



## Artigo

# Formação de professores alfabetizadores e a inclusão escolar da criança com deficiência

## Training of literacy teachers and the school inclusion of children with disabilities

## Formación de profesores de la alfabetización y la inclusión escolar del niño con discapacidad

**Eliamar Godoi<sup>1\*</sup>, Juliano Guerra Rocha<sup>2\*\*</sup>, Letícia de Sousa Leite<sup>3\*\*\*</sup>**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil\*  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora - MG, Brasil\*\*  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil\*\*\*.

### Resumo

O artigo discute a formação de professores alfabetizadores de crianças com deficiência diante do paradigma da inclusão escolar. Os dados resultaram de análise do Projeto Pedagógico e das fichas de disciplinas do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior no interior do Estado de Minas Gerais e dos discursos obtidos de entrevistas semiestruturadas aplicadas a três alfabetizadoras, que vivenciaram a experiência de alfabetizar, respectivamente, uma criança com transtorno do espectro autista, uma com cegueira e uma com surdez. A pesquisa foi pautada pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky com as contribuições das teorias que compreendem a alfabetização como um processo discursivo. Os resultados mostraram que, muito embora a construção das propostas formativas da licenciatura em Pedagogia da instituição pesquisada esteja balizada em atividades de ensino, gestão e pesquisa em ambientes escolar e não escolar, tendo a docência como base de formação do Pedagogo, a questão específica sobre a alfabetização da pessoa com deficiência foi timidamente contemplada no currículo, refletindo diretamente e negativamente na prática docente. Os discursos das professoras revelaram que a ausência, durante o curso de Pedagogia, de ações formativas mais direcionadas à alfabetização de crianças com deficiência provocou a falta de condições e de possibilidades concretas de desenvolvimento disponíveis tanto ao professor alfabetizador quanto ao aluno com deficiência por ele atendido.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do Instituto de Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: eliamarufu@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: professorjulianoguerra@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: leticiadesousaleite@gmail.com.

### **Abstract**

The article discusses the training of literacy teachers for children with disabilities in the face of the school inclusion paradigm. The data obtained resulted from the analysis of the Pedagogy course curriculum of a public institution of higher education in the interior of the State of Minas Gerais and from the discourses obtained from semi-structured interviews applied to three literacy teachers, who had the experience to literacy, respectively, a child with autism spectrum disorder, one with blindness and one with deafness. The research was guided by Vygotsky's historical-cultural theory with the contributions of the theories that understand literacy as a discursive process. The results showed that even though the construction of the educational proposals for the degree in Pedagogy of the researched institution is based on teaching, management and research activities in school and non-school environments, with teaching as the basis for the education of the pedagogue, the specific question for the literacy of people with disabilities is timidly included in the curriculum, reflecting directly and negatively on teaching practice. The teachers' speeches revealed that the absence of training actions more directed towards literacy for children with disabilities, during the Pedagogy course, causes the lack of conditions and concrete development possibilities available to both the literacy teacher and the student with disabilities for him attended.

### **Resumen**

El artículo aborda la formación de profesores de la alfabetización de niños con discapacidad delante del paradigma de la inclusión escolar. Los datos obtenidos resultaron del análisis de los planes académicos del curso de Pedagogía de una institución pública de educación superior en el interior del Estado de Minas Gerais y también de los discursos provenientes de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres profesoras de la alfabetización, que han experimentado alfabetizar, respectivamente, un niño con trastorno del espectro autista, uno con ceguera y otro con sordera. La investigación se basó en la teoría histórico-cultural de Vygotsky con las contribuciones de las teorías que entienden la alfabetización como un proceso discursivo. Los resultados mostraron que, aunque la construcción de las propuestas de formación profesoral en Pedagogía de la institución investigada estén circunscritas en actividades de enseñanza, gestión e investigación en ambientes escolares y no escolares, teniendo la docencia como base de la formación del Pedagogo, la cuestión específica con relación a la alfabetización de la persona con discapacidad poco se ha contemplado en los planes académicos, reflejando directa y negativamente en la práctica profesoral. Los discursos de las maestras han revelado que la ausencia de acciones formativas más direccionadas a una alfabetización de los niños con discapacidad, a lo largo del curso de Pedagogía, ocasiona la falta de condiciones y de posibilidades concretas de desarrollo disponibles al profesor de la alfabetización y a su alumno con discapacidad.

**Palavras-chave:** Alfabetização da criança com deficiência, Formação de professores alfabetizadores, Inclusão escolar.

**Keywords:** Literacy of children with disabilities, Training of literacy teachers, School inclusion.

**Palabras claves:** Alfabetización del niño con discapacidad, Formación de profesores de la alfabetización, Inclusión escolar.

## 1. Introdução

Nossa experiência como docentes na área de Educação Especial, mais especificamente na área de inclusão educacional e acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior em cursos de graduação (licenciatura) e pós-graduação, tem-nos possibilitado compartilhar algumas reflexões, questionamentos e anseios que são comuns entre profissionais da educação, pesquisadores e estudantes dessas áreas. Nesse contexto, destacamos a problemática que se instaura ao relacionar ou analisar os efeitos do processo de formação de professores alfabetizadores no atendimento da demanda da alfabetização e inclusão escolar das crianças com deficiência, que requer uma atuação de caráter específico e muito particular dos professores que as recebem na sala de aula de ensino comum.

Este artigo busca analisar a formação inicial dos professores alfabetizadores frente à complexidade do processo de alfabetização de uma criança com deficiência. Entre os inúmeros questionamentos que podem ser colocados a respeito dessa problemática, considera-se como essencial o que se refere à compreensão que se tem sobre os processos formativos pelos quais os professores alfabetizadores passam, sobre as questões pontuais que o processo de alfabetização de crianças com deficiência exige, sobre a mudança na prática de ensino que o atendimento a tais alunos demanda dos professores alfabetizadores, assim como sobre os condicionantes balizadores para que essa mudança ocorra, no sentido de melhorar a qualidade do atendimento a eles.

Com a finalidade de ampliar a reflexão e lançar luz sobre as discussões que se tem sobre tais processos, buscou-se, neste artigo, articular informações sobre os elementos presentes em um curso de licenciatura em Pedagogia, cuja proposta formativa é pautada em atividades de ensino, gestão e pesquisa em ambientes escolar e não escolar, tendo a docência como base de formação do Pedagogo, e contrastar essa proposta com os discursos de três alfabetizadoras sobre a alfabetização da criança com deficiência.

Para tanto, foram analisados o Projeto Pedagógico e as fichas de disciplinas do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior no interior do Estado de Minas Gerais, na busca por verificar em que medida o currículo desse curso contempla uma formação que qualifique professores para atuar em processos de alfabetização de crianças com deficiência. Insta esclarecer que o Projeto Pedagógico consultado e que estava em uso quando ocorreu essa pesquisa foi aprovado em 2006. Tanto esse documento quanto as fichas de disciplinas foram inventariados no portal eletrônico da Universidade, local em que, segundo informações obtidas no Setor de Documentação da instituição, ficam depositadas, e com acesso livre, as documentações do curso de Pedagogia.

Após essa etapa de pesquisa documental, foi realizada uma entrevista semiestruturada com três professoras da escola básica, que se graduaram nessa instituição e que receberam em sua sala de aula alunos com autismo, cegueira e surdez, com o intuito de verificar de que forma o processo de formação dessas professoras norteia sua prática de ensino na alfabetização desses alunos.

Para tal, foram tomados como base os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2010), com enfoque no princípio teórico-metodológico do

materialismo dialético, assim como as contribuições das teorias que compreendem a alfabetização como um processo discursivo. Os dados foram analisados utilizando-se o materialismo dialético como fundamento para compreender o professor alfabetizador enquanto sujeito, entendendo que o psiquismo humano se constitui a partir das possibilidades concretas de desenvolvimento disponíveis ao sujeito (materialismo), e dialético, que significa apreender determinado fenômeno sempre em movimento, acessando suas contradições e relações interdependentes (PIRES, 1997; SAVIANI, 1994, 2009).

Nesse sentido, nosso aporte teórico conta com trabalhos como os de Vygotsky (1997, 2010), Mantoan (2003, 2011a, 2011b, 2012, 2018), Smolka (2013, 2014), Skliar (1999, 2006), entre outros, assim como documentos legais, entre os quais as Leis brasileiras 13.146/15 e 9.394/96, o Decreto 5.626/05 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia (BRASIL, 1996, 2005a, 2006, 2015).

A interação entre os sujeitos (professor e alunos com deficiência) e o meio refletem as contradições e relações interdependentes entre as ações de formação do professor e sua prática de ensino ao alfabetizar seus alunos com deficiência. Portanto, por esse princípio, não se estudam os problemas na atuação dos professores em relação à eficácia ou fracasso da alfabetização de alunos com deficiência somente pela perspectiva do professor alfabetizador ou da criança com deficiência, como se a questão estivesse apenas no âmbito do indivíduo, mas, sim, pelas influências e condições que os constituem. As atitudes e as mudanças de atitude dos sujeitos a respeito da realidade dependem de transformações moduladas por abstrações e generalizações próprias de seus respectivos contextos e relações.

Embora o enfoque deste estudo não esteja pautado na análise da prática da alfabetização aplicada pelas professoras participantes da pesquisa, mas em seus discursos a respeito da alfabetização da criança com deficiência, no âmbito da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2010), cabe destacar que, com Smolka (2013, 2014), concebemos a alfabetização como um processo discursivo, cujo conceito surge baseado nos pressupostos do filósofo Mikhail Bakhtin. De acordo com Smolka (2013, p. 16),

a alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.

Dessa maneira, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, Smolka (2013, p. 79) entende que a análise dos “processos e das circunstâncias de produção do aluno pode revelar, além de condições do cotidiano da criança, aspecto de sua atividade mental, discursiva, bem como a relação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita”.

Sobre o papel do professor no processo de alfabetização, Smolka (2014) esclarece que

Como interlocutor privilegiado na relação de ensino no espaço escolar, o professor organiza o trabalho pedagógico de maneira

a ampliar o universo das crianças e disponibilizar **as mais diversas** formas, fontes e suportes de escrita. Usando **os mais variados** instrumentos e recursos, criando condições de vivenciar os muitos sentidos e possibilidades da forma escrita de linguagem, do registro do cotidiano ao texto literário, do bilhete ao livro, do lápis ao computador, o professor lê e escreve, aponta, informa, pergunta, relaciona, nomeia, explicita, convida e convoca as crianças a participarem, na e pela linguagem, da produção (de conhecimento sobre a) escrita (SMOLKA, 2014, p. 23, grifos nossos).

Uma vez que o psiquismo humano se constitui a partir de possibilidades concretas de desenvolvimento disponíveis ao sujeito, no caso do professor alfabetizador consideramos que a pesquisa deve contemplar as condições em que o processo de ensino e aprendizagem é estabelecido, na escola, entre o professor e esse aluno.

No sentido de ampliar as discussões sobre esse tema, procuramos observar a repercussão da formação das professoras alfabetizadoras, no que se refere ao processo de alfabetização de uma criança com deficiência, a partir de seus discursos. Nessa perspectiva teórica, tal processo se vincula às condições nas quais os indivíduos desenvolvem atividades que tenham como resultante o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Entendemos, desse modo, que as mudanças de atitude dos sujeitos a respeito da realidade se efetivam a partir das possibilidades concretas de desenvolvimento que lhes são disponíveis, levando em conta as contradições e relações interdependentes no fenômeno que são exteriorizadas pelos discursos das alfabetizadoras.

Partindo desses pressupostos e entendimentos, para compor este estudo foram pesquisados elementos que evidenciem a compreensão das relações estabelecidas nos movimentos de formação de três alfabetizadoras e suas experiências na prática da alfabetização de crianças com deficiência.

## **2. Formação de professores alfabetizadores na perspectiva da instituição formadora**

Entendendo que o currículo de qualquer curso de graduação espelha o seu processo formativo. Ao analisar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de uma instituição Federal no interior do Estado de Minas Gerais, verificamos que todo o seu desenvolvimento curricular acontece a partir de dois eixos, a pesquisa e a prática pedagógica. A finalidade de analisar a matriz curricular disposta no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, em especial as suas fichas de disciplinas, foi a de verificar quais são os movimentos de formação no âmbito da alfabetização de alunos com deficiência que o curso disponibiliza.

Quanto à concepção de alfabetização abraçada neste estudo, como dito, a consideramos como um processo discursivo que requer a formação ampla do sujeito professor, considerando a sua subjetividade na perspectiva dialógica de Bakhtin. Nesse sentido, Fiorin (2011, p. 46) esclarece que a “subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade”.

Nesse caso, a linguagem se constitui, ao mesmo tempo, meio e modo de interação de regulação das ações e da comunicação. Dessa forma, “a ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva” (SMOLKA, 2014, p. 23), conceito que, no nosso ponto de vista, poderia nortear todo o movimento formativo das instituições educacionais.

Para tanto, a partir de uma leitura do Projeto Pedagógico do curso, pudemos verificar que as ações do curso de Pedagogia, na Universidade pesquisada, primam pela articulação entre elementos nucleadores como forma de superar os desafios do cotidiano de atuação. Trata-se da articulação entre: teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão, trabalho coletivo e interdisciplinar, conteúdo específico e conteúdo pedagógico da formação previstos para cada série, além da articulação entre a abordagem histórica, sociológica, psicológica, filosófica, política etc. da educação e a abordagem dos meios que se constituem em prática profissional do Pedagogo. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, todas essas ações têm a docência como base da identidade do profissional da educação.

No que diz respeito à formação para a alfabetização, a análise mostrou que poucas menções sobre alfabetização apareceram no documento, e todas elas se referem à oferta de uma disciplina denominada de *Princípios e Métodos de Alfabetização*, com uma carga horária de 90 horas, oferecida no 2º ano do curso. Como são oferecidas apenas 3 horas semanais dessa disciplina, que se caracteriza como componente curricular do Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica, entendemos ser deveras tímida a abordagem do curso em relação à qualificação do professor para alfabetizar. Essa impressão de falta e fragilidade na formação desse profissional ainda restou mais forte ao analisar os pontos tratados na ementa, a qual aponta para desenvolvimento de temáticas como: “Funções sociais da lecto-escrita. O processo de construção e aquisição da leitura e da escrita. Estudo e análise dos métodos de alfabetização. Análise e produção de materiais didáticos para a Alfabetização. O Pedagogo e o processo de alfabetização” (P.M. A., s.d.). Esse tratamento generalizante e pouco específico até mesmo na disciplina que se propõe a tratar sobre alfabetização provoca, em termos práticos, impactos negativos na escola e na atuação do Pedagogo.

Tal contexto denota, por um lado, a responsabilidade da instituição formadora, na habilitação/qualificação, de oferecer subsídios e recursos de apoio profissional ao professor e, por outro, ao analisar os discursos das professoras alfabetizadoras, egressas dessa instituição, conforme evidenciaremos nos tópicos subsequentes, percebemos suas frustrações e isolamentos, pois seguem agindo por conta própria na busca por melhores meios para desenvolver o ensino inicial de leitura e escrita, em especial, de crianças com deficiência.

Outra busca que fizemos nas fichas de disciplina e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia foi no sentido de verificar quais eram os movimentos formativos oferecidos pela instituição formadora em relação à atuação dos alfabetizadores no âmbito da Educação Especial e inclusão de crianças com deficiência. A finalidade foi a de encontrar quais são os subsídios e recursos formativos que a Universidade, por meio do curso de Pedagogia, oferece a seus egressos para atuação nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, conforme determinação legal (BRASIL, Leis 9.394/96 e 13.146/15) e necessidade profissional dos professores. No entanto, ao

contrastar a legislação com a proposta formativa do curso de Pedagogia, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) determinam que o poder público (instituição formadora) deve adotar práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores. O poder público também deve ofertar formação continuada para o atendimento educacional especializado. Além disso, a instituição formadora deve promover formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de Tradutores e Intérpretes da Libras, de Guias Intérpretes e de Profissionais de Apoio, assim como oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, Lei 13.146/15, art. 28).

Entretanto, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006), pareceu-nos que esses direcionamentos das DCNs seguem um caminho paralelo quase em sentido contrário às demais determinações legais. Apontando apenas indicações generalistas e superficiais, os direcionamentos das DCNs tangenciam o processo de formação regido e determinado pela legislação mais atual. Esse modo de ação formativa colocado pelas DCNs, que orienta ações de formação, coloca o atendimento à pessoa com deficiência como uma opção e/ou como “atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo” (BRASIL, 2006).

Segundo o Art. 8º das DCNs para os cursos de Pedagogia, que versa sobre os termos do Projeto Pedagógico da instituição, a integralização de estudos deve ser feita de modo a “propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais”. Analisando o Projeto Pedagógico, percebe-se que os direcionamentos das DCNs são rigorosamente seguidos pelo curso de Pedagogia analisado, do que resulta um vácuo na formação do Pedagogo.

Uma outra ficha de disciplina que analisamos foi a de *Educação Especial*, cuja ementa se apresenta da seguinte forma: “A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial” (E.E., s.d.). A análise da ficha apontou que, embora o curso tenha uma disciplina que trata exclusivamente da Educação Especial, a ênfase da disciplina está nos conceitos de Educação Especial e Inclusão. Com uma carga horária também muito restrita, 90 horas, a ementa aponta apenas um item que versa sobre ações e práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência, mas também nada traz sobre alfabetização de crianças com deficiência.

Considerando o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005b), que dispõe sobre a oferta da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de licenciatura, e ainda na busca por verificar os movimentos formativos do curso de Pedagogia que habilitam professores alfabetizadores, e também considerando a especificidade linguística que o aluno surdo necessita no seu processo de alfabetização, o componente curricular Libras foi outra ficha de

disciplina que buscamos analisar. Para a nossa surpresa, não foi encontrada nenhuma menção a Libras no Projeto Pedagógico e sequer foi encontrada a ficha de disciplina no rol das fichas dos componentes curriculares do curso.

A única menção a Libras foi encontrada no arquivo da matriz curricular do curso de Pedagogia datado do ano de 2013, em um quadro das disciplinas disponibilizadas para o 3º ano, informando no rodapé que “O aluno deve cursar a disciplina Libras no extraturno até a reforma curricular, quando a mesma será incluída no turno de aula”. Considerando a obrigatoriedade de oferta da Libras como disciplina obrigatória determinado pelo Decreto 5.626/05, e ainda considerando a informação da sua oferta no extraturno até reforma curricular, entendemos que o curso está passando por reforma curricular e que, quando finalizada, a disciplina de Libras constará nos documentos do curso.

Como não foi encontrada a ficha da disciplina da Libras, essa ausência inviabilizou a análise dessa disciplina para a qual constam 60 horas de carga horária. De todo modo, mesmo com a oferta da disciplina de Libras, cujo enfoque normalmente é nos aspectos introdutórios da língua de sinais, a formação para alfabetizar um aluno surdo carece de uma atenção muito especial, que normalmente não é recebida na Universidade (GODOI; LEITE, 2019).

Como a necessidade do surdo é muito mais linguística e menos instrumental, o processo de alfabetização de surdos requer ações e formação muito mais específicas, pois o professor deve alfabetizar duplamente o aluno surdo, ensinando-lhe primeiramente a Libras, alfabetizando-o, portanto, em sua língua materna, e a partir da Libras, ou concomitantemente, ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita. Considerando a especificidade do aluno surdo e contrastando os movimentos formativos do curso de Pedagogia analisado, resta muito clara a ineficácia do trabalho generalizante, superficial e deveras descontextualizado que muitas instituições de ensino oferecem em termos de formação para alfabetização de alunos surdos.

Atuar na alfabetização de pessoas com deficiência, especialmente considerando a alfabetização como um processo discursivo, demanda da parte da instituição formadora todo um suprimento de especificidades características da função de professor de uma área tão específica. Nesse movimento, a análise dos documentos do curso e da legislação mostrou um grande descompasso e um conseqüente prejuízo de base de apoio ao profissional alfabetizador. O professor alfabetizador necessita receber formação como indivíduo e como sujeito social, entretanto, na realidade, ele é direcionado a se desenvolver na composição da estrutura social, buscando por conta própria os subsídios e recursos necessários para a realização do seu trabalho na escola.

Nesse momento da análise, por fim, interessou-nos saber como a instituição organizou as suas ações formativas para habilitar e capacitar seus *discentes egressos* para atuar nos processos de escolarização das pessoas com deficiência. Para tanto, fizemos uma busca no Projeto Pedagógico do curso, em que encontramos apenas uma menção bem generalista e superficial sobre os processos educativos de pessoas com deficiência. Apenas no item “VI - *Caracterização do Egresso*”, foi detectada alguma menção. O documento aponta que a partir dos princípios de formação do curso delinea o perfil do egresso. Nesse caso, no documento pode ser verificada apenas a menção a que o egresso pode ainda “atuar com pessoas que possuem necessidades especiais,

em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania” (P.P.C., 2006).

A análise dos aspectos da alfabetização e da alfabetização de pessoas com deficiência no Projeto Pedagógico e nas fichas de disciplina mostrou que, longe de um movimento formativo que prime pelos processos de escolarização pautado em ações de alfabetização como processo discursivo atendendo crianças com/ ou sem deficiência, ao contrário, evidenciamos que a instituição não oferece subsídios suficientes para que seu egresso possa atuar na alfabetização de pessoas com deficiência.

Com uma carga horária insuficiente, a partir da oferta de uma única disciplina que se dedica à formação para alfabetizar, ao analisar as fichas de disciplina dos componentes curriculares *Princípios e Métodos de Alfabetização, Educação Especial e Libras*, com base nos aportes da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2010), percebe-se um vácuo no processo de formação do profissional da escola básica que atua nos níveis de alfabetização, o que leva a concluir que o meio formativo não oferece recursos e subsídios suficientes para garantir, aos professores, segurança na ação de alfabetizar, aspecto esse que surge espelhado no discurso das professoras participantes da pesquisa, conforme adiante analisaremos.

### **3. Os discursos das alfabetizadoras sobre a alfabetização da criança com deficiência**

“Ensinar a turma toda” é um desafio das escolas abertas às diferenças, tal como Mantoan (2011a) elucida. A autora acrescenta que, para tanto, são necessárias “uma re significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem” (MANTOAN, 2011a, p. 63). Para alcançar a todos devemos nos atentar “às singularidades das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as” (MANTOAN, 2011a, p. 66). Alguns, nesse ponto, se questionariam: “os professores e as escolas estão preparados para isso?”

Essa questão é recorrente e, inclusive, histórica, quando tratamos do tema inclusão escolar. Superado sob a ótica teórica e legislativa, esse questionamento se torna, ainda hoje, argumento para a exclusão. Não são poucas as notícias de famílias que tiveram negada nas escolas a matrícula de seus filhos com deficiência, sob a alegação de que “não tinham condições de atender” ou “não tinham estrutura”.

Longe de retomarmos essa querela, foco de muitas pesquisas no campo educacional e do direito, adiante abordaremos os discursos de três professoras que receberam crianças com deficiência em suas classes de alfabetização. As práticas dessas alfabetizadoras e seus discursos nos impulsionam a pensar sobre a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, e sobre os aspectos implícitos do processo de inclusão escolar. Quem são essas professoras? Qual o perfil profissional delas?

As três professoras são nomeadas, neste trabalho, de A, B e C. Formadas em Pedagogia e estão na docência entre 5 e 10 anos, atuando em turmas de alfabetização. Fazem uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas/aula. As trajetórias dessas três professoras se inter cruzam, pois vivenciaram a experiência de alfabetizar, respectivamente, uma criança com

autismo (Professora A), uma com cegueira (Professora B) e uma com surdez (Professora C).

Os discursos foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas no ano de 2019, gravadas em áudio, posteriormente transcritas. As professoras alfabetizadoras expressaram angústias, conquistas, saberes, dentre outras questões que não serão totalmente abordadas aqui, em virtude da temática do artigo. As reflexões que optamos por fazer doravante estão organizadas em três principais pontos sintetizados pelas afirmativas: “não é a criança, é a escola que está deficiente”; “nenhuma universidade ou curso será capaz de capacitar o professor para atuar com a totalidade das diferenças”; “fui lá e fiz”.

### 3. 1 “Não é a criança, é a escola que está deficiente”

A primeira questão abordada pelas professoras, reiterada em seus discursos, foi a falta de informação sobre as crianças a elas oferecida pelas escolas. Geralmente, as docentes ficaram sabendo que receberiam uma criança com deficiência no primeiro dia de aula ou nas vésperas:

No primeiro dia de aula, fiquei sabendo pela mãe do meu aluno que ele era autista. Eu já sabia que receberia uma criança com deficiência, mas não sabia sobre a história de vida desse aluno, suas preferências, dificuldades etc. (Professora A).

Na véspera do primeiro dia de aula, a Coordenadora da escola me disse que eu teria uma aluna cega em sala, e que teria que alfabetizá-la (Professora B).

Após uma semana de aula, descobri que estava matriculada uma criança com surdez na sala, mas que ela não estava frequentando, pois aguardavam o Intérprete de Libras ser contratado<sup>4</sup>. Os pais dessa criança são surdos e ela já sabia se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais (Professora C).

As falas exemplificam um dilema nas escolas, que, por vezes, na tentativa de não gerarem um preconceito, evitam antecipar aos professores quem são os seus alunos, “quais suas histórias, dificuldades e habilidades” (Professora A). “Vamos às cegas para a sala de aula, lá descobrimos quem são eles”, afirmou a Professora C. “Se soubéssemos quem são as crianças, principalmente se têm alguma dificuldade ou deficiência, poderíamos preparar propostas condizentes, já de início de ano”, reiterou a Professora B.

Na voz das professoras está subjacente uma tendência comum no contexto escolar: a necessidade de fazer o que Skliar (2006) nomeia de “diferencialismo”, que se baseia “em separar, em distinguir da diferença algumas marcas ‘diferentes’” (SKLIAR, 2006, p. 23). Dessa forma, notamos que a busca

---

<sup>4</sup> Essa questão é um problema em diversas redes de ensino no Brasil. Em nossa experiência na pesquisa sobre educação de surdos temos presenciado relatos dessa natureza e os problematizados no âmbito social e no acadêmico. Insta esclarecer que, conforme a Legislação vigente, em especial a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a disponibilização de Tradutores e Intérpretes de Libras nas instituições de ensino é um direito da pessoa com surdez e um dever do poder público (BRASIL, 2015).

é pela “identificação” dos alunos, “diagnosticando” o que têm, o que sabem e o que não sabem (MACHADO, 2013). Por outro lado, “a experiência que a escola vive a partir da educação inclusiva coloca professores e gestores diante do aluno com deficiência como uma oportunidade de conhecê-lo a partir dele mesmo, de sua complexidade de vida” (MACHADO, 2013, p. 35).

Embora haja esse aspecto intrínseco nos discursos registrados acima, notamos também uma preocupação das docentes sobre a importância de um diálogo com a família da criança, antes do contato da professora com ela em sala de aula. Saber sobre a criança, sua história de vida, suas preferências, auxilia na previsibilidade de situações que podem ser organizadas no cotidiano escolar, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, não defendemos que ocorra, antes mesmo da convivência do professor com seu aluno, um processo de identificação de dificuldades focado no sujeito. A identificação deve reconhecer as barreiras do ambiente escolar, que poderão impedi-lo de se desenvolver plenamente. Nessa proposição, “acreditamos que uma escola possível, que se baseia na diferença, está relacionada à impossibilidade de definir quem o outro é” (LANUTI; MANTOAN; 2018, p. 127).

A Professora A explicitou mais detalhes acerca da sua dificuldade no primeiro contato com seu aluno com autismo:

Quando a mãe do meu aluno chegou na escola, ela me informou que ele era autista e que não suportava barulho. Eu havia escutado sobre autismo uma vez na minha vida. Na inocência, quando eu comecei a cantar a música de acolhida junto com os outros alunos, ele começou a quebrar tudo. Ninguém conseguiu acalmá-lo (Professora A).

No caso citado acima, se houvesse uma preparação tanto da professora que acolheu a criança, quanto para a família, o processo teria ocorrido naturalmente, sem causar tantas marcas negativas a todos os envolvidos. A professora não sabia que uma das características típicas do autismo são as hipersensibilidades sensoriais, sendo uma delas a auditiva<sup>5</sup>. Entram em pauta, a partir dessa situação, dois desafios.

Inicialmente, tal discurso vem ao encontro da afirmação da Professora C: “não é a criança, é a escola que está deficiente”. Comumente também pode ser sintetizado no que a Professora B disse: “não é o aluno que precisa se adequar à escola, é a escola que se adequa ao aluno”. As duas afirmativas corroboram aspectos da legislação e do paradigma da inclusão escolar, evidenciando a clareza das docentes com relação à necessidade de uma “escola aberta às diferenças”, em que a mudança é iniciada já no projeto pedagógico e na organização curricular da instituição (MANTOAN, 2012).

O segundo desafio está na formação continuada do professor. Promover a capacitação do docente para subsidiar o seu trabalho, estudando temáticas e impulsionando reflexões, é uma das ações imprescindíveis no âmbito das políticas públicas educacionais. Numa perspectiva inclusiva, e por isso mesmo

---

<sup>5</sup> Vale elucidar que isso não é regra para toda pessoa com autismo. As pesquisas sobre a escolarização da criança autista têm revelado o quanto o Transtorno do Espectro Autista é um enigma, pois se manifesta em cada sujeito de uma maneira (Cf. ORRU, 2011; BORGES; NOGUEIRA, 2018).

eminentemente democrática, o trabalho formativo com os professores demanda uma participação coletiva, colegiada e integradora.

Freire (1996), ao tratar da formação permanente, demonstra a necessidade da reflexão crítica sobre a prática, pois ela tem uma tarefa “altamente política”, na medida em que o docente se mobiliza para novos saberes e fazeres. A Professora A, quando mencionou que só havia escutado sobre o autismo uma única vez em sua vida, evidencia a fragilidade dos seus conhecimentos frente ao assunto, ao mesmo tempo que fica tácita a autorreflexão de sua prática e o quanto aquele momento a impulsionou para buscar novas informações. Em outra fala, ela tece um comentário como argumento que clarifica o seu discurso. Esse comentário intitula o tópico a seguir, incitando algumas ponderações relativas ao desafio da formação inicial e continuada do alfabetizador diante do ensino de leitura e escrita à criança com deficiência.

### **3. 2 “Nenhuma universidade ou curso será capaz de capacitar o professor para atuar com a totalidade das diferenças”**

Imbernón (2006, p. 66) afirma que, para o professor não cair na cilada paradoxal de “ensinar a não ensinar”, a sua formação inicial deve dotar-se de “bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”. A Universidade tem, a partir disso, a missão de formar professores sensíveis para conduzir suas práticas olhando para cada sujeito como alguém igual em dignidade e direito; “único e irrepetível” devido a suas diferenças (ONU, 1948).

A inclusão é tratada na Licenciatura em Pedagogia, curso que prepara os futuros Pedagogos para atuarem nas classes de alfabetização, não como uma modalidade, “mas um princípio do trabalho educativo” (BRASIL, 2005a, p. 12). Isso significa que essa temática deveria ser incorporada em todos os componentes curriculares. Não obstante, mesmo a Professora A reconhecendo que a Universidade ou cursos não são capazes de formar o professor para trabalhar “com a totalidade das diferenças”, ela e as demais professoras indicaram:

Nem na graduação, muito menos nos cursos de formação na escola eu havia me deparado com aspectos de como alfabetizar uma criança com autismo, principalmente, o não verbal (Professora A).

Na faculdade eu tive a disciplina de Educação Especial, mas discutimos muito mais sobre a importância da inclusão do que pensamos em práticas pedagógicas para o ensino de uma criança com deficiência. Eu sabia do Braille porque vi filmes e li algo a respeito, uma vez, no PNAIC. Mas os meus conhecimentos eram rasteiros. [...] A faculdade, de alguma maneira, deveria abordar isso (Professora B).

Durante a graduação não me recordo de ter pensado que seria possível eu ter uma criança surda na minha sala, até porque na minha época como aluna eu não me lembro de ter colegas com deficiências. Fiz a disciplina de Libras na faculdade, mas saí sem

saber ao menos cumprimentar uma pessoa. Cheguei também a ter a disciplina de “Princípios e Métodos de Alfabetização”, mas não tratamos sobre alfabetização de crianças com deficiência. Só na prática percebi que alfabetizar alguém ouvinte é totalmente diferente de alfabetizar um surdo (Professora C).

Os relatos das três professoras têm em comum o destaque para a incipiência dos estudos sobre a alfabetização da pessoa com deficiência na sua formação inicial, no curso de Pedagogia. Alegam que tiveram disciplinas sobre a Educação Especial, Alfabetização e Libras (Língua Brasileira de Sinais), porém esses conhecimentos não foram integrados. Nessa direção, Caiado, Campos e Viralunga (2011) explicitam que, na formação inicial dos educadores, as disciplinas com conteúdos de Educação Especial e Educação Inclusiva têm cargas horárias limitadas, o que impossibilita aprofundamento.

Essa constatação, ao ser cotejada com os discursos das alfabetizadoras, revela, em primeiro plano, a necessidade de a temática “alfabetização da criança com deficiência” fazer parte das discussões em sala de aula no curso de Pedagogia, não sendo apenas um debate no contexto da extensão ou da pesquisa direcionado a quem se interesse pelo tema. Pelo contrário, precisa estar articulado entre esses três polos (ensino, pesquisa e extensão), problematizado a partir de aspectos teóricos e práticos na perspectiva da inclusão escolar. O contato com essa questão não pode se dar no fazer cotidiano do professor frente aos desafios de alfabetizar uma criança que necessita, por exemplo, do Sistema Braille, sem ao menos que isso tenha sido estudado anteriormente por ele. A proposta não é formar Especialistas em Educação Especial, tampouco capacitar alguns para atuar com as especificidades das crianças.

Na escola para todos, todos estão preparados! Sabemos que a função do Atendimento Educacional Especializado é justamente prover os recursos de acessibilidade a cada aluno, como por exemplo, para o caso de uma criança com cegueira, os leitores de tela (BRASIL, 2008). Porém, o professor na sala de aula também precisa saber lidar com esse recurso, incorporando-o ao processo de alfabetização da criança. Por isso, a necessidade de esse profissional ter passado na sua formação inicial por um estudo consistente que o orientasse a organizar experiências não visuais de leitura e escrita.

Uma possibilidade de o conteúdo “alfabetização da criança com deficiência” estar presente no âmbito acadêmico é por meio da integração entre componentes curriculares na Universidade, envolvendo a Educação Básica. Zeichner (2010) propõe a criação de “espaços híbridos” na formação inicial do professor, como um “terceiro espaço” que supera a dicotomização entre “teoria e prática”, entre “conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico”. “A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

A Professora B, no discurso transcrito anteriormente, relembra um programa de formação continuada dirigido a todos alfabetizadores brasileiros, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Esse programa foi instituído pelo Governo Federal em 2012, iniciado efetivamente em 2013,

perdurando até 2018, envolvendo Universidades parceiras, Secretarias de Educação e Escolas Públicas.

Por muitos motivos esse programa é um marco, pois se tratou de uma “política nacional de formação continuada para alfabetizadores brasileiros” (OLIVEIRA; RESENDE; MACIEL, 2020). Entre os diferentes motivos para esse entendimento, destacamos a sua abrangência. De acordo com o *Documento Orientador – PNAIC em Ação* foram capacitados, em 2013, 313.599 alfabetizadores; em 2014, 311.916; em 2015, 302.057; em 2016, 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2017).

Além disso, consideramos esse programa como um divisor de águas, devido à contemplação de temáticas fundamentais para atuação do professor alfabetizador em sala de aula, articuladas na concepção de uma alfabetização na perspectiva do letramento. Destarte, foi o programa de formação continuada de alfabetizadores que trouxe, especificamente, pela primeira vez o assunto “alfabetização de crianças com deficiência” para ser debatido em contexto nacional<sup>6</sup>.

Os encontros presenciais do PNAIC se baseavam em *Cadernos de formação* – livros organizados a partir de temas comuns, redigidos por especialistas de Universidades brasileiras e com relatos de experiências de professores da Educação Básica. No material de formação de 2013, 2014 e 2015, há dois cadernos direcionados à alfabetização matemática e linguística das crianças com deficiência (BRASIL, PNAIC, 2012; 2014) e um que tratou sobre o “currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade” enfocando as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização” (BRASIL, PNAIC, 2015). Neles é apresentada, a partir de fundamentos da Educação Inclusiva, uma proposta de “despatologizar” as práticas de alfabetização, convidando os professores a assumirem o seu papel de responsáveis por alfabetizar a todos (CAVALCANTE *et al.*, 2012).

O PNAIC foi encerrado em 2018. A partir de então, a política assumida pelo Governo Federal foi de uma formação à distância, por meio de plataformas e conteúdos virtuais. Ainda sobre esse programa, a Professora A elucida em sua entrevista algo que encerra esse debate e abre as reflexões do próximo subitem: “o PNAIC fez com que eu me abrisse à questão da alfabetização de todas as crianças, independentemente de suas condições. Mesmo não sabendo como fazer, com toda fragilidade teórica e de formação, fui lá e fiz”.

### 3. 3 “Fui lá e fiz”

As alfabetizadoras reiteram em seus discursos que as dificuldades foram motivadoras para pesquisarem e experimentarem práticas pedagógicas na alfabetização de todas as crianças, fazendo as seguintes observações:

Não foi nada fácil, a princípio, confesso! Mas fui fazendo cada coisa de uma vez, adequando a rotina da turma, para atender ao Carlos [nome fictício]. Aprendi a usar a Comunicação Alternativa e com ela foi possível alfabetizá-lo. [...] Tudo teria sido mais fácil

---

<sup>6</sup> Sobre as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em relação à formação continuada de professores alfabetizadores para a educação inclusiva, cf. Barreto e Shimazaki (2019).

se eu tivesse aprendido isso antes de trabalhar com ele (Professora A).

Fui aprendendo Braille junto com minha aluna, no final do ano estava eu e ela alfabetizadas nesse Sistema. Aprendi a usar recursos tecnológicos e diferenciar muitas práticas em sala de aula para que ela participasse de tudo. Com o apoio do AEE consegui desenvolver muitas ferramentas, que antes eu nunca tinha ouvido falar. [...] Foi bastante difícil, mas enriquecedor! Uma experiência que levarei para sempre em minhas boas lembranças como alfabetizadora (Professora B).

Alfabetizar uma criança com surdez em Língua Portuguesa foi um dos maiores desafios que tive até então. Estudei muito e fui aprender Libras para me comunicar com minha aluna e seus pais, pois eles já eram usuários dessa língua. Mas a minha primeira sensação foi de impotência. A verdade é que para sermos professores deveríamos saber com fluência a Libras. A faculdade deveria nos preparar melhor para isso, não somente a usar essa língua, como também a ensiná-la (Professora C).

Em termos da atuação na alfabetização do aluno surdo, considerando a especificidade linguística e a complexidade do trabalho docente voltado para a prática de ensino no contexto inclusivo, a Professora C relata como foi o processo e aponta como conseguiu êxito no trabalho com a ajuda de um Intérprete de Libras, personagem fundamental no contexto do trabalho com alunos surdos.

Fizemos um trabalho em parceria, eu e a Intérprete de Libras na alfabetização da minha aluna. Foi por meio dessa parceria que obtivemos o sucesso. Na escola não conseguimos fazer nada sozinhos, precisamos somar forças.

Aprendi que o papel do Intérprete de Libras não é alfabetizar a criança, eu, enquanto professora, que tinha essa obrigação. Demorei uns dois meses para perceber isso. Apenas superei os desafios quando comecei a estudar e me aprofundar no processo de alfabetização de uma criança surda.

Minha aluna já chegou na escola sabendo Libras com fluência, já que os pais eram surdos e essa língua fazia parte de sua vida, desde quando ela nasceu. Introduzimos a língua portuguesa, como segunda língua, usando muitos elementos visuais (Professora C).

A falta de informação clara sobre o papel do profissional Tradutor e Intérprete de Libras produz diversas situações muito equivocadas no contexto da sala de aula, como a relatada pela Professora C: “aprendi que o papel do Intérprete de Libras não é alfabetizar a criança, eu, enquanto professora, que tinha essa obrigação. Demorei uns dois meses para perceber isso”. Por vezes, muitos professores, desconhecendo a função desse profissional, ora delega a

ele a responsabilidade pela docência, ora desconsidera a sua presença, ora cria conflitos na interação.

É muito comum o professor, ao ser informado sobre a presença de aluno surdo em sua turma, seja por desconhecimento, seja por *desin*-formação ou fuga, delegar ou tentar delegar sua responsabilidade de docente ao Intérprete, cujo papel é o de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.

Por fim, os discursos das professoras corroboram para defendermos observamos que a atuação do docente não deve ser pautada na deficiência, mas no sujeito em si, em suas potencialidades. Esse conhecimento deve refletir positivamente a forma de planejar o trabalho docente. Com isso, entendemos que os professores, em suas ações educativas, precisam lidar com a deficiência na perspectiva da diferença, o que demanda conhecimento e informação para romper com o estigma e o rótulo da deficiência aliados a um processo de discriminação do diferente.

Outro ponto central é que a formação docente (inicial ou continuada) deve contribuir para que os futuros profissionais não sejam reprodutores das desigualdades e/ou instrumentos de manutenção das ideias e concepções dominantes, mas, ao contrário, que estejam preparados para lidar com as diferenças sob a ótica do paradigma da inclusão. Não se trata, portanto, de lidar com os alunos da mesma maneira, é necessário levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo apresentam características que as diferenciam (SANTOS, 2003). Nesse caminho, a experiência da prática pedagógica pode contribuir no sentido de desenvolver estratégias educacionais que vão ao encontro das especificidades do aluno com deficiência.

Para tanto, é preciso conhecer o aluno para além do seu diagnóstico e enxergar as suas potencialidades (MACHADO, 2013). Percebemos, portanto, a necessidade de conhecer o aluno com deficiência a partir de si mesmo, de sua história de vida, do contexto em que está inserido (MACHADO, 2013; MANTOAN, 2003).

#### 4. Considerações finais

As reflexões empreendidas neste texto nos mobilizam para pensar sobre o ideário de uma alfabetização nas/com as diferenças na escola para todos.

O primeiro ponto é que o lugar da criança com deficiência se alfabetizar é na escola comum, com todos. Temos visto, desde 2017, ações de desmonte no campo da Educação Especial no Brasil, sob a justificativa de uma “atualização” da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). A portas fechadas, ações estão sendo discutidas por um grupo que defende o retorno das escolas especiais sob o disfarce de uma “proposta inclusiva” que visa “garantir não só acesso à escola, mas permanência, aprendizagem e qualidade” (MANTOAN *et al.*, 2018, p. 11).

Ações que eram apenas discursivas já estão na prática em alguns estados, como em Goiás, que, em 2020, permitiu a abertura de escolas especiais e classes especiais em escolas comuns. As *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, 2020-2022* (GOIÁS, 2020) mencionam que a classe especial tem por “objetivo alfabetizar os estudantes com deficiência intelectual ou TGD/TEA [Transtorno Global do Desenvolvimento / Transtorno do

Espectro Autista] que estão matriculados nas turmas comuns e/ou fora da escola e que ainda não foram alfabetizados” (GOIÁS, 2020, p. 143).

Tal questão é apenas para exemplificar o movimento ideológico que ronda a educação no contexto atual, necessitando que a defesa da escola para todos – justa, democrática e inclusiva – seja uma bandeira de luta e resistência dos educadores e instituições do país (MANTOAN *et al.*, 2018). As professoras colocaram em suas falas os ganhos profissionais e pessoais da experiência vivenciada, afirmando que a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum traz grandes benefícios para todos os envolvidos. “Uma escola que alfabetiza a todos não pode ser um sonho, tem que ser, no nosso país, uma realidade”, concluiu a Professora B.

O segundo ponto que precisa ser considerado é acerca da diferenciação. Mantoan (2011b; 2012) explicita que ela foi por muito tempo utilizada para segregar e manter os sujeitos excluídos da escola. Todavia, ela aponta que a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) trabalha com a proposta da “diferenciação para incluir”: diferencia-se para oportunizar que todos tenham condições iguais de participação (ROCHA; BARBOSA, 2017). Portanto, a diferenciação não é a “infantilização” ou “suavização” de conteúdos, adequando-os de acordo com a deficiência do sujeito.

Sklair (1999) considera que “a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural”. Partindo desse pressuposto, a diferenciação pode ser compreendida como um ajuste do espaço, do tempo, das práticas etc., garantindo a participação e aprendizagem de todos os estudantes por meio de atividades pedagógicas acessíveis, que “levam em consideração as habilidades e as dificuldades dos estudantes, permitindo que cada um avance de acordo com as suas possibilidades” (ROCHA; BARBOSA, 2017, p. 31).

O terceiro e último ponto, a nosso ver, está no âmbito do curso de Pedagogia. Trata-se da necessidade de haver integração entre os componentes curriculares (linhas de pesquisas, departamentos etc.). Muito poderá ser feito na formação inicial do Pedagogo quando os núcleos curriculares dialogarem entre si. Observamos, com esta pesquisa, a necessidade de se diferenciar – tratar especificamente – sobre o processo de alfabetização dos sujeitos com deficiência, no curso de Pedagogia. É imprescindível que os professores conheçam recursos e estratégias de acessibilidade para atingir aos alunos que necessitam deles para aprender a ler e escrever, dentro dos componentes curriculares ligados às metodologias de ensino de língua portuguesa e alfabetização.

Os resultados mostraram que, muito embora a construção e a implementação das propostas formativas da licenciatura em Pedagogia da instituição estejam balizadas em atividades de ensino, gestão e pesquisa em ambientes escolar e não escolar, tendo a docência como base de formação do Pedagogo, a área que tange à formação específica para a alfabetização da pessoa com deficiência é timidamente contemplada no currículo. Raras são as ações formativas voltadas a atender esse público.

Concluimos que essa timidez das instituições na formação para atuar na alfabetização de pessoas com deficiência, revelada pelas fichas de disciplinas do curso analisado, prejudica a atuação dos professores e se mostra, muitas vezes, frágil para que o professor consiga atuar de modo eficaz. Essa fragilidade

de formação, perceptível nos cursos de Licenciatura, apareceu de modo muito evidente nos discursos das professoras que atuam na alfabetização, denotando a falta de condições e de possibilidades concretas de desenvolvimento profissional. Isso impacta negativamente tanto a atuação do professor alfabetizador quanto o desenvolvimento do aluno com deficiência por ele atendido.

De todo modo, a formação adequada do professor alfabetizador, sendo ela inicial ou continuada, não é defendida neste estudo com a “salvação” para as “mazelas educacionais”, nem como uma ação conclusiva de resolução de todos os problemas e questionamentos levantados no estudo. Nossos apontamentos são no sentido de como ela pode colaborar efetivamente para o processo, sendo necessária, em contrapartida, a destinação de maiores investimentos do poder público. Esse investimento deve estar associado à conscientização das instituições formadoras no sentido de desenvolver uma formação contextualizada às demandas impostas pelas ações de alfabetização requeridas pela especificidade de cada aluno recebido na escola básica.

Por fim, sobre as práticas das professoras na alfabetização das crianças com deficiência – assunto para um outro artigo – nos deteremos, como reflexão final, a mencionar o que a Professora A explicitou: “alfabetizar uma criança com autismo foi um privilégio não porque ela é autista e estava lendo ao final do 1º ano, e sim devido ao desafio constante que me motiva a levantar e ser alfabetizadora: ensinar leitura e escrita a todos, sem distinção!” Eis, pois, o convite à reflexão a todos os alfabetizadores brasileiros!

## Referências

BARRETO, Lucia Cristina Dalago; SHIMAZAKI, Elsa. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./mar., 2019.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (Orgs.). **Toda criança pode aprender**: o aluno com autismo na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp00\\_3\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp00_3_06.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017**. Brasília: Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2017.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Caderno de Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VIRALONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CAVALCANTE, Tícia; ASFORA, Rafaella; SOUSA, Wilma; MOURÃO, Carlos; SEAL, Ana Gabriela. Introdução. In: BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Caderno de Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

E. E. “**Ficha da disciplina Educação Especial**”. Licenciatura em Pedagogia, Minas Gerais, s. d.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022)**. Goiânia/GO: SEE-GO, 2020.

GODOI, Eliamar; LEITE, Leticia de Sousa. Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: planejamento pedagógico individualizado. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira Pavão (Orgs.).

**Avaliação:** reflexões sobre o processo avaliativo no AEE. Santa Maria - RS: Facos-UFSM, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphonia, Revista de Educación Inclusiva** (Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile), v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.

MACHADO, Rosângela. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva:** um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 185 p. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Revista Inclusão Social,** Brasília, v. 4, n. 2, janeiro/junho de 2011b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan Jose Mouriño (Orgs.). **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. 4ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; GRABOIS, Cláudia; DUTRA, Cláudia Pereira; CAVALCANTE, Meire. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:** análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2018). Campinas: LEPED, 2018.

OLIVEIRA, Marília Villela de; RESENDE, Valéria Barbosa de; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Breve história da formação continuada de professoras alfabetizadoras nos séculos XX e XXI: continuidades e rupturas (2000-2019). In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. **História da formação de alfabetizadoras em Minas Gerais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo:** o que os pais devem saber? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface,** Botucatu, v.1 n.1 Botucatu, ago. 1997.

P. M. A. **Ficha da disciplina “Princípios e Métodos de Alfabetização”**. Licenciatura em Pedagogia, Minas Gerais, s. d.

P. P. C. **Projeto Pedagógico de Curso**. Licenciatura em Pedagogia, Minas Gerais, 2006.

ROCHA, Juliano Guerra; BARBOSA, Meiriene Cavalcante. O processo de alfabetização na perspectiva inclusiva: recursos e estratégias na escola para todos. *In*: GOULART; Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de. **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade das práticas**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 4ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 18ª edição. Campinas, Autores Associados, 2009.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Alfabetização como processo discursivo. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. *In*: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997, p. 74 - 87.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Contribuição na seleção, organização e análise dos dados.

Autor 2: Contribuição na seleção e análise dos dados.

Autor 3: Contribuição no referencial teórico e análise dos dados.

Enviado em: 20/novembro/2020 | Aprovado em: 08/setembro/2021