácil. Ela faz inúmeras solicitações simultâneas ao cérebro, e é necessário desenvolver, consolidar e automatizar habilidades muito sofisticadas para pertencer ao mundo dos que lêem com naturalidade e rapidez (p. 585).

Moreira e Machado (2001), corroborando com a escolha teórica deste estudo, nos dizem que “A leitura necessita ser estudada na dimensão linguística, social, psicológica e neurológica. É uma área que exige uma compreensão muito maior do que a automação do processo de ler” (p. 04).

Nesta perspectiva, passemos às teorias dos referidos autores e suas contribuições relevantes para o estudo.

### **3.1.1 A colaboração de Vygotsky (1896-1934) para os estudos relativos à linguagem e sua aquisição**

Enfatizando o que se viu até aqui, temos Vygotsky (1998) como um dos pensadores que embasa tais estudos, relacionando dois tipos de “conceitos” trabalhados durante o desenvolvimento da criança: os conceitos “científicos” e os conceitos “cotidianos”, ambos com extrema relevância para a educação e para o aprendizado. É o que o próprio Vygotsky nos diz:

[...] sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. (1998, p. 108).

Tal teoria relaciona o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. Aqui, faremos uma breve análise deste último, posto que é de suma importância para entendermos como a linguagem se desenvolve.

Vygotsky, em seus estudos neste campo, valeu-se dos trabalhos de Piaget, que demonstrou, nas crianças em idade escolar, a falta de percepção consciente das relações, mesmo manipulando-as espontaneamente. Segundo Piaget<sup>5</sup> (1923) *apud* Vygotsky (1998, p. 110) “o pensamento infantil é não-deliberado e inconsciente de si próprio”. E, para explicar tal afirmação, vale-se da lei de percepção de Claparède, que demonstrou a precedência da percepção da diferença à semelhança. Ou seja, a criança reage muito mais a algo que lhe é estranho, pois, segundo o estudioso, a não-semelhança gera uma inadaptação que leva à percepção.

Complementando a lei de Claparède, Piaget nos fala da *lei da transferência e do deslocamento*, de extrema relevância para este trabalho, dada a importância do estudo da linguagem. Isto se dá pois o estudioso suíço demonstrou que a consciência de uma operação mental dava-se quando a criança conseguia transferir tal operação do plano da ação para o plano da linguagem, imaginando e transformando em palavras e que este processo é bastante lento, devido à sua complexidade.

No entanto, neste aspecto, Vygotsky discorda, já que acredita, sim, nas descobertas de Claparède, mas também crê em uma outra explicação para que a diferença seja percebida antes da semelhança. O estudioso russo percebe que a percepção da semelhança exige da criança estruturas de generalização e de conceituação mais avançadas e, por isso, a percepção da diferença a antecederia. Além disso, analisa que a criança tem uma reação antecipada a ações representadas graficamente em relação a objetos, porém toma consciência destes antes mesmo daquelas.

---

<sup>5</sup> É importante frisar que este estudo valer-se-á, principalmente, dos pensamentos e das teorias de Vygotsky, por isso os escritos de Piaget são apenas citados, dada a sua relevância, mas não serão aprofundados e analisados em demasia.



Acredita-se, também, que é justamente no período que compreende o início da vida escolar que as funções intelectuais superiores – caracterizadas pela consciência reflexiva e pelo controle deliberado – destacam-se no processo de desenvolvimento. Assim, a atenção passa a depender cada vez mais da criança, sendo mais voluntária, a memória passa a ter uma logicidade maior, sendo guiada pelo significado e a criança termina por “aprender a usá-la”. Entretanto, acredita-se que o intelecto, durante a idade escolar, ainda não corresponda a tais níveis de voluntariedade. (Vygotsky, 1998).

Retomando a questão relativa à percepção, temos a seguinte redação de Vygotsky em sua obra *Pensamento e Linguagem* (1998):

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (p. 115).

Assim, é tese dos estudos vygotskianos que um princípio de sistematização aparece, primeiro, na mente da criança através do contato com os conceitos científicos e, somente depois, é passado para os conceitos cotidianos, alterando a sua estrutura psicológica. Tais pensamentos remetem a uma temática mais abrangente: a relação que se dá entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança.

Ao analisar diferentes teorias, o estudioso russo, em suas investigações, chegou a algumas conclusões. Tais considerações demonstraram que o desenvolvimento da escrita difere do desenvolvimento da fala, em estrutura e em funcionamento, por serem funções linguísticas distintas. Isto se dá, principalmente, pois a escrita exige um nível de abstração muito além do da fala. Vygotsky, inclusive, compara a escrita com uma fala sem interlocutor, sendo, assim, uma situação estranha à criança, que demonstra um maior interesse pela fala, inclusive por senti-la muito mais útil e necessária que a escrita (muito mais abstrata).

Além disso, há bastante distanciamento entre a *fala* e a *escrita*, inclusive em suas estruturas, já que a escrita é muito mais completa que a fala e o pensamento e isto exige de quem escreve um trabalho muito mais consciente do que de quem fala. Ponderando tais estudos, pode-se chegar à conclusão de que a divergência que existe entre a linguagem escrita e a linguagem oral em crianças em idade escolar é natural, dada a sua habilidade nesta, que é muito além daquela.

Seguindo as teses defendidas em seus escritos (Vygotsky, 1998), temos um confronto entre o estudo da linguagem escrita e o da gramática. Posterior a Vygotsky, Noam Chomsky, linguista norte-americano defende a tese de que todos nós temos uma gramática internalizada e que, por isso, já nascemos com habilidades e estruturas para organizar sintaticamente nossa linguagem (em nossa língua materna) (Chomsky, 1956). No entanto, ambos defendem, sim, o estudo da gramática, até mesmo porque o seu uso antecipado ao seu estudo acontece de forma deliberada e inconsciente e, quando a criança estuda-a, amplia suas formas e passa a refletir a respeito de sua fala e de sua escrita e atinge um nível mais elevado de tais habilidades.

Portanto, as investigações vygotskianas demonstraram que “o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas atribuições” (VYGOTSKY, 1998, p. 116). Pensando assim, podemos ter uma visão mais otimista da proposta inclusiva de educação, posto que a interação da criança com necessidades educativas especiais (NEE) com seus pares e com as diferentes formas de estímulo à aprendizagem podem ser impulsionadoras desta.

### **3.1.2 A colaboração de Emília Ferreiro (1937-) para os estudos relativos à linguagem e sua aquisição**

As duas grandes estudiosas dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, embora muito embasadas na teoria de Jean Piaget, calcadas na psicolinguística e ligadas às questões relativas à

maturação necessária para se dar a aprendizagem, também acreditam na interferência dos estímulos sociais nos processos de aprendizagem, até mesmo porque não há com desvincular tais teorias.

Segundo Ferreiro (1991), as crianças têm uma tendência natural à busca pela compreensão da natureza da linguagem falada à sua volta, criando hipóteses, “regularizando” o que é irregular, “criando” a sua própria gramática. Aqui, retoma-se a ideia chomskiana (Chomsky, 1956) de uma gramática internalizada, algo inato do ser humano que traz consigo as estruturas de sua língua materna. Assim, a criança vai constituindo sistemas em que o valor das partes redefine-se em função do sistema como um todo.

É importante ressaltar que quando se fala em teorias ligadas à ideia de uma gramática internalizada não se trata de uma credibilidade imparcial em tal estudo, visto a relevância das teses levantadas por Vygotsky e já mencionadas neste estudo. Acredita-se, sim, em um conjunto de análises e pesquisas que se confrontam e se complementam para que possamos compreender melhor os processos, e não buscar uma verdade absoluta.

Para a autora (FERREIRO *apud* KAUFMAN, 1998), podemos destacar três períodos de evolução da escrita, sendo eles:

- I. Um período em que a criança consegue diferenciar o sistema de representação da escrita de outros sistemas de representação.
- II. Um segundo período no qual se obtêm diferenciações no meio do sistema da escrita. Se estabeleceram, primeiro, as condições necessárias para que determinadas produções (próprias ou alheias) resultem legíveis, e posteriormente as formas para diferenciar escritas entre si.
- III. Um terceiro período no qual finalmente a criança chega a diferenciar as escrituras relacionando-as com a pauta sonora da fala. (FERREIRO *apud* KAUFMAN, 1998. p. 24)

Assim, em um primeiro momento, a criança já consegue diferenciar o que é desenho e o que é marca gráfica das letras, por assim dizer. No que tange à interpretação, nesta etapa a criança ainda realiza-a de forma global e “mistura” escrita e gráfico.

Em um segundo momento, as crianças passam a perceber e / ou produzir marcas gráficas que começam a fazer sentido, desde que a escrita possua um número determinado de marcas, que devem ser diferentes. Nesta etapa, a criança já não produz escritas com apenas uma letra, tampouco repete a mesma estrutura / letra. Nesta fase, uma criança já produz o que Ferreiro e Teberosky denominam de *hipótese de quantidade* e *hipótese de variedade*, sendo estas pura e simplesmente o que a nomenclatura já demonstra e o que já foi anteriormente citado. Após a realização de uma diferenciação interna da escrita, a criança passa a diferenciar as escrituras entre si. Ou seja, as crianças passam a modificar estruturas e quantidades, utilizando letras, quantidades e posicionamento diferentes para demonstrar vocábulos distintos.

Até este momento, a criança não estabelece relações entre estruturas gráficas e sonoras, mas é a partir da consciência já adquirida que o processo vai sendo realizado. E, justamente quando as crianças passam a relacionar a escrita com a “pauta sonora da fala” (KAUFMAN, 1998) é que se inicia o terceiro período. É quando ocorre o que foi denominado por Ferreiro e Teberosky (1991) de *fonetização da escrita*. Este processo consiste na atividade de tentar estabelecer uma correspondência entre emissões orais e escritas. Aqui inicia o período silábico, pois, agora, as crianças tentarão corresponder quantidades de sons com quantidades de letras.

Posteriormente, começa um momento de percepção de que a língua escrita produzida pelos adultos possui diferenças marcantes e que há uma lógica em sua produção, mas que difere da real. Quando isto ocorre, a criança desestrutura suas hipóteses silábicas e passa para um momento transitório, o silábico-alfabético, até chegar à construção e à leitura alfabética.

### 3.2 A interpretação de texto

Inicialmente, a criança tem uma tendência a inferir a hipótese de que algo escrito próximo a uma imagem seria o nome de tal representação gráfica. Esta hipótese, apesar de simples, perdura por algum tempo na mentalidade infantil.

No entanto, quando à criança é apresentado um texto escrito sem alguma imagem que a ele se ligue suas hipóteses variam muito, pois não há nenhum referencial em que se apoiar. À medida que a criança vai reconhecendo novos vocábulos, sua leitura evolui, conseqüentemente a sua compreensão evoluirá também (Ferreiro, 1991; Kaufman, 1998).

Vários são os estudos que, após a análise da aquisição, propriamente dita, detêm-se nas questões referentes ao interpretar.

Segundo Vieiro (2007), o ato de ler vai além da “decodificação” de grafemas e fonemas, pois requer raciocínios elaborados que dependem de fatores perceptivos, cognitivos e linguísticos, já que o leitor necessita, primeiramente, decodificar o que está sendo lido para, seguidamente, compreender o seu conteúdo e, por fim, estabelecer relações coerentes entre o conteúdo lido e seus conhecimentos, ideias e opiniões. Para tanto, é necessário que o desenvolvimento de aprendizagem tenha sido efetivo e tenha contemplado algumas etapas básicas de seu processo na aquisição da leitura e da escrita.

No entanto, há que se considerar que as crianças, cada uma em sua individualidade, terão tempos diferentes para a realização do processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, apresentarão maiores dificuldades para a realização efetiva de leituras e sua compreensão e interpretação.

Pensando nisso, Kaufman faz uma reflexão muito pertinente em sua análise das teorias de Ferreiro e Teberosky:

Se leva em conta que há um processo de aquisição por parte da criança, se sabe que os ritmos podem variar de uma criança para outra, mas se tende a considerar que há um tempo “normal”, no qual devem produzir-se determinadas aquisições.

Este pensamento, conciliado com certa tradição escolar – e social – de que uma criança deve saber ler e escrever ao finalizar o primeiro ano, se difundiu como a expectativa de que os alunos devam alcançar um nível de conceituação alfabética no transcurso de seu primeiro ano escolar. Esta postura traz atrelada uma consequência inevitável: deixar para o segundo ano conteúdos, atividades e situações que só podem ser resolvidos por crianças que alcançaram este nível. (KAUFMAN, 1998. P. 42)

É muito importante ressaltar tal passagem e reflexão, pois se enquadra perfeitamente ao que se pretende neste estudo, dada a preocupação com uma educação inclusiva. Felizmente, a educação nacional já conta com um programa que prevê não mais um ano para a alfabetização<sup>6</sup>, mas, sim, dois, contemplando, ao menos, um período um pouco mais estendido para aqueles que não atingirem o tão buscado objetivo da alfabetização em um ano. Certamente, ainda estamos vivendo um período experimental, pois tal postura, no município de Guaíba (local-referência deste trabalho), foi adotada há apenas 4 (quatro) anos.

Certamente, em vista a outros lugares, estamos avançando, mas, infelizmente, como este estudo é realizado por uma professora das Séries Finais do Ensino Fundamental, tais crianças, que tiveram um tempo maior para o processo de aquisição da linguagem escrita, ainda não chegaram aos anos finais, ou seja, ainda estamos lidando com aqueles alunos oriundos de um processo que se pretendia uniforme.

Passando, então, às questões mais específicas da linguagem, do ponto de vista dos reconhecimentos e processamentos em leitura, segundo Kato (1999), um leitor proficiente faz uma leitura mais global, do todo, e não palavra por palavra, sendo esta ideográfica, ou seja, remetendo à imagem figurada do objeto. No entanto, um leitor iniciante, ou inexperiente, se prenderá em “operações de análise e

---

<sup>6</sup> Conforme prevê a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006; que “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2006).

síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares” (p. 34).

Pensando nestas questões, já podemos inferir que um leitor que ainda precisa deter-se em cada detalhe de um texto e decompô-lo para compreendê-lo não pode ter a mesma capacidade de tal exercício que alguém que o faça de maneira dinâmica e global. Temos, aqui, uma primeira pista de déficits que podemos encontrar nas séries finais do ensino fundamental de nossas escolas.

A partir das questões levantadas e de uma análise de diferentes teorias, passaremos, no capítulo 4 (quatro) às reflexões pertinentes à estrutura deste estudo e que métodos e ações foram adotados.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao analisar os processos históricos de inclusão escolar, mais especificamente, no município de Guaíba – RS, buscou-se traçar um panorama do contexto a que pertencem os alunos com NEE da rede municipal de educação e que serão objetos deste estudo.

Para tal análise, acredita-se que a opção pela *Pesquisa Bibliográfica* de cunho qualitativo seja a mais adequada, visto que tal estudo visa a uma análise teórica a respeito dos diferentes processos envolvidos no ensino e na aprendizagem destas crianças e adolescentes. A partir de situações vivenciadas pela autora e de um caso, em especial, de uma aluna que estimula e, ao mesmo tempo, instiga a autora a querer compreender como se dá, ou não, a sua aprendizagem sentiu-se necessária a busca de embasamento teórico que explicitasse algumas hipóteses previamente existentes a respeito de seu processo de aprendizagem, mas que necessitam de maior reflexão e estudo a respeito.

Segundo Ribeiro e Sousa (2006), “a pesquisa bibliográfica consiste no exame da literatura científica, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema” (p 01). Além disso, ela deve ser desenvolvida a partir de teorias já existentes. Como neste estudo fez-se a opção por analisar, basicamente, duas teorias distintas a respeito da mesma temática, opção pelas análises nas áreas da psico e da sociolinguagem, Gil (2002) nos mostra que tal opção caracteriza, basicamente, a pesquisa bibliográfica, visto que se contrapõem teorias justamente para que haja reflexão e produção de conhecimento em cima destas.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, já que a autora está diretamente implicada e envolvida com o objeto de estudo, fazendo parte da realidade analisada. É interessante ressaltar que tal pesquisa permite resultados mais abertos e passíveis de diferentes interpretações (Zanem, 2004), o que, em se tratando de Educação Inclusiva, é relevante, afinal não trabalhamos com números precisos, muitos menos com sujeitos que obedecem a uma lógica pré-estabelecida pela sociedade. Mas, segundo a mesma autora, este fato não invalida tais



pesquisas, muito pelo contrário, permite uma maior reflexão e possibilidades de análises distintas por parte dos sujeitos nela envolvidos.

As fontes bibliográficas podem ser divididas em três categorias: livros, publicações periódicas e impressos diversos (Gil, 2002), sendo os livros as “fontes bibliográficas por excelência” (p. 44). Neste estudo, a autora procurou transitar por todas as fontes que lhe foram possíveis, utilizando diferentes recursos (bibliotecas diferentes, inclusive virtuais, leitura de periódicos e de artigos de revistas especializadas) para que pudesse refletir com maior sustentação a respeito da temática escolhida.

A pesquisa realizou-se da seguinte forma, conforme indica Selltiz et al. (1967) *apud* Gil (2002):

- Levantamento bibliográfico (teorização sobre necessidades educativas especiais, inclusão escolar, processos de aprendizagem de leitura e escrita);
- Entrevistas com profissionais que trabalham diretamente com os alunos com NEE (professora do LAPI e Orientadora da escola);

Contribuiu, também, para este estudo a reflexão sobre a trajetória de inclusão de uma aluna com NEE no contexto trabalhado, sendo relevante para elucidar as questões motivadoras do estudo.

Acredita-se que a opção por entrevistas abertas seja a mais adequada, dada a necessidade de se fazer uma análise qualitativa do contexto em que se está pesquisando, bem como formular e / ou confirmar hipóteses. Obviamente, a opção por se fazer uma análise de trajetória de apenas uma criança é restrita dado número significativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais no município de Guaíba, pois, assim como já nos diz Gil (2002), este fato pode nos impulsionar para uma tendência à generalização. No entanto, aqui, busca-se um aprofundamento a respeito dos déficits e progressos que a inclusão no município vem atingindo e (re) pensá-los para que a inclusão escolar e a aprendizagem destas crianças e adolescentes sejam realizadas cada vez melhor e com maior qualidade.

#### 4.1 Contribuições dos serviços de apoio da escola

A partir de entrevistas (Apêndices I e II) realizadas com a Orientadora da escola e a professora do Laboratório de Aprendizagem Interdisciplinar – LAPI, buscou-se perceber como tem sido realizado o serviço de apoio para os alunos com NEE. Foram realizadas duas entrevistas com perguntas semelhantes, objetivando, assim, obter olhares diferentes a respeito dos mesmos alunos e de seus processos de escolarização e de aprendizagem.

As entrevistas foram elaboradas e explicadas previamente pela pesquisadora, sendo o registro, por escrito, realizado pelas entrevistadas e, aqui, descrito de forma abrangente para que se faça uma reflexão a respeito de como estão sendo atendidos os alunos com NEE pelos serviços de apoio especializado existentes na escola.

Apesar de realizarem atividades com foco diferenciado, orientadora e professora do LAPI possuem formação inicial na área da educação (Curso Normal e Licenciatura, sendo uma em Pedagogia e a outra em Matemática) especializações voltadas para o atendimento dos alunos com NEE. Além disso, as duas acreditam que a inclusão seja propulsora de aprendizagens diversas para tais crianças e trabalham nesta lógica. No entanto, ambas comentam as dificuldades de se ter tempo e recursos restritos para a complementação do atendimento aos alunos.

O serviço de apoio especializado fica mais a caráter da professora do LAPI, sendo concernente à orientadora os devidos encaminhamentos a especialistas e a intermediação entre aluno-professor-escola-pais, atividade fundamental para que se propicie um ambiente de aprendizagem a estas crianças e adolescentes.

Com as entrevistas e as observações feitas no cotidiano, na vivência escolar, é possível perceber que, infelizmente, o LAPI funciona em horários restritos e, muitas vezes não conseguindo atender à demanda, além de dispor de poucos recursos pedagógicos para tal. Sofrendo de mal semelhante, a orientadora, muitas vezes é solicitada pela escola para fazer substituições em sala de aula quando

algum professor falta. Assim, os serviços de apoio ficam restringidos a pequenos momentos ao longo do ano letivo. Obviamente, as entrevistadas também relataram pontos positivos em seu trabalho, sendo, principalmente, os avanços já observados em alguns alunos desde que iniciaram sua trajetória escolar.

Para concluir, foi perguntado a cada uma das profissionais quais mudanças em seu trabalho elas realmente gostariam de fazer. Embora com respostas distintas, ambas focaram a questão tempo / recursos, de modo que uma acredita na necessidade de ter mais recursos didático-pedagógicos para qualificar seu trabalho e, a outra, pensa que a qualificação de suas atividades estaria na utilização de um tempo maior e mais frequente para atender a cada um dos casos existentes na escola.

#### **4.2 Uma trajetória de inclusão**

A partir da análise teórica abordada, passamos, aqui, para a análise reflexiva da trajetória de uma criança que está tendo seu processo de escolarização no contexto educativo anteriormente exposto nos capítulos 1 (um) e 2 (dois) deste estudo. É importante frisar, mais uma vez, que a história aqui apresentada mostra-se relevante para a elucidação e exemplificação do estudo em questão, sendo uma pequena amostra, mas não por isso menos relevante, mesmo porque motivou boa parte desta pesquisa.

A menina “A”, quando nasceu, sofreu anóxia, uma falta de oxigenação no cérebro, o que ocasionou um quadro intenso de convulsões, prejudicando as relações entre os dois lados do cérebro e comprometendo sua memória. Este problema acarreta, ainda hoje, em um quadro constante de observação e uso de medicação prescrita por neurologistas para evitar crises.

“A”, atualmente com treze anos e cursando a quinta série (ou sexto ano) do Ensino Fundamental, chegou à escola na idade correta para o antigo nível e/ ou jardim B. Porém, na primeira série, apresentou sérias dificuldades para se alfabetizar

e foi reprovada algumas vezes. Com o tempo, a aluna passou a ser “promovida”<sup>7</sup> para as outras séries, mas sempre apresentado imensas dificuldades na aprendizagem e compreensão dos conteúdos – dado um modelo de ensino ainda muito tradicional nas escolas.

Com a chegada nas séries finais do Ensino fundamental, suas dificuldades intensificaram-se, pois a menina depara-se com um professor diferente a cada duas horas e que lhe “ensina” conteúdos muito diversos uns dos outros. Este fato tem preocupado bastante a escola (professores, orientação, supervisão e LAPI), pois se tem percebido que a menina deu uma estagnada em seu processo de aprendizagem.

É importante perceber que a demora para ser alfabetizada está intimamente ligada às suas dificuldades de memorização e reflexão sobre seus conhecimentos prévios (Colello, 2007; Zacharias, 2007), visto que o quadro de convulsões, quando do seu nascimento, prejudicou tais habilidades. Assim, a menina necessitou de muito mais tempo que os outros colegas para adquirir tais conhecimentos.

Vygotsky, ao analisar os processos de desenvolvimento também nos fala de um processo de consciência e de logicidade da memória que tendem a se destacar na criança no início da idade escolar, o que criaria um campo mais propício para a alfabetização. Além disso, o pensador destaca o distanciamento existente entre fala e escrita (esta, muito mais abstrata), o que explica o fato de “A” não possuir nenhuma dificuldade na fala, apenas aparecendo no momento da escrita.

Quanto à teoria de Ferreiro (1991), podemos dizer que “A” já se encontra no período denominado de *alfabético*, porém com muitas defasagens na ortografia. É interessante ressaltar que os problemas atuais estão realmente na ortografia e na dificuldade de interpretação textual, visto que ainda faz uma decodificação lenta, tendo maiores problemas para ler e fazer inferências (Vieiro, 2007). Com o pressuposto de que *todos* os alunos devem alfabetizar-se nos dois primeiros anos escolares, o modelo inclusivo de educação é prejudicado, já que o tempo necessário

---

<sup>7</sup> Termo utilizado no município para o “avanço” de um aluno de uma série para a outra por meio de um parecer que justifique tal medida.

para adquirir tal habilidade não é respeitado e, já no segundo e no terceiro anos das séries iniciais são cobrados conteúdos que demandam leitores fluentes (Kaufman, 1998). Assim, uma menina como “A” apresenta dificuldades acentuadas em relação aos colegas.

É preocupante ver que o seu desenvolvimento ocorre normalmente, dado sua idade e toda carga emocional advinda da entrada na adolescência, mas que seu entrave em todas as disciplinas tem sido justamente devido a seu atraso na linguagem. Infelizmente, nas séries finais do Ensino Fundamental ainda é muito difícil existir um trabalho integrado entre as disciplinas, ficando somente a cargo da Língua Portuguesa o trabalho com as diferentes habilidades linguísticas, partindo do pressuposto de que todos terão competências suficientemente desenvolvidas para a aprendizagem dos diversos conteúdos das nove, dez disciplinas diferentes com que se depara o corpo discente de uma escola ao chegar a tal nível de sua escolarização.

Não obstante, sabemos que as escolas públicas, em geral, ainda não dispõem de recursos humanos e físicos suficientes para que as crianças tenham um ensino de qualidade e que atenda às diferentes demandas de aprendizagem.

No entanto, quando fazemos atividades oralmente (uma alternativa que os professores têm buscado), a menina vem destacando-se, inclusive, apresentando trabalhos para o grande grupo e com um bom desempenho.

Portanto, acredita-se que existam caminhos e rotas alternativas para que “A”, bem como tantos outros alunos, não seja apenas *mais uma* entre tantos, mas seja *uma* aluna como os tantos outros. Percebe-se que a menina ainda tem um bom potencial a ser explorado, mas é necessário que a escola trabalhe em conjunto para que isto possa ocorrer.

Assim, com a história de “A”, encaminhamo-nos para a finalização deste estudo e suas considerações finais a respeito das conclusões a que se chegou sobre a efetivação da aprendizagem e os processos nela envolvidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que seja fundamental, para as reflexões finais retomar a ideia que abre este estudo, nas palavras de Colello (2007):

A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o “outro” como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo”, por excelência dinâmico e complexo (p. 43).

É, pois, neste pensamento, aliado à concepção de que a relação com o outro é propiciadora de aprendizagem (Vygotsky, 1998) que este estudo foi alicerçado. Ou seja, foi acreditando que a relação com o outro e o uso da linguagem sejam fundamentais para que haja ao menos um processo de aprendizagem que as análises foram feitas.

Partindo de uma motivação pessoal, como professora de Língua Portuguesa das Séries Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Guaíba, percebia em sala de aula alguns alunos que frequentavam o espaço escolar, mas não tinham o “seu” espaço e, instigada, ainda mais, pelo caso da aluna “A”, analisado neste estudo, que se pretendeu fazer um retrospecto de como o processo de inclusão se deu em um âmbito geral e, posteriormente, mais específico na rede de ensino da qual faço parte.

Sendo os documentos normativos mais significativos decorrentes de encontros na área da educação realizados nos anos 1990, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem, Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, Espanha, 1994), quando foi estabelecida a Declaração de Salamanca (Beyer, 2006), podemos perceber que a inclusão escolar é um movimento muito recente em nossas escolas, o que gera, ainda, muitas dúvidas por parte de professores, alunos, pais, equipe diretiva, enfim, de toda a comunidade escolar envolvida neste processo.

Ao longo da história, a educação como um todo e, principalmente a Educação Especial, passaram por momentos contraditórios em que se adotavam posturas diferentes, em dados momentos segregando os deficientes e, em outros, acreditando-se em uma educação integradora e, posteriormente, inclusiva (Tezzari, 2002; Enumo, 2005; Beyer, 2005).

Atualmente, acredita-se em um modelo de inclusão, no qual os alunos devam frequentar, preferencialmente, as classes regulares de ensino (LDBEN / 1996) e, se possível, ter um apoio especializado em um horário diferente do de suas aulas.

No entanto, o que se percebeu é que um dos grandes entraves da inclusão ainda é a formação do professor, que se mostra muito deficitária. Porém, é importante ressaltar que tal formação perpassa o plano formal de educação e ultrapassa os limites do ensino. Desta formação fazem parte toda a trajetória de vida dos profissionais de educação e suas crenças e ideologias (Rozek, 2005), fator relevante na relação de ensino e de aprendizagem. Afinal, se Vygotsky (1998) nos fala das questões sociais, das relações com o meio para haver aprendizagem, como as relações sociais do professor podem ser desconsideradas? Ele também é sujeito atuante neste processo.

Tendo bem clara a questão de que professor e aluno produzem aprendizagem e, por conseguinte, conhecimento a partir da relação (ROZEK *apud* Nóvoa, 1999) que se estabelece entre eles, podemos pensar em uma educação que se pretende inclusiva e de qualidade, pois estamos considerando os diferentes sujeitos envolvidos em tal processo.

Além dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerou-se as questões implícitas no sujeito e trazidas por Ferreiro e Teberosky (1991), que consideram os processos de aprendizagem de leitura e da escrita a partir de um viés psicolinguístico, ou seja, a partir das questões já existentes nos sujeitos e que necessitam de um processo de maturação e desenvolvimento de questões que lhe são inatas. Em contrapartida, buscou-se embasamento, também, nas teorias vygotskyanas, calcadas nas questões sociológicas, pois se acredita que ambas teorias complementam-se e elucidam as questões a que se propôs estudar.

Assim, a partir de uma revisão bibliográfica e da análise de entrevistas e processos de aprendizagem de sujeitos envolvidos no contexto estudado – a Rede Municipal de Educação de Guaíba/RS – buscou-se analisar “como estava efetivando-se os processos de aprendizagem de leitura e de escrita em alunos com Necessidades Educativas Especiais?”.

Percebeu-se, juntamente com os profissionais entrevistados, que a Rede Municipal de Guaíba ainda está caminhando para o que se pretende ter como uma escola inclusiva, mas que já conta com o apoio de Laboratórios e Centro especializados (LAPI e CDP) para dar um suporte maior aos professores das classes regulares e aos alunos.

Em contrapartida, ainda existem muitos alunos ocupando um espaço *físico* na escola e não um espaço *de aluno*, de um sujeito atuante em sua comunidade escolar. Esta foi a situação motivadora de todo o estudo, que será concluído percebendo que, infelizmente, isto ocorre em demasia nas escolas e que ainda se tem uma grande preocupação com a “socialização” destes sujeitos, como se isto ocorresse sem a aprendizagem e sem o desenvolvimento das habilidades necessárias para fazer uso da linguagem de forma significativa.

Com o relato e reflexão a respeito da história de “A”, percebe-se que, quando o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita for devidamente compreendido e respeitado, a menina terá inscrito o seu lugar como aluna da 5ª série do Ensino Fundamental da escola onde estuda. Antes disso, ela (e tantos outros) continuará ocupando um “espaço” que não lhe é significativo. Para tanto, é necessário que todos que atuam na escola estejam voltados para o mesmo fim.

Felizmente, acredito que o caminho mais adequado está sendo percorrido e que exista bastante motivação por parte de muitos educadores, além de existir um suporte da mantenedora para que se procure fazer um trabalho de qualidade e significativo.



Finalizo este estudo e esta trajetória do curso de especialização sem conclusões prontas, mas com muitas pistas a respeito dos caminhos que devem ser percorridos para que tenhamos uma educação de qualidade, na qual alunos, professores e toda a comunidade escolar sintam-se sujeitos atuantes e pertencentes do mesmo espaço e tenham o “seu” espaço garantido na escola. Acredito que muito ainda deva ser pesquisado e estudado sobre as temáticas aqui abordadas, mas creio, também, que um norte a ser seguido foi encontrado, resta-nos buscá-lo. Afinal, ainda não encontramos o rumo certo, mas estamos incessantemente buscando-o.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

**BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Ministério da Educação: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>  
Acesso: 19 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – Casa Civil. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)  
Acesso: 10 set. 2009.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Educação inclusiva e Diversidade: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra; CAPOVILLA, Fernando; SUITER, Ingrid. **Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura**. In: Psicologia em estudo, Maringá. v. 9, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a12.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Three models for the description of language**. IRE Transactions on Information Theory. September, 1956.

Disponível em: <http://www.chomsky.info/articles.htm>. Acesso 20 abr. 2009.

COLELLO, Silvia m. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto?** IN: BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. Bras. Educ. Espec. Dez 2005, vol 11, nº 3, p. 335-354. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso: 07 abr. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCEZ, Lucília. **A leitura na vida contemporânea**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 81, n. 199, p. 581-587, set/dez. 2000.

OLIVEIRA, Cristiane Catarina Fagundes de.; GUASPARI, Mariângela de Oliveira. (org.). **Inclusão Social – Educando**. Porto Alegre: Fundação educando, 2008.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura – texto e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria (org.). **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MOREIRA, Rui Verlaine Oliveira; MACHADO, Roselia Costa de Castro. **Avaliação do interesse e do desempenho da criança na leitura**. UFC: Fortaleza, 2001. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-avaliacao-do-interesse-e-do-desempenho.pdf> Acesso em mai. 2009.

NAKAYAMA, Antônia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representação**. Dissertação de Mestrado. USP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/>. Acesso em 13 fev. 2009.

PACHECO, José et al. **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

RIBEIRO, Maria Piedade Fernandes; SOUSA, Vânia Pinheiro de. **Elaboração de trabalhos acadêmicos – monografias (TCC), dissertações, teses e memoriais**. Juiz de Fora: UFRJ, 2006. Disponível em: [http://www.normalizacao.ufjf.br/subitem.php?nome\\_item=2%20FASES%20E%20PARTES%20DO%20TRABALHO%20MONOR%81FICO&id\\_subitem=2](http://www.normalizacao.ufjf.br/subitem.php?nome_item=2%20FASES%20E%20PARTES%20DO%20TRABALHO%20MONOR%81FICO&id_subitem=2). Acesso em set. 2009.

ROZEK, Marlene. **Formação docente e subjetividade**. Porto Alegre, 2005. Arquivo pessoal da autora.

SAINT-LAURENT, Lise. **A educação de alunos com necessidades especiais**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon – Ed. SENAC, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf) Acesso em ago. 2008.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou. Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

UNESCO. **Uma educação inclusiva de qualidade.** InfoAtivo DefNet – nº 4163 – Ano 12 – Dezembro. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/unesco.php>. Acesso em 13 fev. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRO, Pilar. **Aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita: bases e principais alterações.** In: PUYUELO, Miguel; RONDAL, Jean-Adolphe. Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VITALINO, Célia Regina. **Análise de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais.** Rev. Bras. Educ. Espec. Dez 2007, vol 13, nº 3, p. 399-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso: 07 abr. 2008.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **A aprendizagem da leitura e da escrita.** Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/difaprlleit.htm>. Acesso em: 03 jun. 2008.

ZATELLI, Roselene K. **A leitura e a escrita no contexto Escolar.** Disponível em: <http://br.geocities.com/ciberliteratura/psicolinguistica/roselene.htm> Acesso 01 jun. 2008.

## **APÊNDICES**

### **APENDICE A**

#### **ENTREVISTA 1 – Professora do LAPI – Laboratório de Aprendizagem Pedagógica Interdisciplinar**

**Há quanto tempo atua no LAPI:**

**Formação:**

**Trajetória Profissional:**

- 1 – Como você vê as políticas de inclusão escolar no município de Guaíba?
- 2 – Quais são as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- 3 – Que avanços em termos de aprendizagem você tem observado nestes alunos?
- 4 – Como eram (e o que sabiam) estas crianças quando chegaram à escola?
- 5 – Quais procedimentos de intervenção no trabalho com as questões relativas à linguagem estão sendo relevantes com tais alunos?
- 6 – Descreva brevemente seu trabalho com os alunos.
- 7 – Se você pudesse realizar alguma mudança em seu trabalho, o que faria?

## **APENDICE B**

### **ENTREVISTA 2 – Orientadora da Escola**

**Há quanto tempo atua na Orientação da escola:**

**Formação:**

**Trajetória Profissional:**

- 1 – Como você vê as políticas de inclusão escolar no município de Guaíba?
- 2 – Que dificuldades no processo de aprendizagem da lecto-escrita foram observadas nos alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- 3 – Que progressos ocorreram com estas crianças no que diz respeito ao convívio com os colegas?
- 4 – Que fatores foram relevantes para o processo de ensino-aprendizagem destes alunos e que só puderam ocorrer devido à sua inclusão em uma classe regular de ensino?
- 5 – Quais intervenções são feitas pela orientação para melhorar o processo de aprendizagem deles?
- 6 – Descreva brevemente seu trabalho com os alunos.
- 7 – Se você pudesse realizar alguma mudança em seu trabalho, o que faria?