

SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Iara Maria Campelo Lima¹

Universidade Federal de Sergipe

Kátia Siene Santos Dias²

EMEF. Presidente Vargas

Custódia Maria Nascimento Matos³

Escola Estadual Prof. Acrisio Cruz

RESUMO:

O artigo faz uma discussão do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. A nascente desta discussão está na reflexão que as professoras fazem a respeito da relação de sua prática pedagógica e dos sentidos e significados puxados das narrativas das histórias de formação. Para atingir este objetivo a pesquisa é desenvolvida na perspectiva metodológica da pesquisa-formação, por possibilitar que as professoras se assumam na pesquisa sendo e se fazendo um investigador que investiga seu próprio conhecimento. Este artigo emerge de uma pesquisa em desenvolvimento que trabalha com 4 professoras de alunos com deficiência intelectual de diferentes escolas da rede estadual e municipal. Apesar de ser uma pesquisa em andamento já dá sinais da constituição de novos processos de aprendência na alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professor. Narrativas.

Resume:

The article discusses the process of literacy for students with intellectual disabilities, from reflection on the relationship of the teachers and their pedagogical practice and narrative stories of training. The methodological perspective developed is the research that permits the teachers to be the researcher of their own knowledge. Four teachers of public school are participating of the research and although it is an ongoing research it already shows signs of new processes in the literacy.

Key words: Literacy. Teacher training. Narrative.

Introdução

Investigar o processo de alfabetização em salas de alunos com deficiência intelectual requisita compreender o quanto a hegemonia do conhecimento, implicada nos métodos tradicionais de ensino, tem condicionado a aprendizagem da leitura e da escrita à uniformização, e como esta tem se constituído num processo de silenciamento das diferentes formas de pensar, fazer e construir significados do mundo, das coisas e da vida. Assim como requisita a compreensão de que esse silenciamento tem favorecido o histórico encapsulamento do ser na deficiência o que, por longo tempo, justificou a incapacidade da pessoa com deficiência intelectual em desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita, reduzindo, então, o processo de alfabetização em classes de educação especial à repetição de atividades preparatórias perceptivas, viso-motora, que favorecessem a memória.

O presente artigo é oriundo da pesquisa, em desenvolvimento, “O processo inclusivo da alfabetização: alunos com deficiência intelectual”, vinculada ao PAIRD, (Programa de Auxílio à Integração de Docentes e Técnicos Administrativos Recém Doutores às Atividades de Pesquisa) que tem por objetivo analisar o processo de construção da alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual em salas de educação inclusiva. Entrelaçado nesta propositura, o artigo faz um recorte, tecendo considerações à reflexão, junto às professoras, quanto à significação e ressignificação desse processo, e, nesse sentido, ao mobilizar as professoras, refletindo sobre seu conhecimento e prática na investigação do processo de aprendizagem na alfabetização, define o caráter qualitativo da pesquisa.

Nesta perspectiva, o método a ser desenvolvido não poderia se limitar à explicação dos fenômenos. O objeto e o movimento da pesquisa, em questão, exigem a compreensão dos mesmos, daí a metodologia se calcar no que fundamenta (Gallefi, 2004, p.18): “para as ciências do homem, o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do condecorado, do conhecido e do conhecível”, substanciando a pesquisa a se desenvolver na abordagem experiencial da pesquisa-formação e, nesse caminhar, de forma co-participativa, a metodologia se define em 3 momentos: a narração e a compreensão da experiência do ser alfabetizador; a dialogicidade dos processos de alfabetização experienciados nas salas inclusivas e a significação e ressignificação dos processos de alfabetização desvelados na pesquisa.

A essência deste artigo está, portanto, em fazer realçar em “a narração e compreensão da experiência do ser alfabetizador” a reflexão a respeito da significação e ressignificação do processo de alfabetização, desvelando as marcas de si, firmadas na sua história de formação, e desconstruídas as barreiras resistentes firmadas pela crença da incapacidade gerada pela deficiência. A tecitura deste artigo vem confirmar o que pontua Ludke (2001, p.32): “já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor” e, nesse movimento, as professoras, tecendo os sentidos e significados do processo de alfabetização, vêm se desafiando a aprenderem com suas próprias experiências.

A pesquisa está sendo desenvolvida em quatro (4) escolas da rede pública estadual e municipal de Aracaju, e conta com a participação dos professores envolvidos nesse processo, abertos a desvendarem novas possibilidades de aprendizagem. Este artigo em co-autoria com as professoras Custódia Maria Nascimento Matos e Kátia Ciene Santos Dias, co-participantes desse processo, faz uma análise da história de formação e uma reflexão da prática de alfabetização.

Ecos do passado que ainda ressoam no presente

A perspectiva da educação inclusiva traz no bojo da sua significação o sentido da complexidade, entendida aqui na referência de Morin (1996, p.188) “[...] complexus é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”. fundamento subjacente na propositura teórico da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (2008, p.5) tanto por destacar a multiplicidade do movimento mundial pela inclusão, enquanto uma ação política, cultural, social e pedagógica, como por definir a educação inclusiva no constituir-se de um paradigma educacional, “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.”

A compreensão dessa propositura é fundante para a desconstrução da visão determinista e racionalista que historicamente fundamentou a perspectiva excluente da Educação, garantido os encaminhamentos da educação regular e da educação especial à eficácia

quantitativa e objetiva da realidade, confirmando por décadas o aprisionamento do ser na deficiência. Nessa evidência Bueno (1993, p. 15), afirma:

[...] a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absolvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência. A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional.

No silêncio desse caminhar, vem sendo favorecido, historicamente, o encapsulamento do ser na deficiência, o que vem justificando, de forma oficial, a incapacidade de construção, de produção, de criação da pessoa com deficiência mental, sem compreender, como explica Reves (2002, p.24) que “a idéia de poder encapsular a realidade em algumas frases e fabricar “credos” válidos para todos é não só ingênuo, como perigoso. O mais forte pode em seguida impor o seu aos outros”. Portanto, o desafio da educação inclusiva está na possibilidade de entrelaçar, na sua essência, a multiplicidade e a dialogicidade das diferentes realidades, dos diferentes modos de ser, de fazer e de pensar.

A significação dessas questões justifica o que revela Mantoan (2002, p. 83): “o movimento em favor da inclusão escolar constitui, ainda um grande desafio para os educadores e seus formadores, pois rompe com o paradigma tradicional da educação escolar”, esse desafio tem sido respaldado e fortalecido pelo movimento internacional e com grande expressão nacional inclusive pelos documentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação, e a Resolução nº2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Mas, a complexidade do processo de alfabetização na perspectiva inclusiva, vai além; implica, pois, que sejam puxados e tecidos fios da história de formação para então, compreender o quanto o olhar médico centralizado na deficiência transversalizou todas as propostas da educação especial, e como esse poder determinou limites de perspectivas, e que hoje, se configuram em barreiras ao desafio do processo inclusivo na alfabetização. É fundante a compreensão de que historicamente a alfabetização para pessoas com deficiência intelectual ficava reduzida a treinamentos e sua “não aprendizagem” era sempre justificada pela própria deficiência.

A gênese desta questão esteve sempre na significação de que o modelo médico-psicológico partia do pressuposto de que qualquer deficiência, qualquer dificuldade de

aprendizagem da criança e/ou do adolescente estaria nele próprio, logo cabia ao diagnóstico, a classificação, a rotulação. Como defendia Machado (1980, p.24), “interessava-nos obter um diagnóstico, através de testes padronizados e exames médicos, identificando causas, verificando as habilidades básicas e falhas da criança, além dos problemas correlatos existentes”. Bem, de forma inferencial definiam-se pela deficiência os limites da capacidade de aprender do aluno, desmobilizando a perspectiva do aluno e do professor nessa direção. O mais agravante desse processo era a insustentabilidade psicométrica que desde a criação dos testes de inteligência Binet anunciaava.

A história da educação especial confirmará essa insustentabilidade nos reportando para o início século do XX, quando nos Estados Unidos e na França surgem os ideais de educação para todos, acompanhados de leis de obrigatoriedade escolar, enquanto inicia-se o desenvolvimento de testes de inteligência. Em 1913, Binet publica a primeira forma de seu teste de inteligência, em resposta ao pedido do Ministério de Instrução Pública de Paris, em 1905, dada à necessidade de se fazer agrupamentos homogêneos nas escolas públicas. Binet, (*apud* AJURIAGUERRA, 1980), revela-nos que não se deixou enganar pelos limites dos critérios psicométricos, ao contrário, fez considerações a toda condição de vida da clientela. Não se limitou a ver as crianças deste grupo pela deficiência atribuída, mas sim, considerando todo o contexto em que estavam inseridas, evidenciando que a própria condição de vida lhes impunha uma precária nutrição e, conseqüentemente, problemas de saúde.

Na verdade, a história vem mostrando cada vez mais o quanto, na visão racionalista, a objetividade se sobrepõe à subjetividade e como a psicométria apresentava critérios flutuantes na configuração desse processo. Lima (1985) analisando as definições da Associação Americana de Retardo Mental de Herber, publicada em 1961, e a de Grossman, publicada em 1973, chama a atenção para a ampliação da faixa considerada normal, sob o ponto de vista psicométrico. Enquanto em 1961 tomava-se como referência até um desvio padrão abaixo da média de normalidade para que a criança fosse diagnosticada deficiente mental, a partir de 1973, o critério tomado para a mesma classificação, passava a ser dois padrões abaixo da média. Essa insustentabilidade foi responsável pela rotulação de muitas crianças como deficiente mental, e a falta de possibilidade de o aluno estabelecer sua intertextualidade entre o teste e sua realidade, deixava-o fora do nível de avaliação desejável tida como normal.

Desconsiderando o caráter da classificação e priorizando o potencial do aluno com deficiência intelectual, o modelo educacional ou prescritivo, substanciado pela perspectiva behaviorista, continuava reduzindo o aluno a um ser a-histórico, e desenvolvendo o processo

de alfabetização numa relação linear tendo como eixo desse processo a modelagem de aprendizagem e a análise de tarefa, afirmando assim, uma maior eficiência em silenciar a variedade lingüística, a modalidade de aprendizagem, os sentidos e significados constituídos no movimento sócio-histórico-cultural. De fato, a história constitui-se na fonte que impulsiona o desafio da alfabetização numa perspectiva inclusiva e, nesse sentido, o entrelaçamento das diferentes perspectivas, constitui-se um desvelar do insucesso de uma alfabetização linear, repetitiva que não desafiava o aluno com deficiência intelectual.

Marcas da linearidade, formatação, repetição e silenciamento estão presentes nos métodos tradicionais de alfabetização, desenvolvidos nas salas do ensino regular, e as dificuldades da escola em lidar com o processo inclusivo emergem principalmente desse lugar. Creio que seja do ignorar à diversidade, que emerge da diferenciação de si, inerente a todo ser humano, mas ignorada pela escola, que seja gerada a maior dificuldade da alfabetização na perspectiva inclusiva. De forma que o desafio a ser gerado por esta perspectiva é desvelado em crise na escola, na fala dos professores no seminário “Os caminhos e descaminhos da organização curricular das escolas estaduais”, organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe (SINTESE) em 2007, problemática esta, fortalecida e evidenciada, no “Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial” (2006, p. 12)

O preparo das escolas e dos professores para trabalhar com os alunos com NEEs mostra-se claramente inadequado. A maioria das escolas encontra-se em desconformidade arquitetônica, material e técnica, em relação às necessidades educacionais com que se deparam. A assistência pedagógica aos professores e alunos é absolutamente precária, e a formação docente, não obstante os pequenos avanços que se têm conseguido, ainda, é limitada em relação às exigências da realidade.

Portanto, a busca de novos processos de aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos com deficiência intelectual além de relevante se faz urgente, considerando que a educação inclusiva é uma realidade que desafia a escola à diversidade e respeito à diferença como também mobiliza o professor a desafiar-se nesse movimento, tendo clareza da possibilidade de que a gênese da não aprendizagem pode estar implicada mais no poder desse encapsulamento do que nas possíveis dificuldades inerentes a deficiência intelectual.

A escuta e compreensão dos sentidos e significados do processo de alfabetização

Implicada nos fundamentos da perspectiva sócio-histórico-cultural, o processo inclusivo da alfabetização de alunos com deficiência intelectual dá relevância ao caráter interativo e dialógico implícito na constituição da leitura e da escrita, e toma como referência o pressuposto argumentado por Vygotsky (1984) defendendo que a constituição dos processos mentais superiores se origina nas relações vivenciadas no movimento existencial de ser aluno com deficiência ou sem deficiência, e, nesse sentido, rompe com a categorização do inatismo e dá evidências de que a forma de pensar, de ser e de fazer se constituem no universo das relações sociais entre os indivíduos humanos, e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a práxis de alfabetização se implica na concepção que toma a linguagem como eixo do processo de interação entre os homens e, nesse sentido, concordamos com Braggio, (2005, p. 83-84) quando rompendo com o sistema abstrato de ensino defende que a linguagem “atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetário e contraditório, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio-histórico-cultural” Nesse aspecto, é fundante considerar o que Figueiredo (2007, p. 47) revela da suas experiências com a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, quando afirma que

[...] os processos de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvidos por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do encontro, ao ensino e às interações escolares.

A importância dessa discussão na pesquisa se faz relevante porque desvela o estado de implicamento do professor na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como cria a possibilidade de desmobilização da culpabilidade da deficiência. Para tanto, em todas as etapas da pesquisa estão entrelaçadas na análise e reflexão os sentido e significados puxados da narrativa da história de formação. Essa possibilidade dá realce à reflexão de Novoa (2000, p.17) a partir da questão colocada por Laborit (2000, p. 17): “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” E dando realce ao entrelaçamento da pessoa e do profissional ao ser e ao ensinar, reafirma,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoa.

O desafiar-se do professor nesse movimento de pesquisa, enquanto, um investigador que investiga seu próprio conhecimento, tem mobilizado, cada vez mais, a capacidade de interpretação das professoras confirmado o que Larossa (2004, p.15) pontua: “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa auto-interpretação, utiliza-se fundamentalmente de formas narrativas” e nessa possibilidade entrelaça fios e meadas dos sentidos e significados do processo de alfabetização vividos na formação, e vivenciados na sua prática pedagógica. De forma metafórica numa escuta de si, poetisa Benjamim (1994, p.223) “não somos tocados pelo sopro do ar que foi respirado antes? Não existem vozes, nas vozes que escutamos ecos, de vozes que emudeceram?”

Parecendo responder a esta questão, dando eco às vozes trazidas pelas lembranças, reveladas na infinitude da narração de si, que, como rastro de uma música, de um perfume, desvela os sentidos e significados que carregamos para onde vamos se fazendo presente no ressoar das referências que ficam em cada um de nós, as professoras desvelam suas inquietações: “O que há de mim na inclusão que faço? O que meu aluno pensa e como desenvolve seu processo de alfabetização a partir da minha mediação enquanto professora? Minha metodologia de trabalho favorece a aprendizagem do meu aluno com deficiência intelectual ou ela reforça minha incompetência em aceitar que meu aluno não aprende ou tem limites para aprender?” (profª Kátia). Dando eco ao que a escuta de si faz ressoar a profª Custódia revela suas inquietações: “ O que há de nós na alfabetização que fazemos? Quais são as possibilidades que temos para modificar a prática da educação bancária? Na minha história onde está a educação bancária?

Na profundidade do silêncio, as professoras revelam que a escola onde fomos alfabetizadas era tradicional, o resto da formação está impregnada dessa mesma perspectiva. Só alguns professores marcaram presença com a reflexão, a discussão! Ilustrando as atividades analisadas apresentamos duas situações: na primeira, a professora havia solicitado para os alunos de uma sala inclusiva de 2^a série do ensino fundamental, a produção de um texto a partir do livro “A Bruxinha” de Eva Funari, e, sem fazer diferenciação do objetivo proposto, foi desenvolvido com o aluno com deficiência intelectual, a mediação envolvendo a oralidade e a escrita. Para que o aluno fosse além da enumeração de frases soltas, a professora provocou perguntas que ele respondia e ela escrevia dialogando com ele, em seguida ela reescreveu, junto com ele, o texto. A segunda atividade analisada mantinha ainda o mecanismo da alfabetização tradicional, na explicação da professora “na atividade tem uma parte relacionada ao texto e outra ao conteúdo gramatical (gênero do substantivo) que com certeza será cobrada quando os alunos forem para o ensino regular mesmo sabendo que é

educação bancária". Refletindo sobre a questão a profª Custódia explica: "tenho consciência que a educação bancária estimula a repetição, o domínio, a submissão e a falta de autonomia, como por exemplo, ao usar frases com o verbo ser, limitamos a possibilidade de diálogo, alternativas diversas para construção, de uma frase, como por exemplo, "A casa é bonita". Aprofundando a reflexão ela acrescenta: "Há alguns anos vem-se discutindo e tentando alfabetizar onde a experiência, o pensar do aluno seja a prática da professora alfabetizadora, mas sempre caí no lugar comum que é a memorização por mais que eu relate ao que os alunos convivem, ou sabem e como sabem escrever."

Foi muito interessante, buscarmos, remexendo no tempo da vida, a significação e ressignificação dos sentidos da prática pedagógica vivenciada no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual e fazer uma ressignificação do percebido como limites e dificuldades. Na verdade, "uma coisa é fazer a inclusão do aluno com deficiência intelectual na sala de aula, outra coisa é fazer sua inclusão na aprendizagem" (prof Katia). A pesquisa tem nos desafiado vivenciar o movimento de pensar o fazer pedagógico vivenciado no cotidiano da sala de aula, levando em consideração a prática desenvolvida no seu processo de aquisição da leitura e da escrita. "Há uma inquietação ainda na sociedade e na pedagogia para que predomine o saber, a cultura, a condição, o direito das minorias, assim tendo a possibilidade de fazer uma história com direitos iguais para todos." (profª Custódia).

Nossas atividades foram refletidas mediante a forma metodológica que cada professor participante da pesquisa utilizava para desenvolver a aprendizagem do processo de alfabetização do seu aluno com deficiência intelectual. Esses questionamentos nos levaram a compreensão da implicação de nós mesmas no processo de alfabetização que desenvolvemos pretendendo favorecer ao aluno com deficiência intelectual uma aprendizagem da leitura e da escrita no seu processo de alfabetização.

Considerações finais

A grande perspectiva da pesquisa está em desvelar novos processos de aprendizagem na alfabetização em classes de educação inclusiva com alunos com deficiência intelectual e, neste sentido, apesar do artigo retratar a pesquisa ainda em desenvolvimento já sinaliza indicações do movimento de constituição de novos processos de aprendizagem, tanto no que tange ao sentido da aprendência do professor, narrando e refletindo sobre sua experiência, como no movimento do experienciar, que cada vez mais o professor está se predispondo a desafiar os alunos, mobilizando a aprendizagem a partir do fio da meada da indicação de

compreensão, na pretensão de romper com os processos mecanicistas que se entrelaçam e se definem nas propostas de alfabetização que caminham ignorando a singularidade, o movimento próprio do aluno, com ou sem, deficiência.

Decerto que a ética implicada nesta propositura está calcada no esgarçar dos véus dos credos que resistem no encapsular do “aluno” na deficiência e o “pensar do professor” na compreensão das verdades absolutas, inflexíveis e inquestionáveis, as quais ainda ressoam no processo de formação, regular ou especial, silenciando e perfilando o professor; na fala de Freire (1996, p.14) o especialista, com um “ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos”, sem ter consciência como afirma o autor, que “o erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

A análise do movimento da pesquisa já revela uma significação fundante que se define pela perspectiva da metodologia da pesquisa-formação, que se constitui no esgarçar do credo que objetivava o sujeito em objeto. Na verdade, as professoras no papel de investigadoras do seu próprio conhecimento foram incorporando o ser professor no imbrincamento sujeito/objeto na pesquisa e na formação. Nessa pesquisa a escuta deu o tom e projetou eco no barulho do silêncio que cada professora tinha em si, e que agora ia deixando fluir no movimento da compreensão de si, no sentido do compreender no dizer de Heidegger (2005, p. 200), “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser.” E, nesse movimento de compreensão, as professoras foram desvelando o quanto ainda estão entrelaçadas num processo de alfabetização mecanicista e o quanto a clareza teórica ainda se distancia da prática apesar das críticas ao processo tradicional.

Em decorrência, a pesquisa deixa muito claro a urgência quanto a ressignificação da formação de professor aberto a novas possibilidades epistemológicas que nutra o exercício do pensar pensando no movimento da complexidade do existir, exercitando no vivenciar autobiográfico no diálogo entre o passado- presente, singular- plural, e pessoal - universal. O fundante da abertura desse processo é que nesse movimento foi se esgarçando o credo do pensar de forma linear à medida que a compreensão decorria não mais de uma relação de causa e efeito, mas do entrelaçamento dos sentidos e significados das histórias de formação e, nessa tecitura, as professoras foram percebendo o conceito da exclusão e inclusão, na significação da essência existencial.

Enfim, no vivenciar dessa pesquisa o professor está sendo desafiado a escuta de si e do outro, movimento fundante para a constituição de um processo interativo na escuta da singularidade e na perspectiva de pensar na/pela diversidade, condição inerente à complexidade do sentido inclusivo do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Notas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora adjunta e chefe (em exercício) do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência.

² Professora de educação inclusiva da rede municipal de ensino de Aracaju, Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência.

³ Professora de educação inclusiva da rede estadual de ensino no município de Aracaju.

⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Referências bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Masson do Brasil LTDA, 1980.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL.. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Resolução nº2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001
- BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: SEESP/SEED/MEC. **Atendimento educacional especializado**. Brasília – DF, 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI,EVA. Bruxinha 1.São Paulo:FTD,1989. BJ
- GALEFFI, Dante A Prefácio. In. MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- LIMA Iara Maria Campelo. **Observação e análise da interação professor-aluno em classes de Educação Especial**. 1985, 202 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Educação. -UERJ Rio de Janeiro.
- LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MACHADO, Therezinha. Modelo Educacional: uma opção. In PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p23-45.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: Dalva E. Gonçalves Rosa (Org). et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- REEVES, Hubert. **Os artesãos do oitavo dia**. Tradução de Maria Leonor F. R. Loreiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade estadual do Pará, 2002.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial**, Aracaju, 2006;

VYGOTSKY, Lev Semenivuch **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipola Neto; Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.