



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013  
ISSN 1982-3657



## **ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVA E SABERES DE PROFESSORAS**

Iara Maria Campelo Lima[1]

Universidade Federal de Sergipe

Msc Nielza da Silva Maia de Souza [2]

Secretaria Municipal de Educação

Ana Angélica Pinheiro Azevedo[3]

E.M.E.F. João Paulo II

.  
RESUMO: O artigo analisa as questões entrelaçadas à compreensão da práxis inclusiva da alfabetização a partir da reflexão das narrativas e saberes das professoras. É oriundo da pesquisa "O processo inclusivo da alfabetização: alunos com deficiência intelectual", vinculada ao PAIRD/UFS. Pesquisa qualitativa e desenvolvida na perspectiva metodológica da pesquisa-formação, por possibilitar que as professoras se assumam como investigadoras que investiga seu próprio conhecimento. Fundamenta-se nos estudos de Braggio, (2005); Ludke (2001); Mantoan, (2001); Novoa, (2000). Nas considerações finais fica evidente o quanto, as professoras, nas narrativas das histórias de formação e seus saberes desvelam o silenciamento de si e o quanto a alfabetização para se fazer inclusiva requer romper com esse processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. Narrativas.

SUMMARY: The article analyzes the intertwined issues of understanding praxis inclusive of literacy from the reflection of the narratives and knowledge of the teachers. It is derived from the survey "The inclusive process of literacy: students with intellectual disabilities" linked to PAIRD / UFS. This is a qualitative research and developed in the methodological perspective of research training, it enables teachers to assume as researchers investigating their own knowledge. It is based on studies of Braggio, (2005); Ludke (2001); Mantoan, (2002); Novoa (2000). In the concluding remarks it is evident how the teachers, in the narratives of formation histories and their knowledge reveal the silencing of themselves, and how literacy to become inclusive need to break this process.

Key words: Literacy. Inclusion. Narrative

### **Introdução**

O artigo vai discutir algumas questões entrelaçadas ao nosso desejo em aprofundar, no experienciar da

pesquisa-formação a compreensão da práxis inclusiva da alfabetização a partir da reflexão das narrativas e saberes das professoras. O artigo é oriundo da pesquisa "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) cujo objetivo se define por analisar o processo de construção da alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual em salas de educação inclusiva e, nesse sentido, ao mobilizar as professoras a refletirem sobre seu conhecimento e sua práxis pedagógica, a pesquisa se define no caráter qualitativo.

A essência deste artigo está em que sejam desvelados, no movimento de inclusão de si, a significação das narrativas e os saberes das professoras, para então, nessa techedura, se compreender as possibilidades inclusivas do processo de alfabetização. O pressuposto básico referendado é a convicção de que, para compreender as possibilidades inclusivas do processo de alfabetização, é preciso navegar na história de formação e experiência das professoras, mas isso exige a compreensão de que, à 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.

Nesta perspectiva, o método a ser desenvolvido não poderia se limitar à explicação dos fenômenos. O objeto e o movimento da pesquisa, em questão, exige 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 conhecedor, 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 três momentos: 1- a narração e compreensão da experiência do ser alfabetizador; 2- a dialogicidade dos processos de alfabetização experienciado nas salas inclusivas; 3- significação e ressignificação dos processos de alfabetização desvelados na pesquisa.

A techedura 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.

Na techedura desses desafios, o artigo está organizado em três itens. 1- Narrativas e saberes de professoras: paradoxo exclusão x inclusão. Neste item fazemos uma análise do sentido da inclusão frente à hegemonia do conhecimento e como se configura o paradoxo da exclusão x inclusão na apropriação do conhecimento. 2-A significação da alfabetização sendo e se fazendo inclusiva. A alfabetização será discutida baseada nos fundamentos sócio-histórico-cultural e a partir da dialogicidade analisar a ressignificação de cenas de alfabetização. 3- Um finalizar: mobilizando novos diálogos. Dar evidência do quanto, as professoras, nas narrativas das histórias de formação e seus saberes, desvelam o silenciamento de si e o quanto alfabetização para se fazer inclusiva requer romper com esse processo.

### **Narrativas e saberes de professoras: paradoxo exclusão x inclusão**

A busca pela compreensão do processo inclusivo em formação de professores, a partir da reflexão das narrativas e saberes de professoras, tem sido a tônica das nossas pesquisas, e nessa perspectiva, a práxis inclusiva da alfabetização tem sido um eixo mobilizador dessa compreensão, essencialmente pelo movimento de inclusão de si, que vai se estabelecendo à medida que, a pesquisa-formação possibilita às professoras, sendo e se fazendo investigadora, assumirem ser aquela que analisa e reflete seu próprio conhecimento. Mas, o fio da meada que dá significação a esta tônica é ter consciência de que, "o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história" como afirma Benjamin (1994, p. 223).

É nessa compreensão que o artigo tece fios e meadas das narrativas e saberes das professoras, desvelados nas histórias de alfabetização, a fim de que não se perca nada do que foi vivido e experienciado nesse processo. Nessa perspectiva, o fundante da pesquisa-formação está não só, em criar a possibilidade das professoras mergulharem no tempo, no tempo de si e puxar das lembranças os acontecimentos vivenciados no seu processo de alfabetização, mas em exercitarem nesse movimento, além da inclusão de si, a descoberta do processo de silenciamento de si. Mas, para esclarecimento desta questão é essencial compreender a significação da hegemonia de conhecimento que transversaliza nosso processo de formação e de vida em formação. A esse respeito Serpa (2004, p.234) analisando a inclusão considerando, a hegemonia do conhecimento, coloca.

O referencial hegemônico traz à tona a questão da inclusão. Sabe-se que essa questão tem subjacente dois tipos de exclusão: a exclusão material, quando não somos incluídos no referencial hegemônico e a exclusão simbólica, pela assimilação ao referencial hegemônico, com a conseqüente renúncia ao seu referencial originário.

O autor nessa reflexão desvela como a hegemonia do conhecimento se firma na duplicidade da exclusão, generalizando, assim, para qualquer sistema na constituição de conhecimento. Nessa compreensão, a "inclusão" no conhecimento hegemônico vivido na formação além de se processar pela exclusão material, processa-se também pela exclusão simbólica, pela renúncia involuntária exigida ao professor na apropriação do conhecimento hegemônico. Daí se poder deduzir o entendimento de que o sentido inclusivo vivido nessa formação, que silencia a escuta de si, está implicado nos mecanismos políticos e ideológicos vividos nas estratégias pedagógicas, substanciadas epistemologicamente pelo paradigma simplificador, que se referencia no 1º postulado fundamental da ciência moderna, o qual define a "exigência de leis universais", esclarecido a partir do que explica Morin (2005, p.59), "a ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo".

A decorrência natural dessa propositura foi à construção de uma visão determinista e racionalista que historicamente fundamentou a perspectiva excludente da Educação, garantindo 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.

O paralelismo gerado por esse caminhar favoreceu historicamente, o encapsulamento do ser na deficiência, e como resultado natural, do seu não enquadramento no conhecimento hegemônico, a constituição do aprender e do saber das pessoas com deficiência foi sempre denominada de especial, implicando esse que marcou o pensar e o fazer na formação de professores. De modo que a Educação 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 ingênua, como perigosa. O mais forte pode em seguida impor o seu aos outros".

Uma reflexão a respeito da constituição dos "credos" na Educação Especial nos leva a compreender, como tendo sido uma estratégia histórica para que fosse garantido o direito à educação, mesmo que especial, das pessoas com deficiência. Na verdade, apesar dessa ter sido uma forma reagente, considerando seu distanciamento do conhecimento hegemônico nutrido e germinado no sistema de ensino regular, o caráter

epistemológico implicado nas propostas pedagógica nos seus diferentes modelos, médico, médico psicológico e prescritivo ou educacional, manteve o olhar centrado na deficiência e esse poder determinou limites de perspectivas, e que hoje, se configuram em barreiras ao desafio do processo inclusivo na alfabetização.

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 anunciava.

Na verdade, a história vem mostrando cada vez mais o quanto, na visão racionalista, a objetividade se sobrepõe à subjetividade e como a psicométrica 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 linguística, 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.

É importante lembrar que a linearidade, formatação, repetição e silenciamento de si ou exclusão de si, são estratégias decorrentes da constituição do processo hegemônico do conhecimento na formação de professores, e que estão implicados nos métodos tradicionais de alfabetização, desenvolvidos nas salas do ensino regular, se transformando em barreiras silenciosas e resistentes ao processo inclusivo. É possível que o paradoxo "exclusão x inclusão" inerente a hegemonia do conhecimento, que transversalisa o processo de ensino aprendizagem, seja um dos mais fortes mecanismos de exclusão de si, e isso pode ser percebido, inclusive, no desconsiderar da linguagem escrita, que revela a subjetividade constituída nessa relação.

Aqui é fundante a compreensão de como a negação de si na escrita, retratada no silenciar dos saberes, das hipóteses, das emoções, que lhe significa, se faz, abstrata a si, obedecendo, portanto, às condições de neutralidade e impessoalidade impostas pela linearidade do conhecimento. Dando clareza a essas considerações, Najmanovich (2001, p. 7) pontua: "no discurso da modernidade, o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria". Quem não chegou ou não está na academia escrevendo de forma impessoal Não estaria aí, parte da razão, da famosa dificuldade de escrever e se implicar E para dar evidência a essa questão, trago, a reflexão de Souza (1996, p. 16),

E o que acontece nos textos que pretendem orientar as práticas dos professores Os sujeitos são arremessados para fora. Quais sujeitos Professores e professoras, escritores e poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história.

Atentas ao que afirma Larrosa (2006, p 25) que “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”, entendemos que todo professor tem sua história de conhecimento, aprendizagem e experiência do que vivenciou, do que aprendeu e/ou do que foi silenciado. 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. Então, mergulhada no tempo e puxando de lá as lembranças a prof<sup>a</sup> Kátia parecendo falar por todas se questiona

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

Dando eco ao que a escuta de si, faz ressoar a Prof.<sup>a</sup> 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” O ressoar dessas questões fez a prof<sup>a</sup> Adriana, romper com o silêncio de si, que só a narrativa permiti trazer as lembranças de afeto

Lembro-me que minha avó apesar de ser analfabeta, ela sempre fazia questão de estar presente no meu processo de alfabetização. Minha vó sentava junto comigo para me ajudar, para ver-me fazer as tarefas escolares e fazer-me soletrar letra por letra para aprender a ler. Ela olhava todos os dias se na minha pasta todos os materiais escolares estavam organizados. Meu fardamento sempre estava impecável, limpo, passado e o sapato Vulcabrás brilhando. Sempre fui uma criança tímida e calada.

E ainda das lembranças do período de alfabetização a professora acrescenta “Eu tinha quatro anos quando fui matriculada para estudar em um colégio particular da cidade, mas já sabia as cores, como pegar no lápis, contar até dez reconhecendo cada um dos números e também as vogais” e narrando seu processo de alfabetização ela acrescenta,

Fui alfabetizada pelo método da soletração nessa instituição, pois o ensino nessa escola era o tradicional com a utilização de cartilhas e também do ABC ilustrado dos animais. Também como outras pessoas, fui alfabetizada com a cartilha Caminho Suave, com os textos que eram soltos e sem sentido. Além disso tinha que fazer cópias dos mesmos e estudava o alfabeto para que pudesse decorá-lo. A professora também utilizava atividades em folhas mimeografadas.

Mobilizada pelo poder da narração em puxar fios e meadas entrelaçados na história e nesse sentido mobilizar a compreensão de si e do vivido no processo de alfabetização a prof<sup>a</sup> Nielza revela os saberes guardados, mas não esquecidos, do seu caminhar na alfabetização

Nunca tinha pensado nisso, como aprendi a ler Foi bom recordar os primeiros

passos dessa história, lembranças, quantas lembranças! As primeiras imagens que me vieram foram: A "Carta do ABC", a minha mãe (ALZIRA) me ensinando, o Grupo Escolar lá de Jaicós/Piauí, (cidade natal de mãe) os castigos que pegava e a cantiga do TA GA RA. Minha mãe e papai (Tomaz) diziam que eu e meu irmão só deveríamos ir para escola (o Grupo Escolar) quando soubéssemos a carta do ABC e a tabuada.

Lembrando da metodologia e da música que não sai da sua lembrança acrescentou

[...] ela dizia que para aprender melhor teria que *decorar as letras* sem ser na ordem, ou seja, na sequência, Então ela aplicou o método do "buraquinho", eu e meu irmão líamos as letras e, em seguida, um pedaço de papel com um buraco no meio punha sobre a letra para que se dissesse a letra sem errar, tinha que ser de trás para frente e de frente pra trás [...] À noite minha mãe dizia: "vá estudar com seu irmão" [...] íamos cantarolando todo o alfabeto com sílabas etc até que mamãe dissesse que estava bom. Outro dia cheia de orgulho, disse ao meu irmão: Agora aprendi uma música melhor para "aprender" = Tagará, tegeré, tigiri, togoró, tuguru. E assim fazíamos com todas as consoantes, só censurava o "C" para não dizer "Cagará" e "CU-gu-ru" ATÉ HOJE ESSA MUSUQUINHA FICA NA MINHA MENTE....

Nesse movimento de narração e compreensão de si, fica desvelado o quanto o processo de alfabetização vivido pelas professoras esteve impregnado no paradoxo de "exclusão x inclusão" na verdade todas estavam "incluídas" na escola, mas o processo de ensino aprendizagem desconsiderava seus saberes, logo efetivava a exclusão de si, silenciando-as. Como tratar da linguagem bloqueando a linguagem enquanto mediadora da revelação de si, da compreensão e do processo dialógico da interação

### **A praxis inclusivo da alfabetização: dialogicidade e ressignificação**

A busca da compreensão da práxis inclusiva da alfabetização a partir da reflexão das narrativas e saberes das professoras além de ser relevante se fazem urgente, considerando que a educação inclusiva é uma realidade que desafia a escola à diversidade e o respeito à diferença, nesse sentido a pesquisa formação mobilizou às professoras a desafiar-se nesse movimento, assumindo a clareza de que a gênese da "não aprendizagem" pode está implicada mais no poder do silenciar, da exclusão de si, do que nas possíveis dificuldades inerentes a deficiência intelectual.

A significação dessa questão está na descoberta do paradoxo "exclusão x inclusão" vivenciada na história de formação, transversalizada pela hegemonia do conhecimento. Essa descoberta é fundante para a compreensão de que só uma nova lógica possibilita o pensar pela e na inclusão na alfabetização e no conhecimento. Nesta perspectiva para compreendermos o processo inclusivo na alfabetização trouxemos para a pesquisa-formação fundamentos da perspectiva sócio-histórico-cultural, e nessa referência, os 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.

Na pretensão do processo inclusivo da alfabetização de alunos com deficiência intelectual a relevância do caráter interativo e dialógico esteve implícito na constituição da significação e ressignificação das cenas de alfabetização vivenciadas na práxis pedagógica, e se referencia 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 de 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 ou não, mas cria a possibilidade de desmobilização da culpabilidade da deficiência. Vejamos da profundidade do silêncio, as professoras revelam que a escola onde fomos alfabetizadas era tradicional, e que o resto da formação está impregnada dessa mesma perspectiva. Só alguns professores marcaram presença com a reflexão, a discussão!

A reflexão das cenas de alfabetização cotidianamente desenvolvida gerou a dialogicidade a partir do que foi revelado nas narrativas e os fundamentos de alfabetização proposto na pesquisa em decorrência as professoras a partir dessa nova lógica e compreensão resignificaram sua práxis pedagógica. Aqui serão apresentadas e analisadas duas cenas de alfabetização que retratam dar relevância a inclusão aberta a diferentes possibilidades dialogando e criando alternativas para a participação de todos os alunos. A cena, aqui analisada foi desenvolvida em uma sala de educação inclusiva da escola E.M.E.F. Papa João Paulo II. Na sala de aula existia uma criança com deficiência intelectual, elas estavam no início do processo de alfabetização.

Na cena 01, a prof<sup>a</sup> Selma trabalhou com seus alunos com a música “Alecrim Dourado” e na sua metodologia ela perguntou inicialmente se eles sabiam o que era “alecrim” explica a prof<sup>a</sup> Selma, “deixei que eles falassem o que era um alecrim. Alguns achavam que era uma planta, outros uma árvore, houve até quem dissesse que era um galo” A prof<sup>a</sup> Selma acrescenta que os alunos lembraram que tinha uma música que falava do alecrim. Ela aproveitou a oportunidade e colocou o CD para que eles ouvissem primeiro a música, mas como afirma a professora “a ansiedade dos alunos para cantar a música os impedia de ouvi-la primeiro” Em seguida a prof<sup>a</sup> Selma perguntou como eles imaginavam ser o alecrim. Enquanto eles desenhavam ela escreveu na cartolina, em letras de forma, um verso da letra da música “*Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado. Foi meu amor que me disse assim que a flor do campo é o alecrim*”.

A prof<sup>a</sup> Selma explica que o aluno com deficiência intelectual não quis fazer o desenho do alecrim, mas “incentivei-o dizendo que todos gostariam de ver como ele imaginava o alecrim. Ele olhou pra turma e fez seu desenho” Acrescentou ainda a professora que além do verso escrito na cartolina fez tiras de cartolina com cada estrofe para que os alunos lessem acompanhando com o dedo e organizasse o verso com as tiras de cartolina olhando para a o verso escrito em letras de forma. “As crianças fizeram a pseudo leitura seguindo o sentido correto e identificaram as letras do seu nome na letra da música”

Foi extremamente animador para as professoras analisarem e perceberem a importância da atividade desenvolvida e o envolvimento de todos os alunos, além da interdisciplinaridade e flexibilidade da professora em aproveitar o movimento dos alunos para inclui-los no processo de letramento e alfabetização. Na verdade ficou analisado e compreendido por todas as professoras como a professora superando as atividades repetitivas da cartilha, referendou-se numa concepção de linguagem dialógica e em decorrência a aprendizagem ocorreu de forma interativa, se construindo nessa relação, portando não se fez de forma linear nem repetitiva, aberta a possibilidade da significação e resignificação. De fato um método que privilegie a aprendizagem, o como aprender rompe com a linearidade implicada no mecanismo rompe, pois com circularidade do aprender sem sentido. A importância está essencialmente, no final do ano, o que parecia um caos acaba revelando ao professor que valeu a pena. É o ensino e o

aprender com sentido! 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”,

### **Um finalizar: mobilizando novos diálogos.**

A grande perspectiva da pesquisa-formação está em desvelar novos processos de aprendizagem e especificamente 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 aprendizagem 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.

A ética implicada nesta propositura está na possibilidade em superar as barreiras construídas e fortalecidas pela hegemonia do conhecimento no silenciar de si, na exclusão de si, nesse sentido as professoras narrando à história de alfabetização não só revelaram seus saberes como compreenderam a si e a formatação constituída nesse processo 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”.

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 desvelaram também o quanto ainda tem marcas do processo de alfabetização mecanicista e o quanto precisam se fortalecer teoricamente e como caminhar no movimento de significação e ressignificação do processo de alfabetização.

---

### **Notas**

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. Coordenadora da pesquisa “O processo inclusivo da alfabetização: alunos com deficiência intelectual”, desenvolvida na rede pública/ PAIRD,

[2] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) Membro da equipe Técnica da Secretaria Municipal de Aracaju. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência. Participante da pesquisa “O processo inclusivo da alfabetização: alunos com deficiência intelectual”, desenvolvida na rede pública/ PAIRD,



[3] Professora de educação inclusiva da Escola. João Paulo II da rede de ensino municipal de Aracaju. Participante da pesquisa "O processo inclusivo da alfabetização: alunos com deficiência intelectual", desenvolvida na rede pública/ PAIRD.

## Referências Bibliográficas

### Referências bibliograficas

BENJAMIN, Walter. **obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.**

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

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.

GALEFFI, Dante A Prefácio. In. MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes, 2005.

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.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

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. 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.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org) **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2005.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa.** Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Histórias de Professores.** Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

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.

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.