

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**PROGRAMA LER E ESCREVER E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Sônia Maria Rodrigues Simioni

São Carlos, São Paulo
Fevereiro de 2016

Sônia Maria Rodrigues Simioni

**PROGRAMA LER E ESCREVER E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto para exame de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial – Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida

São Carlos, São Paulo
Fevereiro de 2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S589p Simioni, Sônia Maria Rodrigues
Programa Ler e Escrever e o processo de
escolarização do aluno com deficiência intelectual no
ensino fundamental / Sônia Maria Rodrigues Simioni. --
São Carlos : UFSCar, 2016.
222 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Programa Ler e Escrever.
3. Deficiência intelectual. 4. Escola estadual. 5.
Inclusão escolar. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Sônia Maria Rodrigues Simioni, realizada em 29/02/2016:

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani
UFSCar

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedrosa
USP

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca
Moura Lacerda

União pela inclusão

Processo que a cada dia pode significar, ou não, uma conquista.

Acordar, do modo como foi em todos os dias já idos ou nos que estão indo, é dar-se conta de que viver é uma luta árdua e contínua!

Transformar e melhorar a vida é o projeto humano em toda a sua complexidade, e essa transformação é movimentada pela força dos elos de uma corrente. Cada um significa uma vida, vidas essas que podem estar de algum modo conectadas, ou desconectadas. Fazer parte dessa corrente não significa, necessariamente, estar juntos, em proximidade! Mas estar juntos, em prol de uma mudança de e pela vida, requer uma união firmada em aço ou cobre, em inquebrantável corrente. Ainda que de aço ou cobre essa corrente, de que valeria sua constituição se não fosse usada adequadamente em prol da junção e solidez dessa cadeia?

A vida é composta a um só tempo de força e fragilidade, e essa conexão cambiante se fortalece mediada pela junção, pelo modo como cada um se ata ao outro. Um ente sozinho não caracteriza uma corrente, nem mesmo dois deles: é imprescindível a soma de muitos entes.

Cada vida deve buscar a vida próxima: essa é a busca para constituição da corrente/vida.

À medida que cada vida vai complementando a outra, forças vão surgindo e a dignidade, a justiça, o respeito, enfim, valores que concernem à vida, não serão objetos de luta e conquistas, mas, "naturalmente", vão germinar e estar presentes em cada ligação, em cada vida.

Um simples elo é imprescindível na construção da corrente, nenhum deles deverá ficar fora, porque o segredo da grandeza de uma união como tal é que cada membro, a partir de si, nutra e fortaleça essa comunhão.

A inclusão se faz pelo caudal de várias fontes, pela soma de forças para um objetivo comum:

Estender a todos os alunos, sem exceção, o bem estar e o êxito.

Sônia M. R. Simioni

Dedico este estudo aos alunos com deficiência intelectual, às suas mães, pais e tios que permitiram que seus filhos/sobrinhos fossem crianças participantes deste estudo. É um estudo que pode colaborar, mesmo que minimamente, para a criação de ambientes inclusivos que priorizem a escolarização de qualidade destinada a pessoas com deficiência intelectual. Pode esse estudo também, junto com outros, evitar lágrimas antes mesmo que brotem dos olhos de cada mãe. Entendo que é a esperança que nutre a espécie humana: hoje talvez nem tanto, mas quem sabe amanhã...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom concedido ao homem para que se faça mais humano: a solidariedade, a fraternidade entre iguais e diferentes. Uma luta não pode ser vencida com um soldado apenas; para vencer, mais e mais soldados são necessários e, além disso, é preciso também a capitania e liderança de um comandante à frente!

Antes, durante e ao final deste estudo, várias pessoas passaram por mim de forma singela, sutil, ou mesmo passaram por mim de modo tão marcante que talvez não seja possível falar delas, traduzir em palavras, tal a singularidade de sua passagem.

Essas presenças ampararam-me na continuidade do estudo e demonstraram com palavras simples que contavam comigo para atenuar um pouco o descaso com que os alunos com deficiência intelectual eram vistos, de maneira geral, nas escolas.

Possivelmente, muitas dessas pessoas não conheciam a história das conquistas das pessoas com DI - deficiência intelectual, no cenário da educação brasileira e nos demais setores da sociedade. Mas sentiam na pele, na vivência presente, a desorganização e a omissão da política educacional em torno de seus entes queridos - crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual - no que diz respeito à escolarização inclusiva.

E mais, nesses últimos anos, em contato especialmente com mães, pude aferir que muito pouco (ou pouquíssimo), para não dizer quase nada, estava sendo oferecido a seus filhos nos ambientes da escola e da sala de aula. O simples indício de a professora, ou a própria escola, ver de forma acolhedora seu filho ou filha e reconhecer, vez ou outra, que aquela criança também é aluno seu, um aluno como tantos outros, já é motivo de enorme alegria.

Costumo dizer, nesses casos, que mães de alunos com deficiência intelectual contentam-se com "migalhas" de atividades escolares, "migalhas" de atenção, "migalhas" de expectativas docentes positivas em relação ao seu filho e "migalhas" de humanidade.

Felizmente, não são migalhas perdidas, pois gradativamente elas crescem, se tornam maiores e acabam por desconstruir e romper com os paradigmas da incapacidade, propiciando dessa forma o surgimento e reconhecimento de potencialidades.

Por agradecer a tantos, preocupo-me em citar nomes, pois é provável que, por limitações humanas, talvez me esqueça de algum; porém, me arriscarei já desculpando-me por eventuais lapsos; digo-lhes, no entanto, que acima de tudo a gratidão por todos, nomeados ou não, está no coração, e é eterna.

Agradecimentos à minha mãe Lázara Maria Rodrigues e a meus irmãos Gilberto Edson Rodrigues e Osvaldo Lazaro Rodrigues, três pessoas fundamentais na minha vida. A eles, a minha gratidão e o meu amor infinitos. Creiam-me, mãe e "manos", vocês foram minhas estrelas guias na trajetória acadêmica que ora finalizo.

A meus queridos e amados sobrinhos Edson Rodrigues Neto; Felipe Leonardo Rodrigues, Vitor Simioni Barbosa do Prado e Felipe José Borges, por me contaminarem com sua alegria e jovialidade.

À minha irmã de coração e amiga, Profa. Dra. Danúsia Cardoso Lago, a qual tive a felicidade de encontrar, em 2010, na cidade do Rio de Janeiro. De lá para cá, nossas vidas entrelaçaram-se, descobrimos e aprendemos muitas coisas juntas (bem mais aprendi do que ensinei). Pelo seu apoio e ensinamento, minha irmã, meu infinito agradecimento! Que nossa amizade dure uma eternidade! "Amiga de fé e irmã camarada", como a canção! Meu agradecimento pela paciência em ler e reler meus escritos. Por essa dádiva de amizade, o meu sentimento de gratidão é tal que jamais vou poder lhe retribuir; essa gratidão, saiba você, nem mesmo o tempo poderá apagar.

A meu amigo Dr. Clayton Reis Marques que, gentilmente, colocou "as mãos na massa" para me ajudar nas tabelas, gráficos deste estudo, pois minha limitação neste quesito é evidente. Tem-se já aqui o primeiro exemplo de como precisamos uns dos outros para nos completar ou para nos suprir as "deficiências". A graça da vida é ter a certeza de que, embora incompletos, unidos nos tornamos fortes e competentes.

A meu amigo, irmão e companheiro, Eurípedes Bassal Prates, que nos últimos anos me tem socorrido, buscando e levando meus filhos seja na escola, seja em consultórios, ou aonde for preciso. Com gestos e atitudes de extremo carinho e amor chegava todas as tardes à escola, e continua chegando, com frutas e água para que eu pudesse alimentar-me de forma saudável. Creia, grandioso amigo, pessoas como você têm uma afortunada solidariedade inata. Obrigada por ajudar e zelar por mim e pelos

meus filhos. Por tudo isso expresso minha gratidão, e declaro-me eterno devedor de sua fraterna atitude.

Ao Dr. Nelson Macedo Liporaci, pessoa notável capaz de me inspirar para que eu pudesse chegar até onde cheguei.

À mestra Valéria Duarte Coelho França, pela paciência irrestrita na leitura e releitura deste trabalho, sem calcular esforços.

À Dra. Ana Maria Ricci Molina, pelos acréscimos, pelas indicações e contribuições na melhoria do texto.

Agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Amelia Almeida, que me concedeu o privilégio de ser sua orientanda, realizando-me um sonho que anos atrás nem imaginava que seria concretizado. Se de grandes mestres surgem grandes alunos, almejo me espelhar na pessoa que você é: como ser humano e como pesquisadora de inquestionável competência, conhecimento e reconhecimento. Obrigada, professora! Aprendi e quero continuar aprendendo com você!

O mesmo agradecimento à Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, que fez parte da minha banca de mestrado e, agora, do doutorado. Certa vez, professora então, ela disse: "Quando falam das pessoas com síndrome de Down, meus olhos brilham". Se seus olhos brilham para eles, os meus brilham para você, porque não é fácil neste mundo materialista e desumano se encantar pelos diferentes, apenas diferentes, mas ainda hoje rotulados de incapazes. Ressalto sempre que a esperança e a determinação é a matriz de todas as conquistas; o brilho dos seus olhos, dos meus e de tantos outros certamente vai colaborar para difundir a crença na capacidade cognitiva e disseminar o respeito aos alunos com síndrome de Down/deficiência intelectual.

Às professoras Dras. Rosimeire Maria Orlando, Cristina Cinto Araujo Pedroso e Natalina Aparecida Laguna Sicca pela disponibilidade em participar da defesa da minha pesquisa, cujas contribuições foram de imensa valia para a sua conclusão.

Ao grupo de pesquisa, nas pessoas da Danúsia, Clayton Andréa, Grazia, Iasmin, Roberta (*in memoriam*), Valéria, Betania, Renata, Keila, Patrícia, Viviane, Naildson, Fabiana, às quais sou grata pelo meu aprimoramento como pesquisadora e

como pessoa. Um grupo cujo *slogan* é o respeito, a solidariedade, o companheirismo e o desejo mútuo de que cada membro evolua.

Aos meus filhos: Frederico Rodrigues Simioni, Vítório Franceschini Rodrigues Simioni, Lamís Rodrigues Simioni, razões da minha luta diária durante os últimos 21 anos, razões da minha vida.

À minha mais nova filha, Khim Nitchakamol, que esteve comigo no ano de 2014 e agora comigo estará para toda a vida. Aprendi muito com você e sua cultura! A distância entre o Brasil e a Tailândia encurtou-se com você ao meu lado!

A vocês, meus filhos, o meu eterno amor e o meu pedido de perdão por não ter sido a mãe presente nos últimos anos, por estar muito ocupada correndo na direção dos meus sonhos!

Ao meu marido e companheiro, Vitor Carmo Simioni, pela paciência, generosidade, compreensão e apoio, por sua presença dia e noite, solidário com o meu sonho.

E às pessoas que de alguma forma, direta e indiretamente, compartilharam deste trabalho. No início, disse que poderia esquecer-me de algum nome. Mas, em se tratando de relações humanas, jamais será esquecido o espírito de coletividade, solidariedade, companheirismo e humanismo, tanto dentro como além dos muros das escolas. Deixo claro que, na escola na qual trabalho, na escola participante, na roda de amigos, todos, sem exceção, contribuíram para que eu chegasse ao fim deste estudo, seja com algum tipo de apoio, seja mesmo com críticas e até por controvérsias quanto à relevância deste trabalho, do sentido e significado do que venha ser o ato de educar aqui exposto.

E, finalmente, pelo quê não sou menos grata, à Capes e ao Governo do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro, sem o qual o projeto não poderia caminhar como caminhou.

SIMIONI, S. M. R. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental**. 2016 223f. Tese (Doutorado em Educação Especial) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO

O Programa Ler e Escrever foi implantado na rede estadual paulista como uma política pública com objetivos específicos: acelerar o processo de alfabetização; reverter o fracasso escolar dos alunos sem apropriação de leitura e escrita ao final do ciclo I; distribuir material didático nas escolas; e oferecer formação em rede aos professores para implementar o Programa. O presente estudo teve como objetivo a compreensão de possíveis contribuições ao processo de escolarização do aluno com Deficiência Intelectual na perspectiva docente. A pesquisa qualitativa teve como base para análise de dados a interpretação de texto e eixos temáticos, tendo sido realizada em uma escola da rede estadual paulista de uma cidade de médio porte. Participaram três professoras de sala de aula comum e quatro alunos com Deficiência Intelectual/Síndrome de Down. Os instrumentos foram: diário de campo; Sondagem; Rotina Semanal da classe; questionário para as professoras participantes. Foi feita a intervenção em sala de aula em dois semestres letivos. Os resultados da análise documental apontaram que os Guias do Programa Ler e Escrever direcionam para um trabalho em sala de aula que não considera os alunos com Deficiência Intelectual, com extremas dificuldades de aprendizagem e com defasagem. As respostas ao questionário demonstraram que as professoras acreditam que o Programa não atende aos alunos com Deficiência Intelectual, apontando necessidade de formação anterior para então atendê-los; escassez de cursos de formação docente para o atendimento ao aluno com Deficiência Intelectual na perspectiva inclusiva, o que seria item relevante. As observações, durante a intervenção, mostraram que: as professoras acreditavam que esses alunos não conseguiam aprender devido ao aspecto disciplinar provocado pela desvantagem intelectual; que a rotina de classe não permite um atendimento individualizado e; que há necessidade de um profissional especialista em sala de aula. O Programa Ler e Escrever utiliza-se como um de seus instrumentos a sondagem, a qual não oferece um retrato fiel da sala de aula; não contribui na retomada de ações de professores para mediar a aprendizagem e, portanto, não gera avanços dos alunos que não alcançam a hipótese alfabética; não contribui para a inferência do nível alfabético do aluno por parte do professor, que se vale para isso de seus próprios critérios. As atividades adaptadas da Rotina Semanal indicam que o Programa Ler e Escrever colabora para a criação um ambiente inclusivo em sala de aula, mas não o suficiente para promover avanços em termos de aquisição de leitura e escrita nos alunos com Deficiência Intelectual. A escolarização dos alunos com Deficiência Intelectual, na escola estadual paulista, não atende aos preceitos legais e propaga uma cultura escolar de exclusão.

Palavras -chave: Educação Especial. Programa Ler e Escrever. Deficiência Intelectual. Escola Estadual. Inclusão Escolar.

SIMIONI, S. M. R. **The Reading and Writing Program and the student enrollment process with intellectual disabilities in elementary school.** 223f. Doctoral Thesis. Graduate Program in Special Education - PPGEEES - Federal University of São Carlos, UFSCAR, 2016.

ABSTRACT

The Reading and Writing Program was implemented at state public as a public policy with specific goals: accelerating the literacy process; reverse the academic failure of students without reading and writing appropriation at the end of the cycle I; distribute educational materials in schools; and provide network training for teachers to implement the Program. This study aimed to understand possible contributions to the process of education of students with Intellectual Disabilities in the teaching perspective. The qualitative research was based on the interpretation of text and themes for data analysis, held at a public school in a medium-sized city from São Paulo state. Three teachers of common classroom and four students with Intellectual Disability / Down Syndrome participated of this. The instruments were: field diary; Probing; Class Weekly Routine; questionnaire for the participating teachers. The intervention was done in the classroom in two semesters. The results of the document analysis showed that the Reading and Writing Program Guides direct for an activity in the classroom that does not consider students with Intellectual Disabilities, with extreme learning difficulties and with a lag. The questionnaire responses showed that the teachers believe that the Program does not meet the students with Intellectual Disabilities, pointing out the need for previous training and then serve them; lack of teacher training courses to meet the student with Intellectual Disabilities in the inclusive perspective, that would be relevant item. Observations during the intervention showed that: the teachers believed these students could not learn because of the disciplinary aspect caused by intellectual disadvantage; the class routine does not allow for individualized care and; need for an expert professional in the classroom. The Reading and Writing Program uses as one of its instruments the survey, which does not offer a true picture of the classroom; it does not help in the resumption of teacher actions to mediate learning, and therefore, does not generate progress of students who do not reach the alphabetic hypothesis; It does not contribute to the inference of alphabetic level of the student by the teacher, who goes for it of his own criteria. The adapted activities from the Weekly Routine indicate that the Reading and Writing Program contributes to creating an inclusive environment in the classroom, but not enough to promote advances in the acquisition of reading and writing in students with Intellectual Disabilities. The education of students with Intellectual Disabilities, in the public school of São Paulo state, does not meet the legal requirements and propagates a school culture of exclusion.

Key words: Special Education. Learning and Writing Program. Intellectual Disabilities. Public School. School Inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DI - Deficiência Intelectual

SD - Síndrome de Down

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

ATP - Assistente Técnico-Pedagógico

PCs – Professores Coordenadores

CENP - Coordenadoria de Ensino de Núcleo Pedagógico

PCOPs – Professores Coordenados Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

DOT/SP – Departamento de Orientação Técnica do Município de São Paulo

RI - Recuperação Intensiva

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

ONU - Organização das Nações Unidas

CAPE- Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CEE - Conselho Estadual de Educação

HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

SEDPeD - Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SES - Secretaria de Estado da Saúde

SEDS - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social

SEERT - Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho

SEELJ - Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e Juventude

SEC - Secretaria de Estado da Cultura

SEJDC - Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania

SEDECT - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

CAESP – Centro de Atendimento educacional Especializado

AAIDD - American Association Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

SRMs - Salas de Recursos Multifuncionais

APE – Atendimento Pedagógico Especializado

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SDAA - Sondagem diagnóstica aplicada aos alunos

RC - Recuperação Intensiva de Ciclo

RCI - Recuperação Contínua e Intensiva

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

DC - Diário de Campo

PEI - Plano Educacional Individualizado

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

OFA - Ocupante de Função Atividade

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 – Os temas dos projetos - Programa Ler e Escrever	31
QUADRO 2 – Matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental regular	35
QUADRO 3 –Publicações sobre o Programa Ler e Escrever	67
QUADRO 4– Resolução Conjunta 01/2013	70
QUADRO 5 –Número de alunos PAEE e de classes da Secretaria da Educação do Estado de SP	76
QUADRO 6–Caracterização dos alunos participantes	81
QUADRO 7 –Caracterização do quadro de docentes da escola participante	83
QUADRO 8 – Sugestão de rotina de sala de aula	102
QUADRO 9 – Mapa de classe – 2014 - Ano/Série: 2º ano A.....	155
QUADRO 10 – Mapa da Classe – 2014 Ano/Série: 2º ano B.....	158
QUADRO 11 – Mapa da Classe – 2014 Ano/Série: 5º ano D – RI	162
QUADRO 12 – Rotina Semanal A1	166
QUADRO 13 – Rotina Semanal A2	171
QUADRO 14 – Rotina Semanal A3 e A4	175
QUADRO 15 – Rotina escolar dos alunos participantes que comprometia seu processo de escolarização	182

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– Evolução do desempenho dos alunos (4ª série) em língua portuguesa.....	63
FIGURA 2– Gênero dos alunos das salas 1, 2 e 3	84
FIGURA 3 – Faixa etária dos alunos das salas 1, 2 e 3	85
FIGURA 4 – Alunos com extrema dificuldade de aprendizagem	85
FIGURA 5 – Produção de texto de aluno não alfabético.....	107
FIGURA 6 –A1 recolhendo materiais didáticos que jogou no chão	134
FIGURA 7 –Atividade de completar as lacunas - Programa Ler e Escrever - Cantigas.....	141
FIGURA 8 –Atividade proposta pela professora para A4 em sala de aula	145
FIGURA 9 –Sondagem inicial A1 fevereiro/2014	148
FIGURA 10 –Sondagem final A1 junho/2014	149
FIGURA 11 –Sondagem inicial de A3 - fevereiro/2014	150
FIGURA 12 –Sondagem final de A3 - junho/2014	150
FIGURA 13–Sondagem inicial de A4 - fevereiro/2014	151
FIGURA 14 –Sondagem final de A4 - junho/2014	152
FIGURA 15 –Atividade de um aluno no nível pré-silábico	161

SUMÁRIO

UMA HISTÓRIA DE VIDA, EM MEIO A TANTAS	xvii
1. INTRODUÇÃO	20
2. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O PROGRAMA LER E ESCREVER	24
2.1. A proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever	28
2.2. Organização curricular para os anos iniciais do ensino fundamental.....	32
2.3. Aspectos críticos sobre o Programa Ler e Escrever (revisão da literatura).....	37
2.4- Os estudos sobre o Programa Ler e Escrever e o Aluno com Deficiência Intelectual.....	52
3. A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	61
3.1 - A Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência intelectual na rede estadual paulista de ensino básico.....	65
4- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	78
4.1 Local da coleta de dados	78
4.2. Participantes	79
4.2.1. Caracterização das Professoras da classe regular	80
4.2.2 - Caracterização dos alunos participantes	80
4.3. Caracterização da escola participante	82
4.4. Caracterização geral das classes dos alunos participantes	84
4.5. - Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados	86
4.5.1 - Etapa preliminar – Autorização do estudo pelas instituições de referência.....	86
4.5.2. - Etapa 1 - Autorização da Pesquisa pelos participantes.....	87
4.5.3 - Etapa 2 – Coleta das informações.....	87
4.6 - Materiais e equipamentos para coleta de dados	94
5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
5.1. Análise documental Guias Programa Ler e Escrever	95

5.1.1. Programa Ler e Escrever - 2º ano e 5º ano RI	97
5.1.2. Programa Ler e Escrever: 5º ano - Recuperação Intensiva.....	97
5.1.3 - Programa Ler e Escrever: 2º ano.....	111
5.2. Expectativas dos professores em relação à inclusão de alunos	
com deficiência intelectual.....	119
5.2.1 - Eixo temático 1. A busca pela autoformação para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual	120
5.2.2 - Eixo temático 2. Inclusão escolar do aluno com DI e intensificação do preparo, em rede, dos professores	124
5.2.3 - Eixo temático 3. Perspectiva dos professores em relação às contribuições Prog. Ler e Escrever e ao atendimento ao aluno com DI	125
5.2.4 - Eixo temático 4. O aluno com deficiência intelectual e a classe comum	131
5.2.5 - Eixo temático 5. Elementos facilitadores e desafiadores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	132
5.2.6 - Eixo temático 6. Entendimento do Programa Ler e Escrever e seus objetivos	135
5.2.7 - Eixo temático 7 - Definição de Adaptação curricular e o uso desta estratégia mediante Programa Ler e Escrever	137
5.3 - Da intervenção em sala de aula	139
5.3.1 - A prática docente, o Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual	139
5.3.2 - Sondagem inicial e Sondagem final - uma estratégia de avaliação e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual.....	146
5.3.3 - Mapa de sondagem a detecção no quadro geral de aprendizagem da estagnação no desenvolvimento real dos alunos	154
5.3.4 - Estratégias curriculares e o Programa Ler e Escrever no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.....	165
5.3.4.1. Do tempo na escola e na sala de aula.....	182
6-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	199
ANEXOS E APÊNDICES	218

Faço parte de uma modesta família de Minas Gerais, proveniente da região do Triângulo Mineiro. Filha de um trabalhador rural e de uma dona de casa cheia de afazeres que, comigo em seu ventre, embrenhava-se mato adentro para ajudar a meu pai no corte de madeira para fazer carvão. Antes mesmo de nascer, portanto, já senti no útero de minha mãe a agrura da fome. Com a fome aprendi muito: por mais que ela se acirre, por mais que ela aperte, torna fecunda em nós a esperança de um dia melhor. Em momentos como esses, sonhamos com um futuro de abundância e prosperidade. Depois de meu nascimento, continuamos morando na mata até que a miséria tomou conta de nossas vidas; por um bom período, nosso único alimento era um legume conhecido como caxi¹. Ainda criança pequena, vim com minha família para o Estado de São Paulo, cujas bagagens vazias traziam o sonho imenso de uma vida melhor.

Meu pai fez de tudo para sustentar a família: de trabalhador rural a carpinteiro e mestre de obras, suas forças desdobravam-se. Homem de pouca leitura, contava histórias para eu dormir, histórias de um mundo distante e fantástico, com desfechos muitas vezes felizes, só alguns tristes. Em minha inocência, acreditava eu que um dia, quando adulta, poderia então visitar os lugares os quais conhecera pela imaginação de criança. A influência do meu pai em minha vida foi marcante, pois com ele aprendi a gostar de revolver a terra e plantar, construir, reformar, mexer com a massa, assentar pisos, fazer mosaicos, pintar paredes e principalmente a sonhar.

Acredito que os sonhos alimentam, de certa maneira, nossa vida, se interpenetram com esperanças, ideais e projetos. Quando ainda não sabia definir o significado da palavra sonho, eu já sonhava; adulta, vivi "a vida cor de rosa que eu sonhava", para lembrar a canção, mas chega o tempo de pleno amadurecimento e, com o passar dos anos, essas imagens, esses lugares encantados pelo sonho sumiram das minhas lembranças. Mas, cíclica que é a nossa vida, e como precisamos realimentar a

¹Caxi é uma planta pertencente ao ramo das hortaliças, contudo não é consumida com regularidade, esta planta é do gênero "Lagenaria" e possui seis espécies, sendo cinco consideradas selvagens. Originária da África, foi disseminada pelo mundo pelas correntes oceânicas. Suas sementes ficavam dentro dos frutos. Estudos arqueológicos apontam a presença delas no Peru há cerca de 10 mil anos. No Brasil, além de caxi, ou cachi, também é conhecida como calabauça, porongo, porunga. Quando vai ficando mais velha sua parte externa endurece, podendo ser utilizada como objeto ornamental ou recipiente para guardar água, dentre outras utilidades.

criança que dorme em nós, os sonhos retornam, e assim acontecem se não deixarmos que o sofrimento e as provações ceifem o seu renascimento.

Essas histórias de vida estão na raiz do meu sonho de Mestrado, realizado entre 2009 e 2011, com ele acreditei poder alfabetizar os alunos meus com um material que fosse previamente elaborado. Mas minha orientadora na época, a Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias, fez com que me situasse com os "pés no chão" dizendo que não haveria tempo suficiente para o trabalho que eu pretendia; por isso abdiquei dessa ilusão para trabalhar com a adaptação curricular para alunos com síndrome de Down (SD), como o fiz no contexto das escolas da rede estadual paulista.

No entanto, ao fim da pesquisa, constatei que os alunos com SD não evoluíram em relação à leitura e escrita. Esse dado me angustiava, pois, enquanto pesquisadora e gestora de escola pública estadual, sentia o dever e o desafio de utilizar estratégias que pudessem colaborar na escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Foi assim tomada por essa angústia que busquei o Doutorado em Educação Especial na UFSCar, em 2012, pensando em dar continuidade ao estudo do Mestrado, mas de forma diferente, não com o propósito de elaborar um programa e sim analisar os que já existiam.

Daí surgiu o interesse em estudar o Programa Ler e Escrever adotado na rede de escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde 2007, que tem como objetivo a reversão do quadro de fracasso escolar associado à alfabetização dos alunos nas séries iniciais nesse estado. Contudo, seria na perspectiva dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, pois se trata de uma política pública para os anos iniciais que deveria ser utilizada com todos os alunos, inclusive com os alunos com deficiência intelectual.

Apesar de alguns estudos sobre o Programa Ler e Escrever apontarem o professor como mero executor desse Programa e das críticas ao Programa, tido apenas como instrumento facilitador da escolarização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, busquei analisar o suporte oferecido por ele aos professores de alunos com deficiência intelectual em processo de escolarização. Muito empolgada, iniciei meu trabalho de campo; no entanto, já no início, os primeiros obstáculos surgiram, tais como: escolas que não aceitavam participar; as que aceitavam não utilizavam o

Programa Ler e Escrever e aquelas que o usavam não o aplicavam aos alunos com deficiência intelectual.

Colocando-me nessa perspectiva, venho empenhando esforços para desafiar os professores para uma batalha pedagógica que possa contribuir efetivamente para estas propostas: ensinar aqueles alunos que apresentem dificuldade de aprender, que necessitem da mediação do professor, da aplicação de novas metodologias, adaptações curriculares e que, no mínimo, possam ser notados e levados em consideração em sala de aula.

Mas esse desafio é gigante e demanda forças insondadas, sem contar que a maioria dos professores clama por uma solução imediatista dos problemas diários que enfrentam em sala de aula. Percebe-se que o que desejam é uma transformação ou formatação de um aluno que não existe, eles ainda mantêm um ideal de aluno que obedientemente assiste às aulas sem nada entender e ainda permanece numa condição passiva, sem atrapalhar ou tumultuar o ambiente. O que fazer então? Solução mágica não existe! Também passar para o professor a receita de como proceder com esses alunos não é possível, diante da unicidade de cada aluno. Acredito que só com o enfrentamento desse desafio é que os professores poderão avaliar se esse ou aquele Programa, adotado por uma rede, é viável para todos os alunos e, se não for viável, como poderá ser adaptado para todos eles.

É nesse sentido que aquela pessoa sonhadora, hoje mãe de três filhos - um deles com Síndrome de Down (SD) - continua perseguindo vários ideais, entre eles o de uma escola que possa atuar com a diversidade humana. Venho tentando, com todas as minhas forças, dar realidade a esses sonhos - mesmo que minha contribuição seja a de uma gota jogada em um oceano -, não apenas como mãe de um aluno com SD, mas também como gestora de uma escola pública. Gestora e mãe com muitas histórias para contar, não com os finais felizes como as histórias do meu pai, mas histórias de pais, alunos, professores e comunidade escolar envolvendo alunos PAEE, nem sempre de final feliz; alunos esses que vêm buscando, ainda que lentamente, seu espaço no âmbito da escola comum. Foi por ter percorrido um trajeto assim, cheio de fantasias e sonhos, que contei a vocês **Uma história de vida, em meio a tantas ...**

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal, em seu artigo 206, aponta que o ensino deverá ser ministrado com a observância dos princípios de: "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]" (BRASIL, 1988).

Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) pontua que as escolas terão a liberdade de elaborar e implementar suas propostas pedagógicas incumbindo aos docentes e a comunidade escolar essa tarefa, e que esse documento deverá nortear a prática do docente.

E ainda em seu artigo 15 (LDBEN nº 9394/96) afirma que: "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram **progressivos graus de autonomia** (grifo nosso) pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Contrária a esses preceitos legais a SEE/SP adota:

Um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (SANFELICE, 2011, p.6).

Para esse mesmo autor, a política educacional paulista tem sido pautada por ações pontuais "mediáticas", nem sempre duradouras, cujos resultados ainda se apresentam de maneira duvidosa. Corroborando com outros autores como Constâncio (2012); Villalobos (2014) e demais.

Novaes (2009), em um estudo em que quis verificar como os professores da rede percebiam o "impacto" dessa política vigente nas escolas estaduais, constatou que há uma rejeição a essa política por tratar-se de uma ação imposta sem a efetiva participação dos maiores interessados, que são professores, alunos e que, de maneira

geral, as escolas responsáveis pela consolidação dessas propostas educacionais. Conforme os depoimentos a seguir:

[...] As coisas chegam prontas nas escolas pra gente cumprir e, pra dar um ar de democracia, eles fazem umas consultas que não dão em nada [...] As coisas chegam prontas e pronto! Cumpra-se! Que gestão democrática é essa que a gente só cumpre, não decide nada? [...] (NOVAES, 2009, p.7).

Pensar numa política educacional que não se paute em princípios democráticos, em liberdade e autonomia das escolas e professores (para a elaboração de suas propostas de trabalho) é inadmissível, como afirma Sanfelice (2011), ao apontar que há "sérios indícios" de que a educação paulista está fadada ao malogro.

Dentre as ações do governo paulista, destaca-se a adoção do Programa Ler e Escrever como solução para os casos de alunos que não se apropriaram da leitura e escrita e também em cumprimento à meta federal de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade.

Alguns autores, que serão apresentados neste estudo nos capítulos subsequentes, apontam que esse Programa não tem contribuído para a reversão do quadro de fracasso escolar, haja vista que segue uma metodologia de padronização do material, dificultando o trabalho docente, indo na contramão dos perfis de alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, e ainda por estar sustentado em uma base teórica que não condiz com o material instrucional fornecido aos professores e alunos.

Este estudo foi embasado teoricamente em autores da área da educação especial e educação, filosofia, pedagogia e psicologia, em geral, em uma perspectiva histórico-cultural e sócio-construcionista. São eles: Freire (1978; 1999); Capellini e Mendes (2008); Camacho (2010); Mendes (2010); Mendes; Almeida; Toyoda (2011) Mendes e Malheiro (2012); Constancio (2012) , Almeida (2014); Lago (2014) Yamamoto (2012), Vilaronga e Mendes (2014); Villalobos (2014) e outros.

Nessa perspectiva, mantendo-se numa certa cautela de não desacreditar nem acreditar totalmente na política educacional paulista para os anos iniciais do ensino fundamental, é que este estudo procurou compreender a dinâmica desse material do

ponto de vista dos professores em relação ao processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual matriculado na rede estadual paulista.

Ante o exposto, o presente estudo norteou-se a partir da afirmativa de que o Programa Ler e Escrever, em sua base, aponta o pleno desenvolvimento de todos os alunos que fazem parte dessa rede; portanto, indagou-se: a) O processo de escolarização, na rede estadual paulista, tem atendido às necessidades específicas para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual? b) O material didático do Programa Ler e Escrever considera as características educacionais dos alunos com deficiência intelectual? c) O Programa Ler e Escrever oferece aos professores recursos materiais e pedagógicos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual? d) O professor tem o entendimento do Programa Ler e Escrever a ponto de utilizar estratégias no atendimento ao aluno com deficiência intelectual?

Assim os objetivos foram: **Geral:** Compreender, na perspectiva docente, como o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista. **Específicos:** 1 - Analisar os Guias do 2º e 5º ano - Recuperação Intensiva - RI; 2 - Verificar o entendimento do professor em relação ao Programa Ler e Escrever; 3 - Observar e intervir em sala de aula no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual aplicando as adaptações do Programa Ler e Escrever. E, para contemplar as questões de pesquisa e os objetivos, o presente estudo foi dividido em seis capítulos: Introdução, 2 - Educação para todos: O Programa Ler e Escrever; 3 - A inclusão escolar da Pessoa com deficiência intelectual; 4 - Aspectos metodológicos da pesquisa; 5 - Resultados e Discussões e 6- Considerações Finais. No capítulo 2 faz-se um paralelo entre a democratização do ensino e o Programa Ler e Escrever. No capítulo 3 faz-se uma explanação a respeito das condições de escolarização dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede estadual paulista, legislações vigentes que tratam do assunto, os estudos sobre o Programa Ler e Escrever. No capítulo 4 aponta-se a linha metodológica seguida para o estudo. No capítulo 5 são apresentados os resultados e discussões dos materiais do Programa Ler e Escrever, dos questionários aplicados aos participantes, a intervenção em sala de aula, bem como situações do cotidiano escolar dos alunos com deficiência intelectual que comprometiam seus desenvolvimentos. E, por fim, nas Considerações finais retoma-se a

tese, as indagações e os objetivos da pesquisa, sintetizando os resultados, levantando questionamentos para fomentar pesquisas futuras e, ressalta-se sobre o número ínfimo de participantes cujos resultados devem ser interpretados com ponderação por carecer de confirmação mediante outras pesquisas.

O capítulo a seguir destina-se a apresentar um breve panorama sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, tendo por referência a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as políticas públicas para a educação do Estado de São Paulo, sob a perspectiva do seu Programa Ler e Escrever e da revisão da literatura a respeito desses assuntos.

2. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O PROGRAMA LER E ESCREVER

Dentre as políticas estaduais para a educação, cabe destacar, tendo em vista os objetivos deste estudo, o Programa Ler e Escrever, o qual tem como objetivos distribuir materiais didáticos aos alunos e professores; estabelecer parceria entre a escola e a universidade; apoiar os professores das redes municipal (município de São Paulo) e estadual, do Estado de São Paulo, para instrumentalizá-los em sua prática docente a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos, ou seja, o pleno domínio da leitura e escrita convencional (CELEGATTO, 2008). Em outras palavras, o Programa Ler e Escrever se constitui/constituiu em uma ferramenta de trabalho para os professores desse município.

A questão do ler e escrever constitui-se em mecanismos essenciais para a autonomia de todo cidadão no que diz respeito ao prosseguimento em estudos mais avançados, à interação com seu meio social de forma participativa e crítica e condições de competição no mercado de trabalho futuramente (BRASIL, 1988).

Nessa direção, a Secretaria Municipal de São Paulo lança em sua rede o Programa Ler e Escrever, que se originou com o objetivo de reversão do quadro de fracasso escolar associado à alfabetização dos alunos nas séries iniciais da cidade de São Paulo e por conta do resultado do Saeb- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (2003) que apontou existirem em escolas até 30% de alunos no ciclo I que não dominavam a escrita convencional. E ainda pelo fato, segundo Celegatto (2008), de que 10%, ou seja, 10 mil alunos da rede municipal da cidade de São Paulo eram repetentes do ciclo I (CELEGATTO, 2008).

Após a adoção desse programa em escolas municipais da capital paulista houve adesão pela SEE/SP. Assim as escolas estaduais aderiram ao mesmo programa do qual se descreve a seguir os documentos legais que o embasam, bem como os autores que vêm estudando os impactos de sua implementação em escolas estaduais e em algumas municipais, quanto à formação dos docentes e professores coordenadores, a alfabetização bem-sucedida até os oito anos de idade dos alunos da rede estadual e a

recuperação das aprendizagens em alunos apresentam defasagem e dificuldade nessa mesma rede.

Com o Decreto 51.627 de 1º de março 2007 (SÃO PAULO, 2007d), o governo do Estado de São Paulo lança um programa denominado “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”, que tem dentre seus objetivos formar parcerias com as universidades a fim de capacitar os futuros docentes, estudantes universitários, bem como proporcionar aos docentes em exercício nas escolas públicas estaduais reflexões sobre a teoria (mediante as contribuições dos universitários) e prática, a fim de garantir a recuperação e apoio na aprendizagem dos alunos da rede.

A SEE/SP publica em 29/03 a resolução 22/2007 (SÃO PAULO, 2007e) na qual é constituído um grupo de pessoas responsáveis pela implantação e desenvolvimento do programa, inicialmente na capital paulista, bem como a bolsa formação – parceria escola e universidade. Portanto, inspirado nos mesmos moldes do programa no município de São Paulo, o Programa Ler e Escrever foi instituído na rede estadual de São Paulo.

Por meio da resolução 86/2007 de 19 de dezembro (SÃO PAULO, 2007f) estende o Programa Ler e Escrever, a partir de 2008, às escolas da região metropolitana esclarecendo que tal medida se deu pelo fraco desempenho dos alunos apresentado no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), do ano de 2005, e que visa sanar a questão do fracasso escolar dos alunos no ciclo I no que concerne ao domínio da leitura e escrita, alfabetização propriamente dita.

Na resolução 86/2007 (SÃO PAULO, 2007f) fica também estabelecido acréscimo de mais quatro horas da jornada do professor, a título de carga suplementar, com o objetivo de preparar esses profissionais no “trabalho de planejamento e capacitação para os projetos”. Compõem-se assim os seguintes materiais dos projetos: Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; PIC - Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série; Projeto Intensivo no Ciclo - 4ª série.

No Comunicado SE de 21/12/2007 (SÃO PAULO, 2007g), a Secretaria da Educação “torna públicas as orientações para a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual” na região metropolitana. Esse Comunicado inicia-

se fazendo uma retrospectiva do Programa Ler e Escrever no ano de 2007. Afirma que as ações iniciadas no ano citado terão continuidade no ano de 2008. Menciona, ainda, a parceria inédita que se firmou entre a Secretaria Municipal da cidade de São Paulo e a SEE/SP.

Descreve esse comunicado quais serão os agentes que vão receber essa formação visando oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula e dos professores coordenadores nas escolas da rede:

Formação do Trio Gestor – Diretores, Supervisores e ATP do Ciclo I, conforme já ocorria em 2007, mas que será ampliada para as Diretorias de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo.

O chamado Trio Gestor terá, mensalmente, um encontro com formadoras do programa para analisar, discutir e aprender sobre os processos pedagógicos envolvidos na alfabetização e, principalmente, sobre sua participação no avanço da aprendizagem dos alunos. A efetiva participação de cada um é essencial para garantir as condições necessárias ao trabalho dos docentes e professores coordenadores e a aprendizagem dos alunos. Entre outras ações, acompanharão a avaliação processual a ser realizada bimestralmente, em todas as classes envolvidas no programa (SÃO PAULO, 2007g, p.2).

Nesse Comunicado, é descrito o passo-a-passo de como serão os encontros de formação, quem serão os responsáveis pela formação, delegando aos Dirigentes Regionais de Ensino a responsabilidade de supervisionar. Relaciona os materiais que deverão ser utilizados para a formação continuada, cita a aquisição de livros da literatura infantil que vão compor o acervo das escolas, e a assinatura de revista infantil e letras móveis com o objetivo de aprimoramento dos alunos no domínio da leitura e escrita;

Menciona, ainda, a divulgação das dez metas do Governo do Estado de São Paulo lançadas em agosto de 2007; dentre as quais, duas dizem respeito à alfabetização de todos os alunos com oito anos e a plena recuperação da aprendizagem dos alunos com dificuldade/defasagem. Relata a questão de 30% dos alunos da região metropolitana não escreverem convencionalmente ao final do 1º ano de escolaridade e não estarem alfabetizados ao final do ciclo I, conforme dados extraídos do Saesp de 2005.

Por meio da Resolução 90, de 8 de dezembro/2008 (SÃO PAULO, 2008d), a Secretaria da Educação expande o programa de Bolsa Formação para as escolas do

interior paulista estendendo essa parceria para as escolas municipais. No mesmo dia publica a Resolução 91 (SÃO PAULO, 2008e) que dispõe sobre a constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.

Em 23/12/2008 é publicada a Resolução 96 (SÃO PAULO^f), a qual estende o Programa Ler e Escrever para todas as escolas estaduais do interior paulista, sendo justificada essa medida pelo fato da experiência positiva na região metropolitana da Grande São Paulo. Tanto a implantação como a implementação deverão obedecer às normas e orientações que integram a Resolução 86/07 (SÃO PAULO, 2007f).

Em 2009 é promulgado pelo governo estadual o Decreto 54.553 (15/07) (SÃO PAULO, 2009b) com o objetivo de estender o Programa Ler e Escrever aos municípios paulistas nele interessados. Está esclarecido nesse decreto a não obrigatoriedade de implantação nas secretarias municipais. Em agosto de 2009, a SEE publica a Resolução 66 com base nesse decreto.

O Decreto 55.145/2009 (SÃO PAULO, 2009c) institui diretrizes de parceria entre o estado e municípios para os convênios na implementação do programa Ler e Escrever nas redes municipais do Estado de São Paulo.

Para o governo estadual, em seu *site* oficial², o “Ler e Escrever” vai além de um programa de formação; trata-se de uma política pública para o Ciclo I e justifica que atrelado à formação dos agentes desse segmento de ensino serão disponibilizados materiais pedagógicos, sendo que os educadores contarão com acompanhamento de profissionais da SEE para ajudá-los em sua prática docente diária e melhorar a qualidade do ensino em todas as escolas da rede estadual. (SÃO PAULO, 2007h).

No mesmo período de implantação do programa na rede estadual, o governo do Estado de São Paulo lançou, como uma de suas metas dentre as dez que deveriam ser atingidas até o ano de 2010, a de que todos os alunos com até oito anos na 2ª série/3º

²www.educacao.sp.gov.br

ano, integrantes de sua rede, estariam plenamente alfabetizados³ e ainda dava a garantia de recuperação de aprendizagem estendida a todos os alunos do ciclo I do ensino fundamental no que tange ao domínio da leitura e escrita (SÃO PAULO, 2007f).

Resta saber se, após quase oito anos, o governo do Estado cumpriu as duas metas de que os alunos ao final dos oito anos de idade escreveriam convencionalmente e de que haveria a plena recuperação de todos alunos no ciclo e se, com isso, conseguiu reverter o quadro de fracasso escolar dos alunos da rede pública estadual por meio da implantação do Programa Ler e Escrever.

Visando colaborar com o docente da sala de aula, ficou instituído que haveria um auxiliar, estudante de pedagogia ou letras para que, com isso, ao final do primeiro ano de escolaridade, os alunos possuíssem condições favoráveis para a leitura e escrita convencional (SÃO PAULO, 2007d).

2.1 - A proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever

Dentre os objetivos do Programa Ler e Escrever, são destacados como os mais relevantes os de:

1 - apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; 2 - apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF; 3 - criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; 4 - comprometer as Universidades com o ensino público; 5 - possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF⁴.

E para atingir esses objetivos, a SEE/SP organiza ações com o intuito de garantir a implementação desse material em suas escolas, tais como:

a) encontros semanais dos PCs nas diretorias de ensino: são nesses momentos que os profissionais são orientados de como proceder em relação à aplicação desse material em sala de aula;

³Meta do governo federal compartilhada para os estados e municípios da federação.

⁴Reproduzido de: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>

b) a reorganização de classes exclusivas com alunos que apresentam dificuldades ou defasagens na aprendizagem⁵ a fim de garantir que esses avancem para os anos seguintes do ensino fundamental sem dificuldades em leitura e escrita;

c) a presença de um "aluno pesquisador" nas classes de 1º ano e nas de recuperação das aprendizagens e defasagens;

d) a produção e distribuição dos materiais do Programa Ler e Escrever para todos os alunos e professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

e) disponibilização de materiais complementares para composição do acervo da "biblioteca da sala de aula"; e outros como: globos, calculadoras; enciclopédias, dentre vários;

f) acompanhamento sistemático da equipe pedagógica das diretorias de ensino nas escolas para verificar as ações dos professores coordenadores e dos professores nas salas de aula na implementação do referido programa.

Para garantir esse acompanhamento pedagógico, tanto por parte da equipe da diretoria de ensino como do professor coordenador da unidade escolar, o material traz um modelo de registros intitulado "Rotina Semanal" em que consta o passo-a-passo dos conteúdos a ser trabalhados e a atuação do docente na implementação das atividades a ser desenvolvidas em sala de aula. Essa Rotina será mais bem explicitada no capítulo da metodologia deste estudo.

Ainda o formato do Programa Ler e Escrever garante o

acompanhamento Institucional Sistemático - às Diretorias de ensino, realizado mensalmente por uma equipe da CENP em reuniões nas Diretorias de Ensino e em encontros centralizados na capital, envolve os responsáveis pela gestão pedagógica das escolas de Ciclo I (Supervisores e PCOPs⁶) [...] Nesses momentos são analisados os dados das avaliações dos alunos com

⁵"Trata-se de um projeto emergencial, cuja duração deve ser temporária, uma vez que a meta das séries anteriores é justamente torná-lo desnecessário". Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>>

⁶Nomenclatura alterada para PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.

especial atenção para a alfabetização inicial (mapas de sondagem⁷) (SÃO PAULO, 2010, p.4).

Em relação à organização do material para a aplicação em sala de aula, o Programa Ler e Escrever divide-se em projetos semestrais, perfazendo um por semestre e, a partir de 2014, foram acrescentados mais dois projetos para os segundos e quartos anos:

Quadro 1 - Os temas dos projetos - Programa Ler e Escrever

ANO	SEMESTRE	PROJETOS
1º	1º	Brincadeiras Tradicionais
		Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças
	2º	
2º	1º	Cantigas Populares
		Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever
	2º	Anta, onça e outros animais do Pantanal
		Era uma vez um conto de fadas
3º	1º	Quem reescreve um conto, aprende um tanto!
	2º	Jardim, um mundo para animais pequenos
4º	1º	Animais do Mar
	2º	Confabulando com fábulas
	3º	Meios de Comunicação
5º	1º	Uma lenda, duas lendas, tantas lendas
	2º	Universo ao meu redor

Fonte: Organizado pela pesquisadora, extraído do Guia de Orientações Didáticas - São Paulo, 2014.

Em relação a esses projetos e sua organização apontam-se algumas considerações preliminares: com exceção dos 2º e 4º anos, o Programa gira em torno de dois projetos semestrais; acredita-se que esta forma reducionista de explorar dois ou

⁷Instrumento padronizado pela SEE/SP que mensura o nível de hipótese alfabética de cada aluno.

três temas durante o ano letivo restringe o trabalho pedagógico do professor com outras temáticas que poderiam ser incorporadas ao currículo dos anos iniciais.

Como no caso do terceiro projeto do 2º ano, *Anta, onça e outros animais do Pantanal* ou do projeto do 4º, *Animais do Mar*, em que o público são alunos do Estado de São Paulo, poderiam ser buscados animais da fauna paulista, já que a temática sobre os animais do mar seria interessante, mas contrastaria com a realidade de alunos do interior paulista, que podem não conhecer o litoral como foi o caso dos alunos das três classes da escola participante.

Não se trata de não trabalhar tais temas, mas de analisar, refletir e quantificar, a partir de uma investigação prévia, que outros assuntos poderiam ser abordados para melhor rendimento e aproveitamento das aulas. Veja-se, por exemplo, a dengue, a crise hídrica, a violência doméstica, a história de vida dessas crianças, dentre tantos outros.

É preciso investigar e entender o contexto de vida do educando e, em que medida a instituição escolar pode contribuir para sua formação. E para isso faz-se necessária a manutenção e intensificação de uma relação dialógica, comprometida criticamente com a formação escolar do aluno, entre o aluno, professor, escola e família e sociedade (FREIRE, 1978).

O Estado é o protagonista da implantação e implementação das políticas educacionais, e essas vêm carregadas de controvérsias, organizadas de forma unilateral e imutáveis, tornando imperativas a "criatividade", a formação e o conhecimento científico dos atores (os professores) para estabelecer ações que ressignifiquem essas políticas nos interesses de determinada população (VARGAS, 2012).

Como afirma Vargas (2012, p.101),

o Estado é o principal ator das políticas educacionais e essas são pensadas e escritas para infraestruturas adequadas, sem variações de contextos, recursos, desigualdades regionais e locais. Por sua vez as políticas não são fixas e imutáveis e podem ser interpretadas e compreendidas como resposta a problemas da prática. As políticas estão envoltas de conflitos, crenças, valores, criatividades e relações de poder.

Mas para que haja ressignificação desse currículo em termos práticos, é imprescindível uma relação proativa por parte dos professores entre o que está proposto e o que pode estar ao alcance das diversas populações escolares.

Se para Vargas (2012) as políticas são passíveis de adequações, para Constâncio (2012) não o são necessariamente, em razão da fragilidade da formação dos professores, que dificulta, consideravelmente, o entendimento implícito nas políticas públicas educacionais, as quais vêm recheadas de questões ideológicas e políticas que diferem daquelas estabelecidas nas camadas populares.

2. 2 - Organização curricular para os anos iniciais do ensino fundamental

Neste texto, será apresentada uma breve definição de currículo da perspectiva de alguns autores da área, e em seguida a organização curricular para os anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual paulista.

A nomenclatura currículo leva a pensar que se trata de algo simples e único, mas na realidade a definição do que seja é complexa e caracteriza-se como várias unidades que se integram e relacionam entre si (LLAVADOR, 1994).

Por definição, currículo é: a quantidade simultânea de vários elementos que necessitam de ser aprendidos pelo aluno; a organização dos saberes escolares de forma sequenciada e sistematizada; os resultados das aprendizagens assimiladas pelos alunos; a reprodução feita pela escola a partir do estabelecido pela sociedade – saberes, cultura e valores; a experiência do aluno a partir da recriação com foco no desenvolvimento do aprendiz; é também um conjunto de várias tarefas e habilidades que o aluno deverá concretizar e superar; é um programa que contribui para o aprendizado de conteúdos e valores e, conseqüentemente, possibilita ao aluno a reestruturação social (SACRISTÁN, 2000).

Sacristán (2000, p. 165) afirma que:

o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este

é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Sacristán (2000, p.36) afirma ainda que a definição de currículo se apresenta como: “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Sacristán (2000, p. 173) define que:

o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.

Nesse sentido, o currículo não se resume a um apanhado de material didático pronto para ser reproduzido em sala de aula (como é o caso do material didático do Programa Ler e Escrever), pois ele (o currículo) envolve questões políticas e administrativas, demonstrando o embate de interesses de uma sociedade e princípios que controlam os processos de ensino (SACRISTÁN, 2000).

O currículo é recheado de contradições (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2006; SICCA, 2015), se por um lado as políticas e legislações apontam como um instrumento que contribuirá no pleno desenvolvimento do aluno, garantindo o exercício de sua cidadania, tornando-o sujeito ativo e transformador de seu meio social, por outro lado este documento reflete um descompasso entre o proposto e o que se efetiva na prática, pois ele (o currículo) é o reflexo de interesses que não atinge, de maneira democrática, a todos como norteia a legislação pertinente (MOREIRA, 2006; MARQUES; SICCA, 2007; JESUS, 2014;

Desse ponto de vista, Sacristán (2000) aponta diferenciação entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Para o autor, o currículo prescrito delega à escola a função de transmitir uma cultura com os princípios da reprodução, um currículo semelhante para todas as instituições de ensino que são regidas por determinado sistema de ensino. Esse modelo de currículo condiciona a ação docente ao modo como veio estruturado. Por sua vez, o currículo em ação é o momento da aula, ou seja, pelo planejamento de sua aula o professor a coloca em prática e nesse processo ocorrem muitas modificações e adequações para atender à demanda de seu grupo de alunos. Ele

(o currículo) é construído e não determinado. Por essa ótica, a experiência, o conhecimento e a formação, tanto inicial como continuada, por parte do professor são condições essenciais para que o currículo se torne dinâmico, acessível e garanta o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Pacheco (2008) afirma que o currículo é o centro ou o norte de todo o processo de aprendizagem do aluno, portanto deve haver estreitas relações entre os objetivos e a fundamentação que estrutura o processo curricular sob a ótica daquele que aprende. Para o autor, o currículo é dinâmico e reconstrói-se cotidianamente.

Assim não se pode vislumbrar o que está incutido nessas propostas (governamentais) mediante uma visão simplista e ao mesmo tempo ingênua, pois isso acarreta o que vem sendo denunciado por alguns estudiosos (Stainback e Stainback (1999); Mendes (2006); Lago (2014); dentre outros, a respeito da democratização do ensino, da reorganização curricular para atender à diversidade de alunos.

O modelo de currículo praticado nas escolas ainda não consegue dar conta das necessidades educacionais de todos os alunos, no pressuposto de uma ótica inclusiva, como, por exemplo, os alunos PAEE (MENDES, 2006; RABELO, 2012; LAGO, 2014).

De acordo com isso, torna-se necessário ousar e subverter a ordem imposta para que haja adequações de modelos de ensino, de modo que sejam entendidos e reconstruídos ao alcance de todos os alunos, como afirma Souza (2013, p. 56)

[...] compreendemos que em diversos níveis, a subversão do sistema tal como está calcificado, seja necessária [...] A compreensão de que este mesmo sistema é produtor de patologias, em alguns níveis e frente a alguns elementos, transparece a necessidade da promoção de mudanças e criação de alternativas.

Com base nessa breve explanação sobre definição de currículo, a relevância tanto do professor como do aluno, protagonistas nesse processo, passa-se a descrever o modelo de matriz curricular instituído nas escolas estaduais paulistas e os objetivos do ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

No quadro a seguir, são transcritos os números de aulas e as disciplinas para os anos iniciais:

Quadro2– Matriz curricular para os anos iniciais do ensino fundamental regular

Disciplina	Classificação	Quantidade de Aulas				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1100 - Língua Portuguesa	Base Nacional					
	Comum	12	12	12	10	10
1813 – Arte	Base Nacional					
	Comum	2	2	2	2	2
1900 - Educação Física	Base Nacional					
	Comum	2	2	2	2	2
2700 – Matemática	Base Nacional					
	Comum	8	8	8	8	8
7245 - Ciências da Natureza/Ciências Humanas	Base Nacional					
	Comum	1	1	1	3	3

Fonte: Pesquisadora, com base na Resolução SE nº 81, de 16/12/2011, alterada pela Resolução SE nº 3, de 16/01/2014, ANEXO I– Subanexo 2.

Observa-se no Quadro 2 que o maior número de aulas semanais compreende as disciplinas de língua portuguesa, com um total de 12 aulas do 1º ao 3º ano e dez aulas no 4º e 5º ano. Quanto às disciplinas Ciências da Natureza e Ciências Humanas, do 1º ao 3º ano contém uma aula semanal e, geralmente, fica a critério de cada professor a utilização de textos das áreas (ciências ou geografia ou história) do próprio Programa Ler e Escrever ou do livro didático distribuído pelo MEC – Ministério da Educação. No que concerne às disciplinas de educação física e arte, estas são ministradas por professores especialistas e não contemplam uma relação dialógica com o Programa Ler e Escrever.

Com base nessa matriz curricular, em que é priorizada, em número de aulas semanais, a disciplina de língua portuguesa, tem-se por objetivos gerais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que:

[...] nas quatro primeiras séries⁸ da escolaridade deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de:

⁸ Alterado para ano (1º ao 5º ano), a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos.

Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
 Adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
 Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
 Escrever diferentes textos selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores (SÃO PAULO, 2008a, p.2).

Observou-se que as expectativas propostas nesse componente curricular (língua portuguesa) estão distantes da realidade de sala de aula, uma vez que alunos concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam defasagem em alfabetização, como será apresentado no capítulo Resultados e Discussões, e ainda corroborando com autores que analisaram a implementação desse Programa em escolas estaduais e municipais do Estado de São Paulo.

No que tange à organização curricular do Programa Ler e Escrever, Celegatto (2008); Constâncio (2012) e Villalobos (2014) afirmam tratar-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ com uma nova "roupagem", ou seja, na essência são semelhantes, apenas houve mudança na nomenclatura.

A partir da implementação do Programa Ler e Escrever, muitos estudiosos buscaram analisar se esse culminaria na melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos do sistema de ensino público do Estado de São Paulo. Entre esses estudos destacam-se os de Celegatto (2008); Camacho (2010); Statonato (2010); Sanfelice (2011); Figueiredo (2011); Zoccal (2011); Serra (2011); Constâncio (2012); Torini (2012); Yamamoto (2012); Zani; Bueno (2012); Jurazeky e Martins (2012); Reis (2012); Lencioni (2012); Tavares (2012); Oliveira (2012); Jesus; Garcia (2012); Silva; Bevilacqua (2012); Zaniti (2012); Bessler ; Tassoni (2013); Sawaya (2013); Abdalla; Tavares (2013); Vespoli (2013); Vinhal (2013); Muraro (2013); Facco (2013); Almeida

⁹⁹"Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais." Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/legislacao/leg_vi.asp>

(2014); Villalobos (2014); Contini; Tassoni (2014);.Tassoni; Fernandes (2015); Tassoni; Megid (2015); David e Lourencetti (2015).

2.3 - Aspectos críticos sobre o Programa Ler e Escrever-revisão da literatura

Em um estudo etnográfico realizado no município de São Paulo, sobre o sentido da formação, com base no Programa Ler e Escrever, com 11 professores, dois professores coordenadores e um vice-diretor de uma escola "modelo", localizada na zona norte da capital, Celegatto (2008) concluiu que projetos de formação devem nascer na própria escola e ter a equipe escolar como idealizadora e executora, pois dessa forma parte-se do retrato da realidade da instituição e de cada um de seus membros: anseios, expectativas e necessidades do grupo quanto ao aprimoramento por uma atuação competente.

O Programa Ler e Escrever foi pensado, analisado e elaborado mediante “concepções e diagnósticos” do trio gestor (supervisor, diretor, coordenador) das escolas municipais da rede de São Paulo em parceria com o Departamento de Orientação Técnica –DOT/SP e implantado de forma hierárquica a toda a rede (CELEGATTO, 2008).

Para Celegatto (2008), esse modelo leva a constatar a forma como as políticas públicas para a educação tratam o fracasso escolar. Pontua que, a cada nova gestão, os modelos instituídos que visam a qualidade de formação dos alunos se mantêm os mesmos, mudam apenas “a roupagem” e com isso a melhoria do ensino não acontece.

Esse Programa foi instituído com base em dados quantitativos sobre o fracasso escolar sem, contudo, analisar as causas que originam esses problemas de insucesso escolar das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental (CELEGATTO, 2008).

Ainda segundo Celegatto (2008), esse modelo de ensino instituído aponta uma visão abstrata dos alunos, professores e da escola, sem levar em conta as peculiaridades, historicidade dos indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar e as características das unidades escolares.

Pode-se afirmar, também, que se baseou em um modelo único de aluno, não pressupondo a diversidade que se compõe em sala de aula e, da mesma maneira, ocorreu

com o professor; quanto a este, não foram consideradas a pluralidade e a fragilidade em que se encontra, atualmente, a categoria em termos de formação e qualificação profissional para atuar na escola inclusiva (CELEGATTO, 2008).

Analisando o material desse Programa, Celegatto (2008) constatou que as atividades são embasadas nas concepções e ideologia (teoria do desenvolvimento psicológico e o construtivismo) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto na proposta pedagógica como nos critérios didáticos e avaliativos desses parâmetros.

Torna-se patente com isso a intenção de inserir na sala de aula os PCNs com uma nova nomenclatura e com um pretexto mais objetivo e exclusivo que é o de alfabetização dos alunos no primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental (CELEGATTO, 2008).

Quanto à colocação de professor auxiliar no 1º ano do ensino fundamental, acredita-se que visa apenas minimizar a superlotação e o atendimento de alunos público alvo da Educação Especial nas salas de aula da rede municipal de São Paulo (CELEGATTO, 2008).

Celegatto (2008) alega que as características do Programa Ler e Escrever no município de São Paulo representam um modelo pronto de alfabetização ao partir da ideia de que a escola e o professor não possuem qualificações de elaboração, ignorando a capacidade reflexiva e crítica do professor, uma vez que reivindica:

- a) Contratação de estagiárias
- b) Guia e planejamento para o professor alfabetizador para que ele possa executar as tarefas diárias de forma detalhada no processo de alfabetização dos seus alunos.

Também Statonato (2010) realizou um estudo qualitativo com objetivo de analisar o processo de formação dos professores coordenadores que atuam nas diretorias de ensino e têm como função a formação em rede dos professores do ciclo I. O instrumento utilizado foi o questionário, e os resultados apontaram que a formação desses agentes multiplicadores não é suficiente para atender às necessidades dos professores na realidade das escolas.

Em outro estudo, realizado por Camacho (2010) em escolas públicas estaduais da região leste da capital paulista, cujo objetivo era verificar qual a percepção que esses servidores tinham a respeito da implantação do Programa Ler e Escrever, foram utilizados como instrumentos de coleta questionários. Num universo de mais de 300 questionários distribuídos, participaram apenas 28 professores e 13 professores coordenadores, ou seja, um total de 41 participantes. A autora conclui que houve pouca adesão por parte dos professores e professores coordenadores, e a propósito disso lança a seguinte indagação: "Por que será que foi tão difícil a colaboração dos profissionais da educação para responder os questionários?" (2010, p.58).

Registra Camacho (2010) que a maioria dos professores se mostrou favorável ao citado programa, pois este garante a plena formação dos alunos: "[...] foi muito gratificante constatar por parte dos depoentes manifestações mais a favor do que contra o Programa, em que pesem as condições adversas postas aos profissionais de ensino no exercício da docência[...]". (p.91).

Dos 41 participantes, apenas dois professores apresentaram respostas desfavoráveis ao programa, assim argumentando: 1) Profa. A: Acho que funciona muito bem no papel, pois a maioria dos professores continua com a metodologia tradicional; 2) Profa. B: boa na teoria, mas a dificuldade está na coordenação, que não passa informações e qualificações adequadas (CAMACHO,2010, p.64).

Já para Serra (2011) em um estudo realizado com professores da rede municipal de Santos destacou que existe:

[...] a falta de clareza quanto ao princípio epistemológico da abordagem construtivista pressuposta pelo programa. Este nos parece ser um ponto nevrálgico e crítico de um programa cujas bases teóricas pressupõem a atuação autônoma e reflexiva do professor, mas cujo 'formato' de implementação promovido por esta política pública estrutura-se por meio de 'guias' [...] (SERRA, 2011, P.8).

Prosseguindo, Serra (2011) aponta a necessidade de proporcionar aos professores leitura e análise sobre a base teórica que sustenta o Programa Ler e Escrever, pois em seu estudo relata que falta esse embasamento aos professores participantes. No entanto, afirma que o Programa Ler e Escrever se sustenta numa base teórica construtivista em que o professor é tido como um profissional autônomo e reflexivo, e os projetos do programa se estruturam em modelos prontos para a execução.

Em seu estudo, Sanfelice (2011, p.13) discute as políticas educacionais nos governos paulistas e conclui que: "O Estado minimiza-se como provedor perante o tamanho do desafio, aprofunda seu controle e responsabiliza outros sujeitos pelas funestas consequências. Estamos em tempos de precarização. Precarização política, ética, cultural e material"

Já Figueiredo (2011), em sua pesquisa empírica, de revisão bibliográfica e análise documental, buscou compreender como é a formação dos professores alfabetizadores. Sua hipótese foi a de que um "professor bem formado" possui competência para alfabetizar todos os alunos, e os resultados demonstraram que, se houver uma política focada na formação desses profissionais, haverá resultados satisfatórios em suas ações em sala de aula.

Com um estudo qualitativo, (auto) biográfico, Zoccal (2011) propôs-se a verificar quais são as concepções e práticas usuais em professores que atuam com o Programa Ler e Escrever; para a coleta de dados, utilizou-se de técnicas de observação e discussão em grupo focal. Os participantes eram professores pertencentes à diretoria de ensino da cidade de Santos, e os resultados apontaram que há contradição e ambiguidade em relação aos conhecimentos que os professores têm do Programa Ler e Escrever, ora mostram-se submissos ora resistentes. Resistência no sentido de impor sua prática com autonomia.

Zaniti (2012) em seu estudo qualitativo (grupo focal; observação) com um grupo de professoras, reconhecidas como profissionais de destaque em relação a eficiência na alfabetização e atuantes em classes de recuperação de ciclo, pertencentes a diretoria de ensino da cidade de Santos, teve como objetivo verificar que relações são estabelecidas com o Programa Ler e Escrever e a prática docente. Concluiu que situações de história de vida tem maior relevância na atuação prática em sala de aula do que a formação acadêmica.

O estudo de Lencioni (2012) teve o objetivo de verificar a dinâmica dos encontros semanais de formação de professores da rede estadual paulista, de uma escola na cidade de Limeira, no tocante à implementação do ensino fundamental de nove anos, e o Programa Ler e Escrever verificou que não é proporcionado um ambiente formador

dialógico, o que compromete o aprimoramento desses profissionais. O estudo foi qualitativo, observação participante.

Para embasar seu estudo etnográfico de caráter qualitativo, realizado em uma escola municipal da capital paulista, Torini (2012) utilizou como instrumentos videogravações e diário de campo, com o objetivo de refletir sobre o sistema de avaliação aplicado nos alunos dessa rede, denominado sondagem; e, também repensar e analisar os impactos na avaliação de alfabetização em alunos do ensino fundamental (anos iniciais).

A autora concluiu que há necessidade de instauração de políticas públicas para o ensino fundamental (alfabetização), bem como de avaliações para esse segmento de ensino. Torini (2012) afirma ainda que essas políticas devem levar em conta os princípios da avaliação formativa em detrimento da quantitativa e pensar o professor como agente responsável por todo esse processo, valorizando e reconhecendo os saberes docentes como "ingredientes essenciais para se pensar coletivamente projetos de ensino, projetos de escola e projetos de educação" (2012, p.99).

O estudo de Torini deu-se no período de abril até setembro de 2010, e os participantes somavam 25 alunos de uma classe de primeiro ano e a professora.

Há dúvidas se o estudo de Tavares (2012) teria sido intitulado Autoria ou Reprodução. Enfocando o cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever" qualitativo, de análise de conteúdo, foi feita uma coleta de dados por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. O objetivo almejado era verificar o nível de autonomia com que a política pública - Programa Ler e Escrever - trabalha para a formação dos professores coordenadores, sob a perspectiva desses próprios profissionais e ainda compreender as escolhas formativas priorizadas por esse Programa. De um universo de 75 professores coordenadores, foram selecionados três, resultando dessa análise a constatação de que essa política pública restringe a autonomia dos professores, apresenta-se como uma relação de poder nos sistemas educacionais e, embora o discurso oficial e participantes defendessem a autonomia, o estudo mostrou "a utopia de se pensar numa autonomia absoluta ou em uma reprodução total".

O objetivo de Oliveira (2012) foi verificar como as professoras alfabetizadoras lidam com o modelo de alfabetização proposto pelo Letra e Vida e Programa Ler e Escrever, em seu estudo qualitativo ocorrido entre setembro e dezembro de 2010. Utilizou questionário e entrevistas para coleta dos dados, apontando que, embora tenham tido as mesmas formações, recebido as mesmas orientações e possuíssem os mesmos materiais didáticos, cada uma apresentava uma forma única e particular de assimilar conceitos e concepções difundidos nessas formações.

Outro autor, Constâncio (2012), realizou um estudo intitulado A padronização do Trabalho Docente: crítica do programa Ler e Escrever, este tinha como objetivo a verificação de como os professores utilizam os materiais didáticos na preparação de suas aulas. O resultado da pesquisa foi que, além do Programa, e na mesma proporção, costumam fazer uso de outros materiais, por exemplo, atividades xerocopiadas, o que denota, possivelmente, resistência por parte dos professores quanto à imposição do uso do referido Programa.

Esse mesmo autor (2012) alega ainda que a cada reforma se vão desencadeando outros problemas, como, por exemplo, quando da implementação da progressão continuada ocorreu a promoção em massa. Em seguida, institui-se recuperação de férias; na sequência, recuperação paralela; recuperação de ciclo; bônus por assiduidade dos servidores; bônus por assiduidade e inclusão de metas para ser atingidas pelas escolas.

Na verdade, essas reformas educacionais cuidam das consequências sem levar em conta as causas e com isso resultam na

[...] padronização do trabalho docente por meio de um currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, forçando-o assim a se submeter ao aparato tecnológico que impõe a referida padronização (CONSTÂNCIO, 2012, p. 17).

De forma diferente, Yamamoto (2012) realizou um estudo etnográfico, no ano letivo de 2010, em uma escola estadual paulista, cujos participantes foram 19 alunos, a professora e a professora coordenadora, em uma classe de 3ª série de PIC, e o objetivo foi analisar, de uma perspectiva crítica da psicologia escolar, o Programa Ler e Escrever - PIC¹⁰ - Programa Intensivo de Ciclo I, os aspectos que constituem esse programa, pressupondo a educação como um direito social. Os resultados apontados, pela autora, referentes ao programa, foram que: a) em relação as classes RI caminha na contramão do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, e também é contrário a um ambiente de sala de aula no item da diversidade; b) segrega os alunos mais atrasados, em torno de dois anos em comparação à idade e à série; c) promove exclusão na escola a partir das composição das classes do PIC; d) a SEE/SP deve buscar outras maneiras de composição das classes. Sobre a prática do professor na implementação do Programa Ler e Escrever, a autora (YAMAMOTO, 2012) aponta que: e) o material é auto explicativo; f) visualiza a incompetência do professor; g) há ausência de autonomia no direcionamento pedagógico de sua classe.

Acrescenta ainda, referindo-se aos alunos das classes de Recuperação Intensiva, que: h) encontram-se, em sala de aula, em uma condição de submissão; i) sofrem por não saber; j) vetam a criatividade deles enquanto classes organizadas de uma perspectiva segregacionista (YAMAMOTO, 2012).

Finalmente, ao abordar questões relacionadas às políticas públicas entende que: k) há precarização do ensino público paulista; l) existem falhas no processo de escolarização dos alunos; m) o sistema educacional paulista funda-se ainda em princípios de exclusão.

Zani e Bueno (2012) realizaram um estudo, de análise documental, no qual observaram que o Programa Ler e Escrever está estendido para 340 municípios do Estado de São Paulo, atendendo em torno de 29.000 salas de aula. O objetivo deste estudo foi verificar de que maneira os gêneros orais eram trabalhados no material do Programa Ler e Escrever. Segundo as autoras, esse (gênero oral) é fundamental para o

¹⁰Até o primeiro semestre 2014 utilizou-se a nomenclatura RI - Recuperação Intensiva, ao final foi alterada para classes de RC.

trabalho de alfabetização, mas que esse gênero pouco ou nada tem sido contemplado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Das atividades analisadas dos 3^{os} anos (3^{as} séries), nenhuma delas enfocava o gênero oral. Apenas três e duas nos 1^o e 2^o ano, respectivamente. Um maior número (mesmo assim insuficiente) foi encontrado nos 4^{os} anos - um total de 10 -, em um universo de 83 atividades e, no 5^o ano, em um total de 67, apenas cinco.

Assim as autoras consideraram que: “Ao priorizar a escrita e colocar o oral a serviço desta [...] negligenciam os gêneros orais [...] os quais fazem parte da vida de todos os alunos, principalmente dos alunos menores que estão no início de seu processo de alfabetização (ZANI e BUENO, 2012, p. 127)”.

Jurazeky e Martins (2012) realizaram uma pesquisa documental do Programa Ler e Escrever a respeito da formação dos professores, da fundamentação teórica que está sustentando o referido Programa, das atividades propostas de leitura, em especial "apreciação e análise literária", levando em conta o professor e aluno. Os resultados apontaram que: "[...] Ao professor cabe, enquanto leitor destes documentos, mergulhar na leitura dos mesmos, analisar, contextualizar e ter um mediador que ajude -o a realizar esta análise documental." (JURAZEKY; MARTINS, 2012, p. 1005).

Jesus e Garcia (2012) efetuaram uma pesquisa qualitativa - estudo de caso, E.E. Professor João Cruz da Costa (São Paulo/capital), tendo como objetivo observar as estratégias de formação de um professor coordenador voltadas a uma professora do 1^o ano do ensino fundamental no sentido de aproximá-la do material do Programa Ler e Escrever de língua portuguesa. O instrumento do qual se valeu foi uma entrevista semiestruturada aplicada tanto ao professor coordenador como à professora alfabetizadora, e a observação livre. Os resultados apontaram que, na perspectiva da professora alfabetizadora, os materiais do Programa Ler e Escrever não são suficientes para justificar a mudança de sua concepção de ensino.

Outro pesquisador, Reis (2012), formalizou um estudo cujo método foi pesquisa qualitativa exploratória e o objetivo, analisar e avaliar as contribuições do Programa Ler e Escrever no processo ensino-aprendizagem, dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, do segundo ano, na “E. E. Profa. Cecília de Negri”, da cidade de

Sumaré-, região de Campinas-SP. Aplicaram-se questionários aos professores participantes e, segundo a autora, com as respostas dos questionários foram levantadas discussões a respeito das práticas avaliativas dos professores em sala de aula dos segundos anos, e essas discussões suscitaram algumas situações e indagações, a seguir:

[...] que há alunos que mostram muitas dificuldades para avançar; mesmo nesse contexto de infraestrutura e atenção, existem alunos que mantêm dificuldades na aquisição da leitura e escrita, que aprendem, fazem uso de bom raciocínio, brincam, ordenam, porém, mantêm a dificuldade de avançar na escrita convencional [...] a escola recebe muitos alunos vindos do nordeste do país, apresentando defasagens na fase alfabética[...] há alunos que mesmo com as intervenções não conseguem atingir a alfabetização completa, e isso causa defasagem na aquisição do ensino[...] como elaborar melhor a visão do aluno que não consegue atingir a alfabetização? Como suprir, na escola, e dar uma aprendizagem com alunos de inclusão? (REIS, 2012, p.95- 98).

Mais autores, como Silva e Bevilacqua (2012), empreenderam um estudo sobre práticas de leitura, mediante análise do material didático do 4º ano sobre as estratégias de leitura contempladas no documento e concluíram que o uso contínuo cria empecilhos para estimular a discussão em âmbito escolar de outros materiais didáticos disponíveis.

Por intermédio de Sawaya (2012), fez-se um estudo intitulado *A psicologia e o "Programa Ler e Escrever": a formação de professores na escola*. Neste trabalho, a autora buscou aferir de que modo a psicologia é tratada nos programas de formação para os professores que atuam com o material do Programa Ler e Escrever. A pesquisadora registrou que os professores precisam ser agentes de transformação de suas práticas, ter autonomia para conduzir o processo de aprendizagem, de maneira que contribua para o desenvolvimento de seus alunos. Ainda afirmou que:

É preciso, portanto, não esquecer os inúmeros procedimentos que, historicamente, têm constituído as práticas escolares [...] baseando-se apenas na crença de que os usos e as práticas sociais da escrita são destituídos de um trabalho de "domesticação do pensamento": formas de construção do texto que implicam a classificação e a organização das ideias, da construção da sua narração, que não são processos naturais nem universais, mas demandam um processo de socialização específico [...] não pode ser decorrência direta da proposição de atividades. A insuficiência da proposta de atividades na condução do trabalho do educador não passa, no entanto, inadvertida entre os vários textos que compõem o documento.

Os autores seguintes, Bessler e Tassoni (2013), conceberam um estudo qualitativo denominado " O Programa Ler e Escrever e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental": uma experiência no município de Campinas (SP), em que

observaram a implementação desse material em classes de 1º, 2º e 3º anos em uma escola estadual. A composição de uma das classes era o modelo multisseriado, totalizando um número de 54 alunos, sendo 9 do 1º ano; 21 do 2º ano; e 24 do 3.º ano.

As autoras ponderaram que existe um distanciamento entre o que o Programa propõe e as práticas diárias das professoras, pois, das 20 aulas observadas, 7 do 1º ano, 7 do 2º, e 6 do 3º ano apontaram que, no 1º ano, não houve a utilização do referido material, no 2º ano foram duas utilizações e no 3º ano totalizaram cinco.

Com isso afirmam ser:

[...] fundamental que o Estado, antes de criar novas políticas de alfabetização, tenha como obrigação a revisão detalhada de suas orientações curriculares no momento de elaboração de seus Programas, tais como o Programa Ler e Escrever, a fim de que estes possam de fato atender às necessidades dos sujeitos que se encontram no espaço da sala de aula, isto é, professor e aluno – principais afetados e interessados no processo alfabetizador (BESSELER; TASSONI, 2013, p. 5).

Essas autoras (BESSELER; TASSONI, 2013) finalizam seu estudo confirmando a relevância do papel do professor, como protagonista, na construção de materiais didáticos que irá utilizar para o processo de alfabetização de seus alunos, pois não é possível o sucesso de um trabalho proposto/imposto a partir da elaboração por profissionais que desconhecem a realidade escolar e as necessidades de seus professores.

Assim, a inserção do professor nas políticas públicas educacionais é condição relevante para a reorganização dessas políticas, rumo ao atendimento das reais necessidades das escolas e de seus professores em suas salas de aula (BESSELER; TASSONI, 2013).

Ainda outros autores, como Abdalla e Tavares (2013), propuseram-se a estudar as implicações políticas e o grau de responsabilização do professor coordenador quanto à formação dos professores e sua autonomia no desempenho da função. Como instrumento, valeu-se da entrevista semiestruturada. Foram participantes três professores coordenadores de três escolas das cidades de Santos/SP e São Vicente/SP. As pesquisadoras assinalaram que os participantes não reconhecem um sistema de

controle de suas práticas, mesmo afirmando que eram cobradas em suas ações. Nesse sentido, Abdalla e Tavares (2013, p.1299) entendem que:

[...] fica-nos evidente como, independente das contribuições teóricas que qualquer programa ofereça aos sujeitos (e acreditamos que realmente oferece), falta-lhes um posicionamento crítico que permita questionar, contrapor ou, ainda, reforçar tal discurso como resultado de uma escolha profissional e não meramente como uma única alternativa restante. Entretanto, se entendermos que os discursos pedagógicos representam interesses políticos, não há como desvincularmos deles as relações de poder subjacentes.

Já Vespoli (2013), por sua vez, concretizou um estudo a respeito de como o desenvolvimento da consciência fonológica é abordado no material do Programa Ler e Escrever (1º, 2º e 3º anos) para a aprendizagem da leitura e escrita por parte do aluno. A pesquisa foi norteada pela análise documental. Os resultados apontaram que a abordagem da consciência fonológica é tratada, nesse material, de maneira "superficial" e, com isso, segundo a autora, pode acarretar prejuízos no processo de alfabetização dos alunos até os oito anos de idade. A pesquisadora chegou à conclusão de que, além de esperar que seu estudo colabore na reflexão das próximas edições do material do Programa Ler e Escrever, espera que "[...]contribua para a retomada das discussões a respeito da importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, sem romper com a proposta de alfabetizar em um contexto de letramento [...]" (VESPOLI, 2013, p. 141).

Vinhal (2013), em um estudo qualitativo intitulado *A produção textual e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais* – o caso de uma 4ª e uma 5ª série do ensino fundamental de Presidente Prudente/SP – teve como objetivo analisar as propostas de produções textuais escritas dos materiais didáticos das 4ªs e 5ªs séries e as práticas utilizadas em sala de aula utilizando como critério os objetivos de ensino contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de língua portuguesa. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica; de análise documental e estudo de caso. Foi extraída a coleta dos dados de entrevistas com alunos e professores, além dos documentos oficiais analisados. Conclui que mesmo as professoras utilizando os materiais e estratégias sugeridas pelos documentos oficiais não se obteve êxito na promoção da função social do texto.

Muraro (2013), por sua vez, realizou um estudo com alunos pré-adolescentes e adolescentes em fase de alfabetização em uma escola da rede municipal de ensino da capital paulista. O autor teve como objetivo analisar a forma de escrita que esses alunos utilizam tendo como apoio o material didático do Programa Ler e Escrever. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de análise textual do discurso narrativo. Segundo o autor: "pensar no ensino da escrita em instituições escolares precisa significar uma reflexão sobre as próprias concepções que se têm de língua e sobre seus modos de circulação dentro da instituição (2013, p 78)."

O estudo (em desenvolvimento) apresentado por Simioni; Almeida (2013) objetiva analisar, no contexto da sala de aula regular, as ações de intervenção docente para a apropriação da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual utilizando o Programa Ler e Escrever. O recorte desta pesquisa apontou que dos 128 alunos com DI que frequentavam a sala de recursos apenas 7% eram alfabetizados.

Já, no estudo de Facco (2013), este buscou analisar como se dá apropriação e incorporação das diretrizes curriculares do Programa Ler e Escrever na atividade profissional de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental; também buscou compreender os sentidos e significados da prática docente. Como instrumento para coleta de dados, fez uso de entrevistas, videogravações das aulas da professora e autoconfrontações simples. Os resultados indicaram que existia uma forte relação entre a professora e a profissão escolhida e, embora almejasse uma prática construtivista, suas ações pedagógicas mesclavam essa prática com a concepção de ensino tradicional. Mostraram também que a estratégia de autoconfrontação foi positiva, pois a professora pôde refletir sobre sua atuação. A autora também ressalta que a professora coordenadora responsável pela formação na escola não tinha preparo profissional para exercer a função.

O estudo de Contini e Tassoni (2014) teve como objetivo realizar levantamento de escolas da rede municipal de ensino que adotaram o Programa Ler e Escrever bem como analisar a implementação desse Programa sob a perspectiva dos orientadores pedagógicos. Foram 18 escolas convidadas para participar do estudo, e 12 aceitaram. Para o levantamento de dados, foram utilizadas fontes da internet, questionário ou entrevista semiestruturada. Os resultados possibilitaram conhecer os procedimentos de

implementação do Programa, permitiram visualizar os limites e as possibilidades e ainda constatar que o uso desse material nas escolas acontece de forma "tímida e sucinta", pois preferem utilizar livros didáticos

O autor seguinte, Almeida (2014), em um estudo denominado *O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo*, valeu-se de qualitativo de observação; entrevista semiestruturada e questionários. Nesse estudo, ele inicialmente acompanhou uma reunião de formação na diretoria de ensino, do município de Jacareí, destinada aos professores coordenadores e, em seguida, elaborou entrevista semiestruturada com o professor coordenador e distribuiu questionários para os professores de uma escola de Jacareí, para concluir que havia uma dicotomia entre prática e teoria, ou seja, o Programa Ler e Escrever, ao priorizar a execução das atividades, não contribui com a formação, com o embasamento teórico de professores e professores coordenadores.

Neste mesmo estudo, que teve como objetivo verificar como se dá a ação formativa do professor coordenador a partir do Programa Ler e Escrever, Almeida (2014) conclui que

[...] o chamado "parceiro" do professor, chamado Professor Coordenador, se caracteriza como mais um sujeito para poder fortalecer as políticas neoliberais de culpabilização individual, no lugar de uma reflexão coletiva, ou seja, uma reflexão que envolva todos os âmbitos pela educação estadual [...] (ALMEIDA, 2014, p. 174).

Villalobos (2014), com seu estudo *Análise da fundamentação teórica do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP*, avaliou o material didático proposto pelo Programa Ler e Escrever com base na teoria (psicogênese da língua escrita) que norteia o próprio Programa. Também acompanhou e avaliou 44 crianças de escolas públicas de duas cidades da região metropolitana de São Paulo. Essas crianças tinham entre 7 e 13 anos, apresentavam dificuldades de aprendizagem e haviam sido alfabetizadas por meio do construtivismo. Para os resultados da análise do material, Villalobos afirma existirem outros estudos que mostraram aspectos divergentes em relação ao Construtivismo e que não corroboram com o adotado pelo Programa Ler e Escrever. Entretanto, a pesquisadora salienta que se deve fazer justiça aos estudos de

Ferreiro e Teberoski, uma vez que essas pesquisadoras afirmaram reiteradamente que não pretendiam apresentar "propostas metodológicas de alfabetização".

Segundo Villalobos (2014), Ferreiro e Teberoski fizeram uma pesquisa com uma população pequena e, como toda pesquisa empírica, ela apresenta variáveis entre os indivíduos e as populações. Exemplifica que, das 900 crianças participantes do estudo dessas autoras, 15% não atingiram a fase posterior silábica.

Villalobos (2014, p. 244 e 245) conclui que:

[...] A partir desta análise, fica clara a necessidade de uma formação de qualidade para o professor, que vai muito além dos programas de capacitação para aceitação deste ou daquele referencial teórico, para o treinamento no uso desta ou daquela metodologia [...] A oferta de cursos de formação deve abranger temas variados, à escolha do professor.

Os autores Tassoni e Fernandes (2015) apresentaram um estudo no qual se verifica como o material didático do Programa Ler e Escrever do 4º e 5º anos vem sendo utilizado nas escolas municipais da cidade de Campinas. Para coleta de dados, utilizaram a observação em sala de aula e as informações obtidas das professoras participantes. Puderam averiguar pelos resultados que: a) as aulas seguem uma rotina invariável; b) o material está organizado de uma maneira que não propicia momentos de discussão quando na implementação das atividades propostas; c) as professoras têm dificuldade na utilização dos materiais e, muitas vezes, essas dificuldades estendem-se aos alunos; d) o professor pode equivocarse em ver as práticas de leitura como algo de fácil aprendizagem.

Tassoni e Megid (2015) formularam um estudo intitulado *A formação dos professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever* com o objetivo de verificar como os professores e gestores de uma escola estadual da cidade de Campinas têm compreendido e incorporado o material do Programa Ler e Escrever; para tanto contou com entrevistas, observações em sala de aula e encontros de formação com as professoras da escola durante dois semestres letivos. Os resultados levam às seguintes conclusões: a) é relevante articular as práticas com os conhecimentos científicos, buscando solidificar a ação do professor em sala de aula; b) que a partir da experiência acumulada o professor possa ser o condutor de seu trabalho e não um reproduzidor de ações projetadas e formuladas por outros; c) que novas práticas pedagógicas ocorrerão

nas escolas na medida em que os espaços escolares se transformem em "produção de conhecimentos" para professores e alunos. As autoras finalizam afirmando que: "[...] No que se refere aos Programas de Formação de Professores, ao pretenderem atingir toda uma rede de ensino, acabam secundarizando as desigualdades sociais e educativas (2015, p.1)."

David e Lourencetti (2015), por sua vez, realizaram um estudo com o objetivo de analisar os materiais do Programa Ler e Escrever para as classes de alfabetização. As autoras partiram de uma análise documental do material e ressaltaram que, mesmo não contando com dados empíricos, puderam comprovar que o referido material tem uma tendência de padronização e de controle da prática docente, seja pelo planejamento das aulas, seja pelo desenvolvimento das atividades propostas, e que esses resultados corroboram com outros estudos que vêm apontando essa mesma tendência.

Ainda David e Lourencetti (2015, p.1) concluem que:

Os documentos oficiais examinados revelam indícios de um processo de homogeneização do trabalho realizado em sala de aula e a concepção de currículo como produto acabado, o que impossibilita o exercício autônomo e reflexivo do trabalho docente.

Em síntese, os estudos mostram os problemas na implementação do Programa Ler e Escrever, como, por exemplo, a) a formação dos professores; b) uma política pública que não atende à realidade de alunos nem dos professores; c) a constituição de uma política a partir de princípios homogeneísta; d) a questão da falta de autonomia dos professores; e) um Programa que condiciona o professor a mero executor; f) a dissociação entre a teoria e a prática, g) a necessidade de os professores apropriarem-se da sustentação teórica do referido Programa, h) a falta de gêneros orais no material do Programa, i) o professor coordenador como condutor à implementação do Programa, j) resistência dos professores em aplicar o Programa em sala de aula e que se utilizam de outros recursos (livros didáticos, folhas xerocopiadas de atividades avulsas) para o trabalho docente, k) a responsabilidade atribuída aos próprios alunos que não conseguem alfabetizar por meio desse Programa; l) a temática da consciência fonológica pouco contemplada no material do Programa e essencial para o processo de alfabetização; m) os professores como sujeitos acríticos e irreflexivos, dentre outros

Além disso, cabe acrescentar que, nos estudos anteriormente analisados, não se identificou nenhuma menção ao desenvolvimento do Programa Ler e Escrever no contexto da educação inclusiva, especificamente, do ensino do aluno com deficiência intelectual.

2.4 - Os estudos sobre o Programa Ler e Escrever e o Aluno com Deficiência Intelectual

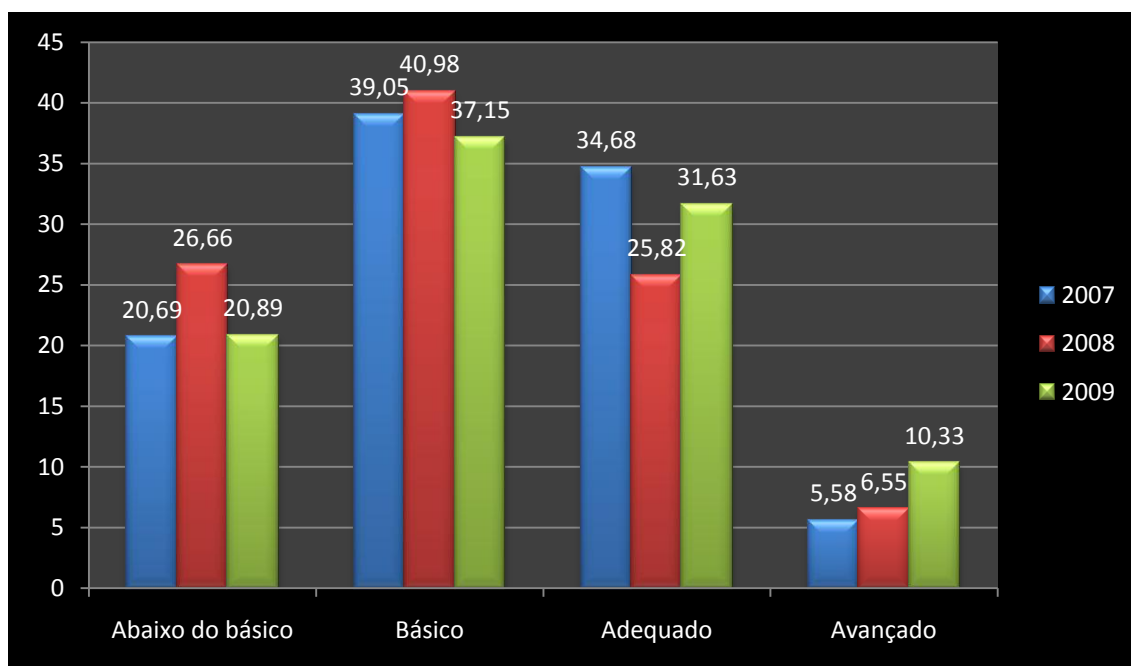
O Programa Ler e Escrever foi implantado pelo governo do Estado de São Paulo em 2007. Ele tem como objetivos a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, a recuperação da aprendizagem daqueles que, ao final dos cinco anos de escolarização, apresentam históricos de insucesso escolar (ensino fundamental dos anos iniciais), bem como proporcionar formação, em larga escala, a todos os professores de sua rede, visando como resultado a melhoria da qualidade do ensino paulista (SÃO PAULO, 2007g). O Programa foi desenvolvido com base em outro programa de incentivo à Leitura e Escrita originário da Secretaria Municipal da cidade de São Paulo.

O governo paulista, nas proposições do Programa, estabelece mais do que um programa de formação e de distribuição de materiais didáticos aos alunos e professores. Afirma que se trata de uma política pública do Estado de São Paulo que visa contribuir no avanço escolar dos alunos matriculados em sua rede e garantir aos professores uma formação com base em princípios construtivistas, e mais, que esses se tornem agentes críticos de transformação, autonomia e aprimorem suas práticas continuamente (SÃO PAULO, 2007g).

Justificando a relevância deste Programa (na melhoria da qualidade do ensino público paulista) foram realizadas pela SEE/SP levantamentos dos resultados dos últimos três anos (2007, 2008 e 2009) das avaliações do Saesp apontando os avanços em termos de aprendizagem do ensino de língua portuguesa, após a implantação do referido Programa em 2007.

Na figura a seguir, são mensuradas as aprendizagens dos anos iniciais do ensino fundamental no tocante à leitura e escrita dos alunos:

Figura 1 – Evolução do desempenho dos alunos (4ª série) em língua portuguesa



Fonte: reproduzido de: www.lereescrever.fde.sp.gov.br/

Há de se indagar a partir de que perspectiva os dados acima apontam como avanço? Se em 2007 existiam 20,69% de alunos abaixo do básico, sobe para 26,66% ao se comparar esse montante com o ano seguinte (2008), ou seja, há um acréscimo de 5,97% de alunos que permaneceram abaixo do nível desejado.

Em estatísticas relacionadas ao desempenho dos alunos no nível básico, percebem-se resultados oscilantes, uma vez que, se em 2007 havia 39,05% de alunos no nível básico, em 2008 houve acréscimo, perfazendo 40,98%, e nas avaliações do ano seguinte houve decréscimo. É possível que esses alunos tenham avançado para o nível adequado? Pode-se ver que: se no nível adequado em 2007 representava 34, ou 68%; em 2008 diminuiu para 25,82%, mas não houve percentual de aumento para o nível avançado na mesma proporção, ou seja, a diferença entre 2007 e 2008 é de 8, ou 86%, não sendo a mesma para o nível avançado que foi de apenas 0,97.

Já na comparação entre 2008 e 2009, observa-se que houve aumento de alunos no nível adequado 5, ou 81%; e o resultado para o nível avançado da comparação entre os mesmos anos aumentou somente 3,78%.

São dados que carecem de uma melhor interpretação, pois se acredita que esse demonstrativo (Figura 1) não é garantia de que os alunos em geral estão avançando na alfabetização, nem de que essas informações quantitativas vão justificar a relevância desse Programa para melhorar as condições do ensino. São questões bem mais complexas, de ordem política, administrativa, dentre outras (que serão levantadas e discutidas neste estudo), ainda não solucionadas, mesmo após três anos de um programa para leitura e escrita.

Retomando as ações para colocar nas escolas o funcionamento dessa política pública, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) propõe, por força de Decretos e Resoluções, parcerias com universidades a fim de que haja intercâmbio entre suas escolas e ambientes universitários. Os estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras passam a realizar estágios nos 2º anos do ensino fundamental em que estabelecem parcerias com os professores regentes das classes regulares.

Esse intercâmbio visa proporcionar experiência da prática em sala de aula aos futuros professores e, ao mesmo tempo, fazer com que esses (os estudantes de licenciatura) possam tornar disponíveis conteúdos teóricos para colaborar no aprimoramento ou atualização das práticas docentes. Embora essa medida dê mostras de que não contribuiria com os recursos teóricos tão essenciais na melhoria da formação docente, uma vez que se trata de alunos ainda em formação.

Assim, um programa dessa magnitude (elevada quantidade de alunos e política pública de um dos estados com mais recursos econômicos) afeta grandemente os mais de quatro milhões e meio de alunos da rede. Entre esses alunos encontram-se aqueles com Deficiência Intelectual (que também serão beneficiados por essa política).

Logo, a compreensão desse Programa pelos docentes da rede de ensino estadual é de fundamental importância para que se possa atender a todos os alunos em salas de aula regulares, com ou sem deficiência intelectual, de forma a ensejar um ambiente inclusivo que contribua para o desenvolvimento e avanços desses sujeitos.

Nessa perspectiva de situar o programa Ler e Escrever no contexto atual de “educação para todos”, é importante entender este movimento que surgiu na década de 1980. Nessa época, ganham força movimentos que defendem a inclusão das pessoas

com deficiência, culminando em encontros, convenções e conferências em que foram assinados tratados e declarações em defesa do acesso a todos os alunos no ensino regular: Movimento Mundial de Educação para Todos, Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Conferência de Dakar, Convenção da Guatemala, dentre outros. Tais iniciativas impulsionaram a valorização de posturas inclusivas a respeito da diversidade, refletindo-se na legislação e nos documentos de apoio a essa população (BRASIL, 1988; BRASIL, 1994; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008).

Esse reconhecimento do respeito às diferenças, inclusive com a participação das pessoas com deficiência em espaços sociais e educacionais, passa a ser sustentado pela Constituição Federal do Brasil, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Decreto nº 3.956/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação, 2001; Lei nº 10.436/02; Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011.

Diante dessa nova realidade para o ensino público, levantaram-se estudos a respeito do Programa Ler e Escrever, a fim de verificar se, dentre eles, haveria alguns que contemplassem a questão da inclusão escolar. Pôde-se constatar, no entanto, que tais estudos não têm retratado essa realidade no âmbito da pesquisa acadêmica.

Em linhas gerais, tanto para alunos com ou sem deficiências, Celegatto (2008) afirma que o referido Programa apresenta os professores como meros executores das atividades, e os alunos por sua vez são idealizados pelo Programa e não condizentes com os matriculados nas escolas estaduais. O Programa Ler e Escrever não leva em consideração o contexto real das escolas, dos alunos e dos professores. Trata-se de uma política pública trilhada pelas consequências e não pelas causas (CELEGATTO, 2008; CONSTÂNCIO 2012; YAMAMOTO, 2012).

Na pesquisa de Camacho (2010), a autora afirma que os professores foram favoráveis à implementação do Programa, porém uma minoria dos participantes da pesquisa se mostrou desfavorável ao Programa. Estes apontaram que o material está teoricamente fundamentado, no entanto não funciona na prática, com o agravante do professor coordenador não possuir qualificação como agente formador. Essa informação vai ao encontro do estudo de Serra (2011), que valoriza a formação dos professores por meio dos estudos teóricos que embasam o referido Programa. Essa autora também afirmou que o Programa exige um perfil de professor reflexivo, entretanto se observa na prática um exercício de execução ou simples reprodução dos projetos por parte dele. Algo também notado por Celegatto (2008), Constâncio (2012), Almeida (2014) e outros.

Após levantamento de estudos no banco de dados da internet (Google, Google acadêmico e Periódicos da Capes), tendo por palavras-chave “Programa Ler e Escrever”, “Deficiência Intelectual” e “Política Pública do estado de São Paulo”, pôde-se constatar que das 32 publicações encontradas nenhuma tratava da questão do aluno com deficiência intelectual em relação ao Programa, bem como a própria educação inclusiva não é mencionada nos estudos nem no Programa.

O quadro abaixo lista algumas dessas publicações.

Quadro 3– Publicações sobre o Programa Ler e Escrever

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE ESTUDO
2008	CELEGATTO	Formação em serviço: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de ensino fundamental	Mestrado
2010	CAMACHO	Um estudo sobre o "Programa Ler e Escrever" da rede pública do Estado de São Paulo	Mestrado
2010	STATONATO	A formação dos formadores: uma análise do processo formativo	Mestrado
2011	SANFELICE	A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos	Artigo
2011	FIGUEIREDO	Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor	Mestrado
2011-	ZOCAL	A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever	Mestrado
2012	ZANITI	O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever	Mestrado
2012	LENCIONI	Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?	Mestrado
2012	OLIVEIRA	Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas letra e vida e ler e escrever	Mestrado
2012	TAVARES	Autoria ou reprodução? O cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever"	Mestrado
2012	CONSTÂNCIO	A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever	Mestrado
2012	TORINI	O gesto didático na regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização	Mestrado
2012	YAMAMOTO	Projeto Intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar	Mestrado
2012	ZANI; BUENO	Os gêneros orais no Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo	Artigo
2012	JUZAZEKY; MARTINS	O Programa de formação "Ler e Escrever": apreciação e análise literária	Artigo
2012	REIS	Alcances e limites do Programa Ler e Escrever: um estudo de caso na escola estadual Prof. ^a Cecília de Negri	Mestrado
2012	SILVA; BEVILACQUA	As práticas de leitura no Programa Ler e Escrever: Breves reflexões	Artigo
2012	JESUS; GARCIA	Ler e Escrever: uma experiência entre formador e professor	Artigo

2013	BESSELER; TASSONI	O programa Ler e Escrever e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência no município de Campinas	Artigo
2013	ABDALLA; TAVARES	Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador	Artigo
2013	VESPOLI	A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever	Mestrado
2013	SAWAYA	A psicologia e o Programa "Ler e Escrever": a formação de professores na escola	Mestrado
2013	VINHAL	A produção textual e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e uma 5ª série do ensino fundamental de Presidente Prudente/SP	Mestrado
2013	SIMIONI ALMEIDA	Programa Ler e Escrever e a Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: um estudo inicial	Artigo
2013	MURARO	Vozes e encenação de vozes: a produção de narrativas escrita por adolescentes em processo de alfabetização	Mestrado
2013	FACCO	Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula	Doutorado
2014	CONTINI; TASSONI	O Programa Ler e Escrever e sua inserção na rede Municipal de ensino de Campinas: o NAED Sul	Artigo
2014	ALMEIDA	O Programa Ler e Escrever e sua inserção na rede Municipal de ensino de Campinas: o NAED Sul	Mestrado
2014	VILLALOBOS	Análise da fundamentação teórica do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP	Doutorado
2015	TASSONI;FERNA NDES	O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e 5º ano	Artigo
2015	TASSONI;MEGID	A formação dos professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever	Artigo
2015	DAVID;LOUREN CETTI	A política educacional paulista: o Programa Ler e Escrever	Artigo

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Dada a escassez de estudos e publicações atinentes à relação entre o Programa Ler e Escrever e alunos com deficiência intelectual, justifica-se a importância desse estudo por:

- a) Tratar-se de uma política pública do Estado de São Paulo que atinge a todos os seus estudantes matriculados na rede de ensino das escolas fundamentais ciclo I (1º ao 5º ano do ensino fundamental), com ou sem deficiência intelectual;

- b) Tratar-se de um Programa que busca a melhoria da qualidade de ensino dessa rede, e, assim, deve atingir a todos os seus alunos matriculados, com ou sem deficiência;
- c) Apresentar relevância para a área de conhecimento Educação Especial ao compreender o impacto que o Programa pode gerar especificamente sobre o aluno com DI matriculado na rede estadual paulista.

Ante o exposto, o presente estudo norteou-se a partir da afirmativa de que o Programa Ler e Escrever, em sua base, aponta o pleno desenvolvimento de todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que fazem parte dessa rede; portanto, indagou-se:

- a) O processo de escolarização, na rede estadual paulista, tem atendido às necessidades específicas para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual?
- b) O material didático do Programa Ler e Escrever considera as características educacionais dos alunos com deficiência intelectual?
- c) O Programa Ler e Escrever oferece aos professores recursos materiais e pedagógicos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual?
- d) O professor tem o entendimento do Programa Ler e Escrever a ponto de utilizar estratégias no atendimento ao aluno com deficiência intelectual?

Semelhantes indagações surgem do entendimento de que o Estado de São Paulo está atrasado na implementação da política da educação inclusiva, devido à falta de apoio nas salas de aula comuns aos alunos público-alvo da educação especial¹¹ em suas unidades estaduais. E que os profissionais da educação contam apenas com o suposto suporte do Programa Ler e Escrever, sem o auxílio de profissionais que atuam na área da educação especial, que poderiam colaborar tanto no apoio ao professor da classe comum, como também aos alunos PAEE.

¹¹Segundo dados fornecidos pela SEE/SP, 73% de alunos com deficiência intelectual estão matriculados nas salas de aula regulares sem receber nenhum tipo de apoio especializado.

Na inexistência desse tipo de suporte, alunos com deficiência intelectual estarão sofrendo um processo excludente (SOUZA, 2003, RABELO, 2012; LAGO, 2014).

3 - A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

O Ministério da Educação elaborou uma Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com a preocupação de reorganizar os sistemas de ensino para garantir os preceitos de uma educação inclusiva e atender os alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Tal política pública tem por objetivo

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p.8).

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva veio contribuir para que os vários níveis do sistema de ensino garantissem os fundamentos do processo de inclusão dos alunos PAEE, como:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuação da escolaridade nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

A partir dessa política, pode-se afirmar que o conceito de educação inclusiva implica atender os alunos PAEE levando em consideração suas potencialidades e necessidades, bem como possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para os princípios da igualdade de oportunidades.

Assim, é preciso adequar espaços de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento escolar desses sujeitos e, para tanto "[...] os programas de ensino devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o contrário [...] as escolas devem propiciar opções curriculares que atendam os diferentes interesses" (GUEBERT, 2013, p.11). Complementando, Karagiannis; Stainback e Stainback (1999, p. 31) afirmam que "[...] o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos [...]".

É necessário que haja investimentos por parte dos governos pela melhoria da qualidade do ensino, porque, embora esteja aumentando o número de matrículas, não

está ocorrendo na mesma proporção o investimento na formação de professores para o atendimento adequado a esse público (MENDES, 2006; RABELO, 2012; LAGO, 2014).

A respeito da fragilidade na concretização de um trabalho pedagógico eficaz, Dias (2013, p.9) afirma que: "Embora o direito à diferença seja reconhecido como forma de equiparar oportunidades, a estrutura e forma de trabalho ainda são frágeis e insuficientes para atender às diferentes necessidades de apoio aos alunos" (DIAS, 2013, p.9).

Ainda que as escolas regulares tenham em suas classes alunos com deficiência, estes são ignorados, esquecidos, ocorrendo uma inclusão excludente, pois são rotulados de incapazes (SOUZA, 2003; LAGO, 2014).

Para Mendes (2010) e Lago (2010), há falta de profissionais qualificados para atuar com esses alunos, escassez de recursos para implementar uma educação de qualidade e uma prática instalada fomentadora de um processo de inclusão-excludente. Pletsch e Glat (2012) afirmam que, quando se trata de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, tanto gestores como professores criam barreiras e resistem em aceitar alunos nessa condição, e, que há uma tendência de "[...] supervalorização das habilidades cognitivas presente nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal (PLETSCH e GLAT, 2012, p.6)".

Sem minimizar essa questão, pode-se citar Omote (2006) quando esse autor afirma que existe dificuldade em lidar com as diferenças individuais, uma vez que os "procedimentos instrucionais" são padronizados.

Assim, é relevante que, no processo de inclusão escolar, todos os agentes da escola estejam envolvidos para contribuir com o aprendizado dos alunos, agindo de forma coletiva e não individual (GOMES, SOUZA, 2009; VASQUES, 2009; SEKKEL, ZANELATTO; BRANDÃO, 2010).

Corroboram Lopes e Capellini (2013, p.4) ao afirmarem que:

[...] a inclusão trata-se de um processo que deve ser posto em prática por todos os membros da equipe escolar – em conjunto com a família – de forma que todos trabalhem sempre cooperativa e colaborativamente, já que o professor sozinho, por mais preparado que esteja, não promove a inclusão por completo; inclusão é um processo que vai além da sala de aula (LOPES, CAPELLINI, 2013, p.4).

Para Lopes e Capellini (2013), é muito importante a parceria entre família e escola para o êxito de um processo inclusivo, e este deve ocorrer em todos os espaços da escola.

Por sua vez, Luiz, et al (2008) consideram relevante o papel dos professores para a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Acrescentam ainda as pesquisadoras que, agindo nesse sentido, estarão cumprindo os preceitos legais sobre o assunto que é o de garantir o acesso e permanência.

Nessa perspectiva, pode-se admitir que o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual vai além de uma sala de aula e de um professor bem intencionado. É preciso estabelecer uma cultura de respeito às diferenças e trabalhar na formação de profissionais que atuam diretamente com esse público-alvo (GLAT e BLANCO, 2007; MENDES, 2010; RABELO, 2012; LAGO, 2014).

Atender o aluno com deficiência intelectual na escola comum implica uma ampla reorganização e transformação da cultura escolar, o que coloca em evidência a necessária formação continuada da equipe da escola. Especificamente em relação ao trabalho do professor, cabe reconhecer que ele executa seu trabalho pedagógico em sala de aula de forma solitária (GARCIA, 2010; MENDES 2010; TERRA; GOMES, 2013).

Como afirma Garcia, 2010, p. 15: "Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes". Em outras palavras, os professores não contam com o apoio, em seu trabalho pedagógico na escola, que seja apropriado para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Para chegar a esse modelo adequado de escola inclusiva, serão necessárias inúmeras ações por parte dos vários segmentos da sociedade, comunidade escolar, pois, Favinha, Góes e Ferreira (2012) afirmam que a escola de hoje não se preparou para receber os alunos das várias camadas sociais, étnicas, público-alvo da educação especial

e com perfis distintos, ou seja, a constituição da escola atual dá-se pela diversidade e heterogeneidade. São alunos com histórias de vida diversificadas e situados em vários níveis de aprendizagem, cada um em seu ritmo.

A escola atual é frequentada por alunos de diversos estratos sociais e econômicos, e de diversas culturas, com valores, princípios e com ritmos de aprendizagem próprios pelo que a escola deve modernizar-se na organização e ao nível pedagógico, no sentido de responder aos desafios que lhe são diariamente colocados pelos atores educativos (FAVINHA; GÓES; FERREIRA, 2012, p.3).

Nessa mesma linha de pensamento, Mendes (2010) acredita que a democratização do ensino, com o direito de acesso de todos, carece da mobilização e reavaliação do comportamento de cada diante dessa proposta, desde os pesquisadores da área até chegar às famílias desses educandos. Para a autora, se não houver um pacto em prol de uma educação de qualidade, dificilmente serão alcançadas as metas da educação inclusiva.

Enfim, o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2010, p.35).

Muito embora o Brasil esteja seguindo determinações prescritas em outros países em relação à educação inclusiva, para Pletsch (2014), na prática, esse modelo de ensino ainda não foi estendido a todos. Há ainda um grande número de pessoas com deficiência intelectual em instituições especializadas ou fora das escolas. Mendes (2006) já apontava, também, essa mesma realidade.

Um estudo de Souza (2013), a respeito das condições em que ocorria o avanço escolar de alunos com deficiência em uma escola no município de Campinas, afirma que os relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU) assinalam que a educação inclusiva ainda está em fase de implementação e que o fator impeditivo desse avanço é o fato de os alunos não terem acesso ao currículo escolar adequado a seu processo de ensino/aprendizagem e, portanto, não há melhoria desse ensino.

Souza (2013b) finaliza afirmando que:

[...]as políticas de educação básica, em especial as de Educação Inclusiva, vêm sendo desenhadas e implementadas, sem considerar e de forma a apagar

os conflitos históricos, sociais, políticos, econômicos e a concretude do cotidiano escolar. E, ainda, atendendo mais as preocupações econômicas, do que do desenvolvimento humano [...] (SOUZA, 2013b, p. 273).

Concluindo essa reflexão acerca da reorganização da escola por um atendimento escolar de qualidade aos alunos com deficiência intelectual Dias e Pedroso, (2015) pontuam a necessidade de investimentos para adequar as escolas da rede estadual paulista e assim melhorar as condições de atendimento aos alunos PAEE, bem como a instauração e implementação de ações formativas para os docentes dessa rede atuar de forma eficiente na sala de aula.

3.1 - A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual na rede estadual paulista de ensino básico

A esse respeito, Dias e Pedroso (2015, p. 63) afirmam que "[...] a escola atual deverá organizar-se para contar com uma estrutura capaz de dispor recursos de avaliação [...] e garantir o ingresso ou retorno dos alunos para a classe comum”.

Nessa perspectiva, o governo do Estado de São Paulo tem promulgado legislações e políticas públicas em favor de um atendimento às pessoas com deficiência intelectual, seja nos espaços sociais seja nas escolas comuns de sua rede, de maneira que possam contribuir na inserção social desses sujeitos.

Neste texto serão relatadas algumas das ações que vêm sendo instauradas, desde 2007 até o presente, as quais tratam especificamente da integração da pessoa com deficiência intelectual nos ambientes sociais do Estado de São Paulo. São políticas afirmativas que visam garantir a essas pessoas as condições de acesso e permanência bem como o necessário suporte das diversas secretarias do governo para a preservação de seus direitos.

No Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 61/2002, (SÃO PAULO, 2002), que Dispõe sobre o Programa de Inclusão Escolar do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), órgão que integra o organograma da SEE/SP, ficam previstos a gerência e o direcionamento das práticas de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Essa resolução fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58; na Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE 05/2000 (SÃO PAULO, 2000), Resolução SE 95/2000 (SÃO PAULO, 2000) considerando, dentre outros, que;

- as escolas devem reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais de alunos, por meio de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos;
- a formação continuada é necessária tanto aos professores especializados, bem como aos professores do ensino regular para garantir um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais;

A Deliberação CEE 68/2007 (SÃO PAULO, 2007) fixa normas para atendimento aos alunos PAEE que integram o contingente de alunos da rede; essa deliberação ratifica os serviços entre a SEE/SP e instituições - quando for o caso do aluno não frequentar a escola comum, devido a seu quadro clínico mencionado - sobre a importância das adaptações curriculares e a capacitação dos professores para atender eficazmente os alunos com DI matriculados nas salas de aulas comum.

A Resolução SE 02/2007 (SÃO PAULO, 2007) altera os dispositivos da Resolução 08/2006 (SÃO PAULO, 2006) com a seguinte redação:

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

- I – o funcionamento da sala de recursos será de 25 aulas semanais, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;
- II – as aulas do atendimento itinerante, a serem atribuídas ao docente titular de cargo como carga suplementar e ao ocupante de função-atividade na composição da respectiva carga horária, serão desenvolvidas em atividades de apoio ao aluno com necessidades especiais, em trabalho articulado com os demais profissionais da escola;
- III – o apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos ou no atendimento itinerante, terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 aulas diárias;
- IV – o funcionamento da classe especial será de 5 aulas diárias destinadas ao atendimento de, no mínimo 10 e, no máximo 15 alunos.”

Por meio da Resolução SE 32/2007 (SÃO PAULO, 2007c), propõe-se um programa de ações para atender os alunos público-alvo da educação especial, dentre as quais são mencionadas: a) capacitação de todos os servidores da rede nas questões didático-pedagógicas; b) oferecer recursos para os professores utilizarem no

desenvolvimento dos alunos; c) selecionar, adaptar, elaborar materiais didáticos e disponibilizá-los a professores, alunos e comunidade; d) realizar obras facilitadoras de acesso aos prédios escolares.

A Resolução SE 11/2008 (SÃO PAULO, 2008b), que fala a respeito da educação escolar dos alunos público-alvo da educação especial, estabelece: 1) critérios para encaminhamento aos serviços de apoio especializado; 2) aplicação das mesmas regras para classificação; 3) atendimento escolar por meio de avaliação pedagógica elaborada pela equipe da escola (diretor, professor coordenador e professor da classe comum), sendo necessário contar com professor especializado e equipe da área da saúde; elaborar relatório circunstanciado sobre o desenvolvimento do aluno ao final do ano letivo, constando parecer conclusivo; 4) alunos com severo grau de comprometimento deverão ser encaminhados para instituições especializadas; 5) garantia da terminalidade específica; 6) a escola deve fazer contatos com outras instituições para orientar as famílias no encaminhamento do filho a programas voltados para o trabalho; 7) implantação gradativa em cada unidade escolar do Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (Sape); 8) possibilidade de classe com professor especializado para alunos que não puderem frequentar a classe comum, após avaliação multidisciplinar que comprove essa impossibilidade; tal condição será tida em caráter de transitoriedade e excepcionalidade, e por meio de avaliações contínuas será observado se o aluno poderá passar para a classe comum.

Ainda essa mesma resolução aponta em seu artigo 13 que:

Caberá ao professor de Educação Especial, além do atendimento prestado ao aluno:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;

III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV - orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Com a Resolução SE 31/2008 (SÃO PAULO, 2008c), a Secretaria da Educação altera o dispositivo da Resolução 11/2008 (SÃO PAULO, 2008), em relação à terminalidade específica, a qual deverá ocorrer com a plena anuência da família, por meio de relatório das avaliações realizadas, ouvido o conselho de classe e série, colhido o deferimento do conselho de escola, visado pelo supervisor de ensino e pela equipe da educação especial da diretoria de ensino.

A Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI de 06/07/2009 (SÃO PAULO, 2009a) aborda sobre a terminalidade específica do ensino fundamental para alunos com deficiência intelectual a partir da faixa-etária dos 16 anos até 21 anos.

Há controvérsias a respeito dessa portaria, uma vez que, no lugar de investir na formação continuada dos professores para o atendimento aos alunos com DI, criam-se estratégias legais para retirar esses alunos da Educação Básica e não lhes capacitam com os conteúdos essenciais para continuidade nas modalidades de ensino posterior (LIMA, 2009).

No Decreto 54.887/2009 (SÃO PAULO, 2009d), o governador autoriza a Secretaria da Educação a firmar convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos que atuem em educação especial com alunos impossibilitados de frequentar a escola comum. A partir deste decreto, é promulgada a Resolução 72/2009 com as orientações específicas sobre os convênios.

A Deliberação CEE 94/2009 (SÃO PAULO, 2009f) fixa normas para as instituições, como: Universidades, Centros Universitários e Institutos Isolados do Ensino Superior, dos Sistemas Estadual e Federal de ensino, que ofertarem cursos de formação em nível de especialização para professores interessados em trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino do Estado de São Paulo.

A Resolução SE 54/2011 (SÃO PAULO, 2011a) dispõe sobre novas orientações a respeito dos convênios firmados com instituições particulares sem fins lucrativos que possuem educação especial para atender alunos com graves comprometimentos e impossibilitados de serem incluídos no sistema comum de ensino; tem como base o Decreto 54.887/2009.

Com pouca difusão da data, pois se acredita que a maioria das escolas estaduais a desconhece, foi instituído o dia 14 de abril como "Dia de Luta pela Educação Inclusiva no Estado de São Paulo". Esse dia foi estabelecido pela Lei 14.514/2011 (SÃO PAULO, 2011b), que orienta que essa data passe a fazer parte do calendário de eventos do Estado.

A Resolução 14/2012 - (SÃO PAULO, 2012a) dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Aborda o atendimento clínico e as atividades de vida diária que alunos com impedimento temporário ou permanente necessitam e determina que as instituições interessadas em prestar esses serviços deverão seguir os critérios estabelecidos na presente resolução. A Resolução 70/2012, altera o inciso I do artigo 2º da Resolução 14 sobre novos critérios para firmar convênios com a Secretaria da Educação.

A Resolução Conjunta (SÃO PAULO, 2013a) da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPcD), Secretaria de Estado da Saúde (SES), Secretaria de Estado da Educação (SEE), Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social (SEDS), Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho (SEERT), Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e Juventude (SEELJ), Secretaria de Estado da Cultura (SEC), Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania (SEJDC), Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SEDECT) 01/2013 menciona um programa estadual sobre o atendimento a pessoa com deficiência intelectual focando sobre serviços de apoio de todas as secretarias da pasta governamental. São propostas, dentre outras ações, as que seguem no quadro abaixo:

Quadro 4– Resolução Conjunta 01/2013

SES	SEE	SEDS	SEERT	SEELJ	SEC	SEJDC	SEDECT	SEDPD
Estabelecer protocolo para diagnóstico, bem como Rede de Referência, da deficiência intelectual.	Garantir estímulo adequado de crianças com DI.	Sistema de Proteção Básica e Esp. sobre os direitos e atendimento à pessoa com DI.	Incentivar a contratação de pessoas com DI no mercado de trabalho.	Incentivar a inclusão da pessoa com DI nos jogos e atividades esportivas do calendário da Secretaria.	Fomentar/promover a inclusão de pessoa com DI nos equipamentos de cultura do Estado.	Formar os atores do Sistema de Justiça sobre a DI, direitos e paradigmas.	Disseminar boas práticas de inclusão, especialmente profissional da pessoa com DI.	Gerar e disseminar conhecimento sobre a DI em publicação de pesquisas, protocolos, artigos de interesse, entre outros
Definir política de atendimento, em especial no seu processo de envelhecimento.	Fortalecer a formação dos professores com vistas a garantir a educação inclusiva efetiva.	Fortalecer a rede de proteção à criança e adolescente com DI no Estado	Consolidar um sistema de busca ativa de candidatos para a qualificação profissional	Fomentar e incentivar a participação de pessoas com DI nas Olimpíadas Escolares.	Incentivar a produção artística que fomente a inclusão pela Arte e Cultura.	Articular e mobilizar a rede de defesa de direitos, de competência da SE para informações qualificadas sobre a DI. .	Realizar estudos e pesquisas em favor da prevenção, inclusão e melhora da qualidade de vida da pessoa com DI.	Incentivar e promover Seminários, encontros, outros, que fomentem a troca de inform. e ampliem conhecimento sobre DI
	Implantar Política de Avaliação do Desenvolvimento nas escolas regulares e especializadas.	Integrar a atuação e planos de trabalho dos Conselhos de Assistência Social e da Pessoa com DI.	Incentivar o “emprego apoiado” como uma oportunidade de inclusão da pessoa com DI.	Formar, prioritariamente, os técnicos esportivos, para incentivar a inclusão do esporte e ofertar os apoios à pessoa com DI.			Realizar estudos e pesquisas em favor da prevenção, inclusão e melhora da qualidade de vida da pessoa com DI	Assessorar a formação dos atores sobre a temática DI.
				Financiar projetos . que fomentem a inclusão.				Monitorar prog., a ser implantado, Progr.Est.Atend. pessoa com DI.

Fonte: Pesquisadora: Disponível em: < www.educacao.sp.gov.br >.

De acordo com a Resolução Conjunta 1- Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2013), é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Saúde elaborar protocolos para o diagnóstico da deficiência e, isso se justifica, pois um contingente significativo de alunos com dificuldade de aprendizagem é classificado como pessoas com deficiência intelectual; e, sendo assim, precisam de um diagnóstico específico para ser encaminhados aos serviços de apoio.

Na SEE, destacam-se os três itens, o primeiro refere-se à garantia de estímulos para o avanço e progresso dos alunos com deficiência intelectual em seu processo de escolarização, embora não mencione sobre como desenvolver estratégias para estimular os alunos. O segundo trata da formação em serviço dos professores para melhor atuarem no atendimento a esses alunos. Neste item não existe novidade, pois o que as pesquisas vêm apontando é a falta de preparo desses professores. Entende-se que já deveria ser uma política pública implementada pela SEE.

O terceiro item trata do "gargalo" das políticas públicas para o atendimento à pessoa com deficiência intelectual, pois se propõem mecanismos para mensurar a qualidade do ensino ofertado aos alunos com deficiência intelectual na rede estadual paulista. Este sim, se conseguir sair do papel, provavelmente será vislumbrado um panorama da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas estaduais de São Paulo.

A Resolução 32/2013 (SÃO PAULO, 2013b) dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas, dá início ao processo de descentralização do Cape; em ação inicial, define 15 diretorias que vão responder de forma descentralizada pelo serviço de educação especial, dando-lhes as seguintes atribuições:

- I - elaborar e executar a proposta de trabalho alinhada com as diretrizes desta Pasta;
- II - avaliar os resultados dos planos e projetos elaborados e executados pela equipe do CAPE Regional;
- III - cumprir e fazer cumprir a legislação, orientações e/ou instruções do CAESP/CAPE;
- IV - manter o fluxo de informações entre a escola, o CAPE Regional, a Equipe de Educação Especial, das Diretorias de Ensino integradas à DE-Sede, e outros órgãos da Secretaria da Educação;
- V - administrar os recursos humanos, materiais e financeiros do CAPE Regional;
- VI - representar o CAPE Regional junto aos órgãos do sistema educacional, a escolas, entidades congêneres e associações profissionais;
- VII - promover a articulação e integração entre o CAPE Regional, a escola, as famílias e a comunidade;
- VIII - articular-se com escolas, entidades e sistemas de saúde;

Em continuidade com as ações governamentais do Estado de São Paulo em 2012, a Secretaria de Educação lança um livro denominado *Deficiência Intelectual: Realidade e Ação*, cujo propósito foi o de disseminar para a sociedade em geral o que a Secretaria já realizou e vem realizando para o atendimento ao aluno com DI matriculado em suas escolas. Foi proposto, também, que esse material chegasse às mãos dos professores da educação especial, aos professores das classes comum da rede estadual, às instituições conveniadas com a Secretaria, universidades e quaisquer outras pessoas envolvidas com essa temática.

No capítulo - *Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência intelectual no Brasil e no Estado de São Paulo* -, Arantes, Namo e Machado (2012, p.15- 31) efetuam uma retrospectiva histórica a respeito das condições da pessoa com deficiência intelectual no Brasil e, mais especificamente, no Estado de São Paulo. Retratam ainda o processo em que se deu a adequação da rede estadual paulista no atendimento aos alunos com DI, os serviços de apoio especializados e os convênios com as instituições. Em seguida, Braga (2012, p.35-48) aborda as "Bases Legais da Educação Especial".

No capítulo seguinte, (ALMEIDA, 2012, p.51 - 61) analisa a história da deficiência intelectual, as mudanças da terminologia sob a influência do manual da American Association Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Support (AAIDD), associação fundada em 1876, nos Estados Unidos, a qual atualmente busca redirecionar o trabalho com as pessoas com deficiência intelectual. Percebe-se uma valorização maior do potencial educativo do que do déficit, bem como discorre sobre os tipos de apoio que devem ser oferecidos a tais pessoas.

No quarto capítulo, (GONÇALVES; MACHADO, 2012, p.65- 83) focalizam os tipos mais comuns de deficiência intelectual essencial como forma de prevenção e também os tipos de apoio que devem ser oferecidos diante das dificuldades que esses sujeitos apresentam quando de sua escolarização. No capítulo seguinte, (BOER, 2012, p. 85 -97) aborda, por meio de um relato de experiência, a relevância de uma avaliação pedagógica para direcionar o trabalho docente.

No próximo capítulo, intitulado *Caminhos para a construção de um ensino-aprendizagem colaborativo*, (FERRAZ, 2012, p. 99 - 114) confirma a relevância do trabalho colaborativo em que haja envolvimento de todos os segmentos das diretorias e das escolas em prol da escolarização de todos os alunos. Propõe também que esse modelo de colaboração seja estendido para as salas de aula comum, nas quais os alunos trabalhariam em grupos, ajudando uns aos outros.

No sétimo capítulo, (VILLAS BOAS; DEZOTTI, 2012, p. 117 - 130) buscam esclarecer sobre a diferença entre "distúrbios/transtornos de dificuldade" para direcionar uma prática docente a partir das necessidades dos alunos. Enfatizam que, para além da deficiência intelectual, existem os problemas sociais, as dificuldades de aprendizagem, e esses precisam ser dissociados da deficiência intelectual.

No próximo capítulo, intitulado *Deficiência Intelectual: da família à escola*, Arantes e Namó (2012, p. 133-144) dissertam sobre o nascimento de uma criança com deficiência e os estágios vivenciados pela família desde o luto até a aceitação; debatem sobre o desenvolvimento mental da criança na perspectiva piagetiana e finalizam discorrendo sobre a relevância da participação dos alunos com DI em todos os segmentos sociais. Ressaltam a importância que tem essa participação para o potencial educativo desses alunos e, ainda, que as escolas levem em conta em sua proposta educacional alunos com essa característica (DI), pois, com isso, o aluno com esse perfil poderá adquirir autonomia e independência na sua vida em sociedade.

Trata-se de um material que tem como proposta ser amplamente discutido nas reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para dar suporte e ajudar o professor no atendimento, em sala comum, ao aluno com deficiência intelectual, bem como a todos os agentes da escola (gestores, funcionários) envolvidos direta ou indiretamente com esses alunos.

A Resolução 61, de dezembro de 2014, (SÃO PAULO, 2014d) dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, revogando as anteriores em que a abertura de salas de recursos nas escolas estava condicionada a um total mínimo de 12 alunos com um único tipo de necessidade educacional especial matriculados numa mesma escola estadual. A partir dessa resolução, a exigência

mínima passa a ser de cinco alunos e esses podem estar matriculados em escolas públicas próximas, além daquela que está pleiteando a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Mesmo recebendo apoio por meio das salas de recursos, os alunos com deficiência intelectual pouco ou nada têm avançado (GLAT; PLESTCH 2012; MILANESI, 2012; LAGO, 2014; PLESTCH, 2014).

Ainda nessa resolução, são dados os encaminhamentos para o atendimento dos alunos PAEE matriculados nas escolas da rede, dentre esses destacam-se para os alunos com DI: as atribuições dos gestores e docentes em relação à avaliação diagnóstica que classifica o aluno com DI bem como as estratégias a serem utilizadas para um atendimento inclusivo a esse público.

Tendo como destaque no *caput* da resolução que:

- o direito do aluno a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana;
- a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial;
- a importância de se assegurar aos alunos, público-alvo da Educação Especial, o Atendimento Pedagógico Especializado – APE,

Ante ao exposto, fica evidente que as políticas e legislações estaduais têm avançado de uma perspectiva mais comprometida com acesso para uma perspectiva mais detalhada em relação aos procedimentos pedagógicos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual, entretanto são necessários muitos caminhos a percorrer para que o aluno com esse perfil tenha condições favoráveis de escolarização (MENDES, 2010; RABELO, 2012; MILANESI, 2012; LAGO, 2014).

Os desafios são muitos, mas há necessidade de debruçar-se diante dessa problemática, que vem contando com avanços, contudo a passos lentos. A realidade da escola pública demonstra que muitas etapas precisam ser superadas para garantir a inserção de novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem favoráveis às necessidades educacionais desse público-alvo da educação especial (GLAT; OLIVEIRA, 2003; GLAT; BLANCO, 2007; MENDES, 2010; PLETSCH, 2014; LAGO, 2014).

É possível verificar que, de 2007 até os dias atuais, as políticas proporcionaram uma visão mais abrangente das características e necessidades dos alunos com DI e, sendo assim, como a escola deve garantir e aprimorar esse atendimento, já que essas políticas têm atuado de forma bastante morosa em suas efetivações no contexto de sala de aula (MENDES, 2010; RABELO, 2012; MILANESI, 2012; LAGO, 2014).

Quanto ao número de alunos com DI na rede pública estadual paulista de ensino, o demonstrativo a seguir contribui para, no mínimo, reflexão sobre o acesso do aluno público-alvo da educação especial, em termos de cumprimento às políticas públicas referentes à inclusão escolar:

Quadro 5– Número de alunos PAEE e de classes da Secretaria da Educação do Estado de SP

Tipos de NEEs	Com apoio – classe comum		Sem apoio–Classe comum ¹²	
	Alunos	Classes	Alunos	Classes
1¹³ - Múltipla	537	407	1.428	1.379
2 – Cegueira	197	89	181	177
3 - Baixa visão	572	253	3.903	3.713
4 - Surdez severa ou profunda	831	227	1.378	1.214
5 -Surdez leve ou moderada	592	269	2.135	2.061
6 – Surdocegueira	05	05	25	25
7 -Física – paralisia cerebral	259	181	1.271	1.231
8 - Física cadeirante	151	123	1.478	1.429
9 - Física- outros	323	246	4.166	4.004
10 - Síndrome de Down¹⁴	369	272	691	681
11- Intelectual	9.982	1.440	26.023	19.473
20 - Autista clássico	334	222	2.162	1.993
21 - Síndrome de Asperger	53	46	156	156
22 - Síndrome de Rett	07	07	34	34
23 - Transt. Desint.da Infância	153	93	817	755
30 –Altas.Hab. ou Superdotação	10	08	1.012	761
Total	14.375	1.774	46.860	31.982

Fonte: Pesquisadora: mediante dados fornecidos pela SEE/SP, por meio de solicitação via e-mail. Data base: 28/02/2014.

¹²Que estão matriculados na classe comum e não recebem nenhum tipo de atendimento especializado.

¹³ Código numérico utilizado pela SEE/SP para identificar alunos PAEE.

¹⁴ Grifo da autora para dar destaque aos alunos com deficiência intelectual.

Observa-se que a maioria dos alunos PAEE não tem apoio nas salas de aula regular, pois do montante total de 61.235, apenas 14.375 têm esse serviço garantido, em contrapartida 46.860 não são contemplados com esse atendimento, ou em termos percentuais 76,5% .

Em relação aos alunos do código 11 (deficiência intelectual) que totalizam 36.005, 58,8% também não contam com professor especializado para contribuir no processo de escolarização na classe comum.

Ao agregar os alunos dos códigos 10 (síndrome de Down), 11 (deficiência intelectual) e 20 (Autista clássico), o número de alunos sem quaisquer tipos de atendimento especializado eleva para 64,6%.

Conclui-se serem relevantes estudos que direcionem ao pleno atendimento dos alunos com deficiência intelectual na rede e a proposição de políticas educacionais que considerem as peculiaridades desses alunos com uma ótica inclusiva.

É preciso criar exercícios da prática docente embasados em pesquisas que vêm apontando caminhos para um atendimento inclusivo dos alunos com deficiência intelectual na escola comum. Como afirma Dourado (2014, p. 456), quando acentua que na melhoria da prática docente se deve levar em conta ” o **princípio da interatividade dialética entre teoria e prática** (grifo nosso).

4- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Aponta-se novamente que o objetivo geral dessa pesquisa foi o de compreender, na perspectiva docente, se o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista.

Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos: analisar os Guias do 2º e 5º anos - Recuperação Intensiva – RI, pela pesquisadora, apoiada na literatura especializada sobre o assunto; verificar o entendimento do professor em relação ao Programa Ler e Escrever, por meio de uso de questionário; e observar e intervir em sala de aula no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual aplicando as adaptações do Programa Ler e Escrever

Valeram-se da abordagem da pesquisa qualitativa, com referência em Bogdan e Biklen (1994), e das contribuições metodológicas de Gil (2014) para o estabelecimento da pesquisa apresentada.

Na investigação qualitativa: "[...] Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas [...] tentando elucidar questões educativas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47).

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), na pesquisa qualitativa os investigadores tendem a analisar seus dados de maneira "indutiva" pois, "[...] Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando." Ou seja, os resultados, nesse tipo de pesquisa, são obtidos por uma visão individual do investigador que culmina em conclusões gerais.

4.1 - Local da coleta de dados

O estudo foi desenvolvido na rede de ensino estadual em um município de médio porte do interior paulista. O estudo nesse local se justifica devido ao grande número de alunos com deficiência nas escolas da diretoria de ensino, fato que pode ser constatado na pesquisa de Simioni (2011) cujos resultados apontaram a não evolução escolar dos alunos com síndrome de Down.

4.2. – Participantes

- 3 professoras
- 4 alunos com síndrome de Down

Participaram deste estudo três professoras, identificadas como a letra “P” de professora seguida da sequência numérica, P1, P2 e P3 e quatro alunos com deficiência intelectual/síndrome de Down, denominados como: A1, A2, A3 e A4. Os critérios de seleção dos participantes foram:

a) Professores – serem regentes de classes dos ciclos I e II do ensino fundamental nos anos iniciais em escola estadual, possuírem alunos com deficiência intelectual; desenvolverem sua prática pedagógica com base no Programa Ler e Escrever; aceitarem participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE) (Apêndice 2).

b) Alunos com deficiência intelectual/síndrome de Down– apontados pela gestão pedagógica da unidade escolar como alunos que apresentam esse perfil, seja por meio de laudos seja por avaliação pedagógica elaborada pela equipe escolar, e em comum acordo com os pais e/ou responsável legal deles; que constassem nos códigos 10 ou 11¹⁵(os quatro participantes apresentavam síndrome de Down); que tivessem consentimento dos pais e/ou responsável legal por meio da assinatura do TCLE (Apêndice 1) autorizando que a criança pudesse participar do estudo.

¹⁵Código numérico instituído pela SEE/SP para identificar alunos com deficiência intelectual (10) e alunos com síndrome de Down (11) nas escolas estaduais.

4.2.1– Caracterização das Professoras da classe regular

A descrição a seguir, apresenta o perfil das professoras participantes do estudo em relação ao gênero, formação, faixa etária, tempo de experiência como professoras, situação funcional e experiência com aluno com DI em sala de aula:

As três professoras participantes, como tais, pertencem ao gênero feminino. A P1 encontrava-se na faixa etária de 20 a 30 anos, a P2 de 40 a 50 anos e a P3 de 30 a 40 anos. Em relação à formação inicial, a P1 e P2 eram formadas em Pedagogia e a P3 possuía apenas o Magistério. P1 e P3 possuíam pouca experiência docente, variando de quatro meses a dois anos, enquanto P2 já atuava no magistério há 17 anos.

Quanto ao número de alunos por sala, a P1 e P2 possuíam 27 alunos e entre esses, um com deficiência intelectual; e a P3 com 14 alunos e dois com deficiência intelectual. Para as três participantes, essa era a primeira vez que atuavam com alunos com deficiência.

A situação funcional das três participantes encontrava-se na condição de contratadas, ou seja, não eram titulares de cargo/efetivas, possuíam contrato¹⁶ de trabalho com a SEE/SP por prazo determinado, em média de dois anos.

4.2.2- Caracterização dos alunos participantes

No Quadro 8 a seguir, estão descritos os dados dos alunos participantes em relação ao gênero, idade, ano escolar, tempo de estudo no ciclo e as condições em que se encontravam quanto à alfabetização: níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

¹⁶ De acordo com a Lei Complementar 1093/2009, com interstício de 40 dias esses profissionais podem ser recontratados pela SEE/SP.

Quadro 6– Caracterização dos alunos participantes

ALUNO	GÊNERO	IDADE	ANO ESCOLAR	DEFASAGEM	DOMÍNIO LEITURA E ESCRITA
A1	Masculino	8 anos	2º ano	1 ano	Não
A2	Masculino	8 anos	2º ano	1 ano	Não
A3	Feminino	11 anos	5º ano RI	1 ano	Sim
A4	Masculino	14 anos	5º ano RI	4 anos	Não

Dos quatro alunos participantes, três pertenciam ao gênero masculino e um ao gênero feminino. Os alunos A1 e A2 tinham 8 anos e estavam matriculados no 2º ano; A3, 10 anos e A4, 14 anos matriculados no 5º ano- Recuperação Intensiva (RI), o tempo em que estão cursando os anos iniciais do ensino fundamental variou de 3 a 8 anos, ou seja, dois alunos, A1, A2 e A3, estavam com defasagem de idade e ano (de escolaridade) de um ano letivo e A4 apresentava quatro anos, tempo considerado de conclusão do ensino fundamental (anos finais).

Quanto às avaliações do nível estrutural da linguagem escrita, foram essas aplicadas pela pesquisadora, com exceção da última do semestre, quando já havia encerrada a intervenção, mas optou-se por apresentá-las com a finalização do primeiro semestre. Pelas sondagens aplicadas, observou-se que apenas o A3 estava no nível alfabético, e os alunos A1; A2 e A4 encontravam-se no nível pré-silábico 1.

Para caracterização geral dos alunos participantes, utilizou-se dos prontuários e portfólios deles, bem como de relatos das famílias, da coordenação, das professoras das classes e de observações por parte da pesquisadora, conforme descrição a seguir:

A1 - Esse aluno veio transferido de uma escola municipal onde cursou o primeiro ano. Em seu prontuário/relatório de acompanhamento da escola anterior, constava que ele tinha conhecimento apenas das letras do alfabeto.

A2 - Tinha oito anos, foi matriculado, no 1º semestre de 2012, em outra escola da rede estadual, também localizada na zona norte da cidade.

A3 - Com onze anos, encontrava-se no 5º ano – RI; a aluna já estava alfabética e apresentava leitura satisfatória, ou seja, lia com autonomia e, em matemática, reconhecia os números de um a dez. Realizava adições sem complexidade mas com ajuda.

A4 - Estava com 14 anos; era um aluno que reconhecia algumas das letras do próprio nome. Encontrava-se no 5º ano - RI, matriculado, em 2014, na escola participante, foi remanejado do período da tarde a pedido da mãe, que trabalhava em um hospital próximo da escola e ambos residiam em outra cidade.

4.3 - Caracterização da escola participante

A escola está localizada na zona norte da cidade. Foi fundada em 1985, atende alunos do Ensino Fundamental de 9 anos, Ciclo I, 1º ao 5º ano. Possui 18 classes, sendo nove classes no período da manhã – dois 1ºs anos; dois 2ºs anos; dois 3ºs anos; um 4º ano; e dois 5º anos, e no período da tarde também são nove classes distribuídas em dois 1ºs anos; dois 2ºs anos; dois 3ºs anos; dois 4ºs anos e um 5º ano. O total de alunos atendidos pela escola são 402 alunos, sendo 202 no período da manhã, e no período da tarde 200 alunos. O horário de funcionamento da escola é de 2ª a 6ª das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30.

Os alunos atendidos pela escola eram oriundos do próprio bairro e de mais dois bairros que fazem parte do complexo habitacional. As famílias são caracterizadas como de classe média baixa. Os pais são trabalhadores e contavam com muitas mães trabalhadoras que eram arrimo de família. As crianças menores eram atendidas na creche ou estavam sob a guarda de algum familiar: irmãos mais novos, avós ou pessoas ligadas à família¹⁷.

A comunidade era participativa e existia parceria entre as famílias e a escola. Segundo a coordenação da escola, nas reuniões de pais a frequência era bem satisfatória.

Com relação ao fluxo escolar, nos últimos três anos apresentou uma média de matrículas de 492 alunos; em 2011, atendeu 511 alunos; em 2012, 424; em 2013, 437, e

¹⁷ Dados extraídos dos documentos fornecidos pela escola quando da caracterização da comunidade escolar.

402 em 2014. Houve uma média de 72 alunos transferidos para outras unidades escolares, em comparação aos três anos. Já em retenção, a média ficou em torno de 18 alunos entre os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013.

O quadro docente da escola, no ano de 2014, era composto de 45 professores, distribuídos de acordo com Quadro 7 a seguir

Quadro 7– Caracterização do quadro de docentes da escola participante

Quant.	Formação	Situação Funcional	Experiência	Gênero	Afastado
28	Pedagogia	8 OFA ¹⁸ 20 efetivos	22 anos	Masc. 1 Fem. 27	17
01	Magistério/ Letras	OFA	20 anos	Fem	
06	Magistério	OFA	08 anos	Fem	
05	Ed.Artística	1 OFA 4 efetivos	09 anos	Masc. 2 Fem.3	
02	Normal Superior	2 OFA	08 anos	Fem.	
03	Ed. Física	1 OFA 2 efetivos	15 anos	Fem. 1 Masc. 2	

Havia um total de 45 docentes na unidade escola; destes, 26 efetivos e 19 professores ocupantes de função atividade.

O quadro de pessoal da escola contava com cinco gestores assim distribuídos: 01 diretora; 01 vice-diretora; 01 professora coordenadora pedagógica; 01 professora mediadora comunitária; 01 gerente de organização escolar, todos com graduação em pedagogia.

¹⁸ Ocupante de Função Atividade.

A equipe de apoio era composta de 11 servidores. Dois estavam afastados, aguardando aposentadoria. Um era do gênero masculino e os demais, do gênero feminino. Com exceção de quatro servidores que possuíam o ensino fundamental, os demais tinham o ensino médio completo. Contava um servidor com o menor tempo de serviço (73 dias), e o mais velho contava com 13.518 dias (equivalendo a 37 anos), descontando os dois afastados que estavam aguardando aposentadoria.

Do total de alunos da escola (402), foram identificados 11 alunos com deficiência intelectual, divididos entre os períodos da manhã e tarde. No momento da seleção dos participantes, optou-se pelos que apresentavam laudo fornecido por profissional da área da saúde para atestar sua deficiência intelectual, no caso foram quatro pessoas com síndrome de Down.

4.4 - Caracterização Geral das Classes dos Alunos Participantes

A seguir será demonstrada a caracterização das três classes dos alunos participantes do estudo (Figuras 2, 3 e 4)

Figura 2– Gênero dos alunos das salas 1, 2 e 3.

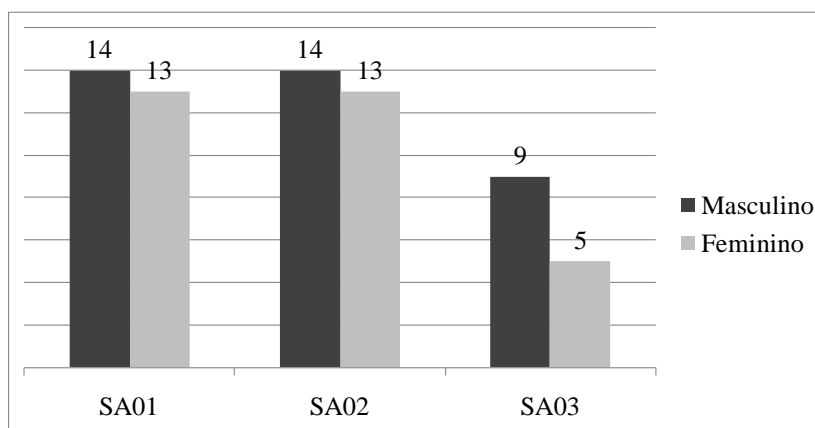


Figura 3– Faixa etária dos alunos das salas 1, 2 e 3.

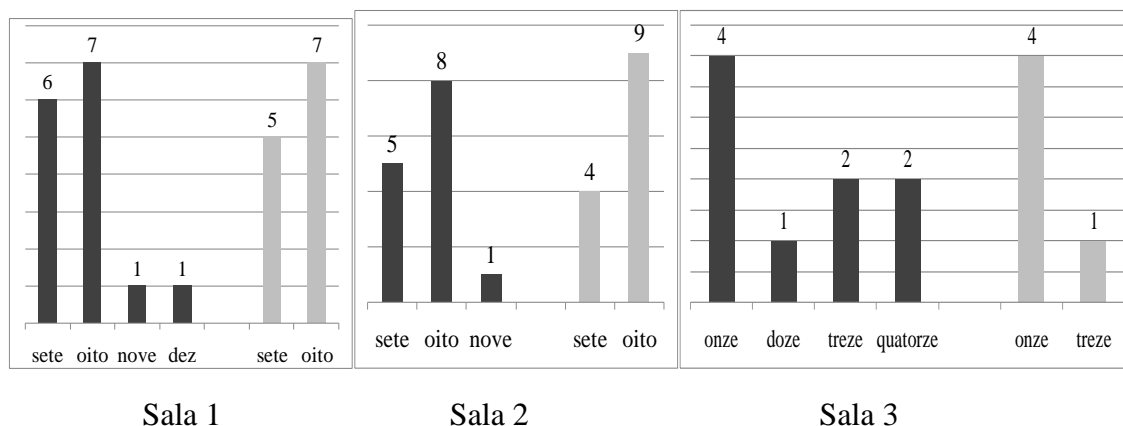
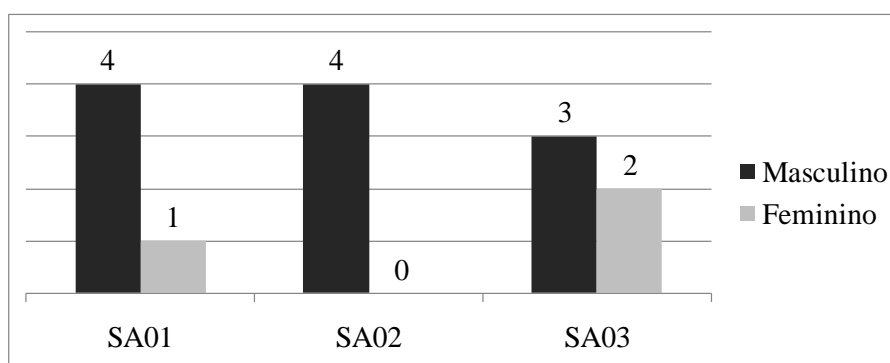


Figura 4– Alunos com extrema dificuldade de aprendizagem



O total geral de alunos das três classes foi de 68, sendo 38 do gênero masculino e 30 do feminino, com predomínio do gênero masculino, 55,9%. Quanto ao total de alunos por classe, SA1 e SA2 possuem o mesmo número de alunos, equivalendo-se na distribuição por gênero. Já SA3 possuía 14 alunos, sendo em maior número o gênero masculino com total de 9 alunos, 64,3%, e 5 alunas. A referida classe era de RI-Recuperação Intensiva, com permissão que girava em torno de 17 a 20 alunos.

Em relação à faixa etária, do total de 68 alunos, 9 deles tinham 7 anos, 23 alunas tinham 8 anos; 2 alunos, ambos do gênero masculino tinham 9 anos; 1 (um) aluno com 10 anos; 4 alunos e 5 alunas com 11 anos; 1(um) aluno com 12 anos; 2 alunos e uma aluna com 13 anos ; 2 alunos com 14 anos. Com relação a maior idade, houve predomínio do gênero masculino, 12, compreendendo a faixa etária de 9 a 14

anos, com 5 alunas com idade entre 11 e 13 anos. Constatou-se que 2 alunos eram os mais velhos do grupo dos 68; contavam com 14anos.

Um número maior de alunos, totalizando 11, não estavam alfabetizados, e mais 3 alunas apresentavam essa mesma condição; percentualmente, constatou-se que 20,6% não tinham noção de leitura e escrita, ou seja, encontravam-se na fase pré-silábica 1, com o predomínio de alunos do gênero masculino.

4.5. Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados

4.5.1. Etapa preliminar – Autorização do estudo pelas instituições de referência

O estudo foi dividido em três etapas: etapa preliminar, etapa 1 e etapa 2. Na etapa preliminar, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O qual foi aprovado sob o registro nº 08635812.0.0000.5504 (Anexo 1).

Após a aprovação, solicitou-se, no setor de protocolo da Diretoria Regional de Ensino, autorização para execução da pesquisa nas escolas estaduais do município. Em um momento seguinte, após ser autorizado pela Dirigente Regional de Ensino (Anexo 2), a pesquisadora agendou reunião com a responsável pela setor de Educação Especial, a fim de realizar o levantamento dos alunos com deficiência intelectual e suas respectivas escolas para posterior contato com essas escolas. Foi selecionada uma escola localizada na zona norte da cidade que possuía três alunos com síndrome de Down, matriculados no período da manhã, e posteriormente acrescentou-se mais um participante, também com síndrome de Down, da mesma escola, que veio remanejado do período da tarde.

4.5.2. Etapa 1 - Autorização da Pesquisa pelos participantes

Com base nas informações e documentos do Setor de Educação Especial, obteve-se contato com a escola participante para solicitar autorização da pesquisa. Autorizado pela direção da escola, a pesquisadora falou individualmente com cada professora fazendo uma síntese do estudo, mostrou os objetivos da pesquisa, leu o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e as professoras concordaram em participar do estudo assinando, em seguida, esse termo (Anexo 3).

Dos alunos selecionados, dois frequentavam o 2º ano e os outros dois frequentavam o 5º ano, portanto a coleta de dados deu-se nesses dois anos (2º e 5º anos). Com essa estratégia foi possível analisar as condições de apoio que o programa Ler e Escrever oferece aos alunos quando iniciam seu processo de alfabetização e quando estão terminando os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos

Em seguida, foram realizadas reuniões individuais com os quatro familiares dos alunos com deficiência intelectual/síndrome de Down, momento em que o estudo foi explicitado bem como solicitada a autorização da participação de seus filhos. Também foi lido o TCLE em que estava assegurado que a identidade dos alunos seria mantida em sigilo, que os dados e informações coletadas seriam confidenciais e que eles não sofreriam prejuízos em decorrência da sua participação na pesquisa. Três mães e um pai assinaram o TCLE concordando com a participação de seus filhos.

4.5.3 . Etapa 2–Coleta das informações

A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2014, em fevereiro, março, abril e maio, totalizando 40 dias letivos, perfazendo um total médio de 200 horas de intervenção, distribuído entre os quatro participantes. Após o período de intervenção em sala de aula, a pesquisadora acompanhou os resultados das sondagens, isso no final do primeiro semestre.

a) Análise dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas - 2º ano e 5º ano RI

Escolheram-se os Guias do 2º ano e o do 5º ano RI., porque foram as classes em que havia alunos com deficiência intelectual e optou-se pelos projetos Cantiga do 2º ano e Poema do 5º ano RI de acordo com o período em que ocorreu a observação (1º

semestre de 2014); são esses projetos propostos para o primeiro semestre de cada ano letivo.

Por tratar-se de um material norteador para o professor, tanto nas suas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula como em sua formação continuada, realizou-se a leitura e interpretação desses Guias para compreensão do conceito, objetivo, planos, e contou-se com o apoio da literatura especializada.

Esse objetivo foi necessário para que a pesquisadora criasse um repertório sobre o assunto e para possibilitar também a análise das informações obtidas com os participantes. Foi também uma forma de compreender, na perspectiva docente, se o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual

A análise documental baseou-se em Gil (2014, p.156), que define: "[...] a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros acontecimentos anteriormente obtidos." E, também em Cervo, Bervian e Da Silva (2006), pois para esses autores a "leitura interpretativa" é um tipo de leitura mais complexa na medida em que ela (a leitura interpretativa) identifica as intenções do autor relacionando o contido no texto com a problemática levantada no estudo, dando-lhe, em seguida, a solução.

À medida que eram lidos os Guias (do Programa Ler e Escrever) iam sendo destacados os trechos considerados, para o estudo, relevantes e transcritos, na íntegra. Em seguida, realizou-se análise e discussão, com base na literatura especializada, principalmente dos autores: Freire (1978; 1999); Capellini e Mendes (2008); Camacho (2010); Mendes (2010); Mendes, Almeida e Toyoda (2011) Mendes e Malheiro (2012); Constancio (2012), Rabelo (2012); Almeida (2014); Lago (2014), Yamamoto (2012), Vilaronga e Mendes (2014); Villalobos (2014) e outros.

b) Questionário para professoras participantes

Referendado por Gil (2014, p. 121), ao definir o "questionário como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos [...] interesses, expectativas, comportamento [...].", passou-se para sua utilização.

As questões foram elaboradas pela pesquisadora com o objetivo de verificar a compreensão desses sujeitos a respeito do Programa Ler e Escrever e sobre a contribuição deste para eles e seus alunos com DI. Procurou conhecer-se qual a definição de Adaptação Curricular pelas professoras, a prática dessa estratégia utilizando o Programa Ler e Escrever e suas experiências com alunos com DI em suas classes.

Também serviu para caracterização dos participantes quanto ao gênero, faixa etária, tempo de experiência no magistério, formação, aspectos sobre o programa Ler e Escrever e a relevância para o ensino de alunos com DI, pontos de vista sobre a escolarização do aluno com DI em classe comum - desafios e conquistas.

Após a elaboração das questões, esse instrumento foi submetido aos componentes do grupo de pesquisa (pós-graduandos) intitulado Tópicos de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Amélia Almeida, de modo a também contribuírem com reformulações necessárias.

As respostas dos participantes foram tratadas da seguinte forma. Para cada pergunta, fez-se o agrupamento das respostas que foram, em seguida, refletidas à luz da literatura que compôs o repertório teórico-metodológico da pesquisadora. O agrupamento foi possível porque as respostas dos participantes eram homogêneas, não havendo a necessidade da construção de subcategorias analíticas.

Assim, podem-se estabelecer, conforme as respostas dadas, os seguintes tópicos para discussão:

1. Entendimento do Programa Ler e Escrever e seus objetivos;
3. Definição de Adaptação curricular e o uso desta estratégia a partir do Programa Ler e Escrever;
4. Formação continuada e o aluno com deficiência intelectual;
5. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e intensificação do preparo, em rede, dos professores;

1. A busca pela autoformação para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual;
6. Perspectiva dos professores em relação às contribuições do Programa Ler e Escrever e o atendimento ao aluno com deficiência intelectual;
7. O aluno com deficiência intelectual e a classe comum;
8. Elementos facilitadores e desafiadores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

c) Intervenção em sala de aula

Quanto aos procedimentos para realização da pesquisa, partiu-se também da observação ativa artificial¹⁹, pois, segundo Gil (2014, p.103) "[...] o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo."

Em relação à observação ativa, segundo Gil (2014), existem dois tipos de observação: a primeira, denominada "natural", é quando o pesquisador faz parte da comunidade e, a segunda, é a "artificial", que ocorre quando o investigador não pertence ao grupo ou comunidade.

Gil (2014, p. 103) define a observação ativa como:

" [...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir [...] como a técnica pela qual se chega ao conhecimento de vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Essas observações foram registradas em diário de campo referendado por Bogdan e Biklen (1994, p. 150) ao afirmarem que se trata de: "[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados [...]."

Durante as observações, a pesquisadora, com algumas contribuições das professoras regentes das classes, elaboraram atividades baseadas no Programa Ler e Escrever, principalmente com os alunos dos 2º anos.

¹⁹ O pesquisador não faz parte do grupo pesquisado, ou seja, não pertence ao local onde foram coletados os dados (GIL, 1994).

A proposta, como determina o Guia, era que as professoras participantes entregassem à professora coordenadora as rotinas semanais antecipadamente (toda quinta-feira - a critério de cada escola) para implementá-las na semana seguinte. Momento em que a pesquisadora ficaria com uma cópia a fim de elaborar as atividades necessárias de adaptação. Assim foi feito durante o primeiro mês, depois as rotinas eram entregues na mesma semana, como, por exemplo, na terça ou quarta-feira dificultando uma programação prévia de atividades a serem aplicadas aos alunos participantes.

Quanto ao 5º ano RI, o material do aluno divergia do Guia de Orientações da professora, pois o Guia era de uma edição mais recente, com outros projetos; e o material do aluno era de versão anterior. Portanto, o Guia não serviu de instrumento norteador da prática da professora como proposto pelo Programa Ler e Escrever.

Embora as observações tivessem ocorrido durante dois semestres letivos, segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, optou-se por constar nesta tese dados do projeto Cantigas e Poemas (referente o primeiro semestre de 2014), uma vez que a sistemática na execução de todos os projetos são semelhantes, e seria redundante outras considerações a respeito dos demais projetos.

O projeto Cantigas, 2º ano, começou no início do ano letivo e seu final deu-se em abril e início de maio, ou seja, tem começo, meio e fim predeterminados.

Procedeu-se da mesma maneira com o 5º RI; o projeto era Poema no caderno do aluno e no guia o projeto era Mitos e Lendas. A pesquisadora optou por seguir o material do aluno, pois era com este que a professora trabalhava.

Com a observação chegou-se aos seguintes eixos temáticos: 1. A prática docente, o Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual; 2. Sondagem inicial e Sondagem final - uma estratégia e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual; 3. Mapa de sondagem - que detectou no quadro geral de aprendizagem a estagnação no desenvolvimento real dos alunos; 4. Estratégias curriculares e o Programa Ler e Escrever no atendimento ao aluno com deficiência intelectual; 5. A inserção de outros tipos de atividades fora do Programa Ler e Escrever e que não constavam nas rotinas.

d) Diário de Campo (1): Utilizado pela pesquisadora, cujos objetivos foram coletar os dados dos alunos e das professoras participantes quanto às suas rotinas em sala de aula, registros diários de ocorrências relevantes para o estudo além da sala de aula com enfoque nos alunos participantes direta ou indiretamente²⁰.

Esses registros eram feitos pela pesquisadora durante a observação, ou após o término do período das aulas quando permanecia na sala dos professores fazendo as observações do dia.

Em sala de aula, os instrumentos utilizados para análise foram as sondagens; Rotina semanal - quadros com as atividades diárias planejadas e aplicadas em sala de aula, e com as adaptações advindas do Programa Ler e Escrever; o diário de campo com os registros, reflexões e ponderações por parte da pesquisadora no que foi observado e acompanhado, durante as intervenções; e o livro de cantigas dos alunos participantes A1 e A2 bem como as atividades de A3 e A4 com base no livro do aluno do 5º ano RI.

Como o foco do estudo era compreender, na perspectiva docente, se o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista, foi empregado dentre os instrumentos da rede, a Sondagem e Rotina Semanal, e, com base neste, a pesquisadora elaborou as estratégias curriculares, atinentes ao Programa Ler e Escrever, que fossem necessárias para incluir os alunos público-alvo na sala de aula inclusiva. Concomitantemente, anotavam-se os dados no Diário de Campo a respeito das estratégias baseadas nesse programa e se houve êxito ou não do ensino e aprendizagem desses alunos.

e) Sondagem diagnóstica aplicada aos alunos- SDAA(2)

Os instrumentos de sondagem e rotina utilizados no estudo foram os estabelecidos pela SEE/SP, que os utiliza em todas as escolas da rede. Para se ter melhor entendimento, eles serão descritos na sequência.

²⁰funcionários da escola, familiares

Esses instrumentos são normatizados pelo estado e servem para mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental no quesito da leitura e escrita .

Constituem-se em importantes instrumentos para coleta de informações ao demonstrar tanto o rendimento do aluno com o uso do programa como servir de indicativo para reflexão sobre a prática pedagógica.

A Sondagem diagnóstica aplicada aos alunos- SDAA(2) –, elaborado pela SEE, esse protocolo analisa em que hipótese de leitura e escrita se encontram os discentes para as intervenções necessárias por parte dos professores. Com a intenção de que, a partir dessas sondagens, os docentes retomem as atividades propostas do Programa Ler e Escrever para que os alunos possam avançar. Esse instrumento classifica o aluno em uma das cinco hipóteses quanto a seu nível de leitura e escrita, a saber: 1) Pré-silábica; 2) Silábica sem valor sonoro; 3) Silábica com valor sonoro; 4) Silábica alfabética; 5) Alfabética. Observe-se que o conteúdo desse instrumento é composto de cinco palavras e uma frase pertencentes ao mesmo campo semântico.

A definição desse instrumento está descrita abaixo, a qual foi extraída do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas- Professor Alfabetizador - 1º ano:

Mas o que é sondagem? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem apoio de outras fontes escritas. A frase deverá contemplar uma palavra ditada na lista, para reforçar, ou não, sua hipótese de escrita. É uma situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu [...] (SÃO PAULO, 2014, p.26).

Quanto ao instrumento sondagem, valeu-se, ainda, dos resultados dos alunos da classe por meio de "Mapa de Sondagem"²¹ com a finalidade de demonstrar o avanço ou não dos alunos com DI, bem como, de modo geral, dos demais alunos da classe. Com base nessa estratégia, observaram-se os efeitos desse programa no processo de alfabetização dos alunos com DI. Também se avaliou a relevância desse instrumento (sondagem), numa perspectiva qualitativa descritiva, como norteador da prática docente,

²¹ Instrumento oficial da SEE/SP., que consta o nome dos alunos da classe, bem com os registros dos avanços no processo de aquisição de leitura e escrita.

ou seja: Até que ponto contribuiu para a mudança da prática dos professores redimensionando novas estratégias e recursos no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos?

f) Rotina Semanal (3)-Tratava-se de um documento em que eram registradas, previamente, todas as atividades/conteúdos que deveriam ser desenvolvidos durante a semana por parte do professor regente da classe. Esse era entregue, antecipadamente, ao Professor coordenador da unidade escolar.

No instrumento Rotina Semanal, fez-se uso das tabelas para elucidar e mensurar as possibilidades de adaptação de atividades, por meio do Programa Ler e Escrever, e os efeitos dessas no processo de apropriação da leitura e escrita de alunos com DI e ainda as ações das professoras participantes para atenderem ou não aluno com deficiência intelectual.

4.6. Materiais e equipamentos para coleta de dados

Para a coleta dos dados, fez-se uso de: 1. Computador com acesso a internet; 2. Impressora; 3. Papel sulfite, caneta, lápis, borracha e máquina fotográfica para registro das reuniões com as mães dos alunos participantes e, também registro de situações em sala de aula, bem como da exposição dos livros confeccionado pelas professoras ao final dos projetos. Os quais foram expostos na Diretoria Regional de Ensino.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Serão apresentados neste capítulo, os resultados coletados por meio da análise documental do Programa Ler e Escrever para o segundo ano e quinto ano – Recuperação Intensiva (SÃO PAULO, 2012; SÃO PAULO, 2012); questionários respondidos pelas professoras participantes; dados de intervenção e observação a respeito das atividades adaptadas, com base na rotina das professoras, das ações das professoras para o atendimento ou não do aluno com deficiência intelectual e dos instrumentos oficiais de avaliação.

5.1. Análise documental – Guias do Programa Ler e Escrever

Optou-se por iniciar com os dados do Programa Ler e Escrever (2º ano e 5º ano- RI) por meio da análise documental, em seguida por meio dos questionários respondidos pelos professores, e também da intervenção e observação em sala de aula nas rotinas semanais, dos quais foram extraídos os conteúdos para as adaptações necessárias aos alunos participantes bem como os mapas de sondagem. As informações dos documentos fornecidos pela diretoria de ensino, escola e o diário de campo da pesquisadora servirão para elucidar e ratificar os dados coletados, a fim de que sejam discutidos com os conceitos da literatura da área.

O Programa Ler e Escrever, em seu guia, aponta que é essencial que o professor, ao planejar sua aula, contemple as **modalidades organizativas**, incluindo em sua rotina de trabalho as **atividades permanentes, projetos de ensino, sequência didática e situações independentes** (grifos nosso). Mas, para obter-se êxito nessas dinâmicas, previamente estabelecidas, torna-se fundamental que o professor tenha pleno conhecimento dos significados de cada uma delas (SÃO PAULO, 2007)

Com o pressuposto de que o professor já sabe o que vai ensinar no decorrer do ano mediante as expectativas de aprendizagem, o desafio, portanto, é conduzir tudo isso na prática do cotidiano escolar, fazendo uso dessas modalidades agrupadas ou separadamente e observando os objetivos e os temas a serem trabalhados (SÃO PAULO, 2007).

Amparado na autora Délia Lerner, o referido Guia explicita, exemplifica e justifica cada uma das ações do docente, como por exemplo:

1. a **atividade permanente** precisa ser executada diariamente, uma vez por semana ou a cada quinze dias. Esse tipo de atividade tem o propósito de apresentar aos alunos diversos assuntos e ampliar seus níveis de conhecimento - a leitura estimula o aluno a desenvolver seu vocabulário e aprimorar seu comportamento leitor.
2. O **projeto didático** identifica-se por meio das seguintes particularidades: a presença de um produto final e objetivos mais amplos, por exemplo, projeto de jogos com o finalidade de obter como produto final um livro de jogos.
3. A **sequência didática** define-se por uma variedade de sugestões com grau crescente de complexidade. A intenção é evidenciar conteúdos peculiares, com início, meio e fim, por exemplo a regularidade ortográfica.
4. A **situação independente** elucida as necessidades didáticas manifestadas pelos discentes no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, uma dúvida que surge sobre determinado assunto não prevista na rotina do professor; desse modo, o docente, ao observar o interesse dos alunos, explora a questão elaborando uma atividade sobre ela (SÃO PAULO, 2007a).

Ao se associarem as variadas modalidades com os diversos conteúdos, é possível oferecer aos alunos situações de aprendizagem com mais relevância, sem a fragmentação do conhecimento (SÃO PAULO, 2007a).

5.1.1 -.Programa Ler e Escrever - 2º ano e 5º ano RI -

Este estudo esteve focado no 2º ano²² e 5º ano RI. Do 2º ano, observou-se o desenvolvimento de apenas um projeto proposto no primeiro semestre (Projeto Cantigas) uma vez que a dinâmica de todos os projetos (1º ano, 3º ano; 4º ano e 5º ano) se assemelham, com apenas mudança da temática.

Também se focou o 5º ano - RI²³. Critério de agrupamento de alunos com "extremas dificuldades de aprendizagem", constituindo-se em uma classe com número reduzido, em torno de no mínimo 10 alunos e no máximo 20 alunos. Contudo, em caráter de excepcionalidade, pôde ser autorizada a abertura desse modelo de classe com número inferior ao mínimo (SÃO PAULO, 2014).

5.1.2. Programa Ler e Escrever: 5º ano - Recuperação Intensiva

No trabalho desenvolvido no 5º ano - RI não houve predomínio na utilização do "Guia de Orientações Didáticas" como norteador, em virtude de a professora não fazer uso da edição anterior, contava com exemplar recente (2012) e o material do aluno (2010) divergia com o guia em relação aos projetos; mesmo assim foram feitas as observações, e o tema do projeto era Poema. No entanto, foram dados alguns poemas, mas o projeto ficou prejudicado devido à mudança de professores. Assim serão observadas e analisadas atividades propostas e realizadas pelos alunos e o Guia com edição de 2012, tendo em vista que as orientações contidas permanecem as mesmas das edições anteriores, apenas mudança de projeto - Mitos e Lendas (2012), Poema (2010).

Antes de se iniciarem as considerações a respeito do Guia- 5º ano RI, acredita-se ser relevante comentar sobre a classe RI e a forma de sua organização desde uma perspectiva segregacionista, em que todos os alunos que não obtiveram êxito em seu processo de escolarização até aquele momento são reagrupados, no ano seguinte,

²² Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) de acordo com Resolução 73 de 29/12/2014.

²³ Terminologia alterada pela resolução 73 de 29/12/2014 - " I - classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC [...]"

segundo esse modelo, com a pretensa intenção de recuperar em um ano letivo as defasagens acumuladas durante os cinco anos de escolaridade.

São Paulo (2014, p.2) defende que a

Recuperação Intensiva: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno integrar classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que permitirão ao aluno trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento nos estudos.

Pode-se afirmar que a formação de classes RI é um retrocesso, haja vista que estudos tais como: Feijó e Souza (1996); Barreto (2007); Teixeira et al (2010); Yamamoto (2012); Silva (2014) e a própria legislação em voga, combatem a segregação como mecanismo de formação. Para Yamamoto (2012, p. 8), a rede estadual paulista "[...] não consegue romper com críticas fundadas em práticas pedagógicas homogeneizantes, intensificando rótulos atribuídos aos alunos que apresentem dificuldades no processo de escolarização [...]"

Ainda a respeito da organização das classes de RI, no final do ano letivo de 2014 foi promulgada uma nova resolução (73) em que a SEE/SP reorganizou o sistema de progressão continuada no ensino fundamental e estabeleceu novos critérios para apoio e recuperação dos alunos. Salienta-se que a coleta de dados deste estudo deu-se com base no modelo anterior da classe de RI.

Partindo dessa resolução, instituíram-se dois modelos de classe de recuperação: a primeira, a Recuperação Intensiva de Ciclo (RC), constituída por alunos que não obtiveram êxito ao final dos 3ºs, 6º e 9º anos; a qual não diferiu do modelo anterior - classes de RI - e a segunda, intitulada Recuperação Contínua e Intensiva (RCI), que continuaria atendendo os alunos dos 3º, 6ºs e 9º, com a possibilidade, no entanto, de que alunos nos anos 2ºs, 5ºs e 8º anos com dificuldades frequentassem essa classe.

Tal medida dá-se para, quando não houver número de alunos suficientes para compor classes de RC (mínimo 10 e máximo 20), que estas possam ser completadas com alunos desses anos, ou seja, alunos matriculados em seus respectivos anos poderiam participar dessas classes.

Com essa medida, o governo recua para o 3º ano, em vez do 5º ano, as classes de RI (RC) e sua justificativa dá-se pela divisão dos ciclos de aprendizagem em três

anos: do 1º ao 3º ano - Ciclo de Alfabetização, ou seja, até o 3º ano os alunos devem estar alfabetizados; caso não estejam, monta-se classe de recuperação. Em seguida, do 4º ao 6º ano, denominado Ciclo Intermediário, e do 7º ao 9º ano o Ciclo Final.

Essa mudança a SEE/SP faz adequação, atendendo a uma determinação federal, com uma das metas do governo paulista que é a de que todos os alunos possam ler e escrever ao final dos 8 anos de idade. Já no Ciclo Intermediário (que agregou um ano - 6º ano - que antes fazia parte do ciclo II), a resolução orienta que os professores dos 5ºs anos deverão organizar ações para que no ano seguinte (6º ano) os alunos estejam preparados para interagir, nas classes regulares, com professores especialistas. Portanto, alunos do 4º e 5º ano teriam promoção automática e somente seriam retidos no 6º ano.

Quando ocorre a distribuição das disciplinas com professores especialistas, cria-se, portanto, outra situação: caso o aluno tenha alguma dificuldade em alfabetização ou não esteja alfabetizado, não poderá contar com professores dos anos iniciais os quais são, supostamente, preparados para tal fim.

Por outro lado, ao propor-se mais um modelo de classe (RCI), deixa-se uma brecha para que, ao final dos anos iniciais (antigo Ciclo I - 1º ao 5º ano), os alunos que não se apropriaram da leitura e escrita possam frequentar essas classes. Com isso é possível levantar dois pontos: o primeiro, a solução, imediatista, para os que não avançam e a segunda, a manutenção de um modelo falido, organização de uma classe regular com uma perspectiva homogeneísta (TEIXEIRA ET AL, 2010; YAMAMOTO, 2012; SILVA, 2014).

Uma medida alternativa, que poderia ser utilizada pela SEE/SP, seria a de redistribuição desses alunos em classes comuns, respeitando-lhes a faixa etária, e contratar mais um professor especialista, ou seja, em vez de um professor seriam dois profissionais na classe, de conformidade com o número preestabelecido de alunos com dificuldade e defasagem de aprendizagem, como, por exemplo, dois ou ainda um aluno que fosse PAEE. Nessa questão, é possível ainda a sugestão de estudos futuros sobre a temática - Classes RC e RCI -, que pudessem melhor atender às necessidades dos alunos.

Ainda em tal questão, pode-se citar Lago (2014) sobre a parceria colaborativa, intitulada como coensino, entre o professor da classe comum e o professor especialista, ambos, em comum acordo, elaborariam estratégias de aprendizagem que melhor se adequassem para as realidades de seus alunos, estabelecendo metas de aprendizagem e implementando-as cooperativamente.

Para a análise documental do Guia do 5º ano RI, utilizou-se o material PIC-Projeto Intensivo de Ciclo - Material do Professor- volume 3 (SÃO PAULO, 2012), pois era este Guia que estava disponibilizado para a professora regente da classe. Quanto ao caderno do aluno, foi aproveitado o do ano de 2010.

No início do Guia, existem duas cartas dirigidas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: a primeira vem da SEE/SP, e a segunda da equipe do Programa Ler e Escrever da própria SEE/SP.

Na primeira carta, consta o slogan, em negrito "**Ler e Escrever em primeiro lugar**", em seguida inicia-se o diálogo da SEE/SP com o "professor" ou "professora". Nessa carta, chama a atenção do professor a afirmação de que a Secretaria está retomando, por meio do Programa Ler e Escrever, a função mais basilar da escola que é a questão de ensinar a ler e escrever os alunos de sua rede.

Em seguida, reporta-se sobre as inúmeras ações realizadas "ao longo dos anos" para o estabelecimento de metas que atendam à melhoria do ensino público. Descreve como, por exemplo, as 10 metas: a) o (Idesp) que, em forma de bônus, premia os professores quando atingem as metas, b) os apoios que os professores e as escolas recebem por meio dos órgãos centrais da Secretaria, das Diretorias de Ensino, c) das escolas, nos momentos em que os professores recebem formação continuada e, ainda, d) os acervos literários das reformas emergenciais na infraestrutura dos prédios, dentre outras.

Para Constâncio (2012), na estratégia da premiação aos professores, adotada pelo governo do Estado de São Paulo na garantia da melhoria da qualidade do ensino, fica caracterizada a falta de perspectiva, pois ele (o governo) acredita que, por meio de vantagens monetárias, os professores sentir-se-ão motivados para atingir as metas estabelecidas pela SEE/SP.

Na realidade, para essa autora, uma política salarial justa, condições apropriadas para o desempenho das funções surtiriam melhores efeitos, mesmo porque possivelmente haverá professores não interessados em aumentar seus rendimentos por meio dessa premiação. (CONSTÂNCIO, 2012).

Em seguida a essas informações, o documento afirma que cabe agora manter o que "foi conquistado" e seguir as metas propostas para a continuidade dessa política. Ressalta ainda que nesse momento é preciso garantir que tanto as escolas como as diretorias devem assumir

cada vez mais, a responsabilidade pela tomada de decisões, a iniciativa pela busca de soluções adequada para sua região, sua comunidade, sua sala de aula. **Sempre sem perder de vista cada aluno e sua capacidade de aprender** (grifo nosso) (SÃO PAULO, 2012, p.4).

A carta denota, por sua postura otimista, e o discurso convence o leitor, que houve muitos avanços na educação paulista e, portanto, cabe a cada um dos agentes garantir que, o que supostamente foi conquistado, permaneça e avance mais.

Constâncio (2012) afirma que o Estado de São Paulo, a partir da década de 1990, deu início a uma série de reformas educacionais, mas que, infelizmente, tais reformas têm causado

gradativamente um enfraquecimento ainda maior na categoria docente à medida que tais reformas privilegiaram o aspecto administrativo, seguindo a **lógica da dominação**, (grifo nosso) em detrimento do aspecto pedagógico (Constâncio,2012, p.11).

Na segunda carta, a equipe apresenta o novo Guia, embora aleguem que mantiveram os mesmos tipos de atividade, sendo alterado, apenas, o cronograma para a sua realização. Justificam dizendo que as alterações tiveram como objetivo: "facilitar a gestão do trabalho pedagógico (SÃO PAULO, 2012, p.5)".

Dando prosseguimento, apresenta aos professores como deverá ser organizada a rotina semanal: a) leituras diárias de livros; b) trabalhar o projeto didático três vezes por semana; c) três vezes por semana desenvolver atividades focando "os sistemas alfabético e ortográfico – São Paulo, 2012, p. 5"; d) duas vezes por semana "Ler para Estudar a Cultura Afro-Brasileira – São Paulo, 2012, p. 5"; e) realizar rodas com os alunos: de jornal uma vez por semana; de leitura e de curiosidades – de quinze em

quinze dias; f) uma vez por semana utilizar o Diário; g) realizar atividades de matemática todos os dias.

Nas páginas seguintes (7-19), o Guia esclarece os itens mencionados anteriormente (a até o g); com exceção dos itens d e f, todos os demais já foram explicitados e constam em todos os anos.

No item d, o Guia afirma que:

Nesta sequência, os alunos serão convidados a ler diversos textos sobre a cultura afro-brasileira e farão uma visita a um importante museu em São Paulo. Para isso, vão estudar o assunto, ler um livro a respeito do museu.

Na página seguinte (p. 6), é apresentado um quadro com os dias da semana e as atividades que deverão ser trabalhadas semanalmente, no qual se encontra transcrito o seguinte:

Quadro 8– Sugestão de rotina de sala de aula

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Para gostar de ler	Para gostar de ler	Para gostar de ler	Para gostar de ler	Para gostar de ler
Roda de Jornal	Atividades de análise e reflexão s/os sistemas ortográfico e alfabético	Atividades de análise e reflexão s/os sistemas ortográfico e alfabético	Roda de Leitura ou de Curiosidades	Atividades de análise e reflexão s/os sistemas ortográfico e alfabético
Projeto didático: Mitos e Lendas	Sequência de atividades: Ler para estudar a cultura Afro-Brasileira	Projeto didático: Mitos e Lendas	Sequência de atividades: Ler para estudar a cultura Afro-Brasileira	Projeto didático: Mitos e Lendas Diário
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Fonte: Reproduzido de São Paulo (2012, p.5)

Observa-se que a sugestão de rotina para o professor não leva em conta a distribuição das disciplinas da base comum, pois, de acordo com a Matriz Curricular, deverão ser contempladas, além de português (dez aulas) e matemática (oito), as disciplinas de ciência da natureza e ciências humanas (três) - subdivididas entre história, geografia e ciências, arte (duas), educação física (duas).

Um dos pontos que se deve levar em consideração é que esses alunos irão para o próximo ano (6º ano) em que terão disciplinas com especialistas. Portanto, quando a Resolução 73/2014 delega aos professores a preparação dos alunos para a próxima e nova etapa escolar, a rotina sugerida pelo Programa Ler e Escrever não atenta para esse "preparo".

Mesmo que os conteúdos das demais disciplinas estejam implícitos nos temas sugeridos, é importante que o professor tenha essa visão de compartimentação para equilibrar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, trabalhar com o aluno essa organização curricular que este enfrentará no próximo ano.

Ainda foi detectada uma proposta de trabalho que não leva em consideração a relação interdisciplinar entre as disciplinas de arte, educação física e o material do Programa Ler e Escrever. É relevante contemplar um diálogo comum para proporcionar aos alunos uma perspectiva de união entre as disciplinas/conteúdos.

Após a apresentação da rotina, a equipe afirma que, para iniciar os trabalhos com o material, sugere ao professor que faça uma sondagem para verificar o nível de leitura e escrita dos alunos. E, para isso, solicita que ele se apoie no Guia do 2º ano, mencionando o volume e a página que o ajudarão na mensuração das condições de escrita e leitura dos alunos.

No parágrafo seguinte, destaca que no **Material do Aluno** foi proposto como novidade a autoavaliação, que poderia contribuir para que o estudante acompanhe seu próprio desenvolvimento, podendo verificar suas próprias conquistas e avanços e ainda os aspectos que carecem de aprimoramento. Entretanto, o Guia não orienta o professor para casos em que os alunos não reúnam competências para autoavaliação pelo modelo proposto.

Finalmente, a equipe reconhece a complexidade e o desafio do "processo de aprendizagem" (SÃO PAULO, 2012, p.6) de uma sala de aula e de cada aluno em suas individualidades e espera que o Programa Ler e Escrever seja o facilitador na condução do trabalho do professor.

A partir das páginas 7 até à 20, são dedicadas orientações ao professor para a disciplina de língua portuguesa, as quais se dividem em nove temas: 1) Para gostar de ler; 2) Projeto Didático: Mitos e Lendas; 3) Expectativas de aprendizagem; 4) Compartilhar projeto com os alunos; 5) Referências; 6) Sequência de atividades: Ler para estudar; 7) Atividades de análise e reflexão sobre os sistemas alfabético e ortográfico; 8) Atividades permanentes; 9) Avaliação do conhecimento dos alunos.

No tema - Para gostar de ler - iniciam afirmando que a leitura diária deve fazer parte da rotina do professor, que para isso busquem livros literários de boa qualidade. Salientam que a leitura diária garante que os alunos: "ampliem seu repertório de textos literários - personagens, ambientes, objetos mágicos e situações inusitadas e aprendam comportamentos típicos de leitores experientes, desenvolvendo uma relação de prazer com as histórias e os livros" (SÃO PAULO, 2012, p 7).

Com relação ao desenvolvimento por parte do aluno de "comportamentos típicos de leitores experientes", o Guia não destaca quais seriam esses comportamentos que os alunos poderiam adquirir com leituras diárias e, além do mais, não esclarece ao professor sobre "uma relação de prazer com as histórias e os livros."

Em seguida, apresenta ao professor "uma novidade para os alunos (SÃO PAULO, 2012, p. 7)": que eles anotem todos os livros que leram para se socializarem com os demais colegas sob o pretexto de divulgarem entre si as quantidades e os títulos dos livros lidos; embora não fique evidente a finalidade de tal "novidade", acredita-se que seja uma estratégia competitiva entre os alunos para ver quem lê o maior número de livros.

Entretanto, o Guia distancia-se da realidade dos alunos de classes de RI, pois, como no caso da classe em que houve a intervenção, os alunos apresentavam, em sua maioria, dificuldade de leitura em pequenos textos ou até mesmo não eram leitores.

Acredita-se que, para haver "leitores experientes", como afirma o Guia, primeiramente é preciso ensinar os alunos a ler, necessidade que, desde o primeiro ano, o Guia vem ressaltando, mas, após cinco anos de escolaridade (no 5º ano RI), os alunos ainda não aprenderam a ler.

Assim, é preciso reorganizar novas técnicas e políticas públicas que possam contribuir para o aprendizado de leitura e escrita, porque a existente não tem colaborado no apoio aos professores para que auxiliem seus alunos a superar os desafios de aprendizagem (RABELO, 2012; LAGO, 2014).

O tema dois - Projeto didático: mitos e lendas - aponta ao professor como elaborar esse tema, e justifica o porquê dessa temática. Afirma que, ao proporcionar uma mistura entre a realidade e fantasia, aguça a imaginação. "Alguns mitos tratam da **origem da fome e do mal**" (grifo nosso) (SÃO PAULO, 2012, p. 7). Ressalta ainda que a temática proposta (mitos e lendas) é interessante tanto para crianças como para adultos.

Quanto à questão da **origem da fome e do mal**, não é esclarecido o porquê da relevância desse questionamento durante a implementação do projeto didático, ou seja, é preciso clarificar quais são as intenções pedagógicas em se trabalhar com a fome e a maldade, ou temas semelhantes. O professor precisa explicitamente de argumentos fundamentados para desenvolver temas relacionados com sua prática e a de seus alunos.

Afirma que o objetivo do referido projeto: "é desenvolver a competência dos alunos para leitura e reescrita de textos [...]" tendo como norte o texto narrativo, pois segundo o Guia é o mais fácil, pois os alunos mesmo antes de frequentarem a escola já utilizavam desse tipo de gênero (relata fatos oralmente).

Entretanto, tal objetivo está dissociado e distante da realidade de uma sala de aula de RI, onde havia alunos sem noção de escrita. O Guia não contribuiu para orientar o professor sobre quais as estratégias que deveria utilizar ante a realidade escolar desses alunos para que estes pudessem produzir textos narrativos com autonomia. A seguir, relatos no Diário de Campo desta pesquisa ilustra o desejo de uma aluna aprender a ler:

Fui acompanhar o 5º ano RI, logo que entrei na sala, ainda não tinha dado início as aulas uma aluna (que apresentava comprometimentos físicos, para se locomover usava bengala canadense) me procurou e disse: *A escola que estava antes me prejudicou muito, fiquei cinco anos lá e não aprendi nada. É que as professoras não tinham paciência (pausa) é você que vai me ensinar a ler? Eu quero muito aprender.* A aluna veio de uma outra escola estadual da mesma região. (DC. fevereiro/2014).

Após duas semanas, no final do período, o pai dessa mesma aluna veio buscá-la, a aluna toda sorridente chamou o pai para me apresentar: *Pai é dela que te falei! Ela vai me ensinar a ler...* (DC março/2014).

A esse respeito, Yamamoto (2012) afirma que os alunos das classes de RI, embora estejam num ambiente e numa situação desfavoráveis para a aprendizagem, almejam aprender a ler e escrever, mas, por se tratar de crianças em formação, desconhecem seu direito social de reivindicar tal condição.

Com o tema três, são apresentadas as Expectativas de aprendizagem, ou seja, o que se espera que o aluno nesse ano de escolaridade aprenda. São divididas entre Leitura, Escrita e Linguagem oral.

Para a leitura, é esperado que os alunos dominem sete expectativas, dentre estas, merecem destaque duas:

[...] Adquirir mais confiança em si mesmo como leitor, atrevendo-se a antecipar o significado dos textos e preocupando-se, depois, em verificar suas antecipações. [...] Ler em voz alta alguns textos, utilizando recursos interpretativos como pausa, mudanças de expressão e de tom de voz, por exemplo. (SÃO PAULO, 2012, p.8).

Então, como é possível um aluno, como o A4, que reconhecia e escrevia apenas algumas vogais do seu próprio nome, tornar reais essas expectativas como deseja o Guia? E mesmo os outros alunos da classe que se assemelhavam a ele em termos de grau de dificuldade? Como estabelecer uma expectativa a respeito da leitura em voz alta se não sabiam ler? Decididamente não havia nenhuma possibilidade, porque primeiramente eles (os alunos da classe de RI) careciam de apropriar noções básicas de leitura e escrita.

Nessa linha de pensamento, podem-se citar Facci, Leonardo e Ribeiro (2014, p. 1) ao afirmarem que é preciso "[...] propor mediações diferenciadas, para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento [...]".

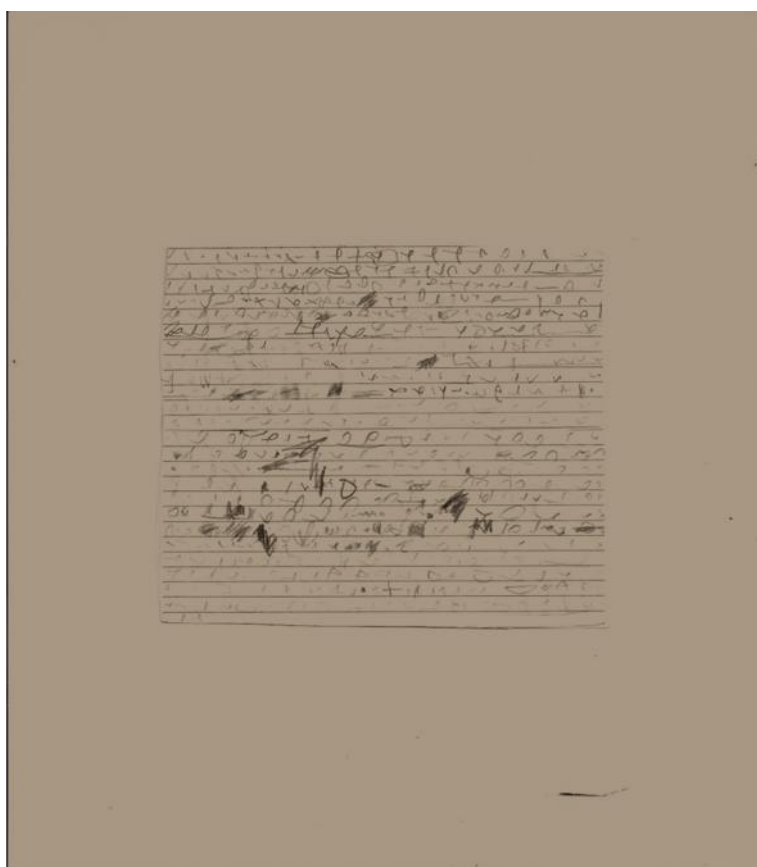
Quanto à linguagem escrita, foram seis expectativas, das quais destacam-se três:

1) Utilizar estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação; 2) Revisar o próprio texto durante o processo de produção: reler cada parte escrita, verificar a articulação com o já escrito e planejar o que falta; 3) Revisar seus

textos de forma coletiva, em duplas ou individualmente baseando-se nas orientações do(a) professor (a) (SÃO PAULO, 2012, p. 8 e 9).

A seguir apresenta-se um pseudotexto, escrito por outra aluna da classe do RI deste estudo, extraído de seu caderno, no qual se constata a impossibilidade de o professor orientar seus alunos para revisarem textos produzidos por eles, uma vez que ele teria que elaborar atividades de alfabetização inicial

Figura 5 – Produção de texto de aluno não alfabético



Quanto à linguagem oral, são duas as expectativas de aprendizagem, e a primeira delas é a de que o aluno tivesse condições de:

Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção; intervir sem sair do assunto tratado; formular e responder perguntas; explicar e ouvir explicações; manifestar e acolher opiniões e adequar as colocações às intervenções precedentes (SÃO PAULO, 2012, p.9)

Tanto neste estudo, como no de Yamamoto (2012), constatou-se que as relações interpessoais entre os alunos eram conflituosas, permeadas de agressividade física e verbal. Era comum a agente de organização escolar (inspetora) fazer intervenção

na classe para que os ânimos fossem apaziguados, ameaçando levar os agressores para a direção, e assim ficariam sem intervalo, sem aula de educação física, os pais seriam comunicados, dentre várias outras estratégias de punição para tentar coibir a indisciplina.

Com base no perfil da classe de RI observada, fica a pergunta sobre como cultivar um ambiente de sala de aula, onde seja possível que esses alunos ouçam com atenção, "acolham opiniões", criem "situações de intercâmbio oral" e intervenham sem sair do foco?

É preciso ter os "pés no chão" e supor um contexto real, ou seja, a SEE/SP, ou os formadores do Programa Ler e Escrever precisam ir até as escolas, ouvirem seus professores e gestores, realizarem estudos, por amostragem, dos perfis de seus alunos, e assim apresentar outras propostas de ensino para atender alunos que não avançam por meio desse Programa, como os alunos das classes de RI e os alunos com deficiência intelectual.

Sabe-se que um modelo único de currículo (MARQUES; DUARTE, 2013) não atenderá a uma diversidade, assim é preciso que a SEE/SP instrumentalize seus professores, e esses sejam munidos de uma ferramenta de formação continuada real, ativa e participativa. É essencial que ela dê amparo nos ambientes de formação do Programa Ler e Escrever nas situações pedagógicas conflituosas, pois por meio dessas ações é que será possível visualizar o retrato real das salas de aulas, as carências pedagógicas e o que precisa ser adequado para melhor atender às necessidades docentes perante o desafio de ensinar todos os alunos.

Pelo desenvolvimento de um trabalho docente, em que esses profissionais se sintam participantes nas tomadas de decisões e ações, possivelmente a educação paulista começará a construir uma nova cara. Uma educação autêntica trata com seriedade seus executores (servidores do magistério público) e respeita sua comunidade escolar, dá oportunidade a todos de estabelecerem estações cooperativas de aprendizagem e conhecimento, das quais todos os alunos saiam lendo e escrevendo (NOVAES, 2009, SANFELICE, 2011, CONSTÂNCIO, 2012; GUEBERT, 2013). Função essa basilar da escola, da qual, já no início do Guia - na carta aos professores -, afirma ser prioridade do

sistema educacional paulista. Diante disso, cabe questionar: E dificuldade de aprendizagem, como fica essa questão no Programa Ler e Escrever? Diferentemente do Guia do 2º ano, o Guia do 5º ano RI menciona sete vezes a existência de alunos com dificuldade de aprendizagem, porém, mesmo com essa contestação, pouco contribui para apoiar ao professor em estratégias de atendimento, como mostrado abaixo:

1) [...] não perca de vista os alunos com maior dificuldade - nos trabalhos em dupla ou em grupo coloque-os juntos dos que já leem com maior fluência. Ou então, reúna-os em um grupo e dedique-se a acompanhar de perto seu trabalho (SÃO PAULO, 2012, p.14);

2) Para os alunos que não leem nem escrevem convencionalmente, as atividades voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita são mais adequadas[...] (SÃO PAULO, 2012, p. 15);

3) Para aprender a escrever, é necessário praticar a escrita[...] os alunos que ainda não escrevam de forma convencional, é importante convidá-los sempre a escrever em diferentes situações (SÃO PAULO, 2012, p. 16);

4)[...] utilizem o que já sabem sobre a língua escrita para interpretar o que está escrito (SÃO PAULO, 2012, p. 17);

5) Os alunos que ainda não conseguem ler com autonomia precisam de ajuda de outras pessoas, que podem ser familiares ou amigos [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 18);

6) [...] Dedique atenção maior, no entanto, àqueles alunos em relação aos quais ainda há dúvidas sobre seu conhecimento da linguagem que se escreve [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 19);

7) [...] até que ponto seus alunos estão se apropriando dos recursos da língua [...] para identificar quais deles precisam de mais atenção nesse sentido (SÃO PAULO, 2012, p. 20).

Em relação à orientação número 1, formar grupos de alunos leitores com alunos que não leem o Guia não explicita se é para os alunos ensinarem a eles ou se a proximidade é para que aprendam dos que sabem “naturalmente”. Além do mais, formar grupo (homogêneo) de alunos que não tem fluência em leitura, como no caso da classe de RI, seria no mínimo uma alternativa excludente dentro da própria sala de aula.

O Guia sugere atividades de "reflexão da escrita" para alunos não leitores, porém não dá exemplos de como seriam essas reflexões sobre a escrita de alunos que não sabem escrever. Além disso, para aqueles alunos que não têm noção, ainda, de que para escrever se utiliza de letras, como proceder com tais sujeitos que ainda não leem?

Em relação aos alunos que não dominam a leitura, o Guia afirma que esses precisam contar com ajuda de **outras pessoas** (grifo nosso), que poderia ser dos **seus**

familiares e de amigos (grifo nosso). E da escola? Afinal de contas, na carta aos professores, o Guia salienta que a função básica da escola é "propiciar a aprendizagem da leitura e escrita" (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

De forma semelhante ao Guia do 2º ano, aponta uma visão otimista da classe ao professor como: "A esta altura do ano, muitas crianças já leem e escrevem convencionalmente" (SÃO PAULO, 2012, p. 15). Ou seja, a maioria já domina a leitura e a escrita, mas e a minoria? Ou ainda, será mesmo que a maioria já domina?

Corroborando com Reis (2012, p. 98) ao afirmar que alguns alunos não conseguem avançar e finalizam o 5º ano sem estar alfabetizados, isso implica que

[...] mostram a necessidade de perceber que é preciso analisar formas distintas para que o aluno possa avançar na alfabetização, pois, dentro do programa esse aluno está sendo trabalhado e o problema passa a ser se ele não atingir a alfabetização dentro desse ciclo o quê e de que forma será sua vida na trajetória escolar que o espera?

Diante da afirmação anterior de que o "aluno está sendo trabalhado", questiona-se de que forma o aluno com deficiência intelectual e os que não têm a deficiência, mas apresentam dificuldades de aprendizagem dentro do Programa, "estão sendo trabalhados"? É fato que muitos não avançam, mas afirmar que o Programa favorece o trabalho com alunos com dificuldade levanta a seguinte questão: se o problema é desses alunos ou da forma em que o Programa está organizado – em um modelo ideal e único para todos os alunos –, quase sempre a responsabilidade por não aprender acaba recaindo somente sobre aqueles que não aprendem.

Embora o Guia (5º ano RI) reconheça os alunos com dificuldade de aprendizagem (sem mencionar, no entanto, esses alunos), as expectativas de aprendizagem impostas dificilmente serão atingidas por tais alunos.

Assim, acredita-se que é preciso estabelecer expectativas que estejam ao alcance desses alunos, pois são estudantes com perfis diferenciados, com históricos de insucesso escolar já nos anos iniciais do ensino fundamental, e impor objetivos inalcançáveis desestimula a criança ou adolescente (YAMAMOTO, 2012).

Há de se refletir, então, a respeito desse modelo de classe e do material do Programa Ler e Escrever, porque, quando da implantação dessa política pública estadual

paulista, o governo pretendia recuperar os alunos que se encontravam no 5º ano e apresentavam históricos de fracasso escolar, e estudos como o de Yamamoto (2012) provam que tal programa não contribuiu para o objetivo pretendido pela SEE/SP.

Finalizando, no Guia-5º ano - RI observa-se um contrassenso no tema "Atividades de Análise e Reflexão sobre os sistemas alfabético e ortográfico" que inicia afirmando que: "Como sabemos, **todas as classes são heterogêneas** (grifo nosso) [...]" (SÃO PAULO, 2012, p 15), mas está proposto um modelo de classe homogênea, ou seja, inicia-se um discurso de convencimento ao professor de que todas as classes são heterogêneas incluindo contraditoriamente até aquela que, por força de resolução, é organizada a partir de uma perspectiva homogeneísta.

5.1.3 - Programa Ler e Escrever: 2º ano

Retomando-se o projeto de Cantigas, o Guia para o 2º ano lança a seguinte indagação: **Por que realizar um projeto com cantigas populares?** (grifo nosso) A partir daí, inicia-se com uma retórica de convencimento para mostrar ao professor que por meio dessa estratégia certamente os alunos vão conhecer as tradições populares, pois devido à dinâmica da vida agitada, principalmente nos grandes centros urbanos, a exemplo da cidade de São Paulo, os alunos vão-se distanciando desse "patrimônio cultural" (p.139), e resgatar essas tradições é essencial para reativar uma cultura que vem sendo transmitida de geração em geração. Pontua que a escola deve criar condições de propagação dessas cantigas, seja em sala de aula com o professor cantando e motivando os alunos a fazerem o mesmo, seja durante os intervalos ouvindo essas músicas. Ainda solicita (o Guia) que, se for possível, que se coloque para os alunos ouvirem essas cantigas "*na forma instrumental*" (p.139) e

[...] Se na sua escola tiver um professor, um funcionário ou até mesmo um aluno que saiba tocar violão ou flauta e puder tocar para os alunos ou mesmo acompanhá-los na apresentação do coral, o trabalho com as cantigas contribuirá ainda mais para a **formação musical** (grifo nosso) de seus alunos (SÃO PAULO, 2014, p.144).

E por fim, para "reforçar" a relevância do tema, até de maneira contraditória, porque antes afirmara ser preciso manter vivas as tradições culturais, fazendo supor-se que elas estivessem morrendo, acrescenta que: "As cantigas populares são, atualmente, amplamente difundidas no meio editorial [...]" (SÃO PAULO, 2014, p.140).

Na apresentação das etapas previstas, da forma como o Guia está organizado, pode denotar-se a falta de autonomia do professor aliada a uma suposta incompetência dele, sendo ele um mero executor, e também uma ênfase excessiva atribuída ao produto final – um livro de cantigas sem a preocupação do aprendizado do aluno, como demonstrado a seguir:

É interessante que os alunos escolham quais cantigas farão parte do livro (em torno de seis a dez cantigas) e decidam o formato (pequeno ou grande, quadrado ou retangular, etc.), o título do livro e outros aspectos como o sumário, as ilustrações, o local onde irão os nomes deles, etc. Você deve também definir com a turma o acabamento do livro: com as folhas grampeadas ou amarradas com um pedacinho de barbante; a capa com papel mais fino (sulfite) ou mais grosso (cartolina, papel-cartão); como será a ilustração da capa. (SÃO PAULO, 2014, p.143).

[...] As cantigas poderão ser digitadas, mimeografadas ou então copiadas pelos alunos. Valorize esse registro, incentivando-os a ilustrar os textos e a consultá-los sempre que necessário. Aproveite o contexto desse trabalho para estreitar o vínculo com os familiares, envolvendo-os na pesquisa sobre cantigas (SÃO PAULO, 2014, p.144).

Lembre-se: ao longo desse trabalho, além das situações pontuais de leitura e escrita voltadas para a análise e reflexão do sistema de escrita, seus alunos também vão ter oportunidade de colocar em ação procedimentos escritores e de ampliar o conhecimento sobre linguagem literária. O **ponto máximo desse processo** (grifo nosso) será a elaboração e **produção de um pequeno livro de cantigas** (grifo nosso) (SÃO PAULO, 2014, p.144).

Na página 152 direciona o professor para que "Distribua uma cópia do texto para que **eles colem** (grifo nosso) no livro de cantigas e, **em seguida, realize a leitura** (grifo nosso).[...]".

Nesse ponto, é passível de indagar: O que o professor deve fazer com os alunos que não se apropriaram da leitura que apresentam dificuldade motora e não conseguem ainda colar? Isso permite a apropriação dos conteúdos? Que adequações são necessárias?

O Guia não contempla esse perfil de aluno. E, em situações como essas, o que se observou foi que as professoras optaram por distribuir jogos, alfabeto móvel e livros paradidáticos para que os alunos participantes (deste estudo e outros) ficassem ocupados e elas (professoras) pudessem continuar a atividade com os alunos capazes de a realizar, ou talvez mesmo por não saberem como desenvolver atividades com os alunos sem condições para as realizar:

[...] fui acompanhar a professora da sala onde o aluno A2 está. Ao chegar visualizei o aluno no fundo da sala de aula, sentado de costas para a classe e a professora, o mesmo estava manuseando figuras geométricas em madeira, nas cores, azul, vermelho, amarelo que não tinham nenhuma relação com a atividade que estava sendo desenvolvida pelos outros alunos (DC março/2015).

Yamamoto (2012, p.138) declara que a falta de autonomia e a condição de mero executor ficam aparentes quando é proposto o passo-a-passo ao professor: "[...] um material autoexplicativo para o professor aponta para uma preocupação com sua atuação em sala de aula e uma desatenção com sua autonomia na condução de sua classe".

O Programa não incentiva a atuação independente que parta de uma perspectiva de reflexão do trabalho do professor, não incentiva o autoaprimoramento e, portanto, não consegue imprimir uma melhoria na qualidade de suas aulas.

Uma proposição de postura mais independente permitiria ao professor atender os alunos com base em seu próprio nível de conhecimento, seja em atividades que contribuam para o desenvolvimento motor, seja na apropriação de leitura e escrita por parte de seus alunos. O Programa não abre espaço para uma atuação mais autônoma, pois a orientação passo-a-passo incentiva professores com níveis diferentes de conhecimento, e inseridos em realidades distintas, a executarem as mesmas funções.

Freire (1978) afirma que:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um **ato mecânico** (grifo nosso). Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 1978, p. 117).

Assim, é preciso entender o porquê de o governo estadual paulista não investir na formação dos professores; possivelmente esta seria uma das propostas pertinentes para o avanço na qualidade do ensino, uma vez que as políticas públicas implantadas (Programa Ler e Escrever, por exemplo) direcionam e apontam para essa realidade, ou seja, a de que faltam investimentos que cheguem diretamente aos professores e suas ações em sala de aula.

Desse ponto de vista, tornam-se irrelevantes estudos apontando as fragilidades no sistema estadual paulista, pois o próprio Estado já sinaliza isso ao implementar um

modelo único de currículo. Ele (o Estado) denuncia sua ineficácia em direcionar ações embasadas na perspectiva de uma escola "para todos", em lidar com a diversidade e em reconhecer (o faz supostamente) que seus professores não têm formações adequadas nem autonomia para trabalhar com alunos PAEE e nem mesmo identifica alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para Constâncio (2012, p.17), o Programa Ler e Escrever configura-se como a

[...] padronização do trabalho docente por meio de um currículo unificado, a criação de material didático em forma de receituário e bonificação via cumprimento de metas são mecanismos de controle que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho, forçando-o assim a se submeter ao aparato tecnológico que impõe a referida padronização.

Quando da apresentação das etapas previstas, surgem ainda mais contradições do Guia, haja vista que, durante a execução das atividades, determina que são **sete** (grifo nosso) cantigas, e, ao propor que os alunos "escolham", em torno de **seis a dez** (grifo nosso) cantigas" (SÃO PAULO, 2014, p.143) – mas na verdade não há escolha.

O Guia direciona o professor sobre onde e como consultar mais cantigas e o histórico delas, desconsiderando também a falta de recursos do professor diante do uso das tecnologias, ao fazer recomendações como essa a seguir transcrita:

Aproveite para pesquisar na internet outros sites com informações sobre cantigas de roda. Você pode acessar um site de busca como www.google.com.br, e digitar "cantigas de roda", selecionar o item "páginas do Brasil" para agilizar a pesquisa e dar o comando "pesquisar". Aparecerá uma longa lista de sites, atualizada, que você poderá consultar para buscar a letra completa das cantigas, informações históricas sobre elas, informações sobre a melodia, dicas de obras publicadas sobre o assunto e até projetos desenvolvidos em escolas com esse tema (SÃO PAULO, 2014, p. 145).

Com essa ênfase restrita apenas ao tema cantiga, corre-se o risco de se deixar de lado o contexto histórico cultural e social dos alunos, com o pressuposto de que a realidade de vida deles não requer a abordagem de outros temas, nem mesmo os da realidade cotidiana de suas vidas.

Faz-se necessário repensar o que é relevante para o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais paulistas. E a respeito dessa importância surgem outras indagações: Para que e quem desenvolver esse modelo de currículo? E

que relação tem com a realidade de vida dos alunos e da comunidade? Em que medida ele poderá colaborar no desenvolvimento da "criticidade", da criatividade e autonomia do aluno em sala de aula, envolvê-lo com uma ação autoeducativa? E mais, em que medida esse Programa pode contribuir para o avanço escolar dos alunos com deficiência intelectual?

Nessa linha de pensamento Freire (1999) afirma que:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra 'milagrosamente' esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1999, p. 102).

Na página 149, encontra-se: "Solicite que os alunos ditem como se estivessem escrevendo o bilhete, ou seja, garantindo a linguagem que se escreve". Nesse ponto, o Guia não dá conta de responder ao professor de que recursos ele poderá lançar mão para a participação na aula de alunos que ainda não dominam a linguagem convencional. Não mostra ao professor como elaborar e organizar sua aula para garantir a plena participação dos alunos com deficiência intelectual/ síndrome de Down, por exemplo, os que apresentam dificuldade na comunicação oral. Portanto, indaga-se: O que o professor deve fazer com alunos que apresentam tal perfil durante a execução do Guia? É simples a resposta, porém desumana do ponto de vista dos princípios que sustentam a educação inclusiva: finjam que eles não existem! Pode entender-se com isso que há uma implícita invisibilidade de sujeitos nas políticas públicas.

O professor terá condições de enfrentar e resolver os desafios diários do ato de educar a partir do momento em que houver políticas públicas focadas em sua formação e nas condições de trabalho. Sendo dado este primeiro passo, ele (o professor) terá autonomia de conduzir e reconduzir sua prática, como afirmam Costa e Pinheiro (2013):

Quando o educador ultrapassa o posto de mero reprodutor de conhecimento, assumindo a postura de transformador da realidade, enxerga a importância da forma de condução do ensino dos alunos, independentemente da etapa de escolarização (COSTA; PINHEIRO, 2013, p.1-2).

Na página 150 está posto assim: "Após o término da lista, realize a votação com os alunos das **sete cantigas** (grifo nosso) que farão parte do livro". Na página seguinte (151), no item "Encaminhamento", determina-se ao professor que: "Selecione

uma cantiga de ninar para ser lida, que **esteja presente** (grifo nosso) nas **escolhidas pelos alunos** (grifo nosso) para compor o livro”. Esta será a **primeira cantiga do livro**.

O que se demonstra no parágrafo anterior, é a limitação do professor na realização de sua aula, pois, mesmo propondo na atividade 1D a votação das cantigas pelos alunos, o que se observa é uma falsa democratização de escolha, pois já está decidido, pelo guia, que a primeira cantiga será a de ninar e que o livro deverá ter sete cantigas.

Podem constatar-se, mais uma vez, a falta de autonomia do professor na condução de sua aula e o tolhimento da criatividade e imaginação, tão essenciais aos alunos nessa fase inicial de seus processos de escolarização.

No planejamento, é instruído ao professor que sejam formadas duplas de alunos com hipótese de escrita semelhante e que ele se aproxime das duplas indagando: **Por que você começou com essa letra? Você concorda com o seu colega? Que letra você usaria?**(grifo nosso). Retornam as questões já levantadas, com relação a não apropriação, ainda, do sistema de escrita. Esta situação corrobora com Villalobos (2015, p. 50) quando a autora afirma que: "Como se vê considera-se [...] que a criança seja capaz de ler, mesmo que não seja capaz de ler convencionalmente, ou seja, de decifrar a escrita alfabética [...]"

Por tratar-se de um Guia, o qual o professor deverá seguir, o que se pode concluir é que esse Programa parte da construção de um modelo único e ideal de aluno, ou seja, não reconhece a diferença, renegando a concepção de educação para todos. E ainda coloca o professor com um perfil profissional constituído de incompetência e incapacidade de elaboração e execução de seu próprio trabalho de forma autônoma (CELEGATTO, 2008; CONSTÂNCIO, 2012). Partindo desta perspectiva, ficará impossível o desafio da implantação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas da rede estadual paulista.

Nessa linha de pensamento, pode citar-se Mendes (2010, p.31-32) ao afirmar que o: "papel omissivo do poder público nas três esferas (federal, estadual e municipal) [...] direciona, como uma das causas, a falta de interesse dos sistemas públicos educacionais em estabelecer políticas públicas para o atendimento universal e de

qualidade dos alunos. A autora propõe, dentre os desafios, para que a educação atinja níveis de qualidade, em especial ao atendimento eficaz aos alunos PAEE, que os três segmentos de governo se tornassem atuantes com base no princípio da democratização e do direito a todos na qualidade dessas ofertas de ensino.

Ao analisar a dinâmica desse Programa, constata-se que ele foca mais no resultado final – o produto – do que no processo de aquisição dos conteúdos escolares por parte dos alunos (CELEGATTO, 2008; CONSTÂNCIO, 2012). Também não consta como público-alvo o aluno com deficiência intelectual e isso pode ser observado com o direcionamento do trabalho docente dado pelo guia, como nos transcritos abaixo:

Realize uma roda de conversa com os alunos onde o tema seja cantigas conhecidas [...] lance perguntas como: **O que gostam de cantar? Onde cantam?** [...] Organize os alunos em dupla [...] solicite que escrevam a lista das cantigas [...] **Caso** (grifo nosso) alguma dupla precise, nesse momento, você poderá oferecer o alfabeto móvel (SÃO PAULO, 2014, p. 148).

Ao utilizar a frase "**Caso** alguma dupla precise, nesse momento, você poderá oferecer o alfabeto móvel", pode inferir-se que o guia supõe que todos os alunos já estejam no nível alfabético; se houver exceção, o professor poderá utilizar o alfabeto móvel. Resta indagar: E nas situações em que o aluno, nesse ano, não tenha ainda conhecimento das letras, ou seja, não possui noção de que a escrita acontece por meio da junção das letras? O Guia não trata dessas "excepcionalidades", no entanto é muito comum se encontrar alunos matriculados nessa condição. Portanto, no caso dessas "excepcionalidades" quais critérios o professor deverá utilizar para compor a dupla "produtiva"?

Uma proposta, além de um currículo adaptado, seria investir na formação de uma rede de agentes baseando-se na realidade da sala de aula e, tendo como apoio o professor especialista e, além disso, construir novas relações entre a escola e universidade para proporcionar apoios pedagógicos e atitudinais aos professores que atuam diretamente na escolarização dos alunos com DI (MOSCARDINI, 2011; RABELO, 2012; MARQUES; DUARTE, 2013; LAGO, 2014). E, para a concretização dessa proposta, é importante que os sistemas de ensino possam contar com iniciativas das esferas governamentais para o suporte e o fomento de pesquisas norteadoras das

universidades e escolas públicas no sentido de aprimorarem e oferecerem serviços eficazes (MENDES, 2010).

Para Araújo e Almeida (2014, p.10), o atendimento ao aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum requer que " haja uma parceria colaborativa entre professor de educação comum e especial, entre universidade e escola, trabalhando juntos, formando outras parcerias [...]".

Na página 152, o Guia não apresenta direcionamentos aos professores na condução dos alunos que não reconhecem as "palavras escritas", no momento da leitura, em que o aluno deveria associar o que o professor está lendo com o escrito "[...] Peça que acompanhem você na leitura para relacionar o que está sendo lido em **voz alta com as palavras escritas** (grifo nosso) [...]".

E, por fim, nessa mesma página, segundo o "Planejamento" da aula, o professor deverá fazer uso do "agrupamento produtivo", ou seja, dos alunos que estejam próximos da mesma hipótese silábica. Contudo, não apresenta sugestões para alunos que ainda não demonstraram reconhecer a hipótese silábica, como foi o caso de três sujeitos desta pesquisa, o que também foi observado, durante o procedimento de coleta, com outros alunos (não participantes).

Faz-se aqui referência a Lago (2014, p. 84), que afirma que a fase pré-silábica é a mais extensa do processo de aquisição da escrita. Está dividida em duas: pré-silábica 1 e a pré-silábica 2 e que, segundo a mesma autora, na fase pré-silábica 1 observa-se que: "Na escrita das crianças não existe nenhum tipo de correspondência entre grafia e sons, pois o pensamento da criança está dominado pelo icônico (desenho) - lê onde tem desenhos e se escreve com desenhos".

Desse modo, três participantes da pesquisa, A1, A2 e A4, encontravam-se na fase pré-silábica 1, e o Guia não fornecia subsídios para que pudessem avançar para a próxima fase. Outro fato é que, nos mapas de sondagem, observou-se que não ocorre divisão da fase pré-silábica. Os alunos que se encontram na fase pré-silábica 1 não são apoiados pelo Programa Ler e Escrever uma vez que este não dá continuidade em seu processo de aquisição da escrita. O que se observou é que esses alunos permanecem no mesmo nível, conforme registros do diário de campo da pesquisadora, tais como:

O Programa - atende alguns alunos que já estão alfabetizados, porém não atende às necessidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem e tampouco os com DI. Observo que os alunos que estão pré-silábicos permanecem nesse nível, já se passaram duas sondagens, estão estagnados. (DC.abril/2104).

Dando continuidade à realização da atividade 2C – "Circular a palavra ditada", é proposto que o professor entregue uma cantiga, a qual será a terceira do livro de cantigas, e, mediante o ditado de algumas palavras do texto entregue, os alunos deverão fazer circular essas palavras e, para a finalização da atividade, o professor então direciona os alunos para ilustrarem por meio de recorte e colagem o tema que a cantiga aborda. Volta-se aqui a questões já expostas: a falta de coordenação motora, por parte dos alunos participantes, e ainda o fato de eles não saberem ler e escrever torna impossível a tais alunos a realização da atividade proposta – confecção da terceira cantiga.

Outro ponto que merece reflexão, não indicado no Guia, é como o professor deverá conciliar a atividade de associar, por meio de ilustrações, o que se assemelha à letra/tema da cantiga. Faz-se necessário, dessa forma, que o aluno se aproprie da temática para selecionar figuras estritamente relacionadas à atividade proposta.

Na atividade 3A, a finalização da quarta cantiga, páginas 154 e 155, dentre os objetivos propostos destacam-se: "Refletir sobre o sistema de escrita, confrontando suas hipóteses com a dos colegas" e também: "Relacionar a ilustração com o contexto escrito". Pergunta-se então: E no caso de aluno que não reconhece o sistema de escrita? Nessa ocorrência, o Guia não leva em conta esse perfil de aluno.

A partir das observações anteriores, pode-se citar Yamamoto (2012) quando afirma que o sistema educacional paulista está organizado supondo princípios de exclusão. Segundo essa autora, o aluno permanece numa condição de submissão, sua criatividade é tolhida e ao mesmo tempo sofre por não saber.

5.2. Expectativas dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual

Um questionário foi aplicado aos professores com questões sobre suas expectativas no tocante à inclusão de alunos com DI.

As questões respondidas pelas professoras participantes foram analisadas de uma perspectiva descritiva qualitativa. No questionário aplicado, constaram sete questões, as quais são:

1. o preparo profissional das professoras participantes na interação e mediação no processo de escolarização de seus alunos com deficiência intelectual;
2. seus níveis de conhecimento do Programa Ler e Escrever e sua aplicabilidade no atendimento aos alunos com deficiência intelectual;
3. as adaptações de atividades advindas do programa e o que entendiam sobre adaptação curricular.

As respostas foram divididas em sete eixos a seguir descritos e analisadas à luz da literatura especializada:

5.2.1 – Eixo temático 1 – A busca pela autoformação para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual

Constatou-se que nenhuma das participantes realizou cursos específicos para o atendimento ao aluno com DI, cursos que lhes proporcionassem ao menos conhecer um pouco das características relativas à deficiência e ao modo como esses alunos processam o conhecimento. Como nos relatos abaixo:

P1 e P3- afirmaram que ainda não haviam realizado nenhum curso.

P2- afirmou que: Ainda não tive oportunidade, mas conheço alguns cursos.

Ressalta-se que, embora tivesse 17 anos de experiência no magistério estadual paulista, P2 declarou que conhecia "alguns cursos", embora não tivesse tido a chance de cursá-los. Tal participante havia concluído no ano anterior, 2013, a graduação em Pedagogia.

Fato esse que dá margem para algumas indagações: 1) Com tanto tempo de experiência profissional e com o movimento pela inclusão surgindo desde os anos 1990, como não fez parte do aprimoramento profissional da docente tal temática? 2) O que os

currículos de licenciatura têm contemplado sobre inclusão escolar aos alunos PAEE? E a formação continuada?

Em um estudo documental no qual analisa as legislações vigentes e pesquisas da área, Guerreiro (2012) apontou a necessidade de formação dos profissionais que atuam nos segmentos educacionais, e, para isso, segundo a autora, é importante que as instituições de ensino superior contemplem nos cursos de graduação a temática da educação inclusiva, a fim de subsidiar os professores e demais profissionais da educação no desenvolvimento de estratégias e práticas eficientes do trabalho que pressuponham a diversidade.

A inclusão é um direito subjetivo, mas é um processo que carece da mobilização de todos os segmentos da sociedade, principalmente das universidades, que em seus cursos de graduação precisam rever e reestruturar seus currículos para que as ações docentes possam resultar numa qualidade de ensino (GUERREIRO, 2012).

[...] a conquista desse direito constitucional como ferramenta para a efetivação de um direito social, que é a educação, é um processo que requer a participação ativa das instituições de ensino, enfatizando-se o ensino superior, ao qual compete a formação dos profissionais que lidam com a questão, de forma direta ou indireta. (Guerreiro, 2012, p, 217).

Para Teixeira (2011), no momento atual, não é mais possível professores fora do contexto e sem autocrítica a respeito de sua formação. Acredita-se que tais posturas (acríticas e de desinteresse) comprometem e travam o processo democrático da educação com qualidade.

Quanto aos cursos de licenciatura, estudos como os de Mendes (2010); Rabelo (2012); Milanesi (2012); Lago (2014) apontam haver lacunas no currículo da formação inicial dos professores para o atendimento, em classe regular, aos alunos PAEE. O que se sugere é que haja mecanismos de controle e fiscalização nas instituições universitárias a fim de que se possa garantir a implementação nos cursos de graduação de conteúdos que deem suporte aos professores no exercício de seu trabalho didático/pedagógico.

A respeito da má qualificação profissional docente, Gatti; Barreto; André (2011, p.15) defendem: "[...] que não se deixe de investigar a formação inicial, que

ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual [...]".

Essas mesmas autoras afirmam que os cursos de formação inicial estão moldados, predominantemente, de maneira "[...] mais abstrata, de caráter excessivamente genérico [...]" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.91). Com isso não dão conta de preparar os professores para uma prática adequada às necessidades reais de uma sala de aula.

Tratando-se de políticas educacionais relacionadas à formação inicial de professores, faz-se necessário tomar decisões mais contundentes por parte dos gestores e das instituições de ensino superior, pois o que se pode averiguar é que problemas como a carência existente na formação inicial dos professores vem sendo arrastados sem que se apresentem alternativas condizentes para a nova realidade de escola (GATTI, 2014).

Ao realizar levantamento sobre os temas mais abordados de pesquisas na área, Gatti (2014) verificou que, de 1998 a 2013, mereceram destaque nove deles, descritos a seguir: 1) escassez de professores nas diversas áreas de conhecimento em virtude da falta de atrativo para os jovens que poderiam ingressar nesses cursos de licenciatura; 2) inexistência de uma política nacional focada na melhoria dos cursos de licenciatura; 3) pouca interlocução entre o que vem apontando as pesquisas e os cursos de licenciatura, ou os gestores das instituições de ensino superior desconsideraram ou desconhecem o que vêm sinalizando os estudos da área para a melhoria nos cursos de formação inicial de professores; 4) Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura pautadas em um modelo de ensino de reprodução; 5) organização curricular fragmentada, ausência de disciplinas que contribuam na promoção de um currículo interdisciplinar, ementas "genéricas" e uma aparente minimização da formação; 6) ausência de norteamento e planejamento nos estágios curriculares com agravante de não haver ação eficaz de acompanhar e avaliar essa etapa por parte das instituições; 7) excesso de instituições promovendo cursos de licenciatura e ainda a grande incidência de cursos presenciais convertidos em cursos a distância; 8) professores formadores das instituições de ensino superior pouco qualificados; 9) a relevância de se ter um olhar direcionado para os perfis socioeducacionais e culturais dos estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura.

Acrescenta ainda Gatti (2014) que existe uma diversidade, em termos de Brasil, de situações envolvendo questões educacionais, bem como uma infinidade de organizações de ensino prestadoras desse serviço e, em contrapartida, não existe uma política educacional integrada, atinente à formação inicial dos professores, que dê conta de responder aos mais diversos anseios da população estudantil.

Na formação de professores para atuarem na Educação Básica é relevante basear-se nas práticas de ensino e nas pesquisas que apresentem direcionamentos tendo em vista inovação e multidisciplinaridade (SOARES, 2014).

Soares (2014) afirma, a propósito, que, tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores não são questões exclusivas do Brasil, mas trata-se de uma problemática mundial. Destaca, ainda, como problemas, a redução dos recursos financeiros, o aumento na jornada de trabalho dos professores, condições de trabalho desfavoráveis, associados com a ausência do Estado no item da formação dos professores, na escola e, de forma geral, na educação.

Isso tudo resulta em um contexto de formação inicial e continuada complexo, que dificilmente será solucionado. Assinale-se, ademais, que as pesquisas da área apontam que este desafio (carência na formação dos docentes) está presente desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Há uma crescente oferta de cursos de formação continuada, no entanto não ocorre, na mesma proporção, uma preocupação, por parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, referente aos cursos de formação inicial (GATTI, 2014).

Na ausência de uma base inicial, dificilmente os cursos em nível de formação continuada vão contribuir para a melhoria da ação docente; mas o que fazer enquanto os cursos de licenciatura não levantarem questões relevantes para o desencadeamento de metodologias e didáticas para a prática em sala de aula?

Soares (2014, p. 13) aponta alguns encaminhamentos capazes de contribuir para uma melhor qualificação docente, descritos a seguir:

[...] aglutinação dos diferentes cursos de licenciatura em torno de uma proposta de formação de professores [...] ampliação de oportunidades de acesso/intercâmbio acadêmico [...] incentivo a experiências de caráter inovador [...] valorização de projetos que contemplem uma associação do ensino com a pesquisa de forma a consolidar [...] a prática pedagógica reflexiva; o espaço da escola com a riqueza que ele oferece como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação dos profissionais da educação; a incorporação crescente de estudantes de Pedagogia e das Licenciaturas em projetos que contemplem à Rede de Ensino Pública; incentivo para projetos que utilizem novas tecnologias de informação, que sejam multidisciplinares e temáticos, propondo alternativas teóricas, investigativas e metodológicas.

5.2.2 - Eixo temático 2 – Inclusão escolar do aluno com DI e intensificação do preparo, em rede, dos professores

Neste eixo foi questionado se, com o aumento das matrículas na escola comum dos alunos PAEE, houve, na mesma proporção, cursos de formação continuada para preparo dos professores no atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

As três professoras participantes afirmaram desconhecer cursos promovidos pela SEE/SP para atuar com alunos com deficiência intelectual em classes regulares. P2 enfatiza ainda que, no período em que está ministrando aulas, há 17 anos, desconhece qualquer iniciativa nesse sentido e acredita que tais cursos precisam ser oferecidos 'com urgência', a fim de atender a uma necessidade imediata.

P1 - Não existe, mas acho importante se houvesse. Pelo menos até o momento desconheço.

P2 - Pelo tempo que estou no Estado não tenho conhecimento de cursos para preparar o professor a atender alunos com deficiência, mas acredito que precisa ser feito com urgência.

P3 - Aumentou o número de alunos com deficiência, mas não intensificou a formação e a maioria dos professores não têm experiência nessa área.

Por sua vez, P3 argumentou que houve aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas não houve, na mesma proporção, cursos de capacitação. Ainda afirmou que a maioria dos professores não possui experiência para lidar com alunos com deficiência intelectual.

Existem legislações, as quais já foram anunciadas neste estudo, que afirmam e reafirmam sobre a capacitação dos profissionais das escolas estaduais paulistas para o atendimento eficiente aos alunos com deficiência intelectual, contudo essas não se concretizam na prática (SÃO PAULO, 2007a; SÃO PAULO, 2008b; SÃO PAULO; 2009f, SÃO PAULO, 2011a; SÃO PAULO, 2013).

De acordo com Lago (2010, p. 138), na questão da falta de profissionais qualificados é que, mesmo havendo legislações que dão suporte legal para essa questão não significa que haverá mudanças na prática: "[...] que o ato de inserir alunos com deficiência na rede regular de ensino não se efetiva pela força da lei [...]".

Mais uma questão que precisa ser revista (e alterada) é o fato de o docente executar seu trabalho pedagógico em sala de aula sozinho, sem apoio. Como afirma Garcia, 2010, p. 15: "Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes ", afirmação que vai na mesma direção da de Lago, (2010, p.138), ao mencionar que: [...] a falta de apoio ao professor foi apontada como sendo um dos maiores entraves à efetivação da educação inclusiva [...].

Acompanhando esse pensamento, pode-se concluir que: a) entraves como uma legislação que não se concretiza na prática, b) uma atuação docente em sala de aula solitária; c) e uma escassez, ou até a falta de cursos em formação continuada para subsidiar a prática docente, dificilmente vai influenciar em resultados satisfatórios no que diz respeito ao processo de escolarização, por meio da inclusão escolar, dos alunos com DI. Ou seja, não haverá escolas inclusivas nem professores capacitados, se propostas de políticas públicas não saírem do papel ou, até mesmo, se as propostas (no papel) forem minimamente adequadas.

5.2.3 - Eixo temático 3 – Perspectiva dos professores em relação às contribuições do Programa Ler e Escrever e o atendimento ao aluno com DI

Nesta questão, buscou-se verificar, na perspectiva das professoras participantes, o que percebiam nas condições de escolarização de alunos com deficiência intelectual e de que maneira o Programa Ler e Escrever tem contribuído nesse processo. Os relatos, a seguir, apontaram condições desfavoráveis no que diz

respeito à inclusão escolar e falta de amparo por parte do Programa em suas práticas, em detrimento de um atendimento adequado.

P1 - Precárias, injusto, sem suporte para a escola, o professor e a criança. Não contribuí, mas se o professor tiver ajuda necessária para implementar esse Programa no atendimento da criança com DI porque sozinho não consegue.

P2 - Muito difícil, pois não tem recursos para o processo de inclusão. O professor não tem noção do que fazer por esses alunos.

O Programa não favorece, pois já é difícil com criança sem essa deficiência intelectual, tem que trabalhar diferenciado antes de incluí-lo neste projeto.

P3 - Bastante difícil, pois muitas vezes eles atrapalham a aula, dificultando o trabalho da gente e fazendo com que seu rendimento seja bem menor. Este programa não tem ajudado.

Em seu parecer, P1 adjetivou o Programa Ler e Escrever como "injusto"; P2 como não adequado sequer para alunos sem deficiência; e P3 alegou que não tem servido como suporte para atendimento aos alunos com deficiência intelectual e que não é possível desenvolver um trabalho pedagógico, por meio desse Programa, de forma solitária. Para isso seria importante que o professor contasse com outro profissional em sala de aula para lhe dar o devido suporte.

Na visão de P2, faz-se necessário um trabalho preparatório antes de utilizar o Programa Ler e Escrever, ou seja, o professor deve organizar um plano de trabalho "diferenciado" até que o aluno com DI esteja apto a utilizar esse programa. Ao mesmo tempo, P2 afirmou que esses alunos (com DI) são colocados em sala de aula, e os professores não sabem o que fazer com eles, ou seja, "não têm noção de como proceder". Também afirmou a inexistência de recursos como um dos pontos desfavoráveis para se efetivar o processo de inclusão escolar.

Por outro lado, P3 afirmou que a presença de alunos com DI em sala de aula dificulta a dinâmica das aulas, pois eles (alunos com DI) "atrapalham a aula" e, com isso, interferem negativamente nas ações propostas pelos professores. Alegou ainda que essa problemática desencadeia um rendimento insatisfatório dos próprios alunos com DI.

Na opinião de P3, o fato de os alunos com DI não avançarem em seus processos de escolarização é de responsabilidade deles mesmos, pois eles (alunos com DI) não contribuem para que os professores possam mediar seus processos de aprendizagem em consequência da indisciplina.

Mencionaram, ademais, que o Programa Ler e Escrever não atende às necessidades dos alunos com DI nem os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, o que pode ser corroborado com estudos, tais como os Celegatto (2008); Camacho (2010); Serra (2011); Yamamoto (2012); Constâncio (2012); Torini (2012); Almeida (2014), dentre outros.

Para Yamamoto (2012), a constituição desse Programa não levou em consideração a diversidade inerente aos princípios inclusivos; sem supor o que Celegatto (2008) diz sobre o mencionado programa, ou seja, este se constitui com uma visão idealizada de aluno, o que na prática difere dos "modelos" diversos constituídos nas salas regulares.

Por outro lado, P1, ao expor sua dificuldade em trabalhar com alunos com DI, entende que seria uma boa estratégia contar com mais um professor em sala de aula.

Nessa perspectiva, podem-se citar estudos, tais como os de Mendes (2006); Capellini e Mendes (2008); Mendes; Almeida; Toyoda (2011); Rabelo (2012); Mendes; Malheiro (2012); Toledo; Vitaliano (2012); Lago (2014); Vilaronga; Mendes (2014), dentre outros, que defendem como essencial a presença de um professor especialista junto com o professor regente da sala regular.

Para esses autores, seria uma forma de proporcionar melhor atendimento aos alunos PAEE e, ao mesmo tempo, garantir que, por meio dessa parceria, o professor especialista bem como o professor regente ganhariam em termos de aprimoramento de suas práticas, tanto no sentido profissional como no pessoal e desenvolveriam um trabalho colaborativo voltado ao bem comum.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 3) afirmam que:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial

dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu [...] como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns [...].

No que concerne à afirmação de P2, de que os alunos com DI necessitam, antes de serem inseridos no Programa Ler e Escrever, de um plano de ensino preparatório para avançarem no nível de exigência do Ler e Escrever, pode constatar-se, durante as intervenções, que três alunos participantes não reconheciam as letras como forma de elaborar a escrita. Esses participantes encontravam-se na fase pré-silábica 1 e, como define Lago (2014), nesta fase a criança ainda não tem noção do processo nem do que deve ter a seu dispor para a elaboração da escrita.

Assim, de fato, fica comprovado que o Programa Ler e Escrever não consegue contribuir para o avanço desses alunos enquanto partir do princípio de que a criança, nessa fase (desde o 1º ano do ensino fundamental), já possui informações de que para escrever ela vai precisar da composição de letras. Nesse sentido, este estudo constatou:

Fui aplicar a primeira sondagem nos alunos participantes, constatei que os mesmos não reconheciam que para escrever as palavras ditadas e a frase careciam de utilizar letras. Dos quatro participantes, três não têm noção de como escrever. Ao ditar palavra, escreveram rabiscos (riscaram as folhas) e cada um dos participante, após aplicação da sondagem, não conseguiram ler o que escreveram. Para o último aluno que apliquei a sondagem, A1, busquei como alternativa o material do Ler e Escrever do 1º ano e pude observar que nem a atividade do primeiro ano que era de escrita do próprio nome ele foi capaz de realizá-la (DC. fev.2014).

Os estudos de Celegatto (2008); Torini (2011); Constâncio (2012); Yamamoto (2012), dentre outros, apontam que o Programa Ler e Escrever, em sua constituição, foi elaborado por um trio gestor (supervisor, diretor e professor coordenador) e que, por ter origem nessa base abstrata, ele não atende às necessidades dos alunos matriculados nas escolas públicas, pois teria assim surgido de um princípio abstrato de escola, de aluno e de professor, desconsiderando a realidade contextual do aluno e quais eram as causas reais dos problemas de aprendizagem.

Ressalta-se ainda que os sujeitos deste estudo e, muitos outros, do contingente total das três classes regulares (68) frequentadas pelos alunos-alvo, também não conseguiram usufruir das atividades propostas pelo Ler e Escrever em virtude de estarem aquém das expectativas do citado programa.

Ao estabelecer como sugestão um plano paralelo para o atendimento aos alunos com DI, P2 apresentou-o como uma estratégia adequada em função das necessidades diferenciadas desses alunos. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se contradição na posição dessa professora ao afirmar que os professores não têm noção do que fazer por e com esses alunos com DI.

Sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI, há um aparente consenso entre autores da área, ou entre pesquisadores da área, que se trata de um recurso que poderá contribuir no processo de escolarização dos alunos com DI (VALADÃO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2013). Mas por que será que a professora sinalizou por esta ação e ao mesmo tempo não a executou?

Em primeiro lugar, as políticas atuais, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual não há exigência (para as escolas regulares) da implementação do PEI, ou seja, não existem leis promulgadas para esse modelo de atendimento (VALADÃO, 2010).

Além do mais, essa situação pode ser analisada de dois pontos de vista: o primeiro foi de que o Programa Ler e Escrever está organizado de uma forma que o tempo é cronometrado, ou seja, todos os dias e em todas as atividades propostas existe um tempo para realização (50 minutos), e com esse tempo previamente estabelecido "atropela" e deixa para trás os alunos cujos ritmos de aprendizagem não correspondem ao idealizado pelo programa.

Alunos com deficiência intelectual têm uma característica própria para apropriação dos conteúdos escolares. Seus ritmos de aprendizagem acontecem de maneira única, dependendo de seus déficits cognitivos em relação àqueles que não apresentam a deficiência (LAGO, 2014).

E esse tempo/ritmo carece de uma mediação intensificada por parte do professor e de seus colegas de sala de aula, ou seja, um ir e vir constante para que esse aluno, a seu tempo, se aproprie dos conteúdos essenciais para seu desenvolvimento (LAGO, 2014).

Algumas condições desfavorecem o processo de aprendizagem numa perspectiva inclusiva, como, por exemplo: sala de aula regular em média com 27 alunos,

contando com um programa que não reconhece as particularidades de como se processam as aprendizagens dos alunos e o estabelecimento de metas a serem cumpridas (CELEGATTO, 2008; YAMAMOTO, 2012; CONSTÂNCIO, 2012), cite-se como exemplo, o livro de Cantigas. Num contexto como esse, fica improvável que os alunos com DI possam ter evolução.

O segundo ponto de vista aborda a questão do despreparo dos professores para incrementar novas metodologias que favoreçam ao aluno com DI, bem como de outros alunos que careçam de atendimentos diferenciados, embora não apresentem déficits cognitivos.

Para essa situação, inúmeros estudos, tais como os de: Glat e Oliveira (2003); Mendes (2006); Glat, Machado e Braun (2006); Capellini e Mendes (2008); Garcia (2010); Mendes (2010); Gatti, Barreto e André (2011); Souza (2013); Rebelo, Kassara (2014); Lago (2014) vêm apontando para a ausência de políticas públicas na formação inicial e continuada dos professores, não exclusivamente no atendimento aos alunos com DI, mas de maneira geral a todos os alunos.

Houve a democratização da educação, porém não veio acompanhada de qualidade na oferta desse serviço. Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que o discurso de que o professor deve assumir uma postura reflexiva e aprender com a própria prática demonstra que as políticas curriculares ainda não têm respostas para a nova demanda de alunos que frequentam as escolas públicas, os quais, em sua maioria, são de classes sociais com baixo poder aquisitivo, e desse modo deixa "por conta" dos professores descobrirem como vão desenvolver práticas pedagógicas e metodologias inclusivas. Segundo os autores:

[...] O discurso do(a) professor(a) reflexivo(a), que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o(a) professor(a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática. Por quê? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas (Gatti; Barreto; André, 2011, p.43).

Portanto, esses alunos já entram na escola em desvantagem, uma vez que essa escola não está em sincronia com necessidades, características, especificidades. Agora, na situação do aluno com deficiência intelectual há outros fatores que se agravam mais,

e o mais relevante deles é o fato de o olhar docente incidir na deficiência e não no potencial desse aluno (MENDES, 2010; PLESTCH, GLAT, 2012; LAGO, 2014).

Acredita-se que o primeiro ponto para o êxito de um trabalho de formação seja o conhecer quem são esses alunos, e no caso as escolas quem são seus docentes. A partir desse reconhecimento é que se vão construindo estratégias para que, ou aluno ou professor, todos possam se beneficiar em termos de formação (SERRA, 2011; CONSTÂNCIO, 2012; ALMEIDA, 2014; VILLALOBOS, 2014).

Mas, refletindo sobre uma das afirmações de P2 de que os alunos com DI vão para as salas regulares e os professores desconhecem o que fazer por eles em termos pedagógicos e atitudinais, valeria a pena, em reuniões semanais de formação continuada (duas horas/aula), os gestores buscarem alternativas/estratégias com base na coletividade e na realidade da escola para atender esses alunos, como, por exemplo: a) manterem uma postura única no tratamento; b) elaborarem planos de ensino paralelos que contemplem as necessidades dos alunos e c) realizar estudos sobre as deficiências para as conhecer melhor poder romper com os rótulos de incapacidade atribuídos aos alunos com DI. E, ao mesmo tempo, contar com os recursos disponíveis da escola, pois não adianta idealizar, é imperativo que se trabalhe tendo por base o contexto real para se obter assim resultados reais.

Entende-se que ações nesse sentido, de usar outro tipo de material didático no processo de escolarização dos alunos com DI, não estariam afrontando o mantenedor, no caso a SEE/SP, por conta que o Programa Ler e Escrever não direciona para uma prática didático/pedagógica inclusiva que atendam os alunos com deficiência intelectual.

5.2.4 Eixo temático 4 - O aluno com deficiência intelectual e a classe comum

Neste eixo, quanto ao modelo ideal de atendimento aos alunos com DI em classes regulares, as três professoras participantes foram unânimes em afirmar da necessidade de um professor especialista. Outro ponto em comum de duas participantes, P1 e P2, foi poder contar com o apoio da família e da escola. E P2 enfatiza ao dizer que

não cabe somente ao professor essa responsabilidade, mas que essa precisa ser compartilhada.

P1 - Um professor especialista junto com o professor da classe. A escola apoiando e a família incentivando.

P2 - Um professor capacitado com apoio da família e da escola. Não deixar somente nas mãos do professor

P3 - Falta de profissionais que fiquem com essas crianças, tanto dentro da sala de aula como quando eles estão no pátio da escola. E também tem que impor limites, porque essas crianças fazem o que querem.

Para P3 tais alunos (com DI) necessitariam de apoio também fora da sala de aula. Levanta, também, a questão da imposição de limites, uma vez que em sua visão esse alunado não segue regras, e isso dificulta o trabalho em sala de aula.

De acordo com as respostas das professoras participantes, podem citar-se estudos que apontam a relevância de mais um profissional, um professor especialista em sala de aula regular com o professor regente, na implementação de um currículo que vise atender a todos os alunos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA,2011; RABELO, 2012; MENDES; MALHEIRO 2012; LAGO ,2014; VILARONGA; MENDES, 2014).

5.2.5 Eixo temático 5 – Elementos facilitadores e desafiadores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

A respeito dos aspectos positivos e daqueles que precisam de atenção no processo de inclusão escolar de alunos com DI, as três professoras participantes pontuaram questões em comum, com foco somente nos desafios/problemas que emperram e dificultam o processo de inclusão escolar, tais como: a) falta de estrutura; b) ausência de apoio governamental; c) falta de orientação por parte da escola ao professor; d) ausência de formação docente; e) contratação de professor da educação especial; f) apoio da família; g) melhorias nas condições de trabalho para o professor em sala de aula.

P1 - Falta de estrutura dentro da sala de aula. Nenhum suporte por parte do governo.

P2 - Profissionais preparados e melhores condições de trabalho para o professor em sala de aula. Não é possível pôr um aluno com DI e não dar nenhum apoio.

P3 - Contar com o apoio da família e a escola instruírem o professor como tem que trabalhar, porque não tem como. Na verdade precisa de muita formação e ter algum professor especializado para ajudar.

Os relatos das professoras no que tangem às dificuldades para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum e, ainda a relevância de contar com um profissional da área da Educação Especial corroboram com certos estudos, tais como os de: Gatti, Barreto e André (2011); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Souza (2013) Rebelo e Kassar (2014); Lago (2014) dentre outros.

Para esses estudos, não há formação inicial e mesmo continuada que dê conta do atendimento que envolve a diversidade, porquanto não existe estrutura física nem pessoal qualificado para dar apoio ao professor em sala de aula; ainda assinalam que a presença de um professor especialista é o caminho para um atendimento adequado e com qualidade aos alunos PAEE, e mais, que as condições de trabalho do professorado são precárias.

A propósito dos aspectos positivos, observou-se que as professoras participantes não pontuaram nenhuma questão que tem facilitado suas práticas em sala de aula no atendimento ao aluno com DI, o que leva a acreditar que essas não existem.

Ainda, ao afirmarem (as participantes) que careciam de apoio familiar para o desenvolvimento de suas práticas, no atendimento ao aluno com DI, indaga-se: Que tipo de apoio familiar os professores necessitam para cumprirem com suas obrigações pedagógicas no atendimento aos alunos com deficiência intelectual? É preciso estabelecer limites na questão da escolarização dos alunos com deficiência intelectual, ou seja, até onde vai a família e onde se inicia o papel da escola? Tanto uma (a família) como a outra (a escola) precisam ter clareza sobre suas funções e responsabilidades bem como estabelecer relações de parcerias, evitando que uma invada o espaço da outra.

Frequentemente, familiares dos três sujeitos participantes deste estudo estavam na escola para tentar garantir que seus filhos ficassem “comportados”; caso contrário, os alunos eram dispensados antes do término das aulas por estarem atrapalhando o “bom” andamento da escola.

Quando estavam na sala de aula, ficavam inquietos, mexiam com os colegas, derrubavam materiais didáticos no chão, queriam sair da sala. Se estivessem no pátio, criavam situações, como, por exemplo, abrir as torneiras, jogar o lixo dos cestos no chão, assustar os colegas da escola que iam ao banheiro. A seguir um registro de um momento, em sala de aula, em que A1 recolhia livros paradidáticos que havia jogado ao chão:

Figura 6 – A1 recolhendo materiais didáticos que havia jogado ao chão



Bessler e Tassoni (2013, p.5) concluem que é

[...] fundamental que o Estado, antes de criar novas políticas de alfabetização, tenha como obrigação a revisão detalhada de suas orientações

curriculares no momento de elaboração de seus Programas, tais como o Programa Ler e Escrever, a fim de que estes possam de fato atender as necessidades dos sujeitos que se encontram no espaço da sala de aula, isto é, professor e aluno – principais afetados e interessados no processo alfabetizador.

Abdalla e Tavares, 2013, p. 5 afirmam que: "[...] o que está em jogo é o quanto se precisa, de fato, promover espaços de reflexão, questionamento, confronto, negociação e estudo sobre como transformar práticas escolares [...]" que estimulem o desejo de ensinar e aprender.

5.2.6- Eixo temático 6 – Entendimento do Programa Ler e Escrever e seus objetivos

Neste tema, buscou-se verificar o quanto os professores têm conhecimento sobre o Programa Ler e Escrever. Constatou-se que os conhecimentos são superficiais, o que demonstra a falta de leitura e releitura dos referenciais teóricos que sustentam esse Programa.

P1 -Propiciar a aprendizagem da leitura e escrita, respeitando o contexto do aluno.Uma maneira do Estado de "controlar" o que é ensinado. Material excelente e que não impede o professor de renovar suas práticas.

P2 - Conheço, aplico em sala de aula, mas não acho que serve para criança de inclusão.

P3 - Sim, conheço, o objetivo do Programa Ler e Escrever é desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos até o final da 2ª série do ciclo I, etc.

Bessler e Tassoni, (2013, p. 5) afirmam que: "[...] a falta de conhecimento prévio das orientações trazidas no Guia ao realizar as atividades com os alunos faz com que o professor entenda o material como “algo fácil e simples de ser trabalhado [...]”. O que, para Constâncio (2012, p. 29), pode resultar na transformação de um professor, tornando-o: "[...] passivo e irreflexivo [...]".

Jurazeky e Martins (2012) afirmam que os textos do Programa induzem ao leitor a fazer apreciação literária. As autoras buscaram a definição de "apreciação" e concluíram que, para se apreciar, se faz necessária competência teórica e condições para expô-las: "[...] para que o professor realize práticas de apreciação literária é fundamental

ter conhecimentos teóricos que possam sustentar a análise de textos literários (p.4)". Mas para isso o Programa não contempla tal formação aos professores.

O Programa Ler e Escrever sustenta-se numa base teórica construtivista em que o professor é tido como um profissional autônomo e reflexivo ao passo que os projetos do Programa se estruturam em modelos prontos para a execução (SERRA, 2011).

Entender essa dinâmica é essencial para o professor refletir sobre seu papel como agente executor, ele vai constatar a dissociação que há entre o proposto e a pseudobase filosófica que sustenta o Programa Ler e Escrever. Por um lado, esse Programa propaga um discurso de autonomia, liberdade, reflexão da prática e, por outro, um currículo enformado²⁴ que limita, controla e tolhe a liberdade e criatividade de trabalho da docência.

A outra participante, P1, afirmou que, por meio desse programa, o Estado consegue “controlar” o que está sendo ensinado aos alunos. A respeito dessa estratégia do Estado, P1 caracterizou-a como algo natural. Para Abdalla e Tavares, 2013, p 7 “[...] os sujeitos vão se enxergando dentro de uma rede disciplinar que se torna invisível para eles, a ponto de configurar-se como natural e necessária.”

Em seguida, P1 alegou que o material é excelente e argumentou que o professor possui autonomia para inserir em sua prática outras estratégias.

A esse respeito, Abdalla e Tavares (2013, p.12) afirmam que existe uma falsa ideia de que o Programa proporciona liberdade ao professor de adequá-lo de acordo com sua realidade de sala de aula, como demonstrado a seguir:

[...] encontramos afirmações categóricas de crença em realizarem um trabalho de verdadeira autoria, entendendo que o espaço das "adequações" das práticas pedagógicas, permitidas pelo Programa [...]. Não admitem, assim, a existência de qualquer espécie de controle, mesmo afirmando, simultaneamente, que precisam prestar contas (em várias instâncias e sobre diferentes aspectos) do trabalho realizado. Sob o seu olhar, o sistema investe

²⁴Enformado no sentido de moldado: “[...] enformar “meter na fôrma”; talvez se possa alegar uma conservação secular, quem sabe milenar, se considerarmos que sempre se manteve vivo como metáfora mais primitiva: enformar queijo [...] bolos, em suma, toda matéria que possa ser objetivamente submetida a uma fôrma (GONZALEZ, 2011, p.11).”

em sua autonomia profissional e lhes garante condições de executar um trabalho de autoria nas escolas.

Ao contrário de P1, P2 afirmou que conhecia o Programa, embora não tenha especificado em que nível, mas alegou que esse programa não é adequado para "criança de inclusão". O termo "criança de inclusão" utilizado por P2 foi para alunos com deficiência intelectual. Registre-se, aqui, que o que se observou durante este estudo foram falas do senso comum relacionando a inclusão escolar apenas ao aluno com deficiência. Ou seja, na falta de formação adequada, apropriam-se de termos equivocados, e não refletem que as escolas são espaços inclusivos, e não o contrário.

Quanto à P3, semelhante à P2, ela não deixou claro o que conhecia sobre o Programa, afirmando, apenas, que este é para desenvolver a competência leitora e escritora para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao passo que P2, diferentemente de P3, afirma que o material não é adequado para escolarização de alunos com DI, demonstrando que, embora não tenha propriedade a sustentação teórica desse Programa e apresente dicotomia a sua prática em sala de aula, pela sua experiência, ela o considerou inaplicável aos alunos com deficiência intelectual.

As respostas extraídas, nesta questão, corroboram com Serra (2011) que aponta a necessidade de proporcionar aos professores leitura e análise sobre a base teórica que sustenta o Programa Ler e Escrever, pois em seu estudo relata faltar conhecimento sobre esse embasamento aos professores.

5.2.7- Eixo temático 7 – Definição de Adaptação curricular e o uso desta estratégia mediante o Programa Ler e Escrever

Na última questão, as professoras deveriam responder sobre as adaptações curriculares que fazem, com base no Programa, para o atendimento ao aluno com DI, bem como sobre o entendimento que têm dessa estratégia. Com exceção de P1, que deu exemplos de atividades adaptadas por meio do Programa, P2 e P3 mencionaram outros tipos de atividades não relacionadas com o Programa Ler e Escrever. P1 e P2, novamente, relatam não ter esse Programa aplicabilidade no processo de escolarização de alunos com DI. Salienta P1 que, na realidade, existem alunos que não têm deficiência

e, no entanto, também têm "dificuldade". Enquanto P2 reafirma a necessidade de "um processo de escolarização anterior" para realizar atividades adaptadas advindas do Ler e Escrever.

P1 - O Ler e Escrever não consegue atender aluno com DI, tem aluno que não tem deficiência e tem dificuldade. Mas alguns exemplos de adaptações que faço é: Resposta correta para as adivinhas. Solicitar que circule as vogais das cantigas. Trabalhar a oralidade. Com letra bastão solicitei que A1 identificasse a primeira letra de cada resposta.

P2 - Para ter Adaptação Curricular é preciso que tenha tido um processo de escolarização antes. Acredito que o Programa Ler e Escrever não auxilia nesse processo. Exemplos de atividades adaptadas: Leitura de placas, vídeos motivadores, música, materiais concretos como blocos de montagem, brinquedos diferenciados e diversos.

P3 - Atividades com materiais concretos, com alfabeto móvel, jogos de memória com desenhos e nomes.

Segundo Pletsch e Glat (2012, p. 200) para [...] a inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas em que já haja um grande contingente de "analfabetos funcionais", sem programas efetivos de intervenção, só vem aumentar a desmotivação dos professores [...]."

Para Pimentel (2013), um currículo adaptado que contribua no avanço escolar de alunos com DI não deve ser planejado por um indivíduo isoladamente. É extremamente importante o envolvimento de todos os comprometidos com o aluno, sejam eles da escola, da própria família ou da área dos profissionais que acompanham esse aluno fora do ambiente escolar.

Entende-se que um professor sozinho em sala de aula não vai conseguir, por mais que deseje, se organizar para o atendimento eficaz ao aluno com DI. Se não houver uma rede de profissionais trabalhando em um objetivo comum, esse aluno dificilmente fará proveito da escola como um espaço que promove a aquisição da leitura e escrita.

No capítulo a seguir, serão verificadas as ações pedagógicas, em sala de aula, das professoras participantes que corroboraram no aprendizado do aluno com deficiência intelectual ou que proporcionaram a criação de um ambiente inclusivo, Será

feita uma análise, mesmo quando não houve ações significativas, das rotinas diárias das professoras e estratégias curriculares para atender aos alunos participantes, dos mapas de sondagem e suas fragilidades na orientação da prática docente dos professores no atendimento e aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência intelectual.

5.3 - Da intervenção em sala de aula

A intervenção em sala de aula foi dividida em quatro eixos temáticos descritos a seguir:

1. A prática docente, o Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual;
2. Sondagem inicial e Sondagem final - uma estratégia de avaliação e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual;
3. Mapa de sondagem, a detecção no quadro geral de aprendizagem da estagnação no desenvolvimento real dos alunos;
4. Estratégias curriculares e o Programa Ler e Escrever no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

5.3.1 – A prática docente, o Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual

As orientações recebidas por parte da coordenação da escola era de que cada professora entregasse com antecedência sua rotina de trabalho para a semana seguinte, dessa forma a professora coordenadora teria condições de mensurar e avaliar o trabalho desenvolvido em sala de aula, com o Programa Ler e Escrever, bem como apresentar possíveis sugestões para melhor adequação da prática docente às necessidades das classes.

Essa estratégia, de receber antecipadamente a programação de atividades que seriam trabalhadas em aula, segundo o Guia, facilita para que professor coordenador

verifique o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras em suas respectivas classes.

Porém, o que se pode constatar foi que para os alunos com deficiência intelectual, independentemente da entrega antecipada do plano de trabalho das professoras, não lhes eram atribuídas as atividades de acordo com seus níveis e tampouco ocorria, por parte da coordenação, sugestões de exercícios para tais alunos ou mesmo para os alunos que não apresentavam deficiência intelectual e apenas tinham dificuldade de acompanhar as atividades propostas pelo programa.

A esse respeito constou no registro do diário de campo da pesquisadora a seguinte situação relatada por parte da professora coordenadora:

Em conversa com a professora coordenadora a mesma afirmou que desconhece qualquer atividade para os alunos com DI. Já procurou a diretoria de ensino para obter orientação e sugestões, mas não foi atendida. Segundo a professora coordenadora, a pessoa que a atendeu "enrolou" e não deu respostas precisas. Como insistiu pediu que ela (a professora coordenadora) utilizasse jogos, alfabeto móvel, desenhos para eles (alunos com DI) pintarem. Afirmou ainda que, algumas vezes, no dia de formação na diretoria, andou insistindo para que o especialista fosse até sua escola para orientar os professores. E que também não foi atendida. Assim desistiu (DC março/2014),

Diante desse retrato, foi possível observar algumas ações que as professoras participantes utilizavam em sala de aula no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Para uma melhor organização, as ações serão apresentadas pelas professoras participantes.

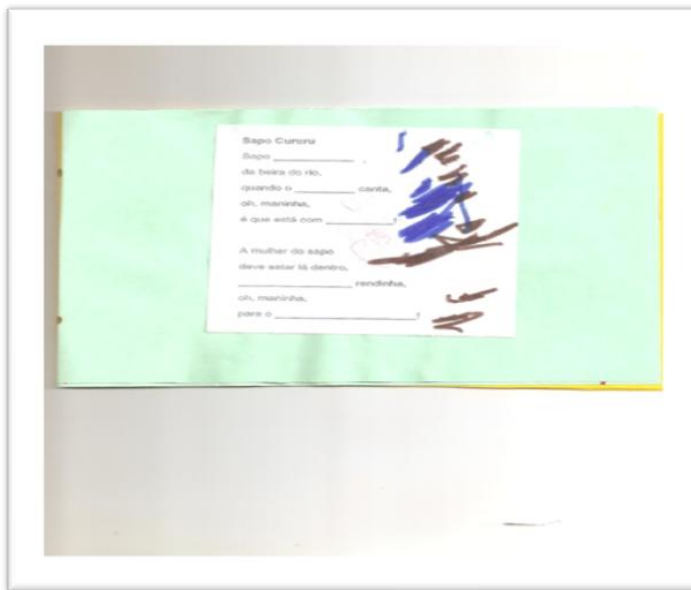
Inicia-se com as ações da participante P1, a qual, conforme se pode constatar, durante a intervenção, foi a única que fez uso pleno do material do Programa Ler e Escrever:

[...] A professora utilizou as estratégias contidas no Guia; como as dos alunos completarem algumas palavras nas cantigas, outras eles colaram, dentre outras propostas [...] A1 teve seu livrinho, porém a professora fez algumas atividades junto com ele, como de recorte e colagem e nas atividades de preenchimento das lacunas com as palavras faltantes o aluno fez rabiscos igualmente aos demais alunos que completavam de acordo com os seus níveis de escrita [...] (DC abril/2014).

A atividade de completar as lacunas realizadas por A1 encontra-se na figura a seguir na qual se vê o uso de rabiscos, de forma desordenada, representando sua escrita.

Numa perspectiva construtivista, respeita-se essa forma de expressão até que o aluno avance para a escrita convencional. Contudo, o que se deseja neste subtema é verificar algumas ações das professoras participantes que puderam contribuir ou não na escolarização do aluno com DI.

Figura 7– Atividade de completar as lacunas - Programa Ler e Escrever –Cantigas



Acredita-se que houve a tentativa de uma ação inclusiva, por parte da professora, pelo fato de o aluno com DI ter participado da mesma atividade e contado com o apoio direto dela. Mas, não se pode ser ingênuo em acreditar que houve aprendizagem acadêmica que contribua para apropriação da escrita, haja vista os resultados apontados por meio das sondagens aplicadas a esses alunos.

A professora (P2), no início das intervenções, em fevereiro, mostrou-se receptiva e interessada; porém, no decorrer do processo, desinteressou-se, inclusive nesta classe houve maior incidência de faltas do aluno participante. A partir dos registros abaixo, no início do mês seguinte, ela desistiu de A2.

1 - [...] Afirmou também que já falou com a coordenadora que não será possível trabalhar com esse aluno [...] Alegou ainda que o aluno não sabia nada [...] (DC 10/03/2014)

2 - O aluno sentava de costas para os colegas, ao fundo da sala, em uma mesa do professor, posicionada para a parede do fundo da sala de aula e havia

sobre a mesa um jogo de matemática, com peças em madeira; o referido aluno ficava brincando com as respectivas peças de forma aleatória (DC 23/04/2014).

3 - [...] a professora estava trabalhando com reescrita de cantigas para os alunos montarem em seguida os livros. Perguntei se havia preparado atividades para o aluno alvo disse-me que não porque não teria como ele fazer. Insisti em pegar o material que estava sobre sua mesa, a mesma falou que as atividades foram preparadas somente para os vinte seis da classe e que não havia nada para (A2 DC-23/04/2014).

No registro 1, a professora alegou que não tinha condições de realizar atividades para A2 pelo fato de o aluno não saber nada e comunicou a professora coordenadora sobre tal situação. Após a ocorrência, a pesquisadora procurou a professora coordenadora a fim de verificar quais ações poderiam (professora coordenadora e pesquisadora) realizar para atenuar a situação e estabelecer novas estratégias que ajudassem a professora a modificar sua maneira de pensar em relação a A2. A professora coordenadora informou à pesquisadora que seria difícil, porque havia observado que não "houve empatia entre a professora e o aluno-alvo".

Leite (2012) aponta que:

[...] o início do ensino deve ser definido somente após o professor realizar uma breve avaliação diagnóstica sobre os conteúdos julgados como essenciais, para que o aluno tenha as condições para iniciar o ensino a partir de um ponto determinado. Com isso, diminuem-se as chances de um fracasso prematuro do aluno - e as consequentes relações afetivas negativas na relação [...] (LEITE, 2012, p. 12).

Na situação em que esse aluno tem diagnóstico de deficiência intelectual, torna-se mais complexa tal relação, pois antes mesmo de realizar avaliação dos conhecimentos prévios desse aluno, ele já recebe o rótulo de incapacidade por parte de seu professor.

Em um estudo realizado por Lima *et al* (2010), os autores afirmam que, por muito tempo, existiu a crença na incapacidade dos alunos com deficiência intelectual se apropriarem dos conteúdos escolares; contudo, o que se pode observar é que tal crença permanece nos dias de hoje, haja vista o depoimento de P2.

Qualquer aluno, quando reconhecido e respeitado em sua singularidade, estará propenso a aprender, principalmente se contar com um professor motivador e mediador. É preciso que se estabeleça uma relação positiva entre o professor e seu aluno com

deficiência intelectual, pois " uma criança não é um desvio padrão ponto fora da curva que só serve para incomodar nossas certezas (VILLALOBOS, 2014, p. 237)." É um ser humano que tem garantido seu direito subjetivo de aprender e se desenvolver.

Nos registros 2 e 3, demonstra-se um processo excludente. No registro 2, a professora deixa disponível uma mesa ao fundo da sala para que A2 permanecesse de costas manuseando figuras geométricas de forma aleatória. Já no registro 3 a exclusão é mais alarmante, porque a professora realizava a montagem dos livros de cantigas para os alunos por não ter tido tempo hábil de fazer junto com eles, e para a A2 não fez e nem forneceu material para tal fim.

Se nas atividades propostas, A2 não tinha "condições de realizar", porque "não sabia nada" – como que determinada atividade, no lugar dos alunos, a própria professora fez por eles e não a fez também para A2? Por que uma criança de oito anos com deficiência intelectual provocou tamanha rejeição por parte da professora que não permitiu que ela, seu aluno, também tivesse livro de cantigas como os demais colegas?

Nesse ponto, pode-se citar Leite (2012) ao defender que:

[...] a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos [...] não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos [...](LEITE, 2012, p 15.).

Nas relações em que há estratégias, nas ações docentes, que contribuam para o reconhecimento do aluno, tendo como norte a valorização dos vínculos afetivos entre o professor e o aluno, isso contribuirá no êxito escolar daquelas crianças com histórico de insucesso escolar ou que apresentem ritmos morosos e dificuldades em seus processos de alfabetização (TRAVERSINI, 2009).

A participante P3 não apresentava pleno domínio da sala no quesito da disciplina, era afetiva no tratamento com os alunos, mas estes tinham dificuldade de acatar suas ordens e de cumprir as regras de convivência. Como já mencionado, a classe apresentava característica de indisciplina e muita agitação, mesmo em momentos em que era exigida a concentração.

As ações realizadas pela professora com A3 foram atividades que coincidiam com seu nível de ensino, a aluna encontrava-se no nível alfabético, tanto realizava atividades diferenciadas, ou seja, as que foram feitas exclusivamente para ela, como outras com os demais colegas da classe.

Quanto às ações propostas pela professora para A4, foram elas de acordo com o potencial que acreditava que ele tivesse, e o relevante foi que houve interesse da professora na realização de atividades, não deixando o aluno excluído no ambiente de sala de aula. Embora na visão de P3, já anunciado neste estudo, o aluno com deficiência intelectual atrapalha o andamento das aulas e, em decorrência de seu comportamento inadequado, ele mesmo se prejudica em seu processo de escolarização.

Essa atitude de P3, ao afirmar que o aluno com deficiência intelectual atrapalha o andamento de sua rotina em sala de aula e eles próprios são os responsáveis pelo não aprendizado, caracteriza-se como desconhecimento e desentendimento das características dos alunos com DI, ou seja, a ausência de formação continuada que focalize essa temática obriga o professor a criar hipóteses que não condizem com o contexto real.

Mediante os fatos, pode-se afirmar que não existe uma política governamental séria, a ponto de garantir condições, mesmo que mínimas, para a desmistificação de situações como essas em que os alunos com deficiência intelectual ficam à mercê de um sistema educativo que os responsabiliza pelo próprio histórico de fracasso.

Figura 8 – Atividade proposta pela professora para A4 em sala de aula



Algumas atividades propostas, como essa anterior, eram inapropriadas para sua faixa etária, as quais são indicadas para crianças em fase inicial de alfabetização. Tal estratégia corrobora com estudos como os de: Januzzi (1992); Ferreira (1994) Maffezoli (2004), dentre outros que apontam o estigma da infantilização da pessoa com deficiência intelectual, ou seja, mesmo estando já na fase de jovem ou adulto são tratados como crianças.

Nesse 5º ano RI, a professora fazia uso do material Ler e Escrever sem utilizar uma sequência, muitas vezes utilizava atividades descontextualizadas. Acredita-se que essa situação tenha sido acarretada pelas licenças da professora titular de cargo, como também da dificuldade em lidar com a classe. Acrescente-se ainda como causa possível o não preparo prévio das aulas que levasse em conta as características singulares dos alunos dessa classe. Enfim, todos apresentavam defasagens e dificuldades de aprendizagem.

5.3.2 – Sondagem inicial e Sondagem final – uma estratégia de avaliação e a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual

Neste eixo serão apresentadas as atividades de avaliação, intituladas sondagens, que são recursos com os quais o professor é capaz de reconhecer em que hipótese de escrita seu aluno se encontra, o que possibilita o acompanhamento das turmas e garante que o professor planeje situações de escrita e leitura bem como lhe facilita na organização de parcerias entre os alunos de acordo com a hipótese alfabética de cada um (SÃO PAULO, 2010).

Essas sondagens deverão ocorrer ao longo do ano letivo nos meses de fevereiro, abril, junho, setembro e novembro; no entanto, não deve ser um único instrumento avaliativo. Utilizar também a "observação diária dos alunos", pois pode ocorrer que, após alguns dias de aplicação da sondagem, os alunos terem avançado mais nas aprendizagens (SÃO PAULO, 2010).

As orientações dadas aos professores é que para elaboração das sondagens é preciso levar em conta alguns critérios, como, por exemplo: as palavras devem fazer parte do universo linguístico dos alunos; essas palavras devem variar na quantidade de letras- monossílabas a polissílabas; sempre iniciar o ditado com as polissílabas seguindo uma ordem decrescente; ao ditar a frase, nesta deve conter ao menos uma palavra das cinco da lista; e que essas palavras pertençam ao mesmo campo semântico (SÃO PAULO, 2010).

Embora constem essas sugestões, o que se notou, durante a observação, é que tanto as cinco palavras, como a frase, as escolas ou os professores não têm autonomia para fazê-las, pois as recebem prontas da diretoria de ensino. Corroborando com autores como Novaes (2009), Sanfelice (2011); Constâncio (2012), dentre outros, ao afirmarem que as políticas educacionais se pautam em modelos prontos para execução.

Em relação aos procedimentos durante a aplicação da sondagem, são destacadas algumas sugestões que o professor deverá levar em consideração: 1) ocorrer no início dos meses de fevereiro e abril e ao final dos demais meses; 2) fazer a sondagem com todos simultaneamente identificando os que ainda não escrevem; 3)

repita individualmente com os não alfabéticos, em seguida peça para lerem o que escreveram e façam os registros; 4) fazer o ditado sem silabar tanto as palavras como a frase; 5) observar e registrar o comportamento do aluno; 5) numa eventual recusa por parte do aluno em escrever use o alfabeto móvel (SÃO PAULO, 2010).

Esclarece-se que todas as sondagens aplicadas aos alunos participantes foram feitas pela pesquisadora, enquanto as professoras faziam com os outros alunos coletivamente ou individualmente; com aqueles que não eram alfabéticos a pesquisadora realizava com cada um deles. Quanto ao participante A2, em consequência do alto número de faltas, não foi possível a aplicação das sondagens pela pesquisadora, contudo alega a professora P2 que as realizou com o referido aluno; foi então solicitada, pela pesquisadora, uma cópia dessas avaliações, mas sem êxito.

As duas sondagens a seguir apresentadas, inicial e final, foi a de A1. Foram realizadas no início do ano letivo e ao final do primeiro semestre aplicada novamente com palavras de outro campo semântico. Na sondagem inicial, as palavras pertenciam ao campo semântico "Material escolar", e a final "Alimentos da horta".

Figura 9 – Sondagem inicial A1 fevereiro/2014

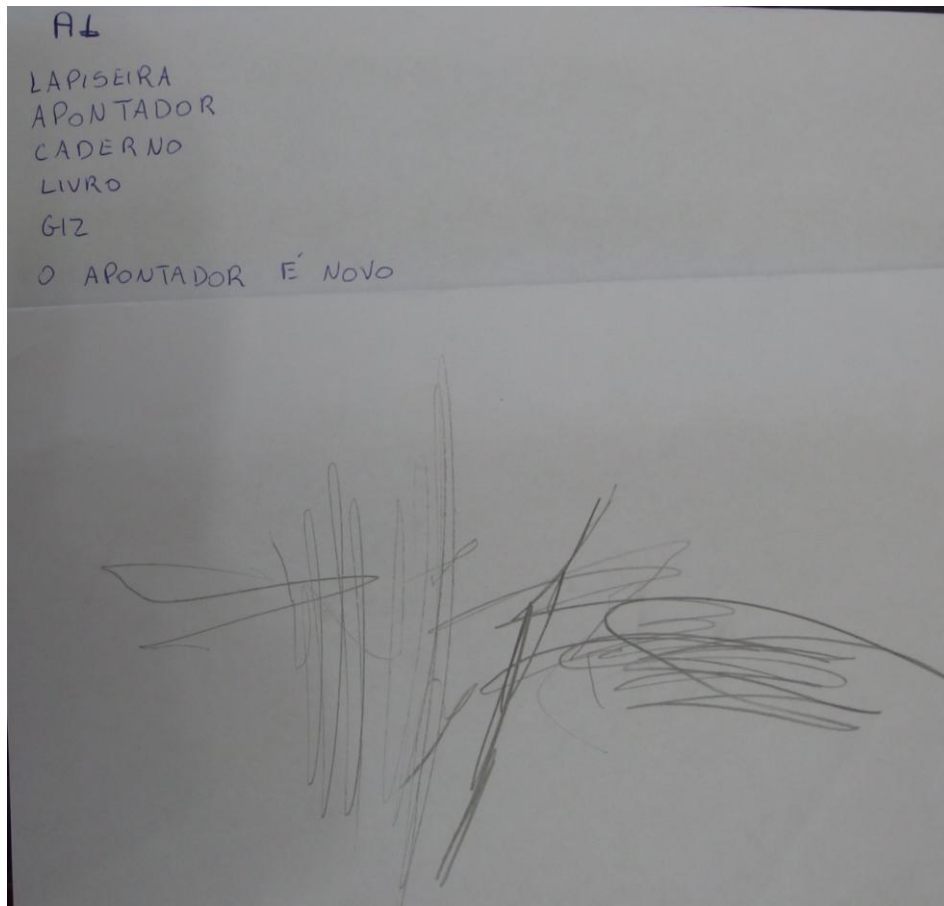
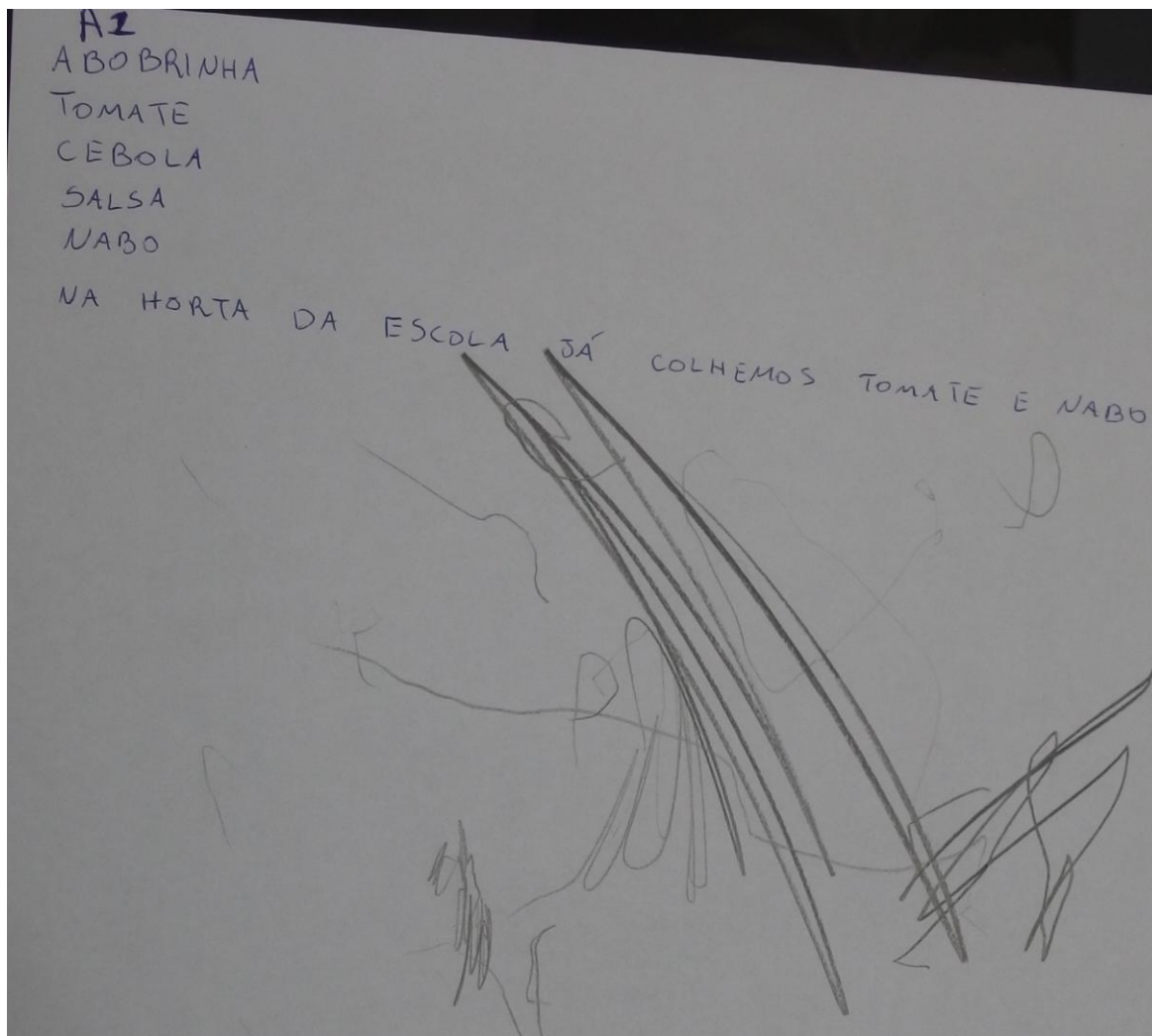


Figura 10 – Sondagem final A1 junho/2014

O que se constatou com a aplicação desse instrumento avaliativo é que A1 não avançou em sua hipótese de escrita, pois, ao analisar tanto a sondagem inicial como a sondagem final, observou-se que se encontra com escrita na fase das garatujas, não delimitou a escrita no universo gráfico e não apresentou evolução em seu processo de aquisição da escrita.

As próximas sondagens são as dos participantes A3 e A4, que estavam frequentando a mesma classe de recuperação de ciclo do 5º ano:

Figura 11 – Sondagem inicial de A3 - fevereiro/2014

ABRILSSA
 - LAPISETA
 APOTATAOR
 CATANO
 LIFIO
 ZIZ
 O A POTATAO É NOVO

Figura 12 – Sondagem final de A3 - junho/2014

- ABOPPIHA
 TOMATE
 CE BOLA
 SALS A
 NABO
 A OR TA DAES COLA JA COLHE MOS TOMATE É O NABO

Quanto à A3, na avaliação inicial apresenta escrita alfabética com algumas confusões na escolha das letras e omissão de outras. Compreende que a escrita segue regras e convenções de funcionamento, utiliza uma consoante e uma vogal para representar as sílabas e entende que a sílaba pode ser formada por mais de duas letras como no caso da palavra apontador e giz (a aluna escreve APORTATOR – ZIZ).

Na avaliação final, a aluna apresenta escrita na hipótese alfabética, observa-se avanços no uso das regras e convenções de funcionamento da escrita em relação a primeira sondagem.

A respeito do participante A4, as sondagens a seguir constataam as suas condições de escolarização.

Figura 13 – Sondagem inicial de A4 - fevereiro/2014

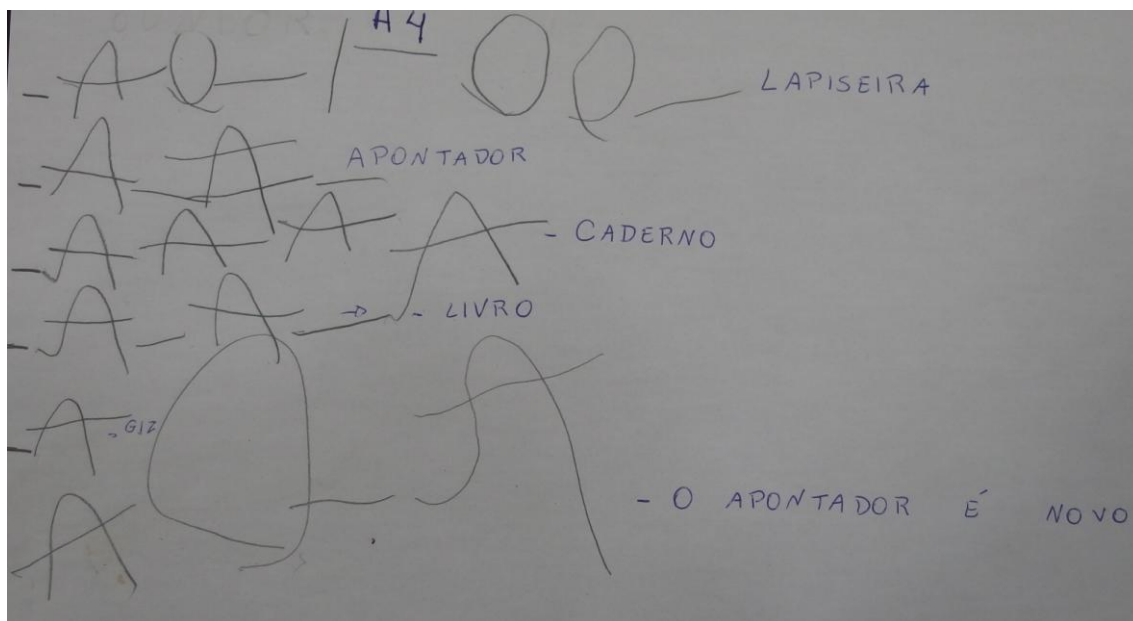
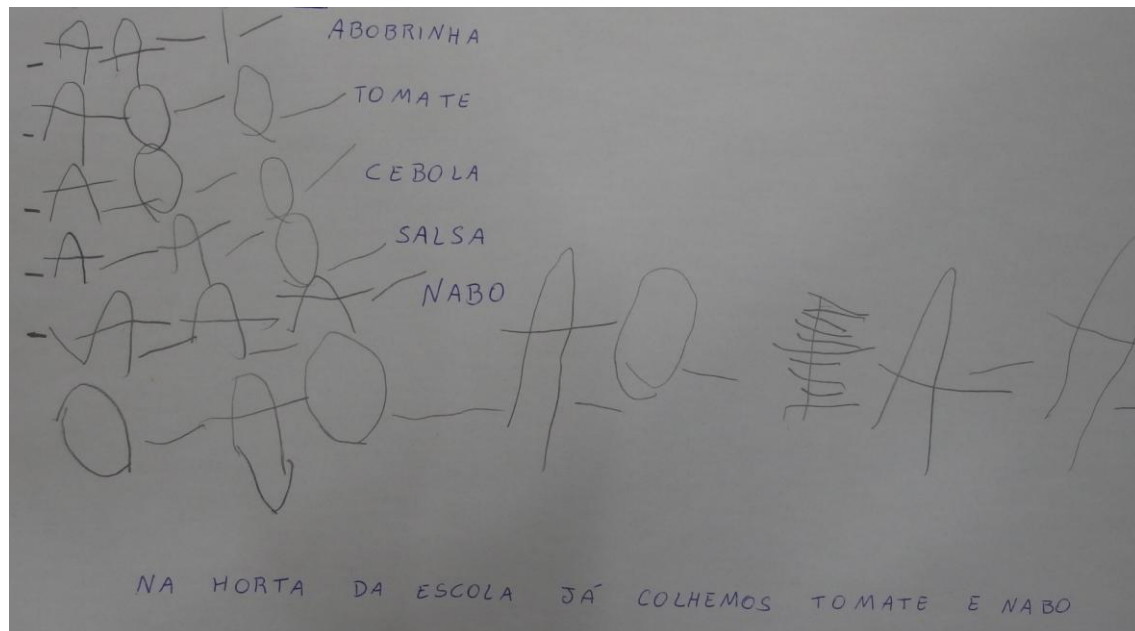


Figura14– Sondagem final de A4 - junho/2014



Na avaliação inicial, o aluno encontra-se na hipótese de escrita pré-silábica, delimitou a escrita no universo gráfico, compreende a linearidade (as “unidades” – letras – devem estar dispostas em linhas) e a descontinuidade (fragmentação entre as unidades – letras), mas não apresenta repertório de letras nem a variação interna atinente a elas.

Na avaliação final, o aluno permanece na hipótese de escrita pré-silábica; apesar de apresentar ampliação do repertório de letras, começa a se preocupar com a variação interna delas na palavra.

A partir dessas atividades avaliativas, aplicadas no início e ao final da coleta, pode-se constatar que, tanto nas primeiras avaliações como nas últimas, os alunos participantes não apresentaram evolução na aquisição de leitura e escrita, e isso gerou um embate entre o que o Programa Ler e Escrever sinaliza como objetivo das sondagens que é o de "[...] fornecer informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e escrita [...]" (SÃO PAULO, 2014, p. 26) e a realidade em sala de aula. Enfim, o quadro permanece: alunos que não avançam, e a insistência, por parte da SEE/SP, em

manter um programa de ensino que não atende às necessidades da maioria e tampouco direciona o professor para um trabalho pedagógico focado em um desempenho satisfatório dos alunos.

Existe uma intenção por parte do governo paulista em meio a essas situações de descumprimento das metas de alfabetização, e segundo Constâncio (2012, p. 18):

A [...] ingerência por parte da Secretaria de Estado da Educação acerca da utilização do material didático do Programa Ler e Escrever [...] para preparação das aulas pode ser justificada a partir da compreensão de que o governo, em nome de promover a qualidade do ensino, faz com que o professor não pense com a necessária profundidade para preparar as aulas, impondo-o a apenas executar o que foi elaborado pelo próprio governo, definido como o ideal (CONTANCIO, 2012, p. 18).

Nesse aspecto, o processo de apropriação de leitura e escrita, por parte dos alunos, sofre uma "naturalização" e incorpora uma ingênua crença de que, à medida que as atividades propostas vão sendo executadas pelos professores em sala de aula, os alunos, em seus ritmos, vão-se apropriando dos saberes; em outras palavras, não é preciso a mediação e intervenção por parte dos professores, os alunos caminham sozinhos.

Assim, ao existirem as "exceções", há uma aparente tranquilidade (que os Guias incutem no professor) nesse processo, pois entendem que, se alguns alunos não aprendem, é porque eles não são capazes. Este ponto de vista pode ser constatado com a fala de uma das participantes deste estudo em que explica sua desistência de ensinar um de seus alunos com DI pelo fato de que ele não iria aprender, e também com a de outra participante que argumentou que esses alunos (com DI) atrapalham o desenvolvimento das aulas, prejudicando os demais colegas de sala.

A partir desta ótica, comprova-se uma proposta de educação da SEE/SP oriunda de uma visão capitalista neoliberal em que a pessoa é culpabilizada por não aprender e não se encaixar em um modelo de ensino que não é para todos.

Simplificando, os alunos com DI, na visão da SEE/SP, não deveriam estar regularmente matriculados nas escolas comuns, haja vista que eles não se "encaixam" no modelo de aluno criado com a perspectiva do material didático do Programa Ler e Escrever dos 2º e 5º anos RI.

Nessa perspectiva, observam-se a omissão e o descumprimento das legislações e documentos (por parte da SEE/SP) que vêm sinalizando que a escola se democratizou e que os alunos PAEE têm direito ao acesso e ensino de qualidade. Agora, se a própria Secretaria não tem realizado ações inclusivas, como esperar de um professor dessa mesma rede uma postura diferente? A precarização da educação pública estadual reflete-se diretamente nas ações pedagógicas dos professores que atuam nesse sistema, e em um currículo de ensino deficitário e excludente.

Se não houver uma ação docente reflexiva e não se partir de uma visão de currículo como algo pronto (DAVID; LOURENCETTI, 2015), não há como estabelecer metas para a melhoria da qualidade de ensino das escolas estaduais.

5.3.3 – Mapa de sondagem, a detecção no quadro geral de aprendizagem da estagnação no desenvolvimento real dos alunos

Após a aplicação da sondagem, cada professor preenche o mapa de sondagem de sua classe, utilizando como legenda a cor amarela se a criança já estiver alfabética; a cor azul como silábica alfabética; a cor laranja silábica com valor; a cor roxa silábica sem valor; e a cor vermelha como pré-silábica. Preenchido os mapas, estes são encaminhados para a coordenação da escola que, por sua vez, preenche um mapa geral de cada classe da escola, com base nas informações passadas pelos professores, e encaminha para a diretoria de ensino, que então poderá acompanhar e controlar o desempenho dos alunos de cada escola.

Assim serão analisados os mapas de sondagem de cada classe dos alunos participantes, fornecidos pelas professoras e reproduzidos/adaptados a seguir:

Quadro 9 – Mapa de classe – 2014 Ano/Série: 2º ano A

Nº	ALUNO	Idade	DATA:17/02		DATA: 14/04		DATA: 29/07	
			Hipótese	Faltas**	Hipótese	Faltas**	Hipótese	Faltas**
1	MASC.	7		1		3		4
2	MASC.	7				5		9
3	MASC.	7		1		7		4
4	FEM	7				3		2
5	FEM	7		3		2		2
6	MASC.	7				10		8
7	MASC.	7				6		3
8	MASC.	10		1		5		8
9	MASC.	9				3		3
10	FEM	7		1		3		8
11	MASC.	6		2				
12	FEM	9		2	TR		TR	
13	MASC.	6		2		11		11
14	MASC.	6		2		3		3
15	MASC.	6				2		5
16	FEM					2		0
17	MASC.	6		4		7		8
18	MASC.	6						2
19	FEM	7				3		9
20	MASC. A1	8				4		3
21	MASC.	6		3		12		14
22	FEM	7				2		1
23	FEM	7		4		9		14
24	FEM	7		2		3		5
25	FEM	7				5		3
26	FEM	7		2		5		4
27	FEM	7				8	TR	

Hipóteses	Quantidade de alunos por sondagem
------------------	--

		1ªSond.	2ªSond.	3ªSond.	4ªSond.	5ªSond.
Pré-silábica	vermelho	1	1	1		
Siláb. s/valor	Roxo					
Siláb. c/valor	Laranja	2	1	1		
Siláb. Alfabética	Azul	2	2	2		
Alfabética	Amarelo	22	22	22		
Total de alunos por sondagem		27	27	27		

Fonte: Pesquisadora – Adaptado do Instrumento original utilizado em sala de aula.

Em relação ao mapa de sondagem da classe de A1, averiguou-se que, com exceção de um aluno número 11 que se encontrava na fase silábica com valor sonoro e avançou para a fase alfabética, todos os demais permaneceram na mesma fase desde a sondagem inicial até a final do primeiro semestre. Ou seja, o aluno número 7 na fase silábica alfabética; o aluno número 13 na fase silábica com valor; o aluno número 17 na fase silábica alfabética e o aluno A1 na fase pré-silábica.

Embora tenha sido apontado no mapa da classe apenas A1 na fase pré-silábica, durante a intervenção/observação foram constatados cinco alunos em semelhante hipótese de escrita.

Assim, conclui-se pela necessidade de reavaliar e readequar o referido instrumento para possibilitar uma visão real das condições de escrita e leitura dos alunos e, a partir desses resultados, os professores possam, assim, desenvolver estratégias para aquisição da leitura e escrita.

Em seu estudo, Reis (2012) aponta existência de alunos que não conseguem atingir o nível alfabético, dificultando para esses alunos o prosseguimento dos estudos e, com isso, a autora acredita serem necessárias melhorias na infraestrutura e discussões a respeito do método tradicional como alternativa de alfabetização de alunos que não avancem por meio do Programa Ler e Escrever. Argumento este levantando por uma participante de seu estudo.

Quadro 10 – Mapa da Classe –2014 Ano/Série: 2º ano B

Nº	ALUNO	Idade	DATA: 17/02		DATA: 14/04		DATA: 29/07	
			Hipótese	Faltas	Hipótese	Faltas	Hipótese	Faltas
1	MASC.	7		2		5		2
2	FEM.	7				1		2
3	FEM.	7		1		5		4
4	FEM.	7						7
5	MASC.	7		1		5		1
6	MASC.	7		1				5
7	MASC.	7				5		2
8	MASC.	7						
9	MASC.	7				2		5
10	FEM	7						
11	FEM	8						
12	MASC.	7				3		3
13	MASC.	8		2		10		5
14	MASC.	8						1
15	MASC.	8						3
16	MASC.	8				3		
17	FEM.	8						5
18	FEM.	8		1		2		
19	FEM.	8				2		
20	MASC.	9				6		
21	FEM.	8						5
22	MASC.	8				5		
23	FEM.	8		1		2		
24	FEM	8						4
25	FEM.	8						
26	A2 MASC.	8		5		3		4
27	FEM	8		2		4		3

Hipóteses		Quantidade de alunos por sondagem				
		1ªSond.	2ªSond.	3ªSond.	4ªSond.	5ªSond.
Pré-silábica	vermelho					
Siláb. s/valor	Roxo					
Siláb. c/valor	Laranja					
Siláb. Alfabética	Azul					
Alfabética	Amarelo					

Fonte: Pesquisadora – Adaptado do Instrumento original utilizado em sala de aula.

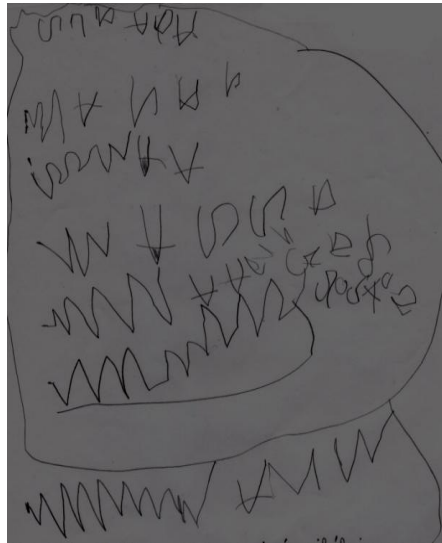
Na classe de A2, registrou-se que todos os alunos permaneceram na mesma fase, como, por exemplo: quatro alunos que se encontravam na fase silábica com valor, os alunos número 4, o 7, o 9 e o aluno 12; um aluno, o número 25, na fase silábica alfabética e o aluno A2 na fase pré-silábica.

Pelo que apontou o mapa da classe, 22,2% dos alunos não avançaram em sua hipótese de escrita. Percebeu-se, também, que, durante a intervenção/observação, havia quatro alunos na fase pré-silábica, além de A2, mas estes a professora optou por classificá-los na fase silábica com valor sonoro. Indagada a respeito desse critério, ela afirmou que possivelmente até o final do semestre eles já estariam nessa fase; questionada sobre A2, o porquê de não tê-lo classificado também nessa fase, afirmou que o referido aluno não era capaz de aprender. No registro do Diário de Campo, descreveu-se a situação:

Fui perguntar a professora a respeito dos quatro alunos que estavam na mesma hipótese silábica de A2, mas no mapa de sondagem da classe foram classificados em outra fase mais avançada, a mesma relatou que esses alunos iriam avançar até o final do semestre; então perguntei sobre a A2 o que foi respondido: *este aluno não é capaz de aprender nada* (DC 25/02/2014).

No que se refere aos quatro alunos considerados, pela professora, numa fase posterior de hipótese alfabética, tem-se a demonstração de uma atividade realizada pelo aluno número quatro em que se nota o equívoco:

Figura 15 - Atividade de um aluno no nível pré-silábico



Quadro 11 – Mapa da Classe – 2014 Ano/Série: 5º ano D – RI

Nº	Aluno	Idade	DATA: 11/02		DATA: 08/04		DATA: 29/07		
			Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	
1	FEM	11							
2	FEM	11							
3	FEM	11							
4	MASC	14							
5	FEM A3	11							
6	MASC	11							
7	MASC	13							
8	MASC	11							
9	MASC	12							
10	MASC	11							
11	MASC	11							
12	MASC	13							
13	FEM	13							
14	MASC A4	14							
			Quantidade de alunos por sondagem						
			1ªSond.	2ªSond.	3ªSond.	4ªSond.	5ªSond.		
Pré-silábica		Vermelho							
Silábica. s/valor		Roxo							
Silábica. c/valor		Laranja							
Silábica Alfabética		Azul							
Alfabética		Amarelo							
Total de alunos por sondagem									

Fonte: Pesquisadora – adaptado do Instrumento original utilizado em sala de aula.

No mapa de classe dos alunos A3 e A4, situação semelhante ocorreu: dois alunos que se encontravam na fase pré-silábica não avançaram, dentre eles A4. Nesta classe, havia 14 alunos e, pelo mapa de classe 12, foram classificados como alfabéticos. No entanto, há divergência entre o que foi apresentado nos Mapas de Sondagem com a observação em sala de aula, pois foram levantados cinco alunos que ainda não apresentavam hipótese de escrita.

Indagada sobre a divergência entre o mapa da classe e a realidade em sala de aula, a P3 informou que não tinha muito conhecimento sobre os critérios utilizados pela professora anterior, a titular da classe, mas que agora iria deixá-los nessa hipótese, pois não seria "apropriado" regredi-los nas próximas sondagens. Como era professora substituta, iria deixar para a professora regente, em seu retorno, acertar, se necessário, a situação. Afirmou que provavelmente até o final do ano esses alunos estariam alfabéticos. Conforme descrito a seguir:

Ao confrontar o mapa de sondagem da classe com algumas avaliações dos alunos observei que ainda existiam cinco alunos, além de A4 que poderiam ser classificados na fase pré-silábica. Falei para P3 que o mapa estava diferente, a mesma relatou que a primeira sondagem quem fez foi a professora titular da classe e não saberia me responder quais foram os critérios dessa classificação, e caso fosse aplicar a próxima sondagem, pois a professora poderia retornar da licença, iria deixar como estava, porque não era *apropriado* regredir os alunos e quando a professora da classe voltasse saberia resolver essa questão mas, acreditava que até o final do ano esses alunos estariam alfabetizados. (DC. 25/02/2014).

Finalizando, pode-se chegar a algumas considerações sobre a utilização desses mapas de classes que, a princípio, tem como finalidade mensurar o aprendizado dos alunos e, por sua vez, este pode ser utilizado como norteador de ações propostas pela SEE/SP para o enfrentamento em sala de aula, por parte dos professores, do desafio de ensinar os que ainda não sabem:

- 1) não são instrumentos que reproduzam um retrato fiel da sala de aula;
- 2) não contribuem na retomada de ações por parte dos professores para mediar situações de aprendizagem favoráveis aos avanços dos alunos aquém da hipótese alfabética;

3) podem ser elaborados pela observação e hipótese do professor em relação ao nível alfabético de seu aluno sem ter sido aplicada a sondagem diagnóstica – atividade avaliativa;

4) o êxito do aluno não significa que foi mérito do material do Programa Ler e Escrever, tendo em vista que se constatou em uma das classes (classe de A2) que a professora fez uso de atividades de alfabetização não relacionadas com o material didático do Programa Ler e Escrever.

Em relação a esse item 4, ele corrobora com o registro no Diário de Campo de 18/03/2014 quando da intervenção/observação:

Conversei com a coordenadora a respeito do uso sistemático do Programa Ler e Escrever em sala de aula por parte dos professores, a mesma disse-me que com relação aos segundo anos ela até garante que uma das professoras utilize, mas nos demais anos não garante. "*Tem até uma professora ainda é do método tradicional*", portanto ela contará com a minha colaboração para incentivar as professoras implementar referido programa em sala de aula. Porque ela trabalha nas reuniões semanais de formação, mas ainda não tem surtido resultados.

Nessa linha de pensamento, Villalobos (2014, p. 64) faz uma crítica ao material do Programa Ler e Escrever, pois segundo a autora:

[...] Não há descrição pormenorizada das várias dúvidas e dificuldades que a criança poderá enfrentar na não apropriação do sistema alfabético de escrita e, conseqüentemente, não há propostas para o diagnóstico destes problemas, nem para sua remediação, lacuna de imensa importância, pois embora seja importante conhecer o que o aluno já sabe para se planejar atividades que permitam que ele avance, defenderei a tese de que o professor precisa identificar, para poder ajudá-lo, o que ele **não** sabe porque é isto que impede o seu progresso.

Na realidade, o Programa Ler e Escrever parte da hipótese de o professor desenvolver sua prática mediante conhecimentos já adquiridos pelos alunos, o que para Villalobos (2014) é relevante; contudo, é preciso que sejam oferecidas condições aos professores para que identifiquem o que seus alunos desconhecem e possam decidir por melhores estratégias pedagógicas para o aprendizado.

5.3.4 - Estratégias curriculares e o Programa Ler e Escrever no atendimento ao aluno com deficiência intelectual

Neste tópico, serão apresentadas e analisadas algumas estratégias curriculares elaboradas pela pesquisadora, para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual a partir da Rotina Semanal de trabalho das professoras participantes com base no Programa Ler e Escrever.

Durante a observação, foram elaborados quadros diários dos conteúdos que as professoras participantes iriam contemplar em sala de aula. Constatou-se que não há sugestão de atividades adaptadas no livro para os alunos não alfabéticos, portanto foram propostas de atividades adaptadas (pela pesquisadora) com base nesses conteúdos e os resultados dessas adaptações para os alunos participantes, como no exemplo a seguir:

Atividade de rotina da professora	Atividades adaptadas	Resultados das adaptações
-----------------------------------	----------------------	---------------------------

Serão apresentados alguns desses quadros de rotina que foram desenvolvidos para atender aos alunos participantes. A "Atividade de rotina da professora" foi transcrita na íntegra, ou seja, de acordo com o registro de cada professora participante. Optou-se por apresentarem em torno de cinco dias da rotina semanal para cada um por julgar ser suficiente a amostra.

Quadro 12 – Rotina Semanal A1

Projeto: Cantigas		Participante: A1
Atividade de rotina da professora	Atividades adaptadas	Resultados das adaptações
<p>Leitura: Infância - Mário Quintana - gênero Poema.</p> <p>Português: Leitura individual e coletiva da parlenda "Meio dia".</p> <p>Ditado cantado - os alunos tiveram que circular a palavra ditada e depois colocá-la em ordem alfabética. A Professora leu inicialmente, em seguida alguns alunos leram e depois foi feita uma leitura coletiva. Foram ditadas algumas palavras do texto e em seguida as colocaram em ordem alfabética</p> <p>Lição de casa: História sobre os nomes: Quem escolheu? Por que foi escolhido? Qual o significado? (10/02/2014)</p>	<p>Apresentação das palavras do ditado, extraídas do texto lido, e leitura delas.</p>	<p>O aluno acompanhou a leitura, criou-se um ambiente inclusivo, houve resultado pedagógico, pois foi capaz de realizar a atividade sob a mediação da pesquisadora.</p>
<p>Leitura: Nase votan ebe decôner eseso ou O príncipe - que história é essa?</p> <p>Gênero Conto</p>	<p>Exposição das cantigas e demonstração, por meio de leitura, realizada pela pesquisadora, para o aluno dessas</p>	<p>O aluno se interessou pela exposição, apenas quando da leitura pronunciava as vogais ou a sílabas das últimas palavras.</p>

<p>Projeto Cantigas - Roda de conversa sobre o gênero, conhecimento prévio do aluno. Lista de cantigas 24/02/2014.</p>	<p>cantigas.</p>	
<p>Leitura: A princesa e a ervilha - histórias maravilhosas de Andersen.</p> <p>Português: Atividades permanentes parlandas Ler e Escrever - Atividade 2 - página 57.</p> <p>A ordem alfabética das palavras ditadas pelo professor da parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?" (10/03/2014)</p>	<p>Destacar algumas vogais do texto. Fez com ajuda de um cartão constando as vogais e a pesquisadora ia perguntando, qual letra era igual a do cartão. Ia fazendo a associação apontando com o dedo e a pesquisadora circulava as letras no caderno do aluno.</p>	<p>A atividade propiciou um ambiente inclusivo na medida em que o aluno permaneceu em atividade, como os demais alunos, sob a supervisão da pesquisadora.</p>
<p>Leitura: O valente soldado de chumbo.</p> <p>Português: Projeto Cantigas.</p> <p>2ª cantiga para o livro: A Canoa virou – substituição de nomes que aparecem na cantiga.</p> <p>Objetivos: Refletir sobre o sistema de escrita, confrontando suas hipóteses com as</p>	<p>A leitura inicial contou com um brinquedo de soldado de chumbo para o aluno identificar o que era.</p> <p>Cantada com o aluno e com a colocação de seu nome. Esta estratégia foi utilizada com toda a classe, contudo a pesquisadora realizou, mais duas vezes, individualmente com o aluno-alvo, apontando as palavras que iam sendo</p>	<p>Apenas nas duas atividades iniciais houve concentração e atenção por parte do aluno, uma vez que nas demais ele se levantava de sua carteira e circulava pela sala. As outras não foram possíveis pelo não reconhecimento de que para escrever utilizam-se letras; assim, a reflexão da escrita e comparação da hipótese dele com o colega ficaram prejudicadas.</p>





<p>dos colegas.</p> <p>Ler um texto procurando relacionar aquilo que será lido em voz alta com as palavras escritas.</p> <p>11/03/2014)</p>	<p>cantadas.</p>	
<p>Leitura: continuação O valente soldado de chumbo.</p> <p>Português: Atividades permanentes - parlandas Ler e Escrever - página 58 - Escrito pelo aluno de uma parlenda conhecida (12/03/2014) .</p>	<p>Mesmo procedimento do dia anterior. Quanto à atividade proposta pela professora, foi a mesma para a classe; o aluno não conseguiu mesmo ditando letra por letra e apresentando um modelo com destaque para as palavras que devesse copiar.</p>	<p>Pelo fato de o aluno encontrar em uma fase anterior, a pré-silábica, e possuir dificuldade em coordenação motora, como, por exemplo, segurar o lápis e preencher em espaços pequenos, foi trabalhado o exercício de pegar o lápis.</p>
<p>Leitura: A roupa nova do rei.</p> <p>Português: Projeto cantigas - 3ª cantiga para o livro – A galinha do vizinho - completar as lacunas da cantiga.</p> <p>Leitura pelos alunos (individual) da cantiga - A galinha do vizinho (13/03/2014)</p>	<p>Estratégia semelhante da aula anterior.</p>	<p>Resultado semelhante a aula de 12/03/2014.</p>
<p>Leitura: A pequena vendedora de fósforo.</p>	<p>Inicialmente montou-se uma relação de nomes de cantigas, retiradas do próprio</p>	<p>Durante a atividade oral o aluno ia respondendo, repetindo as últimas sílabas ou últimas palavras:</p>

<p>Português: Projeto didático cantigas - Ler e Escrever - página 91 - Atividade 1 B - Produção de texto. (14/03/2014)</p>	<p>livro do aluno.</p> <p>Atividade realizada oralmente; a pesquisadora lia os nomes das cantigas.</p> <p>Não foi possível adaptar a produção textual, uma vez que o aluno não consegue realizar ilustração pela dificuldade motora.</p>	<p>"NHA" (Se esta rua fosse minha) "SIM" (Eu era assim); "OU" (A canoa virou)</p>
<p>Leitura: Branca de Neve.</p> <p>Gênero: Contos.</p> <p>Projeto: Cantigas - 4ª cantiga do livro Carrocinha. Os alunos terão que circular a palavra ditada.</p> <p>Leitura pelos alunos (individual) da cantiga (18/03/2014).</p>	<p>Leitura individual - A pesquisadora lia e o aluno-alvo repetia, como anteriormente repetia as últimas sílabas das palavras ou as últimas letras.</p>	<p>Houve envolvimento durante a leitura individual. Porém, na atividade de circular as palavras ditadas, rabiscou em cima, ou seja, não atendeu o sugerido por ainda não ler.</p>


Fonte: A pesquisadora.

Em 10/02/2014, trabalhou-se a parlenda "Meio dia", mediante o uso de letras de algumas palavras dessa parlenda para que o A1 pudesse conhecer tais letras; com o apoio da pesquisadora, ele ia repetindo as letras e em seguida as palavras. Como resultado, obteve-se um ambiente de sala de aula inclusivo, embora o aluno-alvo não tivesse demonstrado interesse e se mantivesse disperso. Em 24/02/2014, foi realizada a leitura das cantigas, e A1 acompanhou essa leitura pronunciando algumas vogais ou as últimas sílabas das palavras. Em 10/03/2014, enquanto os alunos colocavam em ordem alfabética um texto, foram utilizados cartões com algumas palavras do texto e ia-se solicitando que A1 observasse a palavra do cartão e buscasse no texto a palavra semelhante. Em 11/03/2014, a estratégia para atender ao aluno não obteve êxito, pois ele não demonstrou interesse na participação da atividade proposta. De modo semelhante aos dias anteriores, dias 12/03 e 13/03/2014, o aluno não conseguiu realizar as atividades propostas (atividade de escrita) pelo fato de apresentar dificuldade motora como, por exemplo, apoiar o lápis na mão para escrever. Assim, optou-se por realizar o exercício de pegar o lápis. Em uma das atividades propostas de 14/03/2014 – ilustração em vez de produção textual por meio da escrita – não se obteve êxito devido à dificuldade para utilizar o lápis. Na mesma data, foi desenvolvida uma atividade oral – leitura –, o aluno conseguiu pronunciar as últimas sílabas de algumas palavras. Em 18/03/2014, repetiu-se a estratégia da aula do dia anterior, acrescentando um ditado de palavras em que o aluno deveria (com as dicas da pesquisadora) as circular; ele rabiscou todo o texto por ainda não saber ler, por não identificar quais palavras deveriam ser circuladas.

Quadro 13– Rotina Semanal A2

Projeto: Cantigas		Participante: A2
Atividade de rotina da professora	Atividades adaptadas	Resultados das adaptações
<p>Leitura: Infância - Mário Quintana - gênero Poema.</p> <p>Português: Leitura individual e coletiva da parlenda "Meio dia"</p> <p>Ditado cantado - os alunos tiveram que circular as palavras do ditado e depois as colocar em ordem alfabética. A Professora leu inicialmente, em seguida alguns alunos leram e depois foi feita uma leitura coletiva. Foram ditadas algumas palavras do texto e em seguida colocaram em ordem alfabética</p> <p>Lição de casa: História sobre os nomes: Quem escolheu? Por que foi escolhido? Qual o significado? (10/02/2014)</p>	<p>Preparação prévia das palavras: PANELA, MACACA, FOGO, BARRIGA e as respectivas figuras. Ao lado de cada figura a letra inicial do nome.</p> <p> P</p> <p> M</p> <p> F</p> <p> B</p> <p>O aluno deveria observar cada figura com a letra inicial do nome e juntar com a palavra correta.</p>	<p>O aluno realizou a atividade com ajuda da pesquisadora: Que figura é esta? Panela! Veja a letra P ao lado da figura! Observe ao lado qual palavra que começa com a letra P. Isto, muito bem! P de PANELA. Agora junte a figura com a palavra PANELA.</p>
<p>Leitura: A princesa e a ervilha - histórias maravilhosas de Andersen.</p> <p>Português: Atividades permanentes parlendas</p>	<p>Confecção de cartões com as figuras e logo abaixo dessas o respectivo nome de: GATO, MATO, FOGO, ÁGUA, BOI, TRIGO, GALINHA, OVO, PADRE. O texto foi</p>	<p>O aluno conseguiu realizar a atividade por meio da associação da comanda oral, dada pela pesquisadora, e a respectiva figura.</p>

<p>Ler e Escrever - Atividade 2 - página 57.</p> <p>A ordem alfabética das palavras ditadas pelo professor da parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?" (10/03/2014)</p>	<p>organizado de modo que a pesquisadora ia lendo e o aluno, por meio das figuras, preenchia as lacunas.</p>	
<p>Leitura: A pequena vendedora de fósforo.</p> <p>Português: Projeto didático cantigas - Ler e Escrever - página 91 - Atividade 1 B - Produção de uma lista de cantigas. (14/03/2014)</p>	<p>Leitura de uma lista de cantiga, já pronta, e a pesquisadora com o aluno ia destacando as primeiras letras de cada palavra em marca texto. Em seguida trabalhou (oralidade/repetição) essas letras a partir do alfabeto móvel.</p> <p>Na formação de grupos: o grupo de A2 realizou, com alfabeto móvel, três nomes de cantigas.</p> <p>No trabalho em grupo, os colegas solicitavam que A2 pegasse tal letra para que montassem os nomes das cantigas: "A2 pegue a letra L". Em seguida, outro colega o ajudava e localizar tal letra.</p>	<p>O aluno teve pouca concentração no momento do destaque das letras, mas a atenção melhorou quando se utilizou o alfabeto móvel para selecionar as letras que haviam sido destacadas nos nomes das cantigas.</p> <p>Na atividade desenvolvida em grupo, houve maior participação de A2 (entregando as letras aos colegas).</p>
<p>Leitura: Os três porquinhos - Meu tesouro de história de cinco minutos - tradução.</p> <p>Português: Atividades permanentes parlendas- Ler e Escrever página 65 - Organizar os versos da parlenda : A galinha</p>	<p>O aluno recebeu uma folha com a parlenda digitada e a figura de uma galinha. A pesquisadora realizou duas vezes a leitura da parlenda. Após a leitura, foram entregues letras da palavra GALINHA (G A L I N H A A) para que organizasse as letras abaixo da figura. Em</p>	<p>Conseguiu realizar o proposto com ajuda da pesquisadora:</p> <p>1) organização na ordem certa da palavra galinha - chamando a atenção de A2 para observar a</p>

<p>do vizinho .</p> <p>Produção de texto por meio de ditado - Lista de animais. (31/03/2014)</p>	<p>seguida o aluno deveria procurar a palavra no texto escrito e circulá-la.</p>	<p>sequência das letras para formar a palavra;</p> <p>2) Localização da palavra: Galinha na parlenda.</p>
<p>Leitura: Cachinhos dourados e os três ursinhos.</p> <p>Gênero - contos</p> <p>Português: Atividades permanentes - Parlendas Ler e Escrever página 69 - Organizar os versos da parlenda Um dois feijão com arroz (02/04/2014)</p>	<p>1) Continuidade da aula anterior: trabalhou-se a contagem dos ovos de 1 ao 10 associando com os numerais. figuras., como nos exemplos abaixo:</p> <p></p> <p>2) Leitura do texto. Texto recortado em filipetas (fatiado). Colocou-se sequência numérica em cada verso (1 ao 5)</p>	<p>1) O aluno realizou a atividade proposta com ajuda da pesquisadora que ia mostrando as figuras e os numerais.</p> <p>2) A atividade foi a partir da sequência numérica. A pesquisadora mediu na realização da atividade, ajudando A2 passar cola e colar na ordem correta.</p>

Em 10/02/2014, a estratégia proposta foi a utilização de figuras e letras iniciais dessas mesmas figuras. O aluno realizou a atividade com ajuda da pesquisadora, que indagava ao aluno quais eram as figuras e, logo em seguida, apresentava as letras iniciais das figuras. Em 10/03/2014, apresentaram-se cartões com figuras e os respectivos nomes. Fez-se a leitura dos nomes associando-os com as imagens correspondentes. Posteriormente, realizou-se a leitura do texto e A2 ia preenchendo as lacunas das palavras que faltavam colocando os cartões. Em 14/03/2014, mediante uma lista prévia das cantigas, foram destacadas com marca-texto as primeiras letras dessas cantigas, em seguida utilizou-se o alfabeto móvel para trabalhar com as letras destacadas. Em seguida, a atividade foi desenvolvida em grupo, e A2 contou com a ajuda do grupo sob a mediação da pesquisadora. Em 31/03/2014, a proposta inicial foi a leitura do texto com destaque para a palavra "galinha"; a cada vez que esta surgia no texto, o tom de voz alterava-se. Em seguida, trabalhou-se com a organização da palavra "galinha" mediante um modelo e com ajuda da pesquisadora. Posteriormente, utilizaram-se as mesmas estratégias para a localização da palavra no texto. Em 02/04/2014, com base na aula do dia anterior, trabalhou-se com numerais de 1 a 10 utilizando figuras de ovos. Em seguida, a proposta de atividade foi a organização de um texto "fatiado" e, para contribuir no êxito da atividade por parte do aluno, foi numerado de um a cinco as partes do texto. Assim, foi possível trabalhar concomitantemente matemática – numerais, e português – organização do texto e leitura.

Quadro 14 – Rotina Semanal A3 e A4

Projeto: Poema		Participantes: A3 e A4		5ºano RI
Atividade de rotina da professora P3	Atividades adaptadas	Resultado das adaptações para A4	Resultado das adaptações para A3	
<p>"Deus é nosso pai." Leitura: Minha chupeta virou estrela. Gênero: conto. Português: ditado de palavras e alfabeto, texto e estudo de texto. Texto: A nuvem - Lucia Pimentel Góes. 11.02.2014.</p>	<p>A3 - utilização do alfabeto móvel para construção de palavras. A4 - utilização do alfabeto móvel para repetição das letras.</p>	<p>Participou da atividade com apoio, ou seja, a pesquisadora à medida que mostrava as letras de seu nome falava o nome dessas para o que aluno observasse e repetisse.</p>	<p>Participou da atividade apresentando autonomia para a construção de palavras de seu repertório: próprio nome; nome da mãe, palavra cachorro, escola, aula.</p>	
<p>"Obrigada Senhor por mais um dia." Leitura: Lado bom. Apenas matemática. 12.02.2014.</p>	<p>A3 - 1 - Trabalho com numerais de 1 ao 10 – situações-problema de adição Como por exemplo: Tenho 10 lápis, emprestei 4 para minha colega de classe, com quantos lápis fiquei? Os lápis eram colocados em cima da carteira e iam sendo retirados e novamente recontados. A4 - 2- mesma atividade usando a ilustração dos números para que o aluno pudesse identificar os numerais de 1 ao 10.</p>	<p>O aluno repetiu a numeração à medida que se iam apresentando os números.</p>	<p>Conseguiu dar as respostas das situações problema, a partir da demonstração do material concreto.</p>	
<p>Jesus abençoe o nosso dia. Leitura: E sempre era uma vez" Português: atividade no livro Ler e Escrever -</p>	<p>A3 - 1 - elaboração com apoio da pesquisadora da lista. A3 - 2 - transcrição no caderno</p>	<p>1 - O aluno selecionou as figuras de alimentos de sua preferência.</p>	<p>1 - A aluna concluiu com êxito a lista. 2 - conseguiu fazer a</p>	

<p>páginas 14 e 15 Lista de alimentos doces e salgados 13.02.2014</p>	<p>do nome dos alimentos</p> <p>A4 -1 uso de cartões com figuras dos alimentos para que ele selecionasse a lista com base nas figuras.</p> <p>A4 -2 - seleção de nome dos colegas de classe- trabalhando as letras dos nomes c/alfabeto móvel.</p>	<p>2 - no começo da atividade o aluno interessou-se; porém, após o terceiro nome do alimento escrito, ele não demonstrou mais interesse e começou a transitar pela classe.</p>	<p>reescrita dos nomes dos alimentos com apoio da pesquisadora, ora mostrando como era a escrita, ora ditando individualmente cada letra que compunha a palavra..</p>
<p>"Que o Espírito Santo habite entre nós." Leitura: sem leitura inicial. Português: O fantasma travesso. Trabalhando o texto: escreva frases, ordenar as sílabas, contagem de sílabas e ordem alfabética. 14.02.2014</p>	<p>A3 - seleção de algumas palavras com até no máximo dez letras e formação de três frases. Primeiro foram contadas as sílabas - fazendo-se, junto com a aluna, a separação dessas sílabas. Posteriormente foi proposta a elaboração de frases.</p> <p>A4 - uso do alfabeto móvel para formar palavras e contagem do número de letras necessária para formar cada palavra.</p>	<p>À medida que eram selecionadas as letras, A4 ia juntando para formar as palavras sob a orientação e mediação da pesquisadora. Em seguida, eram contadas as letras e era feita a leitura oral pela pesquisadora, e A4 repetia.</p>	<p>A3 - Durante a contagem das sílabas e sua contagem, a atividade transcorreu dentro do proposto, porém na elaboração de frases a partir de palavras sugeridas houve dificuldade de A3 em formular; precisou do apoio da pesquisadora para a finalização da atividade.</p>
<p>"Deus seja louvado por este dia." Leitura: O baú secreto da vovó. Português: continuação da sondagem de português. Leitura e discussão do texto.</p>	<p>Enquanto os alunos produziram a definição do texto informativo, foi trabalhada com A3 e A4 a</p>	<p>A4- realizou as atividades com a mediação da pesquisadora.</p>	<p>A3 - realizou as atividades propostas com autonomia.</p>

<p>Informativo e produção do resumo do texto 17/02/2014</p>	<p>questão da bula de remédio. A3 - síntese oral do texto - a pesquisadora adaptou um texto como a seguir: Qual o nome do remédio? Dipirona. Para que serve? Combater a dor e a febre. O que acontece se tomar sem orientação de um adulto? Pode causar coma, sonolência, e a urina fica vermelha. Observação: Nunca tomar remédio sozinho, sempre pedir ajuda para um adulto.</p> <p>A3 - leu o resumo e transcreveu-o em seu caderno.</p> <p>A4 - Fez-se a leitura explicativa para que serve uma bula e com caneta marca-texto destacou algumas palavras do resumo (que estava colado em seu caderno); utilizou -se o alfabeto móvel para trabalhar a formação das palavras: <i>dor; febre; coma; sonolência adulto</i>" e a exemplificação de cada uma delas.</p>		
---	---	--	--

<p>Jesus abençoe nossos alunos. Leitura: Asas para voar (lendas da Mitologia) Português: Alfabeto maiúsculo, atividade no Ler e Escrever - página 11 - Organização das aulas e Diário do Aluno - Texto de apoio: O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra. 20.02.2104</p>	<p>Produção texto narrativo: "Meu final de semana" - Ida na casa da tia - o sumiço de sua cachorra - ajudando a fazer o almoço na casa da tia: Fale como foi seu final de semana: Você foi com quem na casa da tia? Quem procurou sua cachorra? Achou a cachorra? O que você fez enquanto ajudava no almoço?</p> <p>A4 - Utilização do alfabeto móvel - leitura e fixação das letras do alfabeto</p>	<p>A4 - repetia as letras após a pesquisadora ler.</p>	<p>A3 - realizou o texto com a mediação da pesquisadora.</p>
---	--	---	--

Fonte: A pesquisadora.

Em 11/02/2014, foi trabalhada a letra do nome de A4 e, como recurso, utilizou-se o alfabeto móvel; o aluno participou da atividade. Com A3, fez-se uso do alfabeto móvel também, mas a aluna conseguiu realizar a atividade com autonomia, e formou palavras de seu cotidiano. Em 12/02/2014, foi proposta atividade de reconhecimento dos números de 1 ao 10; para melhor fixação, a cada número apresentado fez-se uso de objetos. Enquanto A3, com apoio da pesquisadora, resolveu as situações-problema propostas, também a partir da numeração do 1 ao 10. Em 13/02/2014, a proposta de atividade com A3 era a elaboração de uma lista de alimentos doces e salgados; foi realizada a montagem da lista por meio de indagações da pesquisadora sobre os alimentos doces e salgados de sua preferência e, posteriormente, iam sendo escritos em seu caderno. Com A4, foram apresentadas figuras desses mesmos alimentos para que ele selecionasse os de seu gosto. No momento da seleção, o aluno participou, mas a partir da escrita (utilizando o alfabeto móvel) desses alimentos não houve interesse dele em concretizar a atividade. Em 14/02/2014, com A4 foi desenvolvida a atividade de formação de palavras com até no máximo dez letras; fez-se uso do alfabeto móvel para realização dessa atividade. Ao se montarem as palavras, essas eram lidas pela pesquisadora, e A4 repetia em seguida. Com A3, a estratégia foi que a própria aluna escrevesse as palavras, no que houve êxito, porém a dificuldade foi na elaboração de frases com essas palavras, e contou com ajuda para a concretização. Em 17/02/2014, tanto para A4 como para A3, fez-se a leitura explicativa sobre os benefícios do remédio para aliviar a dor e a febre, quando deve ser utilizado e quem deve ministrá-lo, os cuidados que se deve ter quando houver ingestão indevida de medicamento e sempre tomar qualquer medicamento sob a supervisão de um adulto. Com A3, tomou-se a leitura e, em seguida, ela transcreveu em seu caderno o texto. Com A4, trabalhou-se com palavras em destaque tendo como recurso o alfabeto móvel. Em 20/02/2014, com A4 trabalhou-se a leitura e fixação das letras do alfabeto e com A3 a produção de um texto narrativo – um diário relatando seu final de semana, ambos tiveram êxito na realização das atividades propostas.

Nessa perspectiva, em relação à observação em sala de aula sobre a implementação do Programa Ler e Escrever no processo de escolarização do aluno com DI, pode-se constatar que há necessidade de adequar este material para os alunos que

ainda não reconhecem o significado e sentido de escrita convencional e ainda para os requerem propostas de atividades de desenvolvimento motor, como detectado em três sujeitos participantes deste estudo, ou seja, alunos que se encontram em fase anterior ao material.

Corroborando com os relatos das professoras participantes de que esse material (o Programa Ler e Escrever) não contribui para o atendimento ao aluno com DI:

"[...]acho que não serve para criança de inclusão"

"Não contribui [...]"

"[...] O Programa não favorece, pois já é difícil com criança sem essa deficiência intelectual [...]"

"[...]Este programa não tem ajudado".

"[...] é preciso que tenha tido um processo de escolarização antes. Acredito que o Programa Ler e Escrever não auxilia nesse processo".

Assim, é pertinente sugerir estudos, não somente mas principalmente na formação continuada da questão de adaptação curricular²⁵, porque se acredita que essa seria uma maneira eficaz de inserir o aluno com deficiência intelectual no contexto de sala de aula inclusiva.

É necessário o investimento na formação dos professores para que estes tenham competência e autonomia para desenvolver suas práticas atendendo à diversidade de alunos, pois, nos relatos dessas profissionais sobre o processo de escolarização do aluno com DI, elas argumentaram que não sabiam o que fazer com tais alunos, que eles não eram capazes de aprender, que atrapalhavam as aulas dentre outros.

Pensamento que vem ao encontro do que Pletsch (2014) afirma quando diz que a realidade tem mostrado que [...] "para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos

²⁵ A adaptação curricular envolve o ambiente escolar, os recursos materiais disponibilizados, a reorganização dos conteúdos acadêmicos para melhor atender os alunos público-alvo da Educação Especial, e aponta que as adaptações podem ser de grande ou pequeno porte (BRASIL, 1998 e 2002).

escolares, dada a crença em sua **ineducabilidade**"(grifo nosso) (PLETSCH, 2014, p.12).

Também as participantes apontaram como essencial a presença de um profissional especialista em sala de aula e ainda o investimento na formação do professor para o atendimento a alunos com essas características, uma que vez que aumentou o número de alunos com deficiência intelectual, mas não houve, na mesma proporção, o oferecimento por parte da SEE/SP de cursos voltados para essa necessidade.

Assim, do que foi observado em sala de aula, do relatado pelas professoras e da análise documental, pode-se afirmar que há necessidade de conhecimento por parte do professor desse Programa, e, por tratar-se de um Programa imposto pela SEE/SP, que se autointitula norteador da prática docente, é prudente que os professores analisem esse material, haja vista que Serra (2011) aponta que os profissionais em sala de aula desconhecem a dinâmica desse material. E esse entendimento certamente contribuirá para que os professores até mesmo o descartem e também se permitam fazer uso de outros materiais pedagógicos e recursos como suporte.

Também é relevante a reorganização desse material para atendimento aos alunos PAEE, e, por fim, mas não menos relevante, o direcionamento de formações aos professores para que possam ter autonomia e desenvolver suas práticas atendendo às necessidades de seus alunos. Haja vista que o perfil, na teoria, do docente apresentado pelo Programa Ler e Escrever, é a de um profissional autônomo, crítico e reflexivo, o que, como se viu, não condiz com a prática, mas que, se reestruturado, poderá haver consonância entre o discurso e a atuação efetiva.

Ainda em relação ao aluno com deficiência intelectual e estratégias para sua escolarização numa perspectiva inclusiva e de acordo com o que foi observado em sala de aula, podem-se sugerir alguns direcionamentos, como o desenvolvimento de atividades comuns a toda classe e, em outras situações, atividades específicas para o atendimento individualizado.

Proporcionando momentos de aprendizagem coletiva, o aluno com DI não se sentirá excluído da sala, e essa estratégia contribuirá na melhoria de sua autoestima e, conseqüentemente, o ajudará a adquirir maior confiança e segurança em si mesmo. Por outro lado, dosando atividades individualizadas, será dada a ele a oportunidade para que se desenvolva em seu ritmo próprio e a partir de seu nível.

5.3.4.1. Do tempo na escola e na sala de aula

Neste subtópico, serão apresentadas algumas situações, registradas no diário de campo da pesquisadora, quando de sua observação em sala de aula, da rotina escolar dos alunos participantes que comprometiam o bom andamento das aulas e da dinâmica da escola, o que desencadeou a ausência deles ou situações em que necessitavam se ausentarem por problemas de saúde ou para frequentar instituição especializada; no contraturno saíam antes do término do período das aulas.

Quadro 15–Rotina escolar dos alunos participantes que comprometiam seu processo de escolarização

Situações recorrentes no cotidiano escolar dos alunos com deficiência intelectual	A1	A2	A3	A4
Permanecia em sala de aula	Red	Red	Blue	Yellow
Recebia como brinde guloseimas quando estava fora da sala de aula	Red	Red	Blue	Yellow
Assistia a todas as aulas	Red	Red	Blue	Red
Jogava os materiais dos colegas ou os próprios ao chão	Red	Blue	Blue	Red
Saia frequentemente da sala de aula	Red	Red	Blue	Red
Corria pelas dependências da escola durante o horário de aula	Red	Red	Yellow	Red
Conseguia fazer sua higiene pessoal (assoar o nariz; fazer uso correto do papel higiênico; lavava as mãos antes das refeições)	Red	Red	Blue	Red
Era colocado no colo pelos funcionários ou professores	Red	Red	Blue	Red
Realizava as atividades propostas em sala de aula	Red	Red	Red	Red
Atendia às solicitações da professora	Yellow	Yellow	Blue	Red
Envolvia-se em situações de indisciplina em sala de aula	Red	Red	Yellow	Red
Provocava os colegas de sala	Red	Red	Yellow	Red
Provocava colegas de outras classes	Red	Yellow	Yellow	Red
Interagia com outros colegas durante o intervalo	Red	Red	Red	Red
Saia antes do término das aulas	Red	Red	Yellow	Red
Apresentava frequência irregular	Red	Red	Yellow	Red
Fazia, durante os intervalos, as refeições em companhia de outros colegas ou dos colegas de classe	Red	Red	Red	Red
Participava das aulas de educação física	Red	Red	Blue	Red
Zelava pelos seus pertences – materiais escolares	Red	Red	Blue	Red
Participava de atividades em grupo ou em duplas	Red	Red	Red	Red

	Não	Prejudicial ao seu desenvolvimento escolar	
	Raramente, Parcialmente	Prejudicial ao seu desenvolvimento escolar	
	Sim	Contribuíam para o desenvolvimento escolar	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro 15, foram registradas situações do cotidiano escolar desses alunos que comprometiam seu processo de escolarização. Quanto a faltas consecutivas tanto de A1 como A2, estes já estavam fazendo pela segunda vez o 2º ano, ou seja, no ano anterior haviam repetido por faltas.

Pelo fato de o currículo escolar estar organizado em atividades que não coincidiam com os interesses desses alunos, esses poucos ficavam em sala de aula e, quando ficavam, apresentavam comportamento não condizente com as normas. Tratava-se de um "círculo vicioso", pois nesses momentos eram colocados para fora da sala de aula para serem orientados, ou os responsáveis por eles eram chamados para buscá-los ou, ainda, transitavam pela escola dificultando o desenvolvimento das outras aulas. De qualquer maneira, tanto em sala de aula como no pátio, os responsáveis os buscavam mais cedo ou eram convidados a permanecer na escola "vigiando" o filho para que ele se comportasse e permanecesse em sala de aula.

Houve situações em que a própria professora (P2) solicitou ao pai para que deixasse a criança alguns dias em casa, pois ela não conseguia trabalhar com a classe na presença de A2, como transcrito a seguir:

Já faziam duas semanas em que A2 não vinha para a escola, perguntei à Coordenadora se ele estava doente, ela disse-me que não sabia. Fui até a professora e a mesma informou-me que solicitou ao pai que o deixasse alguns dias em casa pois ele (o aluno) não conseguia aprender mesmo e estava atrapalhando muito sua aula (DC 05/05/2014).

A2 permaneceu no 2º ano, foi retido por faltas e está faltando há três dias, segundo a professora, e a coordenadora, na semana anterior houve uma situação em que ele queria sair da sala de aula (seu amigo A1 o chamou) e a professora, por orientação da coordenação, fechou a porta da sala e instalou-se próxima a porta para impedir sua saída, o aluno ficou agressivo e chutou a professora, a família foi chamada e desde então o aluno não comparece a escola (DC18/02/2014).

Nos registros do diário de campo a seguir, constata-se situações como as relatadas no quadro anterior:

Pude observar duas situações envolvendo funcionários e professor nesta semana: e, em uma dessas situações cheguei na sala de A2 e constatei ele sentado no colo da professora enquanto essa dava visto nos cadernos dos alunos. A cena "quase" maternal certamente confunde a criança pois ora está ao fundo da classe excluído e em momentos raros no colo da professora (DC.23/04/2014).

Tanto A1 como A2 quando estão fora da sala de aula já os vi sentados no colo das agentes de organização escolar, como hoje que estava acompanhando A1 em sala de aula fui buscá-lo no pátio e presenciei ele sentado no colo da funcionária. P1 me reclamou que as vezes aos invés deles "*darem bronca*" nele "*ficam mimando ai que estraga mesmo*" (DC 13/03/2014).

Cheguei por volta das 8h30 e quando adentrei ao pátio observei A1 na janela da secretaria da escola, fui ao encontro dele questionar o que estava fazendo o mesmo mostrou-me que havia recebido algumas balas. todo sorridente abriu uma bala colocou na boca e jogou o papel no chão, o que repreendi fazendo-o pegar o lixo e jogar em local próprio (DC18/03/2014).

Durante o intervalo desta semana propus-me a observar a interação entre os alunos participantes e os colegas sejam das mesmas classes ou não. Constatei que não há interação entre os demais alunos. A1 e A2 são mais próximos. Nos momentos de ser servida a merenda ambos costumam sentar juntos e normalmente A1 termina primeiro. Quanto a A3 e A4 sempre estão sozinhos no refeitório não há proximidade entre outros alunos (DC. 16/05/2014).

A2 estava muito agressivo em sala de aula e a professora solicitou a presença da mãe na escola. A mãe compareceu e ficou sentada em frente a sala de aula do filho. Quando esse ficava indisciplinado a mãe adentrava à sala de aula e repreendia-o. E retornava para o banco em frente a sala do filho.

Pode ser constatado pelos dados deste estudo que há uma luta diária travada entre a escola e os alunos com deficiência intelectual, e os perdedores são sempre os alunos e, nessa perspectiva, conclui-se que, "[...] Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica em rever a maneira como estamos lidando com a deficiência e, particularmente, como estamos lidando com a escolarização desses alunos. [...]" (ANTUNES, 2012, p. 41).

E que isso sugere uma reflexão sobre esta postura de exclusão que esses alunos vivenciam em seu cotidiano, tanto por parte da escola como nas salas de aula que frequentam, o que lhes desperta uma sensação de não pertencer àquele espaço escolar (ANTUNES, 2012).

No que diz respeito à ausência de interação entre os colegas, estudos como o de Antunes (2012) corroboram com os registros, uma vez que mostram que, em um ambiente escolar inclusivo, o aluno com deficiência intelectual encontrará dificuldade

de relacionamento com os colegas de sala de aula e com pessoas da própria escola. E isso corrobora ainda com o estudo de Artioli (2006), no qual os professores participantes afirmaram não haver nenhum tipo de atividade, dentro da escola, que os alunos com deficiência pudessem fazer juntos com aqueles sem deficiência.

Para que haja um ambiente em que seja potencializado tanto o processo de escolarização do aluno com DI como a sua inserção e plena participação nas relações sociais, é preciso transformar espaços, e as pessoas desses ambientes terem outro olhar para esses alunos, um olhar que vá além de suas deficiências (FEIJÓ; SOUZA, 1996; SOUZA, 2003; OMOTE, 2006; MENDES, 2010; LAGO, 2014), pois não é claro para o aluno com deficiência intelectual extrair de si o seu potencial de aprender e conviver, embora para outras crianças sem a deficiência o processo não seja mais fácil, a educação, por si só, é um desafio para todos.

No entanto, a pessoa com deficiência intelectual, por sua desvantagem intelectual em relação aos demais alunos, torna-se extremamente desafiador organizar seu pensamento para trabalhar em seu modo de assimilar novas aprendizagens e de conviver com os colegas de escola (LAGO, 2014; PLESTCH, 2014).

É necessário criar situações de inclusão entre todos os alunos; dessa maneira, o aluno com DI vai praticar e aprender. Certamente os serviços de apoio, a escola e o próprio professor em sala de aula regular, bem como todos os agentes diretamente envolvidos, precisam estar à frente para a criação de condições ambientais, de novas estratégias e de novas metodologias a bem do processo inclusivo (FREITAS; PAVÃO, 2012; RABELO, 2012; MILANESI, 2012; LAGO, 2014)

Concluindo, a partir da primeira etapa de análise dos resultados – que foi a análise documental dos Guias do Programa Ler e Escrever para os 2º e 5º anos RI –, em que foram analisadas as expectativas dos professores quanto à inclusão do aluno com DI, depois da intervenção em sala de aula; as estratégias curriculares e o Programa Ler e Escrever; e finalmente os registros de ocorrências no cotidiano da escola e da sala de aula que comprometiam, consideravelmente, o desempenho escolar dos alunos com deficiência intelectual, pode inferir-se que o processo de escolarização desses alunos não acontece conforme o previsto na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva²⁶. Essa política de educação especial: "[...] exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.14)".

Tratando-se de um material pedagógico considerado como uma política pública para os anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual paulista, o Programa Ler e Escrever está longe de atender aos sujeitos participantes deste estudo, embora os objetivos, como descritos a seguir, intencionam uma formação para todos:

Os principais objetivos do Ler e Escrever são:

- 1) apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- 2) apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- 3) criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- 4) comprometer as Universidades com o ensino público;
- 5) possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.²⁷

Quanto ao objetivo número um, de delegar ao professor coordenador o papel de protagonista na ação formativa do docente os estudos de Statonato (2010); Tavares (2012); Abdalla e Tavares (2013), dentre outros, apontam ser ele um profissional executor de ações advindas das diretorias de ensino. Na realidade, não acontece uma formação baseada em princípios da autonomia e reflexão da prática e ainda há um ingênuo equívoco de não perceberem (os professores coordenadores) um sistema controlador de suas ações, mesmo quando afirmam que são cobrados pelo acompanhamento sistemático de vigia e observação das ações docentes condizentes com o que determina o Programa Ler e Escrever.

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

²⁷ - Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

No que se refere a este objetivo, pode-se constatar a preocupação da professora coordenadora quando da matrícula dos alunos com deficiência intelectual em sua escola, como fica evidente no relato a seguir:

Perguntei a professora coordenadora o que ela tem contemplado nos encontros de formação semanais dos professores que têm alunos com deficiência intelectual. A mesma me respondeu que cansou de procurar a diretoria de ensino e pedir sugestões, durante os encontros semanais de formação dos coordenadores (na diretoria de ensino) sobre o que fazer com esses alunos. Justificando essa falta de apoio em função do acúmulo de atividades burocráticas desenvolvidas pelos agentes do Núcleo Pedagógico da diretoria de ensino, responsáveis pela Educação Especial e ainda ao déficit de professores coordenadores desse mesmo núcleo para atender as inúmeras escolas pertencentes a diretoria em questão (D.C. Março/2014).

Não se trata de responsabilizar, também não de isentá-los, o professor coordenador ou a própria diretoria de ensino local em que se realizou este estudo, pois são pessoas e segmentos estes que têm a incumbência da reprodução desse material em nível de unidades escolares, porém trata-se de demonstrar o quão é essencial uma política educacional que instrumentalize os professores coordenadores para uma ação docente inclusiva.

No objetivo de número dois, há um suposto apoio aos professores para a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade. Esse apoio não foi observado quando da análise documental do Guia e corrobora com Vilallobos (2014) quando diz que há uma valorização do que os alunos sabem e uma despreocupação com o que os alunos não sabem.

No objetivo de número três, há um contrassenso ao afirmar que irá "recuperar a dimensão pedagógica" do docente uma vez que a estrutura dos Guias e o próprio material do aluno não garantem o atendimento desse objetivo, haja vista que todo o material está organizado de forma padronizada e não é levantado nenhum questionamento que direcione o professor a "recuperar a dimensão pedagógica".

Quanto ao objetivo de número quatro: "comprometer as Universidades com o ensino público"²⁸, não se enveredou por este objetivo já que o foco deste estudo não

²⁸ - Atualmente essa parceria – Bolsa Alfabetização foi revogada.

tinha essa intenção. Mas, em um estudo de Andrade (2013, p. 35-36) observou-se deficiência no atendimento deste objetivo, pois:

[...] a análise desta pesquisa parece mostrar que para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado seria necessário que - fato – universidade e escola conversassem. Ficou demonstrado que ainda não se dá a reflexão conjunta, e, quando se dá, parece acontecer apenas entre os alunos estagiários e o professor da universidade responsável pelo estágio. Importa, agora, a construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com a equipe da escola e vice-versa [...] (ANDRADE, 2013, p. 35-36).

Assim, consideram-se essenciais estudos que possam demonstrar como se dá essa parceria entre a universidade e a escola pública estadual e direcionar estratégias em que de fato ela se torne satisfatória.

No objetivo de número cinco, é levantado a questão da experiência dos futuros professores em sala de aula e o intercâmbio entre teoria e prática (universidade e escola). A esse respeito, Sanfelice (2011, p. 10) considera que: "[...] Quem cedo se especializa em explicar um arbusto, não consegue ver a imensa floresta que o circunda [...]." Continuando, o autor afirma que: "[...] Se a Secretaria de Educação deseja realmente investir em qualidade que o faça contratando os melhores profissionais da área [...]." (SANFELICE, 2011, p. 10).

Na questão das expectativas (ou falta de) das professoras participantes no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, os resultados demonstraram a inexistência de expectativas, ou seja, os alunos com DI, presume-se, não vão aprender. Corroborando com autores como Pletsch e Glat (2012) Pletsch (2014); Lago (2014) que destacam essa visão de "ineducabilidade" desses sujeitos.

Além do mais, acreditam que os alunos com DI atrapalham o desenvolvimento das dinâmicas da sala de aula e comprometem a formação dos alunos que não apresentam tal deficiência, como afirmaram as professoras participantes deste estudo.

E, por fim, mencionam as professoras participantes que o Programa Ler e Escrever não está organizado para atender a alunos com DI, havendo necessidade de uma formação anterior para depois utilizar o referido material no processo de alfabetização dos alunos, tanto do 2º ano, que é basicamente o início da vida escolar dos

alunos, como do 5º ano RI, que têm alunos que passaram, supostamente, por todo o processo de alfabetização e não lograram êxito.

Assim, foi possível realizar a análise dos dados por meio de pesquisas que tratam da temática "Programa Ler e Escrever" e alunos com dificuldade de aprendizagem, como as de Yamamoto (2012); Vilallobos (2014), dentre outros.

Em relação à intervenção em sala de aula, podem ser divididas em dois momentos:

1 - a elaboração (pela pesquisadora) de estratégias curriculares para atender aos alunos com DI numa perspectiva inclusiva com base nas rotinas semanais das professoras participantes e;

2 - constatar a dinâmica dos alunos com DI, no dia a dia da escola e da sala de aula, e o quão essas rotinas têm comprometido o processo de escolarização desses sujeitos.

Para elaboração das adaptações, baseou-se no estudo de Heredero (2010) que aponta como estratégias para a escola inclusiva as adaptações curriculares. Para o autor, essas adaptações ocorreriam baseando-se em um currículo comum instituído nas salas regulares, e aos alunos com deficiência seriam aplicadas as adaptações dos conteúdos e atividades que poderiam aprender.

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagem das mais significativas e funcionais possíveis. (HEREDERO, 2010, p.198)

Assim, foi possível adequar atividades, com base no Programa Ler e Escrever, que pudessem contribuir para a inclusão escolar dos sujeitos deste estudo, contudo tais atividades não atenderam, plenamente, às necessidades no desenvolvimento acadêmico, pois, constatou-se pelas atividades avaliativas (sondagens inicial e final) que não houve avanço na aquisição de leitura e escrita.

É relevante salientar que, embora não houvesse apropriação da leitura e escrita por parte de três alunos participantes, ocorreram outros avanços que, antes da intervenção, não haviam acontecido para esses alunos, cabe aqui citar alguns: a) sistematizaram uma rotina de trabalho; b) aprenderam a segurar corretamente o lápis; c) aprenderam fazer a higienização quando iam ao banheiro; d) realizaram atividades acadêmicas que não envolviam a escrita (repetição a partir da leitura de textos); e) participaram de atividades com os demais colegas de sala; f) foram inseridos em um ambiente de sala de aula inclusiva; g) dentre outros.

Obviamente, tratou-se de um micro estudo, com apenas quatro sujeitos²⁹, mas, com base nos estudos levantados do referido Programa e com essa pequena amostra, pode concluir-se que se faz necessária a reestruturação dessa política pública para não deixar de fora os alunos com deficiência intelectual, e tantos outros, que frequentam as salas de aula regulares da rede estadual.

Em relação à rotina diária dos sujeitos deste estudo em âmbito escolar, torna-se imprescindível uma reflexão a respeito de algumas posturas, as quais seriam de desconhecimento formal sobre a temática deficiência intelectual, já que se observou, durante a coleta de dados na intervenção, que não foi um assunto tratado entre os professores e a coordenação da escola.

Situações como, por exemplo: 1) ausência de interação entre os colegas que não tinham deficiência nos intervalos; 2) saíam durante as aulas ou iam embora antes do término das aulas; 3) alto índice de absenteísmo das aulas; 4) não realizavam as atividades em sala de aula; e 5) não participavam de atividades em grupo ou dupla, demonstram como se encontram as condições de escolarização dos alunos com DI nas salas de aula comum.

Autores como: Souza (2003); Mendes (2010); Pletsch e Glat (2012); Milanesi (2012); Pletsch (2014); Lago (2014) e vários outros estudiosos têm sinalizado a inexistência de um processo inclusivo para os alunos PAEE e, especialmente os com DI, e, com este estudo, pôde-se constatar o que, de fato, tem acontecido com esses sujeitos –

²⁹ De acordo com dados fornecidos pela SEE/SP, a rede, em 2014, contava com 39.561 alunos com DI.

são excluídos dos sistemas educacionais mesmos estando presentes. Configuram-se como "problemas" para os professores e a própria escola, sem, no entanto, haver uma, mínima reflexão a respeito da função da escola.

Os documentos e legislações da área têm demonstrado certo avanço nos direcionamentos para uma escola inclusiva, entretanto, como afirmam, por exemplo, Mendes (2010); Pletsch e Glat (2012); Lago (2014) e Pletsch (2014) não se efetivam na prática, ou seja, não chegam nas escolas essas perspectivas de acesso, permanência e êxito dos alunos com deficiência intelectual no que tange à apropriação dos conteúdos escolares.

A seguir, já finalizando este estudo, serão apontadas nas Considerações Finais os pontos relevantes para uma proposta de educação para todos como apregoam os documentos legais da União e do Estado de São Paulo e, sugestões de futuros estudos que possam contribuir na questão aqui posta: a escolarização/alfabetização dos alunos com DI na escola pública estadual comum.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros estudos, nos últimos anos, vêm apontando históricos de insucesso escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e, em especial, dos alunos com deficiência intelectual. Outros têm demonstrado que resultados bem-sucedidos surgem quando se investe no potencial educativo desses alunos. O essencial é que mais e mais estudos sejam realizados para se chegar ao cerne do desafio, que é como criar condições pedagógicas necessárias para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar de que maneira o Programa Ler e Escrever tem contribuído para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede estadual paulista, bem como verificar as ações realizadas pelos professores, com base nesse material didático, que têm garantido a inclusão escolar desses alunos.

A SEE/SP implantou o Programa Ler e Escrever em resposta aos resultados insatisfatórios nas avaliações realizadas pelos alunos dessa rede, nos anos iniciais do ensino fundamental; portanto, com sua implantação, o governo pretendia e pretende recuperar os alunos com defasagem e dificuldade de aprendizagem ao final do 5º ano de escolaridade e alfabetizar os alunos até os oito anos de idade.

Ao propor que uma política pública paulista dê conta, dentre outras, de alfabetizar todos os alunos de sua rede até os oito anos de idade (proposta também do governo federal) e recuperar os alunos que apresentarem déficit de aprendizagem ao final do ciclo, o governo estadual não excetua os alunos com deficiência intelectual; portanto, pode parecer óbvio dizer, mas é preciso enfatizar que eles são alunos desse sistema.

Assim, supõe-se que os alunos com deficiência intelectual matriculados nessa rede integram esse contingente, ora em situação de defasagem e dificuldade de aprendizagem, ora se iniciando no ensino fundamental com necessidades peculiares como, por exemplo: auxílio a seu desenvolvimento motor, carência de atendimento individualizado, dentre outros.

Acredita-se que os objetivos deste estudo foram atendidos, quais sejam: a compreensão, na perspectiva docente, se o Programa Ler e Escrever contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na rede estadual paulista, e mais especificamente: 1 – Analisar os Guias do 2º e do 5º ano – Recuperação Intensiva – RI; 2 – Verificar o entendimento do professor em relação ao Programa Ler e Escrever; 3 – Observar e intervir em sala de aula no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual aplicando as adaptações do Programa Ler e Escrever.

Quanto à análise documental, verificou-se que os Guias direcionam para um trabalho em sala de aula que não considera os alunos com extremas dificuldades de aprendizagem e de defasagem, ou seja, não oferecem suporte ao professor para o atendimento de crianças com essas características, como três sujeitos deste estudo e outros que não fizeram parte, mas que foram observados em suas dificuldades no decorrer da intervenção. Dados que corroboraram com estudos de autores como Celegatto (2008); Constâncio (2012); Yamamoto (2012), dentre outros.

Constatou-se também uma visão irreal e, conseqüentemente, um falso otimismo, tangentes às condições de aprendizagem dos alunos, pois, tanto no guia do 2º ano quanto no do 5º ano RI, o documento afirma que o professor poderia observar os êxitos de seus alunos, contudo houve alunos que não corresponderam às expectativas que os guias, em especial o do 2º ano, anunciavam. Podendo-se concluir que esse Programa promove a exclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, além de todos os outros com dificuldade de aprendizagem.

Quanto à organização das atividades propostas e o passo-a-passo, observou-se que os professores em vez de serem os protagonistas da implementação, como afirma Sicca (2015, p.5), "[...] Defendemos que o professor deve ter autoridade curricular, ou seja, tenha condições de trabalho para que possa decidir "o que ensinar" , "como ensinar", "para que ensinar" e "como avaliar" [...]", tornam-se executores que, assim como para os alunos, não lhes é proporcionada uma relação formativa entre o professor/eles e o material do Programa.

O que não poderia ser diferente, haja vista que esse Programa se sustenta em uma base teórica que não condiz com seus guias e o próprio material disponibilizado

aos alunos e professores em sua execução. Longe de proporcionar uma relação dialógica significativa entre o aluno e o objeto, ou seja, o material didático do Programa que possa resultar em um processo de facilitação para o avanço escolar dos alunos, esse material distancia-se da realidade da sala de aula e não oferece suporte ao professor que o habilite para uma prática docente real.

A proposta é a que os professores sejam críticos, reflexivos e tenham autonomia na condução de sua prática em sala de aula, mas o Programa não oferece condições para que essa proposta se efetive; pelo contrário, cuida para que o professor seja um executor de atividades que muitas vezes não têm relação pedagógica para o atendimento de diferentes alunos e suas diferentes necessidades educacionais.

Há um "controle" da ação docente (CELEGATTO, 2008; CONSTÂNCIO, 2012) visto que as atividades têm começo, meio e fim; e, quando o professor não consegue cumprir o cronograma, ele executa as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos, a exemplo do observado em uma das classes, em que ao final a professora confeccionou todos os livros de cantiga dos alunos. Para quatro alunos apontados numa fase anterior ao mapa de sondagem, a professora confeccionou para eles os livros de cantigas e cuidou de registrar que a criança havia faltado a cada atividade.

Outra questão observada foi a ênfase no produto final, a conclusão do livro de cantigas do 2º ano, em detrimento de um enfoque ao processo de aprendizagem dos alunos e implementação de novas metodologias destinadas aos alunos ainda com dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

Em relação ao entendimento, por parte dos professores, do Programa Ler e Escrever e, em que medida esse material contribui para a escolarização dos alunos com DI, as participantes afirmaram com unanimidade que o programa é inadequado, que há necessidade de um curso preparatório e, somente a partir daí, é que se poderia trabalhar com ele. Afirmaram que, é "difícil" até para alunos que não têm deficiência intelectual a implementação dele em sala de aula.

Também, pôde constatar-se que as professoras participantes desconheciam quaisquer cursos de formação para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual oferecidos pela SEE/SP, independente do tempo de serviço que tinham na rede.

Acreditavam ser relevante essa formação, mas que até o momento do estudo não houvera nenhuma oferta nesse sentido, segundo essas professoras.

Quanto às ações docentes para atender o aluno com deficiência intelectual em suas salas de aula, observou-se que as professoras acreditavam que esses alunos não conseguiam aprender por causa da indisciplina, da desvantagem intelectual, e alegavam também que suas rotinas de sala de aula impediam um atendimento individualizado. Entretanto, constataram-se algumas ações criativas de um ambiente inclusivo de sala de aula, bem como, em contrapartida, ações docentes de exclusão e propostas de atividades incompatíveis com o nível de desenvolvimento acadêmico dos alunos-alvo.

Solicitadas a comentar sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na rede estadual paulista, arguíram que se tratava de um processo injusto e que o Programa Ler e Escrever não contribui no atendimento a esses alunos.

Ressaltaram que, para o aluno com deficiência intelectual se beneficiar desse material, haveria necessidade de uma escolarização anterior e, para isso, da elaboração de um plano de ensino especialmente para o aluno com deficiência intelectual.

Em relação aos desafios no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, as participantes responderam que falta preparo aos professores, que há necessidade de um professor especialista em sala de aula dando suporte, condições de trabalho favoráveis, apoio da escola e da família, para desenvolverem suas práticas em sala de aula.

Constatou-se a necessidade de investimentos e iniciativas, por parte da SEE/SP, para a formação profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em razão do desconhecimento que apresentavam das bases teóricas que, supostamente, sustentam o Programa Ler e Escrever, bem como das questões das estratégias curriculares para atender a alunos com deficiência intelectual. Trata-se de questões fundamentais cuja apropriação é necessária para desenvolver adequadamente suas práticas de atendimento dos alunos da rede estadual, e, de modo especial, os alunos com deficiência intelectual.

Quanto ao último objetivo, o de observar e intervir em sala de aula para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual por meio de adaptações do Programa Ler e Escrever, conseguiu-se fazer uma triangulação entre o que propunham os guias, o relato das professoras e a prática em sala de aula, e chegou-se ao seguinte resultado: a inclusão escolar dos alunos com DI não está contemplada nesse Programa.

Nesse sentido, as legislações que amparam a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual são descumpridas no âmbito da SEE/SP e de suas unidades escolares, e isso faz com que esses alunos apenas ocupem as cadeiras escolares e não haja uma intervenção pedagógica que desenvolva a cognição.

Para um atendimento que observe a lei atinente a ele, são necessários investimentos na formação desses professores, um professor especialista para dar suporte em sala de aula e uma política pública com enfoque nas necessidades de todos os alunos e, além disso, em especial, o direcionamento de novas estratégias para a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Indo mais além, acredita-se que estão no rol dos desafios para o êxito escolar dos alunos com deficiência intelectual não só o preparo, mas também a vontade incontestável de se preparar por parte dos profissionais da educação. O discurso do despreparo já não cabe, a escola deve buscar estratégias que melhor atendam seus alunos, incumbência essa que não exime, sob nenhuma hipótese, a responsabilidade do governo enquanto órgão responsável e gerenciador da educação em todos os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Retomando-se, ainda, as questões de pesquisa deste estudo, tem-se que: a) O processo de escolarização, na rede estadual paulista, tem atendido às necessidades específicas para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual? b) O material didático do Programa Ler e Escrever considera as características educacionais dos alunos com deficiência intelectual? c) O Programa Ler e Escrever oferece aos professores recursos materiais e pedagógicos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual? d) O professor tem pleno entendimento do Programa Ler e Escrever a ponto de utilizar estratégias no atendimento ao aluno com deficiência intelectual? O conhecimento produzido no presente estudo permite novas questões de pesquisa a serem

respondidas em estudos futuros, e pode da mesma forma ampliar a compreensão de questões respondidas.

E, finalmente, para que haja qualidade no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, é imperativo o entendimento das causas que alimentam e solidificam esse processo excludente, dentre essas, podem citar-se duas: 1) as políticas de formação docente e 2) as políticas curriculares.

Tanto uma como a outra são essenciais para a democratização do ensino. O que se observou é a ausência do Estado em questões fundamentais como, por exemplo: melhores condições de trabalho ao professor; mais recursos materiais e melhor formação em serviço para atendimento aos alunos com deficiência intelectual; dentre outras –, requisitos das escolas que pretendam um atendimento igualitário e independente de características individuais.

As legislações vigentes e documentos afins à educação têm proposto um ensino extensivo a todos os alunos, contudo, na realidade, não passam de propostas, que, conforme autores mencionados neste estudo apontam, não se concretizam na práxis, ou seja, não chegam até as escolas e aos professores.

Dessa forma, um emaranhado de leis, decretos, resoluções e pareceres vão ficar obsoletos se, de fato, não houver políticas educacionais direcionando ações, fundadas em um contexto real, que possam contribuir para a prática docente e a implementação de um currículo constituído pelas próprias mãos dos profissionais que atuam na escola.

Por outro lado, a elaboração de um currículo exige um bom desempenho dos que o constroem e para isso não se pode deixar de lado uma questão cara ao assunto: o despreparo dos professores para organizar um currículo democrático.

Nessa perspectiva, é preciso debruçar-se diante das políticas de formação dos docentes tanto na formação inicial como na formação continuada, abrirem-se diálogos entre as universidades e os sistemas de ensino da educação básica tendo em vista a sistematização de cursos de graduação aptos a formar professores com níveis condizentes às necessidades das escolas.

No estudo de Soares (2014), vê-se que o que mais impacta a qualificação dos estudantes de licenciatura nas avaliações do Enade é diretamente o grau de escolarização dos pais. Quanto mais forem os genitores escolarizados, melhor será o desempenho desses jovens universitários. Diante dessa correspondência mútua, observa-se a premente necessidade de investimentos na área caso se almejar que as futuras gerações docentes sejam mais bem qualificadas.

Esta temática não pode ser inteiramente abarcada por este estudo, urge que haja outras pesquisas tantas quantas forem necessárias a fim de estabelecer uma política educacional de igualdade, sem discriminação, sem exclusão, pautada nos moldes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Finalmente há de se considerar que o número de participantes deste estudo foi reconhecidamente pequeno e, diante disso, os resultados devem ser interpretados com a devida ponderação, e ainda assim carecem de uma confirmação posterior por outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; TAVARES, L. S. E. **Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador.** Educ. Soc., Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1287-1303, dez. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: dez. 2015
- ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo estado de São Paulo.** Campinas: PUC, 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–PUC - Pontifícia Universidade Católica. Campinas, SP, 2014. Disponível em: < www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: out.2014.
- ALMEIDA, M. A. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, São Paulo, 2012. p. 51- 61.
- ANDRADE, M. F.R. O. **Programa bolsa alfabetização e a ressignificação dos estágios na pedagogia.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 132-169, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1816/1816.pdf>> Acesso em: out. 2015.
- ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** Rio de Janeiro. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação. Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/KatiusciaAntunes_Tese_2012.pdf >. Acesso em: out. 2015.
- ARANTES, D. R. B.; NAMO, D. **Deficiência Intelectual: da família à escola.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. São Paulo, 2012. p. 133-144.
- _____, NAMO, D; MACHADO, M. A. S. **Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de São Paulo.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. São Paulo. 2012. p. 15-31.
- ARAUJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, | maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: Nov. 2015.
- ARTIOLI, A. L. **A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor.** Psic. da Ed., São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, p. 103-121. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a06.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

BARRETO, E.S. de S. **O projeto político pedagógico nas escolas com ciclos.** Fundação Carlos Chagas; Faculdade de Educação da USP. Texto apresentado no Curso de Projeto político-pedagógico e a organização da rede em ciclos: o que podemos e o que precisamos fazer? Patrocinado pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP – Sinpe. São Paulo, 10 de março de 2007. Disponível em: <www.fcc.org.br/.../projeto_político_pedagógico_nas_escolas_com_ciclos>. Acesso em: dez.2015.

BESSELER, L. H.; TASSONI, E. C. M. **O programa Ler e Escrever e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental:** uma experiência no município de Campinas (SP). PUC - Pontifícia Universidade Católica. Campinas, SP, 2013. Disponível em; < https://www.puc-campinas.edu.br/.../2013820_9531_375703357_resIC->. Acesso em: abr. 2015

BOER, W. **Avaliação Pedagógica:** um recurso para a tomada de decisões. In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. São Paulo. 2012. p. 85-97.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução De Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: 1994.

BRAGA, J. C.C. **Bases Legais da Educação Especial.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. São Paulo. 2012. p. 35-48

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/139952>>. Acesso em: maio 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm>>. Acesso em: 20 de abr. de 2010.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394 – LDBN.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais :** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.**

_____. Decreto 5296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, **que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009a. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: out. 2014.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: out. 2014.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011a. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: out. 2014.

_____. Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011b. **Institui o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em: Out. 2014.

CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do Estado de São Paulo.** 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, SP, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em Educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes-Proesp. 2008, p.104-112.

CELEGATTO, C. A. **Formação em serviço**: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de ensino fundamental. São Paulo: UMSP, 2008. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, SP, 2010. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../Conceicao_Aparecida_Celegatto.pdf>. Acesso em: Jun. 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Fases da elaboração da pesquisa**. In: _____. Metodologia científica . 6. ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007, p. 83-89.

CONSTÂNCIO, A. R. **A padronização do trabalho docente**: crítica do Programa Ler e Escrever. São Paulo: PUC,2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14101 >. Acesso em: abr. 2014.

CONTINI, M.; TASSONI, E. C. M. **O Programa Ler e Escrever e sua inserção na rede Municipal de ensino de Campinas**: o NAED Sul. Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica – ISSN 1982-0178; Anais do IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – ISSN 2237-0420, 23 e 24 de setembro de 2014. Disponível em; < http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2014818_15453_212857405_reseu.pdf> Acesso em: dez. 2015.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. **O ensino por meio de temas-geradores**: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/.../pdf > Acesso em: Abr.2014.

DAVID, A., LOURENCETTI, G. C. **A política educacional paulista**: o programa “Ler e Escrever” - DOI: < <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22.n1.p53-64>>. *Comunicações, Brasil*, 22, mai. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/2090>>. Acesso em: dez. 2015.

DIAS, M. C. **O aluno com deficiência em uma perspectiva multidimensional**. Anais do I Simpósio Internacional de estudos sobre a deficiência- SEDPcD/USP Legal. São Paulo, junho/2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Marilia_Costa_Dias.pdf> Acesso em: Set.2014.

DIAS, T. R. S.; PEDROSO, C. C. A. **Inclusão e os Desafios da Reorganização da Escola**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. 1. ed. São Carlos: Marquezine e Manzini, 2015, v. 01, p. 57-70.

DOURADO, L.F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e

desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Campinas, SP. 2015. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: jan.2016.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; RIBEIRO, M. J. L. **A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos.** Cad. Pesq., São Luís, v. 21, n.1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2361/1133>>. Acesso em: Abr. 2015.

FACCO, M. A. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.** 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP. Disponível em: <> Acesso: dez. 2015.

FAVINHA, M; GÓES, M.H; FERREIRA, A. **A Importância do Papel do Diretor de Turma Enquanto Gestor do Currículo.** Évora - PT. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>>. Acesso em: jun.2014.

FEIJO, I. S. C.; SOUZA, M. P. R.. **A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia de aparências.** Psicol. USP, São Paulo, v. 7, n. 1-2, 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: dez. 2015.

FERRAZ, G. M. **Caminhos para a construção de um ensino-aprendizagem colaborativo.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, São Paulo. 2012.P. 99-114.

FERREIRA, M.C.C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental.** Campinas: Unicamp, 1994. 160 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FIGUEREDO, A.M.S. **Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor.** São Paulo: UMSP, 2011. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo FAHUD – Faculdade De Humanidades e Direito. Disponível em: <http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3059> Acesso em: nov.2015.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, S. N.; PAVÃO, S. M. de O. **Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> .Acesso: abr.2014.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> > Acesso em: abr.2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília- UNESCO, 2011.300 p. ISBN: 978-85-7652-151-8 Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf > Acesso em: fev.2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. - 6reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. **Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (ORG). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 15-35, 2007.

_____; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão Escolar.** 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdef/anais_pestalozzi.pdf> Acesso em: mai.2013.

_____; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares.** Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: < <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: dez./2013.

_____, PLETSCHE, M. D. **Plano Educacional Individualizado (PEI):** um diálogo entre práticas Curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. . Rio de Janeiro, SP: EDUERJ, 1. ed., 2013, v. 1, p. 17-32.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. **Instituições privadas de ensino:** considerações para o processo de inclusão. Revista Psicopedagogia, v.26, n.81, p. 415-424, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: abr. 2013.

GONÇALVES, A; MACHADO, A. C. **A importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares.** In: ALMEIDA, M.A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. São Paulo, 2012, p. 67-85.

GONZALES, M. **Informar versus enformar uma competição morfossemântica com origem no português arcaico.** Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2011. Disponível em: < www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/158.pdf> Acesso em: Ago.2015

GUEBERT, M. C.C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual:** um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. São Paulo: PUC, 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. SP. Disponível em: <

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15509> Acesso em: Dez. 2015

GUERREIRO, E. M. B. R. **A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência.** *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: set.2014

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: adaptações curriculares.** *Acta Scientarum Education*, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewarticle/9772>. Acesso em: out.2011

JANNUZZI, G.M. **Oficina abrigada e a integração do deficiente mental.** *Revista Brasileira de Educação Especial*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art05.pdf> Acesso em: Out. 2014.

JESUS, S. C. A. **Ler e Escrever: uma experiência entre formador e professor.** São Paulo: ISEVC, 2012. 44f. TCC (Licenciatura em Pedagogia) Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_samanta_costa_alves_de_jesus.pdf> Acesso em: Jul.2015.

JURAZEKY, R. S.S.; MARTINS, A. M. M. C. **O Programa de formação “Ler e Escrever”:** apreciação e análise literária. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. *Colloquium Humanarum*, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1004-1011. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000551. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa.>> Acesso em: Ago. 2015.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino Inclusivo.** In: Stainback S.; Stainback, W. *Inclusão: Um guia para Educadores.* Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 1999, p.21-34.

LAGO, D.C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia.** São Carlos: UFScar, 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010. Disponível em: http://www.bdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2010-05-07T160809Z-3001/Publico/2943.pdf> Acesso jul.2014.

_____ **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** São Carlos: UFScar, 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014. Disponível em:

<http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7903> Acesso em: Jul. 2015

LEITE, S.A.S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: Mai. 2015.

LENCIONI, M.C.J. **Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?** Campinas: PUC, 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=759> Acesso em: Nov. 2015.

LIMA, M.G.; SOUTO, M. C.D; SILVA, V. F.; HENRIQUE, J. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores**. 2010 Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4028/3295>>. Acesso em abr. 2015.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: Terminalidade específica e expectativas familiares**. São Carlos: UFScar, 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, SP. 2009. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2823> Acesso em: Out. 2013.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Percepções de alunos com deficiência sobre sua escola**. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Jessica_Fernanda_Lopes.pdf>. Acesso em Jul. 2014

LUIZ, F. M. R., BORTOLI, P. S. De, SANTOS, M. F., NASCIMENTO, L. C. A **inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 3, set./dez. 2008. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011> Acesso em: Ago. 2011.

MAFFEZOLI, R. R. **Olha, eu já cresci: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental**. Piracicaba: UMP, 2004. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000181&pid=S1413-6538200600010000300019&lng=en> Acesso em abr. 2015.

MARQUES, A. N., DUARTE, M. **O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 88 R. de Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 14 n. 23 p. 87 - 103 Dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1021/1590>. Acesso em: jan. 2014.

MENDES, E. G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista educación y Pedagogia, v.22, p.93-110, 2006. Disponível em: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewarticle/9842>>. Acesso em: Out. 2011.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Junqueira e Marin editores. Araraquara. 2010.

_____; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011a. UFPR. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076006>> Acesso em: Set. 2015

_____; MALHEIRO, C.A.L. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado?**. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Org). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. pp.349-366.

MILANESI, J. B. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. São Carlos: UFScar, 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2012. Disponível em: < http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao > Acesso em: Nov.2013.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. Araraquara: UNESP, 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara. Araraquara, SP, 2011. Disponível em:<http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2485.pdf> Acesso: Set. 2014.

MURARO, R. M.. **Vozes e encenação de vozes: a produção da narrativa escrita por adolescentes em processo de alfabetização**. São Paulo: USP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-121610/>>. Acesso em: Nov. 2015.

NOVAES, L. C. **Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulista na perspectiva dos professores**. Jornal de Políticas Educacionais, n. 5. Janeiro-Junho de 2009. Disponível em:< [_www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf)>Acesso em: Dez.2015.

OLIVEIRA, L. R. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. São Paulo: USP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25102012-134242/>>. Acesso em: Set. 2015.

OMOTE, S. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.24, p.251-272, 2006. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_especial/13_Sadao.pdf>. Acesso em Out.2011.

PACHECO, J. A. **Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.14, n.28, p.197-207, jul./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/101> > Acesso em: Set. 2014.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília, 2012. ABPEE. ISBN 978-85-99643-31-4. Marília, São Paulo.

PIMENTEL, S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?** Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEL. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3820/3070>. Acesso jun.2014.

PLETSCH, M; GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado**. Linhas Críticas, Brasília. DF. v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abr.2012. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831/5501>> Acesso em: Jan. 2014.

PLETSCH, M. D. (2014). **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>> Acesso: out.2014.

RABELO, L.C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos: UFScar, 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. 2012. Disponível em: <www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?...> Acesso em: mar. 2013.

REBELO, A. S. KASSAR, M. C. M. (2014). **Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino aprendizagem?** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(78). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n78.2014>>. Acesso em: out.2014.

REIS, H.P. **Alcances e limites do Programa Ler e Escrever: um estudo de caso na escola estadual Prof.^a Cecília de Negri**. Americana: Unisal, 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano - Unisal. Americana. São

Paulo.2012. Disponível em: < unisal.br/wp-content/uploads/.../Dissertação_Helena-Prestes-dos-Reis.pdf >. Acesso em: Ago. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANFELICE, J.L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2011. Disponível em : < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>> Acesso em Dez.2015.

SÃO PAULO (ESTADO) Resolução Se 95/2000 - **Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas**. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf>. Acesso em: Jan.2015

_____. Resolução SE 61/2002 - **Dispõe sobre ações ao Programa de Inclusão Escolar**. São Paulo, 2002. Disponível em:<<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0015>> Acesso em:Jan.2014.

_____. Deliberação CEE 68/2007a. **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino**.São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto%20n.51.627,%20de%2001.03.2007.htm> > Acesso 15 jan. 2014.

_____. Resolução SE 02/2007b. **Altera dispositivo da Resolução SE Nº 08/2006**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto%20n.51.627,%20de%2001.03.2007.htm> >. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Resolução SE 32/2007c. **Dispõe sobre ações referentes ao Programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto%20n.51.627,%20de%2001.03.2007.htm> > Acesso 15 jan. 2014.

_____. Decreto 51.627 de 1 de março de 2007d. **Institui o programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto%20n.51.627,%20de%2001.03.2007.htm> > Acesso em: 07 jul.2012.

_____. Resolução 22/07e. **Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2007>>. Acesso em: 23 jul.2012.

_____. Resolução 86/2007f. **Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.** São Paulo, dez.2007. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2007>> Acesso em: 13 jul.2012.

_____. Comunicado SE de 21/12/2007g. **Orientações para implantação do Programa Ler e Escrever.** São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.profdomingos.com.br/estadual_comunicado_se_21122007.html >. Acesso em: 13 jul.2012.

_____. **O Ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais: Expectativas de Aprendizagem.** São Paulo faz escola, 2008a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/expectativas_portugues.pdf> Acesso em: ago. 2015

_____. Resolução SE 11/2008b. **Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0015>>. Acesso em: 18 fev.2014.

_____. Resolução SE 31/2008c. **Altera o § 1º do artigo 6º da Resolução SE Nº 11/2008.** São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0015>> .Acesso em: 13 jul.2014.

_____. Resolução 90/2008d. **Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.** São Paulo, dez.2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/90_08.HTM?Time=7/4/2012%2010:54:15%20AM>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. Resolução 91/2008e. **Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.** São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>> Acesso em: 13 jul.2012.

_____. Resolução 96/2008f. **Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior.** São Paulo, dez. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>> Acesso em: 13 jul.2012.

_____. Portaria Conjunta CENP/COGSP/ CEI de 06/07/2009a - **Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm#0015>> Acesso em: 13 jul.2014.

_____. Decreto 54.553/2009b. **Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que**

proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. São Paulo, jul.2009. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.54.553,%20de%2015.07.2009.htm>>. Acesso em: 23 jul.2012.

_____. Resolução 66/2009c. **Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.** São Paulo, ago.2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>>. Acesso em: 23 jul.2012.

_____. Decreto 54.887/2009d. **Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênio com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas.**São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>>. Acesso em: 23 fev.2014.

_____. Resolução 72/2009e. **Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>>. Acesso em: 23 fev.2014.

_____. Deliberação CEE 94/2009f. **Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009>>. Acesso em: fev.2014.

_____. Decreto 55.145/2009g. **Altera dispositivo que especifica do Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, e autorizou a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa.** São Paulo, 2009. Disponível em: <

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55145-10.12.2009.html>>. Acesso em: fev.2015

_____, **Ler e escrever: PIC - Projeto Intensivo de Ciclo; material do aluno- 5º ano (4ª série).** Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Arantagy;, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos-4. ed.–São Paulo: FDE, 2010.

_____. Resolução SE 54/2011a. **Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 23 fev.2014.

_____. Lei 14.514/2011b - **Institui o Dia de Luta pela Educação Inclusiva no Estado de São Paulo.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.dersv.com/legislacao.htm>>. Acesso em: 23 fev.2014.

_____. Resolução 14/2012a. **Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas.** São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2012> >. Acesso em: set.2014.

_____. Resolução 70/2012b. **Altera dispositivo da Resolução SE 54, de 12-08-2011, que dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.** São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2012> >. Acesso em: set.2014.

_____. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador –2º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; ; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... (e outros); adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratagy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. São Paulo; FDE, 2012c.

_____. **Ler e escrever:** PIC - Projeto Intensivo de Ciclo; material do professor- 5º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratagy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos-5. ed.–São Paulo: FDE, 2012c.

_____. Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01/2013 - **Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual.** São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201302140001>>. Acesso em: set.2014.

_____. Resolução 32/2013. **Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201305170032>> Acesso em: dez. 2015

_____. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador –1º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento

da Educação; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Arantagy... (e outros) - 4. ed. (versão revisada e atualizada) –São Paulo: FDE, 2014a.

_____, **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador –2º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; ; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... (e outros); adaptação do material original, Claudia Rosenberg Arantagy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. - 7 ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo; FDE, 2014b.

_____, **Ler e escrever**: coletânea de atividades 2º ano/Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge...(e outros); concepção, seleção e adaptação das atividades, Claudia Rosenberg Arantagy... (e outros) -7a. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014c.

_____. Resolução 61/2014d. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>>. Acesso: Dez.2015

_____. Resolução 73/2014e. **Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais** . São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2014>>. Acesso em: Dez.2015.

SAWAYA, S. M. **A psicologia e o Programa "Ler e Escrever"**: a formação de professores na escola. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 28, p. 157-180, 2012.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. **Uma questão para a educação inclusiva**: expor-se ou resguardar-se. Psicologia: ciência e profissão, p. 296-307, 2010.

SERRA, L. **O uso do material didático do “Programa Ler e Escrever” pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Santos**. Revista @. @mbienteeducação. ISSN 1982-8632. 4(2): 126-33, jul/dez, 2011. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_4_2/educacao_02_126-133.pdf > Acesso em 13 jul.2012

SICCA, N.A.L. **O lugar da história da ciência nas políticas curriculares brasileiras para o ensino de química**. História da Ciência e ensino - Vol. 12 (especial). Construindo interfaces. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/25516>> Acesso em: Jan.2016

SILVA, C. R.C. **Formação de classes homogêneas: condição para uma aprendizagem mais regular em menor tempo?** (Santa Catarina 1911 - 1939) X ANPED SUL, 2014. Centro Universitário Municipal de São José. Florianópolis/SC.2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/933-0.pdf> Acesso em: Dez.2015

SILVA, S. E.G.; BEVILACQUA, C. **As práticas de leitura no Programa Ler e Escrever: Breve reflexões.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Colloquium Humanarum, vol. 9, n. Especial, jul-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum.pdf>> Acesso em: Set. 2015.

SIMIONI, S. M. R. **Síndrome de Down e o movimento de inclusão: um estudo nas escolas estaduais.** Ribeirão Preto: CUML, 2011, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - CUML - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.hrenatoh.net/curso/textos/soniamariarodriguessimioni.pdf>> Acesso em: Out. 2013.

_____; ALMEIDA, M. A. **Programa Ler e Escrever e a alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo inicial.** 2013. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013. ISSN 2175-960X. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-054.pdf>> Acesso em: Nov.2015.

SOARES, A. S. **A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014. Disponível em:

< www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a08v22n83.pdf> Acesso em; Dez.2015

SOUZA, B.R.A. **Processos Educativos: Subjetividade e Saúde.** Brasília: UniCEUB, 2013, 57f. Monografia (Bacharelado em Psicologia) - UniCEUB. Brasília, 2013a Disponível em: <www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/.../BRUNA%20REGINA.pdf> Acesso em: jan.2015.

SOUZA, C. de. **A visão do educador especial acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** [S.l.], ano 3, n. 39, 2003. ISSN 16788419. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/ed39/emquestão.asp>>. Acesso em: abr. 2011.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.** Campinas: UNICAMP, 2013b. 297f. Tese (Doutorado em Educação) - Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000910647&fd=y>>. Acesso em: jul.2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STATONATO, S. C. **A formação dos formadores: uma análise do processo formativo**. São Paulo: USP, 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2010. USP - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em <
http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_soraia_statonato_mestrado_educacao.pdf> Acesso em Out.2015.

TASSONI, E. C.M.; FERNANDES, J. **O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e 5º ano**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 20(1):13-26, jan./abr., 2015. Disponível em: <
<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2940/1969>> Acesso em: Dez., 2015.

_____, MEGID, M. A .B. A. **A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 193-210, abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em:
 <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6873>>. Acesso em: Dez. 2015.

TAVARES, L. S. E. **Autoria ou reprodução? O cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do “Programa Ler e Escrever”**. Santos: Unisantos, 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Unisantos - Universidade Católica de Santos. 2012. Disponível em: <
<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1461>> Acesso em: Jul. 2015.

TEIXEIRA, F. S. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. Teresina: UFP, 2011.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPI - Universidade Federal do Piauí. Teresina. Piauí, 2011. Disponível em <
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTACAO%20COMPLETA2Francisca.PDF>> Acesso em: mar.2015.

TEIXEIRA, M. C. T.V. et al . **Habilidades de leitura e escrita de crianças na recuperação do ciclo I: divergências entre avaliação de professores e resultados em testes padronizados**. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 27, n. 83, 2010 . Disponível em <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 dez. 2015.

TERRA, R. N.; GOMES, C.G. **A inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional**. Revista Educação Especial. v. 26. n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <
<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: Set. 2015

TOLEDO, E. H; VITALIANO, C. R. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, Jun. 2012. Disponível em:
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:14 Mai. 2015.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático na regulação da aprendizagem:** a sondagem em uma turma de alfabetização. São Paulo: USP, 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/...19072012.../NATALIE_ARCHAS_BEZERRA_TORINI>. Acesso em: jun.2014.

TRAVERSINI, C. S. **Autoestima e alfabetização:** o que há nessa relação? Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.137, maio/agosto 2009. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2009. Disponível em <www.capes.gov.br/capes/porta1/conteudo/10/Banco_Teses.htm>; > Acesso em: 13 abr 2015.

VALADÃO, G. T. **Plano Educacional Individualizado na Educação Especial:** Propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. São Carlos: UFSCar, 2010, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3874> Acesso em: Nov. 2015.

VARGAS, R. L. **Políticas de Currículo:** ressignificações no contexto da prática. Itajaí: UVI, 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí. Santa Catarina, 2012. Disponível em <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Roberto%20Lucio%20de%20Vargas.pdf>>. Acesso em: dez.2014

VASQUES, C. K. **Branco sobre o branco:** psicanálise, educação especial e inclusão escolar. Revista Educação Especial, v.22, n.33, p.29-40, 2009.

VESPOLI, A. C. T. **A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever.** Campinas: PUC, 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=852>. Acesso em: Jul. 2015.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E.G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre professores. Rev. bras. Estud. pedagog. (online) Brasília, v. 95, n.239, p. 139-151, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>> Acesso em: Out.2015.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação teórica do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP.** São Paulo: USP, 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/.../ISABEL_VILLALOBOS_HRDLICKA_rev.pdf> Acesso em: mar.2015.

VILLAS BOAS, D. C.; DEZOTTI, M. C. **Os transtornos funcionais específicos relacionam-se com deficiência intelectual?** In: ALMEIDA, M. A. (Org.). Deficiência Intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE; organização Maria Amelia Almeida. São Paulo. 2012. p.117-130.

VINHAL, T. P. **A produção textual e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e uma 5ª série do ensino fundamental de Presidente Prudente/SP**. Presidente Prudente: Unesp, 2013. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Unesp - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. SP. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/tatiane-vinhal.pdf>>. Acesso em: Nov.2015.

YAMAMOTO, **Projeto Intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: USP, 2012.199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - USP - Universidade d São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152507/pt-br.php>>. Acesso em: abr.2014.

ZANI, J. B.; BUENO, L. **Os gêneros orais no Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo**. Revista Intercâmbio, v. XXVI, 2012, São Paulo: LAEL/PUC. ISSN 2237-759x. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. SP., 2012. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/15179/11321>. Acesso em: 11 Jul d 2014.

ZANITI, C. M. **O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever**. Santos: Unisantos, 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unisantos - Universidade Católica de Santos, Santos, SP. 2012. Disponível em: <biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/199> Acesso em: Out.2015.

ZOCCAL, S. I. L. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever**. Santos: Unisantos, 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisantos- Universidade Católica de Santos. Santos/SP., 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/195>>. Acesso em: Set.2015.

ANEXOS E APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA LER E ESCREVER: ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: SÔNIA MARIA RODRIGUES SIMIONI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08835812.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 185.504

Data da Relatoria: 12/02/2013

Apresentação do Projeto:

O Programa Ler e Escrever criado pela SEE/SP e é um instrumento pedagógico utilizado nas salas de aula da rede estadual do estado e foi implantado com objetivo de sanar questões no que diz respeito alfabetização e fracasso escolar dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental-ciclo I

Os serviços de atendimento educacional especializado não atendem toda a demanda educacional da população de alunos da educação especial. Há inexistência de material a partir desse programa para o atendimento de alunos com deficiência intelectual (DI); Há demandas por formação de professores na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: roteiro de entrevista com 10 questões abertas.

O estudo será dividido em duas etapas: 1- levantamento do número de alunos com DI matriculados no Ciclo I e aplicação dos instrumentos de coleta de dados junto aos participantes do estudo; 2-intervenção crítico-colaborativa em sala de aula com os professores dos alunos com DI.

Estima-se que o tempo para intervenção na sala de aula será de um ano letivo. A análise dos dados se dará por meio de leitura e releitura e transcrição dos dados coletados a fim de se chegar aos temas para análise.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal: Analisar no contexto da sala de aula regular as ações de intervenção docente para a apropriação da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual por meio do Programa

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Avenida Nove de Julho, 378, Sumaré – Ribeirão Preto-SP – F. 3519-3910

Processo: G: 502672/0073/2012

Interessado: Sônia Maria Rodrigues Simioni

Assunto: Solicitação de autorização para realizar pesquisa para Tese de Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos.

DESPACHO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Trata-se de solicitação de Sônia Maria Rodrigues Simioni, Doutoranda em Educação Especial da UFSCar, subscrita pela Professora Dra. Maria Amelia Almeida, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, para a realização de pesquisa de campo em três salas de aulas do Ciclo I de escolas estaduais do município de Ribeirão Preto, nas quais haja alunos com deficiência intelectual. A pesquisa de doutorado a ser desenvolvida tem como objeto o *Programa Ler e Escrever*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O título do projeto é *Programa Ler e Escrever: Alfabetização do aluno com deficiência intelectual no Ensino Fundamental*.

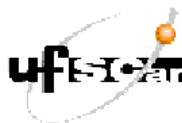
À vista do solicitado, **AUTORIZO**, observadas a concordância dos Diretores de Escola e dos professores das turmas participantes da pesquisa; a liberdade dos alunos quanto à participação; a não ocorrência de prejuízo às aulas e aos alunos; e a responsabilidade da interessada por todos os atos e procedimentos relacionados a essa pesquisa que ocorram no interior das escolas ou que repercutam sobre as mesmas.

A pesquisa não deve prejudicar o horário de trabalho na escola onde é titular.

Encaminhe-se ao Protocolo, para ciência da interessada e entrega da via anexa à contracapa, mediante recibo. Após, arquite-se.

Ribeirão Preto, 04 de setembro de 2012.


Gertrudes Aparecida Ferreira
RG 4.800.451-0
Dirigente Regional de Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Meu nome é Sônia Maria Rodrigues Simioni, sou Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e minha orientadora é a Profa. Dra. Maria Amelia Almeida. Pretendo desenvolver a coleta de dados nas escolas públicas estaduais e por isso você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **PROGRAMA LER E ESCREVER: ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**.

Sua seleção se deu a partir dos dados fornecidos pelo setor de Núcleo Pedagógico da Educação Especial na Diretoria Regional de Ensino e pela secretaria da escola onde seu (sua) filho (a) está matriculado (a) por meio do prontuário, onde verificou-se a ficha cadastral e o laudo diagnóstico, entretanto a participação de seu (sua) filho (a) não é obrigatória e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a escola, com a professora e com a pesquisadora.

Caso autorize a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa a coleta de dados acontecerá na escola, especificamente na sala de aula do seu (sua) filho (a). A pesquisadora aplicará a sondagem, instrumento utilizado pela Secretaria Estadual de Educação para avaliar, bimestralmente, o desenvolvimento escolar de seus alunos. O resultado da sondagem norteará a elaboração de um plano individual de aprendizagem que, juntamente com a professora da sala de aula comum será feita a intervenção de maneira que corrobore em elemento facilitador para a aprendizagem escolar de seu filho ou filha. Contudo caso haja alguma divergência você terá total liberdade em retirar seu consentimento para que seu filho participe da pesquisa.

O objetivo deste estudo é: Analisar no contexto da sala de aula regular as ações de intervenção docente para a apropriação da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual por meio do Programa Ler e Escrever, com intuito de propor as adaptações que se fizerem necessárias.

A participação do seu filho nesta pesquisa consistirá em: a) participar de uma sondagem/avaliação pedagógica que avaliará o rendimento escolar do mesmo; b) realizar atividades pedagógicas que visam à superação ou a diminuição de algumas dificuldades escolares.

Alguns prejuízos em decorrência da participação de seu filho (a) na pesquisa poderão ocorrer (constrangimento em realizar as atividades propostas; exposição perante os colegas de classe e a professora por conta da presença da pesquisadora em sala de aula; dentre outros); e caso aconteça você terá total liberdade para tomar as medidas cabíveis e retirar seu consentimento sem que isso acarrete quaisquer constrangimentos. O trabalho a ser desenvolvido com seu filho (a) somente se dará mediante sua aprovação.

Todos os cuidados éticos, no tratamento dos dados, na manutenção de sigilo sobre as informações e não identificação dos participantes será garantida. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro o que minimizará os possíveis prejuízos.

As atividades a serem desenvolvidas com seu filho (a), após sua aprovação, serão realizadas na sala de aula do mesmo.

Os benefícios advindos da participação do seu (sua) filho (a) na pesquisa referem-se à ampliação de conhecimentos e habilidades que poderão auxiliá-lo nas atividades escolares tanto na sala de aula quanto nas atividades extraclasse. A partir da participação do seu (sua) filho (a) na pesquisa espera-se que ele (a) possa diminuir as dificuldades escolares em relação aos demais colegas de classe e assim participar de maneira mais efetiva do currículo escolar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a respeito de sua participação a qualquer momento que julgar necessário.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa, **PROGRAMA LER E ESCREVER: ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL** sob responsabilidade da pesquisadora Me. Sônia Maria Rodrigues Simioni. O motivo que nos leva a investigar este tema da pesquisa é que apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual no país. Assim, o objetivo da pesquisa será analisar no contexto da sala de aula regular as ações de intervenção docente para a apropriação da leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual por meio do Programa Ler e Escrever, com intuito de propor as adaptações que se fizerem necessárias.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala de aula comum do Ensino Fundamental Regular e atende um ou mais alunos com deficiência intelectual. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você esteja vinculado.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, você pode pedir esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas para a pesquisadora, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre as condições em que se dão o processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum e elaborar seu perfil profissional, de modo que seja possível, se for o caso, após a conclusão da pesquisa possa ser elaborado cursos de formação continuada para o trabalho pedagógico de adaptação curricular aos alunos com DI na rede estadual. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca dos serviços prestados aos alunos com deficiência intelectual da rede estadual paulista. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora Me. Sônia Maria Rodrigues Simioni

Eu _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.
Ribeirão Preto, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Doutoranda Sônia Maria Rodrigues Simioni Telefone: (16) 92-447282 somiasimioni@uol.com.br

Pesquisadora responsável pelo projeto

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amelia Almeida ameliana@terra.com.br

UFSCar - PPGEES- Programa de Pós-Graduação em Educação Especial