

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão.

Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

MÁRCIA SANTOS DE ALVARENGA

Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual

São Paulo

2016

MÁRCIA SANTOS DE ALVARENGA

Monografia realizada como requisito
parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação Inclusiva e
Deficiência Intelectual á Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo

Orientadora: Profa. Dra. Darcy Raiça

São Paulo

2016

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe
tudo. Todos nós sabemos alguma
coisa. Todos nós ignoramos alguma
coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Agradecimento

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida, por nunca me deixar desistir dos meus objetivos, por me sustentar a cada dificuldade.

Ao meu pai Antonio Moreira de Alvarenga, por ter me dado uma educação sem igual sempre me passando os princípios da vida, a minha querida mãe Vera Lucia Santos de Alvarenga por sempre ter acreditado no meu sonho e sempre estar presente em cada conquista da minha vida.

As minhas cunhadas Benedita Rodrigues e Lucimara Rodrigues, por serem as minhas maiores incentivadoras, nesta fase da minha vida tornando possível a conclusão desta monografia.

Agradeço também a minha filha Julia Alvarenga Rodrigues por estar sempre ao meu lado me incentivando a continuar, pois muitas vezes me fiz ausente.

Ainda ao meu Marido Virgilino Junior por estar sempre almejando o meu sucesso, sempre com uma palavra de motivação para que eu nunca desista.

A minha irmã Aurélia Alvarenga, por estar sempre presente em minha vida compartilhando das minhas conquistas.

A minha professora e orientadora Darcy Raiça, por compartilhar das suas experiências.

Agradeço também aos meus amigos e familiares que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

RESUMO

ALVARENGA, MÁRCIA SANTOS – Alfabetização Intelectual de crianças com deficiência – 48 páginas – Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual. Da Pontifica Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2016.

Esta monografia tem por objetivo analisar o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual, realizada a partir de observações em sala regular e sala de recursos. Mais especificamente para um aluno com deficiência intelectual com síndrome do x frágil, inserido em uma turma do ensino regular da rede Estadual de ensino, localizada na zona norte de São Paulo.

Trata-se de um relato e análise de observação e metodologia de ensino da sala regular e sala de recurso, com embasamento teórico e processo de alfabetização.

Em busca de uma prática inclusiva no processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual.

Concluimos que a mediação do professor em sala de aula é importante aspecto a ser considerado.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Deficiência Intelectual, Processo de alfabetização, Adaptações curriculares, Mediação de Aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jogos: Pedagógicos utilizados na sala de recursos-----	33
Figura 2-Lousa: Com nomes dos alunos atendidos na sala de recursos-----	34
Figura 3- Sala de recursos-----	34
Figura 4- Atividade: Projeto primavera sala regular-----	35
Figura 5- Atividade correção da escrita sala regular-----	36
Figura 6- Atividade: Página 58 do Livro Aprender Junto Letramento e Alfabetização-- -----	38
Figura 7- Atividade: Página 59 do Livro aprender Junto Letramento e Alfabetização--- -----	38
Figura 8- Atividade: Página 20 do Livro EMAI-----	40
Figura 9- Atividade: Página 21 do Livro EMAI-----	41
Figura 10- Calendário do mês de Outubro, sala de recursos atividade desenvolvido pela professora Isabel.-----	42
Figura 11 Anotações das atividades no dia do atendimento e atividade de pintura e quantidade desenvolvida pela professora Isabel-----	43
Figura 12- Desenho de pintura escolhida pelo aluno no final do atendimento----- -----	44

Figura 13 Jogo da memória escolhido pelo aluno no final do atendimento-----

-----44

SUMÁRIO

Introdução-----	09
1 Movimento de Inclusão-----	10
2 Alfabetização-----	20
2 - Conceção de alfabetização-----	23
2.1 Concepções inatistas-----	23
2.2 Concepções Ambientalistas-----	23
2.3 Concepções Interacionista- construtivista-----	24
2.4 Concepções Sócias – Interacionista-----	24
2.5 Alfabetização e Letramento-----	25
3 Alfabetizando o Deficiente Intelectual-----	27
3.1 Planejamentos para o processo de Alfabetização-----	29
3.2 Atividades cotidianas-----	31
3.3 Atividades Orientadas-----	32
3.4 Atividades de Escrita-----	32
3.4 Desafios Importantes-----	32
4 Relato de Experiência-----	33
5 Considerações Finais-----	46
6 Referencias -----	48

Alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual

Como alfabetizar crianças com Deficiência Intelectual (D.I) quais caminhos percorrer, quais estratégias usar e como adaptar um currículo inclusivo. A dificuldade de se precisar um conceito de deficiência intelectual trouxe consequência inapagáveis na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente aquelas com deficiência intelectual. Assim, a partir dessa pesquisa incluir de maneira satisfatória o aluno com Deficiência Intelectual ao sistema de educacional lhe proporcionando uma inclusão satisfatória.

Através desta monografia pretendo sanar algumas dúvidas em como percorrer o caminho da alfabetização de crianças com Deficiência Intelectual, como oferecer um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo e uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva.

A ideia não é mais discutir se a educação inclusiva deve acontecer ou não. Ela é realidade, e a questão agora é discutir qual a melhor maneira de fazer com que toda a estrutura escolar adapte-se a esse novo aluno.

O objetivo é inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita, do cálculo aprendido das ciências. Favorecer através de um ambiente rico em estímulos e desenvolvimento da área social/ afetiva /cognitivo/ motora. Buscar facilitar a sua inserção, inclusão na rede regular de Ensino, acompanhando, orientado, fazendo-se cumprir seus direitos e deveres como cidadãos.

I – MOVIMENTO DE INCLUSÃO

De acordo com o núcleo de apoio pedagógico especializado do Estado de São Paulo 2013, é difícil determinar uma precisão onde e quando se iniciou o processo moderno de inclusão efetiva das pessoas com deficiência. No entanto, a relação de exclusão e eliminação dessa população advém de um período remoto da relação da sociedade com pessoas com deficiência no decorrer da história ocidental, afirmando que existem quatro estágios de atitudes em relação a elas.

O primeiro, na era pré-cristã, tendia a negligenciar e a maltratar as pessoas com deficiência; o segundo, na época da difusão do cristianismo, passou a protegê-las e a compadecer-se delas; o terceiro entre os séculos XVIII e XIX privilegiava a segregação com a fundação de instituições para oferecer-lhes uma educação à parte; e quando, na última etapa do século XX, propõe sua aceitação e integração. Atualmente, há a perspectiva de inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais.

Diversas foram as ações, apesar de dispersas e sem políticas sistematizadas, em prol da inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, já no século XX, em 1948, há um marco fundamental para compreensão e localização histórica desse processo de inclusão no contexto mundial: a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir dela, passam a serem considerados mundialmente pelo menos de forma oficial os direitos que os seres humanos possuem alguns deles princípios inalienáveis e universais, sem que se possa distingui-los tendo como pretexto raça, gênero, religião, condições econômicas, cultural, física, sensorial ou intelectual. Essa declaração não é como todos sabem um documento que trata especificamente dos direitos das pessoas com deficiência, mas deixa claro que todos os seres humanos têm direitos iguais, entre eles as pessoas com deficiência.

Desde 1948 tem havido um longo percurso de esforço e avanço para que as pessoas com deficiência possam ser mais e melhor incluídas na sociedade, mas, mesmo assim, como não se fizeram suficientes. Em 1990 a comunidade internacional se reuniu na cidade de Jomtien, Tailândia, e elaborou a Declaração Mundial sobre Educação para todos, cujos principais objetivos estão expostos em seu Artigo 1º e expressam os anseios de se construir uma sociedade mais justa e

inclusiva. Tendo em base esses preceitos e em processo de continuidade, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, houve outra conferência com a participação de 88 países e 25 organizações, para que se continuasse discutindo aspectos fundamentais de uma educação para todos.

Esse encontro culminou na publicação da Declaração de Salamanca, que amplia o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Percebe-se, então, um avanço claro na garantia de direitos dessa população. É nessa Declaração que se explicita com clareza o conceito que vem se constituindo desde a Conferência Mundial sobre Educação para todos, que culminará nos processos e conceitos de educação inclusiva.

Após a Declaração de Salamanca, surgiram outras muito relevantes, como a Declaração de Washington e Guatemala, em 1999, a Declaração de Dakar, em 2000, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, em 2006 além de outros documentos internacionais.

De acordo com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, percebe-se, assim um movimento mundial histórico e social claro de modificação nos paradigmas que norteiam as relações entre pessoas de uma comunidade, ao se tentar diminuir as situações de desvantagem daquelas com alguma deficiência ou não.

O Brasil, principalmente nas duas últimas décadas, tem acompanhado de perto tais modificações. No entanto, deve-se compreender que o país tem sua trajetória particular e inúmeros fatores influenciam na construção de ações voltadas a uma perspectiva social mais inclusiva. A seguir, será analisada, de modo geral, essa trajetória no país e no Estado de São Paulo.

Segundo o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, muitas das iniciativas de inclusão de alunos com deficiência nas escolas e instituições públicas eram de caráter pessoal e as famílias acabavam matriculando seus filhos nas instituições educacionais. Não havia políticas públicas abrangentes, sustentáveis e generalizadas de integração e inclusão para essa população. As

famílias arcavam com todo o ônus de tentar tornar seus filhos alunos participativos e ativos do processo pedagógico e social da escola. Dependiam muito das iniciativas e envolvimento pessoal dos professores e colaboradores da escola.

De acordo com Mazzota, as instituições específicas para apoio a pessoas com deficiência intelectual, a pioneira foi a Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A Apae do Rio de Janeiro foi fundada em 1954, sendo seguida de diversas outras na década de 1950 e pela Apae de São Paulo em 1961.

Segundo Namo, as ações mais comuns e efetivas até a constituição de 1988 eram voltadas à filantropia ou à interação das pessoas com deficiência em instituições particulares que as isolavam do convívio social e, quando havia algum movimento inclusivo, era por iniciativa particular de um núcleo social ou família isolada. Entre os anos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1961) e a promulgação da constituição de 1988 houve um período muito relevante da história do Brasil, em que se passou por um momento longo de perda das liberdades institucionais. Com a Liberdade política retomada, reinicia-se uma reestruturação partidária, que tem como representação a constituição da Assembleia Constituinte, formada por grupos conservadores e protagonistas. Elabora-se, então, o texto da Constituição Brasileira de 1988 que, por seu caráter democrático e por ressaltar aspectos relacionados a conquistas de direitos, recebe o nome de Constituição Cidadã.

Foi nesse contexto que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo, apesar das disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se referem a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

De acordo com Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, a década de 1990 foi decisiva e extremamente profícua no contexto político, social e econômico. Dentro de um contexto social complexo, a Constituição Brasileira, em dez anos, teve 25 emendas, o que pode ser representativo de um processo de modificação ocorrido durante esse período. As diversas Declarações, Simpósios, Conferências etc., que foram organizadas e efetivamente durante esses anos coloca o Brasil no contexto político, econômico e social que era tendência em

diversos países da comunidade mundial, como se pode observar anteriormente neste texto.

Nessa perspectiva é promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96), sendo nela inserida, pela primeira vez, a educação especial como um capítulo exclusivo sobre esse tema, o Capítulo V.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidades educacionais especiais, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática. Essas perspectivas foram contempladas na LDB 9.394/96.

No entanto, observa-se na LDB de 1996 um caráter de transição. Isso se faz notável, por exemplo, pelo fato de se utilizar a expressão “integrar” e não “incluir”. Dessa forma, percebe-se que o processo de inclusão, naquele momento histórico, estava em plena constituição (e ainda está).

A LDB não trata somente da educação especial (termo utilizado na Lei) mas, em seu bojo, o contexto inclusivo das Declarações de Jontien e de Salamanca estão claros e explícitos- inclusive no Capítulo V, que versa especificamente sobre a educação especial, revendo os enormes avanços obtidos em relação às duas Leis de Diretrizes e Bases anteriores (Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71).

De acordo com o núcleo de apoio pedagógico especializado do Estado de São Paulo, o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão programar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa política se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivo do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular,

em turno oposto ao frequentado na sala comum. Para a operacionalização dessa política, o MEC prevê formação de profissionais e investimento em infraestrutura e recursos financeiros exclusivamente a esse público.

Para que todo esse contexto se efetive dentro de parâmetros legais e coerentes com as perspectivas inclusivas do Ministério da Educação, há um vasto rol de legislações que fundamentam, regulamentam e orientam as ações e políticas públicas em âmbito educacionais voltadas aos alunos públicos – alvo da Educação Especial.

É relevante notar que a política proposta pelo Ministério da Educação não de caráter impositivo. Portanto, suas diretrizes podem ou não ser seguidas pelos entes da Federação. São Paulo, por exemplo, segue, em escolas estaduais, uma política própria de inclusão.

A rede estadual paulista é pioneira na oferta de atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais (decorrente de deficiência) nas escolas públicas. A convivência na diversidade, portanto, é uma prática das escolas estaduais. Antes restrito a classe especiais (hoje denominadas classes regidas por professores especializados) e salas de recursos, esse atendimento atinge, atualmente, a dimensão de todas as escolas, inserindo alunos em classes comuns.

Segundo o núcleo de apoio pedagógico especializado do Estado de São Paulo, em 2004, considerando a importância de se oferecer condições que agilizassem o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais a formação continuada, especialmente a professores especializados, garantindo um percurso escolar de sucesso aos alunos com necessidades especiais: as disposições da Deliberação CEE nº 05/2000; e as Resoluções SE nº 135/1994, nº 95/2000 e nº 61/2002, foi criado, 6 de agosto de 2002, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, por meio da Resolução SE nº 130/2002(revogada pela Resolução SE 31, de 16-05-2007).

Esse Programa de Inclusão Escolar – CAPE o objetivo I- Efetivar ações de capacitação pra todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didáticas – pedagógicos dos alunos com necessidades educacionais especiais; II – Oferecer aos profissionais recursos teóricos e técnicos apropriados aos desenvolvimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino; III – Selecionar, adaptar, produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para utilização por parte dos professores, alunos e comunidade escolar.

O atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com necessidades especiais foi regulamentado pela Resolução SE nº 73/1978, revogada pela Resolução SE nº 247/1986 e posteriormente pela Resolução SE nº 95/2000.

Segundo o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, atualmente, a legislação estadual que “ dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providência correlatas” é a Resolução SE nº 11, de 31/1/2008, alterada pela Resolução SE nº 31, de 24/3/2008. Ela aponta em seu escopo quem são os alunos com necessidades educacionais especiais e qual a estrutura de apoio existente para atendimento às demandas específicas. Esse apoio se dá por meio de:

- > salas de recursos nas áreas de deficiência auditiva, física, intelectual, visual ou múltipla (o aluno é matriculado em classe comum e utiliza a sala de recurso em outro período de acordo com sua necessidade):

- > Classe regida por professore especializado em caráter excepcional e transitório para alunos com severa deficiência intelectual ou grave deficiência múltipla, ou mesmo para aqueles que apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtornos global do desenvolvimento;

- > Classe hospitalar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais em função de períodos longos de internação.

Algumas leis foram criadas para garantir a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, assim o assegurando.

> De acordo com a Lei Nº 8.069 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante entre outras coisas o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

> Em 1996 complementa-se a Lei Nº 9.394 com um intuito de garantir a Educação Especial com atendimento educacional em classes especializadas.

De acordo com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, o que se nota é que a trajetória de implementação de uma política pública para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está implícita uma preocupação do Estado em oferecer a eles um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo em uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva. Todas as ações propostas e desenvolvidas convergem para a política inclusiva defendida no território nacional.

Nessa perspectiva, além dos recursos materiais, financeiros e de suporte, verificou-se uma crescente demanda pela formação continuada dos professores, que, em princípio, versava sobre os preceitos básicos da educação especial em uma perspectiva inclusiva, mas pouco a pouco foi sendo aprofundada, passando a contemplar as peculiaridades do processo ensino aprendizagem de cada deficiência em particular.

De acordo com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de ensino de São Paulo passou por uma transformação gradual, indo de um modelo integrativo para uma perspectiva inclusiva, que ainda está em construção nas escolas.

Segundo Januzzi (2004,p.187) “[...] aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino ” É essa evolução que a rede estadual de ensino busca em suas iniciativas.

Com o modelo de integração, o professor especializado atuava nas classes especiais ou salas de recursos com a expectativa de que esses alunos conseguisse alcançar o que era esperado com relação ao seu desempenho. Com isso, o movimento para que o aluno permanecesse na escola sendo considerado como

positivo era de “mão única”, ou seja, cabia ao aluno a responsabilidade de seu desempenho e sucesso escolar, sendo que era ele que precisava se integrar ao meio. O papel do professor era integrar esse aluno, adotado metodologias que propiciassem sua alfabetização. Esses alunos eram encaminhados para atendimento educacional especializado mediante avaliação clínica.

Segundo o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado do Estado de São Paulo, o paradigma da inclusão houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento. Costuma-se dizer que o processo de inclusão é uma “ via de mão dupla”, pois o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, mas é imprescindível que a sociedade também fazer a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Sob a perspectiva inclusiva, o aluno com deficiência passa a ser matriculado no ensino comum e recebe apoio nos serviços de Apoio Pedagógico Especializado, que funciona no contraturno com a função de complementar ou suplementar o ensino. No Estado de São Paulo ainda há o atendimento substitutivo do ensino regular, em casos plenamente justificados, de alunos com deficiência intelectual que necessitam de apoio pervasivo. Esse apoio de dá nas classes regidas por professores especializados, que são a antes denominada classes especiais.

O aluno com deficiência intelectual só poderá ser encaminhado para o atendimento nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado mediante avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado em parceria com os professores de ensino comum envolvido em seu processo de escolarização. É importante salientar que esse atendimento não visa ao reforço escolar à resolução de problemas ou dificuldade de aprendizagem.

Nesse novo contexto, o professor especializado passa a ter um olhar muito específico para cada aluno, necessitando avaliá-lo de forma pormenorizada. Com essa mudança no processo avaliativo, que antes tinha foco clínico/ terapêutico e agora passa a ser educacional, o professor especializado necessitará avaliar os alunos apontando como tendo deficiência intelectual verificando os tipos de apoio de que eles necessitam, visando q uma inclusão que garanta seus direitos à educação

de qualidade com o apoio necessário, conforme o Artigo 3º da Resolução SE 11/2008 alterada pela Resolução SE nº 31/2008.

Essa avaliação deverá levar em consideração os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do aluno, procurando observar seu desenvolvimento global. O professor especializado precisará trabalhar de forma colaborativa com os professores do ensino comum, oferecendo-lhe suporte e orientando-os no desenvolvimento das estratégias metodológicas que contemplam as necessidades específicas desses alunos tendo em vista o suporte à sua inclusão educacional.

Diante da minha inquietação de como alfabetizar crianças com deficiência intelectual, procuro em escolas Estaduais o trabalho de especialistas para acompanhar o desenvolvimento escolar dessas crianças, o como fazer e quais metodologias aplicar para um desenvolvimento escolar inclusivo.

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do 33 vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras ideias, como as de escola, sociedade, educação. O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das ideias que cada caso encerra. (MANTOAN, p.2, 1993).

II- Alfabetização

1- Concepção de alfabetização

De acordo com as Diretrizes do Programa Ler e Escrever; a concepção no estado de São Paulo sobre a alfabetização é possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes, compromete-nos com a construção de uma escola inclusiva, que promova a aprendizagem dos alunos. A condição socioeconômica não deve ser um obstáculo encarado pela escola pública, assim, perversamente reproduz a desigualdade.

Atualmente as famílias que compõem a comunidade escolar da rede pública na sua maioria, não tiveram acesso à cultura escrita. O fato é que se torna mais complexa a tarefa da escola de ensinar seus filhos a ler e escrever, como também faz dela um dos poucos espaços sociais em que se pode intervir na busca da equidade para promover a igualdade de direitos de cidadania. Saber ler e escrever é um direito fundamental do cidadão.

Segundo o programa ler e escrever a instituição de ensino precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita.

Ler e escrever não se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos. A língua não é um código, é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. Para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras e

seus nomes e seus valores sonoros. Os saberes sobre o sistema da escrita como aquele sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados.

Sabemos que por trás de toda ação pedagógicas há sempre uma concepção de ensino-aprendizagem que sustenta, a ação do alfabetizador, portanto, não é neutra por mais que ele não tenha consciência das ideias que servem de base para a sua prática. É necessário, assim conhecer essas concepções para entender o porquê das diferentes formas de alfabetizar, bem como as teorias que as fundamentam.

De acordo com programa Ler e Escrever as pesquisas atuais mostra que o desenvolvimento do ser humano ocorre como um processo de apropriação da experiência histórico social, isto é a aprendizagem acontece por meio da interação social entre o individuo e o contexto sócio histórico em que se é inserido. Essa concepção, entretanto, nem sempre esteve presente, pois os fatores internos (biológico) e externos (meio social) do homem, em outros tempos, eram considerados isoladamente.

No inatismo valorizavam-se somente os fatores internos- biológicos, no ambientalismo, passaram a serem valorizados os fatores externos o ambiente. Atualmente, pela teoria interacionista, reconhece-se que o desenvolvimento humano é resultante desses dois fatores (interno e externo)

Segundo Emilia Ferreiro, na construção do conhecimento da leitura e da escrita, a criança utiliza uma lógica individual e passa por etapas, com avanços e recuos, até compreender como se organiza o sistema da escrita e passa a dominá-lo. Cada criança tem o seu tempo para transpor cada uma dessas etapas, por isso o alfabetizador deve respeitar a evolução da criança e compreender que um ritmo mais vagaroso não significa menor inteligência.

De acordo com a teoria exposta por Emilia Ferreiro, toda criança passa por fases até torna-se alfabetizada: pré- silábica, silábica, silábica- alfabética e a alfabética. Ela deslocou o foco das discussões sobre alfabetizar do “como se ensina” para o “ como se aprende” e recolocou no centro dessas aprendizagem o sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu. Um sujeito que pensa, que elabora

hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita que está presente no meio em que vive, que se esforça para compreender para que serve e como se constitui esse objetivo e que aprende os usos e formas de linguagem que serve para escrever ao mesmo tempo em que compreende a natureza do sistema alfabético da escrita.

“O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” Atualmente, muitos professores ainda definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica. De acordo com suas experiências com crianças, Ferreiro (1999, p.44),

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreiro, 1999, p.23)

No plano pedagógico, as teorias de Piaget são evidentes e bem definidas: o efeito de qualquer prática educativa é dependente do processo de equilíbrio, ou seja, de um processo intrínseco de estruturação dos conhecimentos, no decorrer do qual o indivíduo se esforça para assimilar o exterior a partir do seu conhecimento interior. Por sua vez, Vygotsky elabora o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial. Dessa

forma, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento ao estimular na criança uma série de processos cognitivos que são ativados nas interações com os adultos e/ou em colaboração com outras crianças. Uma vez interiorizado, esse processo converte-se em uma conquista da própria criança.

1.1 Concepções Inatistas

A concepção inatista valoriza apenas os fatores hereditários, inatos, genéticos e biológicos, vale dizer, enfatizam as características e os dons que a criança traz quando nasce. Assim as influências histórico-social do ambiente em que a criança está inserida, segundo os inatistas, não interferem na sua aprendizagem, porque ela já traz consigo características definidas desde o seu nascimento que vão sendo desenvolvidas naturalmente com a maturação.

1.2 Concepções Ambientalistas

A concepção ambientalista valoriza a “empíria”, isto é a experiência pela qual a criança passa no ambiente em que vive.

Para os ambientalistas, a criança é vista como “uma folha em branco” e cabe ao professor (a) transmitir os conhecimentos e à criança recebê-los de forma passiva.

1.3 Concepção Interacionista-constructivista

Valoriza a maturação biológica é através do erro que se aprende.

Defendida por Jean Piaget é o erro construtivo, o erro positivo e faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança, ele é visto como uma hipótese levantada pela criança para resolver um problema. Demonstra que ela está usando uma lógica própria para dar respostas aos suas hipóteses. Claro que isso não significa que a criança deverá aprender sozinha ou que ela seja impedida de errar. A intervenção pedagógica do professor é sempre necessária. Essa construção pela criança não ocorre por si mesma, no vazio, mas a partir de situações didáticas nas quais ela

possa agir sobre o objeto do seu conhecimento e pensa sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiada a refletir e interagindo com outras pessoas.

1.4 A Concepção Sócio - Interacionista

Valoriza a interação social a construção do conhecimento.

O principal representante dessa concepção é o russo Lev Vygotsky, para o qual a construção do conhecimento ocorre pela interação social entre o indivíduo (a criança) e o contexto sócio- histórico em que ele se insere. É por meio da interação estabelecida com outras pessoas do seu contexto cultural e de sua participação em práticas sociais que a criança vai internalizando as formas de pensar e de agir já consolidadas pela experiência da comunidade em que ela está inserida.

Segundo Piaget, o ser humano, ao nascer, possui apenas as condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Em outras palavras, as estruturas sensoriais e neurológicas do organismo humano constituem uma herança específica da espécie, que impõem limitações estruturais à inteligência, facilitam ou impedem o seu funcionamento, em si. Mas a relação entre biologia e inteligência não acaba aí. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. Esse funcionamento intelectual, a que Piaget chamou de hereditariedade geral, está presente durante toda a vida e é através dele que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas. (MANTOAN, 1989, p.129)

2- Alfabetização e Letramento

De acordo com Marlene Carvalho, Alfabetização e Letramento apresentam conceitos e pressupostos do processo de alfabetização e Letramento; Sistematizar as condições que devem estar presentes nas reflexões atuais em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização que possam orientar o trabalho do professor na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar o processo.

Partiremos de uma concepção de língua entendida como sistema de intervenção verbal, que ocorre por meio de textos falados ou escritos, isso é como um sistema que depende da interlocução (= ação linguística entre sujeito).

É importante perceber que para estar de acordo com essa concepção interacionista, o alfabetizador deve organizar seu trabalho em sala de aula em torno de situações didáticas que permitam o constante contato e o uso da língua escrita e a reflexão permanente dos alunos sobre as possibilidades de emprego da língua. Dessa forma, rejeitam-se as concepções inatistas e a ambientalista que sejam puramente transmissivas, ou seja, preocupadas em fazer com que o aluno apenas memorize regras e conceitos por meio de exaustivos exercícios de fixação apoiado em treinamentos, automatismos e produções mecânicas. Por essa razão, defende-se que uma proposta adequada de alfabetização deve prever o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos e também a oralidade e a escuta compreensivas. Historicamente, a alfabetização tem sido entendida como a apropriação pelo aprendiz da “tecnologia da escrita”, isso é, como a compreensão do sistema alfabético da escrita que permite transformar sinais gráficos em sons (decodificação) ou transformar os sons da fala em sinais gráficos (codificação). Os estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de 1980, ampliaram o conceito de alfabetização, mostrando que a aprendizagem da língua escrita vai além da compreensão da correspondência entre fonemas (som e fala) e grafemas (letras). Trata-se de ver a alfabetização como um processo ativo pelo qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita e que exige um intenso contato com a escrita desde o início da escolaridade mesmo antes dela.

Aprendizagem é a maneira pela qual os valores, comportamentos e conhecimentos são alcançados ou alterados, como produto de formação e experiências. Esta relação pode ser examinada de diferentes maneiras, levando-se em consideração diferentes teorias de aprendizagem. (VELÁSQUEZ, 2001)

III- ALFABETIZANDO O DEFICIENTE INTELECTUAL

A deficiência Intelectual é considerada um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quando no comportamento adaptativo (conceitual social e prático). Uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo, como está representado pela CIF – Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações, adequada ao modelo social, pois sua proposta de conceituação das deficiências e incapacidades vai além da doença, tem um enfoque mais social do que médico e, por isso, mais inclusivo (OMS,2001, CARVALHO,2008).

Segundo o Ministério Da Educação (MEC) o profissional, quando avalia um indivíduo, necessita de visão consciente na escolha do instrumento de investigativo e, posteriormente, para a interpretação. O continente em que o indivíduo se encontra inserido revela dados significativos e seletivos na sua organização: portanto, cabe ao profissional observar o histórico pessoal do aluno (deficiência motoras e sensoriais associadas, linguagem e bagagem sociocultural), evitando conduzir a investigação para considerações que evidenciem resultados incorretos, diante da limitação de desempenho o aluno com deficiência intelectual.

O processo de desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre através das mesmas fases e da mesma sequência do aluno sem deficiência. A maior diferença reside no ritmo de aprendizagem, no processo, pois sua construção se dá no decorrer da vida, de forma gradual e constante.

Nesse percurso de desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é importante destacar, também, que fazer uma avaliação objetiva e segura do que ele já sabe é fundamental para fomentar esse processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Centro de formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos, avaliando-os pedagogicamente de várias formas continuamente/ permanentemente, analisando as variáveis que interferem no

processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família. Esta avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis as que incidem na aprendizagem com cunho individual, as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente, as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Em outras palavras, a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas identificá-la, apenas não basta é preciso constituir proposta e tomar as providencias que permitam concretamente satisfazê-las. Além de servir para a identificação das necessidades educacionais especiais, as práticas avaliativas devem oferecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.

Na área cognitiva, muitos dos alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos; em concentrar a atenção; ao nível de memória, tende a esquecer de mais depressa que seus colegas sem deficiência, demonstram dificuldades na resolução de problemas e em generalizar as informações aprendidas para situações novas. Conseguem, no entanto, generalizar situações específica utilizando um conjunto de regras. Podem atingir os mesmo objetivos escolares que seus colegas até certo ponto, mas de uma forma mais lenta.

Levar em conta a diversidade não implica em fazer um currículo individual paralelo para alguns alunos. Caso isto aconteça, estes alunos ficam á margem do grupo, pois as trocas significativas feitas em uma sala de aula necessariamente acontecem em torno dos objetos de aprendizagem. As flexibilizações curriculares são, fundamentais no processo de inclusão educativa. Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente. Atender á diversidade é atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade. Seguindo ainda a presente reflexão, encontra-se em alguns textos a nítida separação entre objetivos de natureza acadêmica e objetivos de natureza funcional. Esta separação entre a aprendizagem e a integração social é

artificial, pois sabemos que estes dois fatores são indissociáveis: fazer parte de um grupo implica compartilhar interesses e aprendizagem feitos no mesmo. Que a inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando determinado tema. Quanto mais a criança está confiante, mais a aprendizagem é possível; ou ainda, quanto mais o contexto for caloroso e motivador, mais a criança tem oportunidade de prosseguir.

Devem ser sugeridas formas diferentes de ação através da introdução de novas matérias ou equipamentos que estimulem as crianças para novas tarefas, ou para níveis de dificuldades superiores.

É necessário tratar todo e qualquer indivíduo que apresente Deficiência Intelectual como sendo uma pessoa com capacidade de aprendizado e desenvolvimento que pode e deve ser estimulado para que sua inserção no meio social seja feita de maneira positiva. Não é o caso apenas do professor que terá atuação sobre as pessoas com deficiência, é também o caso de familiares, por exemplo, já que o contexto familiar tem importância primordial.

Quando o ambiente é compreensivo e “exige” da pessoa com deficiência uma qualidade de processamento de informações que produza um avanço de maneira independente ou mesmo semi-independente. Já se a comunidade em que o deficiente Intelectual estiver inserido for declaradamente individualista, tal sujeito será, quase certamente, segregado e não poderá desenvolver todo um potencial e acabará sendo definido dessa forma como alguém que não é útil.

1. PLANEJAMENTO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Centro de formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), é muito importante ressaltar que além dos conteúdos, a escola preocupa-se com uma mudança significativa como o fortalecimento da autoestima, maior interação social, independência, ampliação gradativa das possibilidades de comunicação, respeito e colaboração com os colegas, maior iniciativa, alunos mais criativos, participativos e críticos, maior desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de situações-problema vivenciados no dia-dia, autonomia dentro e fora da escola, maior

compreensão e respeito às regras e normas discutidas com a classe favorecendo o bom andamento do trabalho, alunos bem mais responsáveis com seus compromissos escolares influenciando assim, familiares e posteriormente, causando uma mudança positiva nos grupos em que vive.

Na escola, as crianças serão acompanhadas, orientadas e avaliadas pela Equipe Pedagógica, no seu dia-dia escolar, e serão levados em conta itens importantes como: Aprendizagem, conteúdo, atenção/ concentração, participação afetiva, iniciativa, interesse, enfim, o professor estará atento a cada aluno em suas individualidades e também no grupo como um todo.

O objetivo é inserir o aluno no mundo da leitura e da escrita, do cálculo e do aprendizado das ciências. Favorecer através de um ambiente rico em estímulos o desenvolvimento da área social/ afetiva/ cognitiva/ motora, buscar e facilitar a sua inserção, inclusão na rede de ensino, acompanhado, orientado, fazendo-se cumprir seus direitos e deveres como cidadão.

O importante é o suporte material e humano: Professor interativo, sempre pronto a auxiliar os alunos a resolver seus problemas e adquirir conhecimentos em oficinas opcionais com pequenos grupos.

Segundo o Centro de formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), é importante considerar características individuais, criando adaptações quando necessário para toda e qualquer atividade que exige sua participação, desde que orientada pelos profissionais capacitados da área de fisioterapia e terapia ocupacional.

As orientações dadas pelo Centro de formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), foram as seguintes.

- Criar situações que os incentivem a aprender e entender a função social da leitura e da escrita.
- Atividades coletivas, sob a supervisão do professor, devem ocupar pequena parte da rotina diária.

- O aluno deve ter bastante tempo para satisfazer a curiosidade e expressar-se tomar iniciativa, criar brincadeiras e tornar-se independente, curioso e expressivo.
- Os contos, as festas populares, brincadeiras folclóricas, objetivos, personagens reais e imaginários, histórias livros infantis e interações do cotidiano devem ser elementos culturais inseridos no contexto.
- A exposição do aluno às influências diversas, contribui para sua formação social.

ATIVIDADES COTIDIANAS

Inúmeras atividades devem ser organizadas a fim de orientá-los nos diversos conteúdos específicos conforme as áreas do desenvolvimento.

Calendário semanal e dos meses do ano: trabalho com nome próprio; Roda de conversa entre salas e entre os alunos da própria sala.

A ação cultural deve ser estimulada por meio de visitas, passeios a museus e bibliotecas e outros espaços públicos visitados enriquecendo a experiência da sala.

ATIVIDADES ORIENTADAS

Planejar formas apropriadas para colocar à disposição instrumento para a compreensão do ambiente. Na medida em que realizam atividades com listas, adivinhas e textos que sabem de memória vão ampliando o estudo da língua nativa. Comentários sobre fatos presenciais e rodas de conversas dirigidas contribuem para o desenvolvimento da oralidade.

ATIVIDADES DE ESCRITA

PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR

- Organizar na rotina semanal momentos em que os alunos escreverão sozinhos e momentos em que escreverão em dupla;

- Organizar agrupamentos heterogêneos produtivos em função do que os alunos sabem sobre a escrita
- Esclarecer o que cada um vai fazer na dupla: um escreve o outro dita;
- Garantir a máxima circulação de informação, para que ocorra a socialização dos saberes.

DESAFIOS IMPORTANTES

- Escolher quantas e quais letras será utilizadas;
- Pensar sobre escolhas diferentes (quando as atividades forem em dupla e os dois amigos fizerem escolhas diferentes sobre o valor quantitativo e qualitativo dos caracteres);
- Interpretar a própria escrita: ler o que escreveu; justificando para si mesmo e para os outros as escolhas feitas ao escrever.

Claro que é um grande desafio trabalhar em uma sala regular com 30/33 alunos fazendo a inclusão acontecer de maneira satisfatória. O indivíduo quando estimulado corretamente pode contribuir com a sociedade.

IV - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tive o privilégio de observar um aluno com Deficiência Intelectual, Laudo emitido em 26/08/2015 com o diagnostico Síndrome do X frágil. Em uma escola de estadual, situada no bairro do Limão zona norte de São Paulo a escola é referencia em inclusão por possui três salas de recurso (Deficiência Intelectual, Deficiente Auditivo, Deficiente Visual), atendendo alunos do 1ª ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio, matriculados na escola e também atende alunos de escolas da região, com atendimento em dois turnos (manhã e trade). Uma escola com recurso para atender todos os tipos de deficiências, profissionais altamente qualificados e com o propósito de fazer a inclusão acontecer, na sala de recurso observei que possui vários jogos pedagógicos, alfabeto móvel, na lousa esta algumas colagens que corresponde á inicial do nome dos alunos atendidos, computador e uma impressora.



Jogos pedagógicos



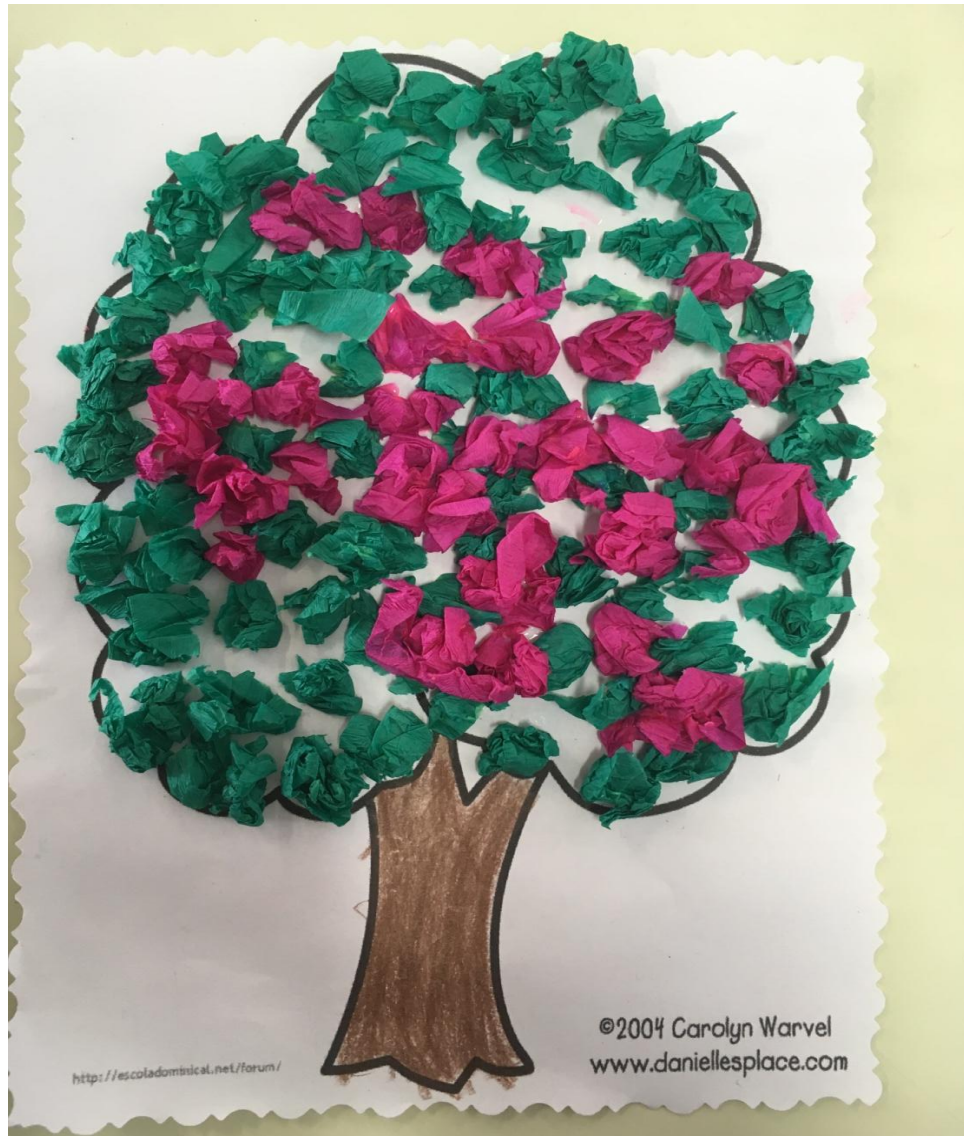
Foto da lousa.



Foto da sala de recurso

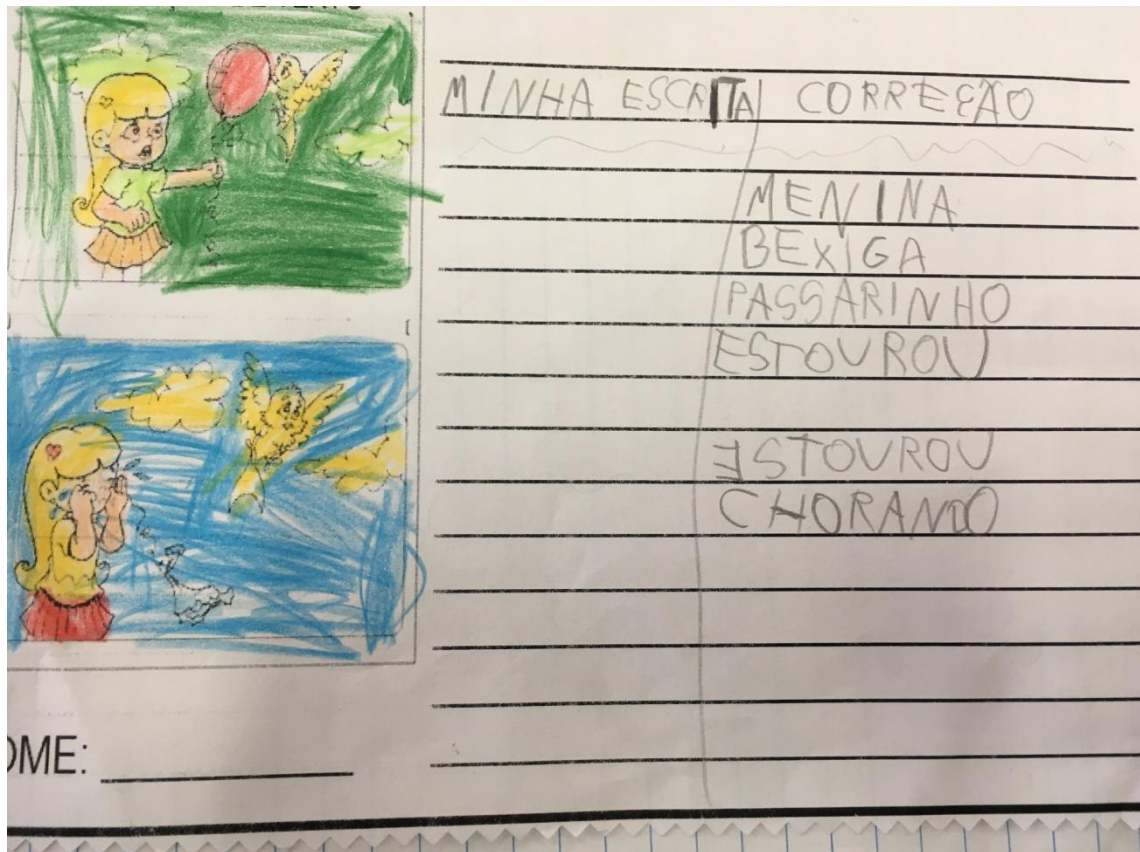
Acompanhei o aluno por 15 dias em dias alternados em sala regular observei que o aluno não tinha interação com os demais alunos, a sua localização na sala de aula era na ultima carteira da quinta fileira, por alguns minutos fiquei só observando o comportamento do aluno.

Atividades realizadas na sala regular



A professora iniciou a sua aula como se não tivesse que incluir o aluno a sua aula, dando continuidade a aula Projeto Primavera, onde os alunos teriam que colar papel crepom amassado na árvore, observei que o aluno se empenhava para fazer o seu melhor, procurando respeitar o limite da colagem e fazendo os papeis bem

enrolados para ficar de acordo com que a professora tinha solicitado, observei que o tronco da árvore estava pintado de marrom o aluno teve o cuidado de respeitar os limites da figura.



Na segunda atividade produção de texto, o aluno somente corrigiu a lição neste momento acreditei que a professora iria fazer alguma intervenção, pois seria uma atividade complexa, (ele teria que observar a imagem e escrever em sequencia dos acontecimentos), notei que a sua pintura não era mais tão perfeita quanto às outras atividades observada. O aluno somente fez a correção feita na lousa, aguardei alguns minutos e observando que nada seria feito eu fiz a intervenção questionando ao aluno se ele saberia responder sozinho? A sua resposta foi que não tinha compreendido a atividade.■ Questionei se ele saberia me dizer o que teria escrito no caderno, a sua resposta foi que ele olhou na lousa e copiou, observei que o aluno é copista ele não compreende o que escreve.

O horário do intervalo ele tem uma cuidadora para acompanhá-lo, pois ele fica muito agitado e se machuca, observei que ele toma o lanche e sempre a cuidadora trás um jogo diferente todos os dias, neste dia ela trouxe um quebra- cabeça, na principio ele estava muito nervoso é não quis montar o quebra-cabeça, depois de muito insistir ele aceitou montar o quebra-cabeça. Ele começou a montar por alguns instantes, mas logo perdeu a sua concentração se distraíndo com a sua lancheira, não dando continuidade com o quebra-cabeça.

De volta à sala de aula ele deitou na cadeira, a professora seguiu a aula com estudo da palavra.

JÁ	JE	JI	JO	JU	JÃO
CA	CE	CI	CO	CU	CÃO

O objetivo seria formar palavras com os pedaços estudados, o aluno olhou para a lousa e disse varias palavras que não tinha nada a ver com os pedaços estudados, a professora simplesmente não deu atenção dando continuidade a sua aula.

3 ACRESCENTE A LETRA INDICADA, COMO NO EXEMPLO, E FORME PALAVRAS DIFERENTES UMAS DAS OUTRAS.

M G R P

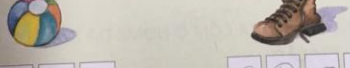


M A T O G A T O R A T O P A T O

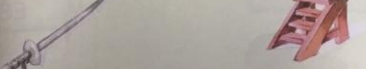
4 TROQUE A LETRA DESTACADA E FORME OUTRA PALAVRA.



F A C A F O C A



B O L A B O T A



E S P A D A E S C A D A

CINQUENTA E NOVE

DE OLHO NA ESCRITA

UMA LETRA MUDA TUDO

1 ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR FARÁ E COMPLETE O POEMA COM AS LETRAS QUE FALTAM.

LETRA MÁGICA

QUE PODE FAZER VOCÊ
PARA O ELEFANTE
TÃO DESELEGANTE
FICAR ELEGANTE?
ORA, TROQUE O E POR G!



JOSÉ PAULO PAES. POEMAS PARA BRINCAR. SÃO PAULO: ÁTICA, 2011

2 COM A AJUDA DO PROFESSOR, LEIA ESTAS PALAVRAS:

ESCOLA	BATATA
ESMOLA	BARATA
CANETA	PORTA
CANEÇA	PORCA



A) CIRCULE A LETRA DIFERENTE EM CADA QUADRO.

B) A TROCA DA LETRA EM CADA DUPLA MUDOU:

☐ APENAS A PRONÚNCIA DA PALAVRA.

☒ APENAS O SENTIDO DA PALAVRA.

☐ A PRONÚNCIA E O SENTIDO DA PALAVRA.

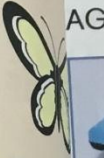
Prosseguindo com a aula a atividade seria do livro Aprender Junto Letramento e Alfabetização, Páginas 58,59

A proposta seria observar o poema e trocar as letras que faltam, F por G

Nesta atividade ele ficou perdido, o orientei lendo as palavras para ele, depois perguntei qual dos quadrados teria as palavras correspondente às imagens ao lado, ele não conseguiu responder, mais uma vez li para ele todas as palavras perguntando assim: Escola/ Esmola se parece com esta imagem ? e ele respondeu que não, e Batata/ Barata? Também não, Caneta/ Caneca? Ele respondeu que sim. Pedi para circular as palavras corretas. No questionário abaixo ele simplesmente copiou da lousa, pois enquanto eu estava explicando para ele à atividade à cima a professora já tinha terminado a explicação e continuando com a próxima pagina, na pagina seguinte à proposta seria colocar a Letra que estava faltando o aluno não queria fazer estava deitando na cadeira, quando ouviu que a professora disse, que já estava quase chegando a hora da educação física e quem não tivesse terminado a atividade não iria para a aula, ele começou a copiar a correção na lousa. Logo bateu o sinal para a aula de Educação Física, e ele colocou o livro na mesa da professora e foi para a aula. Observei que a professora não ficou satisfeita com a minha intervenção na atividade posterior.

ATIVIDADE 20.2

VEJA A PÁGINA DO ÁLBUM DAS BORBOLETAS DE LUÍSA:

				
21	22	23	24	25
				
26	27	28	29	30
				
31	32	33	34	35
				
36	37	38	39	40

A. EM QUAIS ESPAÇOS AINDA FALTAM FIGURINHAS? INDIQUE QUAIS ESSES NÚMEROS:

B. INDIQUE OS NÚMEROS EM QUE AS BORBOLETAS SÃO IGUAIS:

ATIVIDADE 20.3

AGORA OBSERVE A PÁGINA DO ÁLBUM DE MATEUS.

				
41			44	
				
	47		49	
				
51		53		55
				
56				60

A. COLOQUE NOS ESPAÇOS OS NÚMEROS EM QUE AINDA FALTAM FIGURINHAS:

B. EM QUE QUADRADINHOS HÁ CARRINHOS VERDES? _____

C. EM QUE QUADRADINHOS HÁ CARRINHOS VERMELHOS? _____

Atividade do Livro EMAI páginas 20 e 21, a professora entregou os livros para os alunos, e não entregou para o aluno observado, ela me mostrou um livro para eu tirar foto quando perguntei se o aluno com D.I não tinha livro didático, ela me disse

que tinha entrado um aluno novo na sala, e que os livros vêm para cada sala contados e que já que ele não fazia mesmo as atividades ela teria dado prioridade para o aluno novo, observei que neste momento o aluno observado ficou deitado no chão, depois começou a cantar e todos os alunos começaram a olhar para trás, a professora toda hora interrompia a aula para chamar a atenção do D.I, ele começou a correr pela sala, até o momento que a cuidadora o retirou da sala para esperar a mãe dele chegar. Lá no pátio, pois já estava quase na hora da saída.

O aluno com Deficiência Intelectual é atendido na sala de recursos todas as quintas-feiras das 07:00 hs às 08:20 hs, ele é acompanhado por uma pedagoga com especialização em Educação Especial desde do ano de 2000, esta profissional atende alunos da escola e também alunos de outras escolas.

A professora inicia o acompanhamento com a montagem do nome do aluno através do alfabeto móvel, em um envelope está o nome e sobrenome do aluno para que ele o organize, após o aluno montar o seu nome ela solicita que o mesmo escreva o seu nome e sobrenome no caderno, com o auxílio do alfabeto móvel, logo após ela solicita que ele conte os dias no calendário, e o complete com os dias que está faltando até a presente data com o auxílio dos numerais. Neste calendário é trabalhado os dias da semana, mês e ano.

Atividades realizadas na sala de recursos

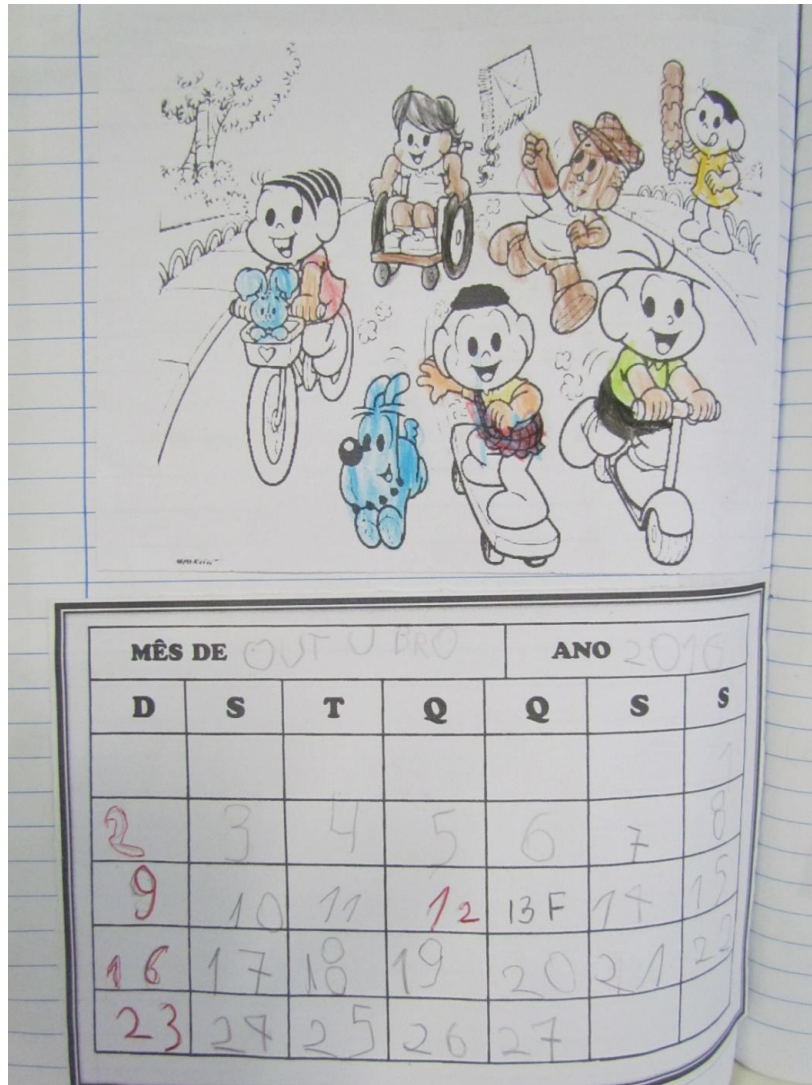
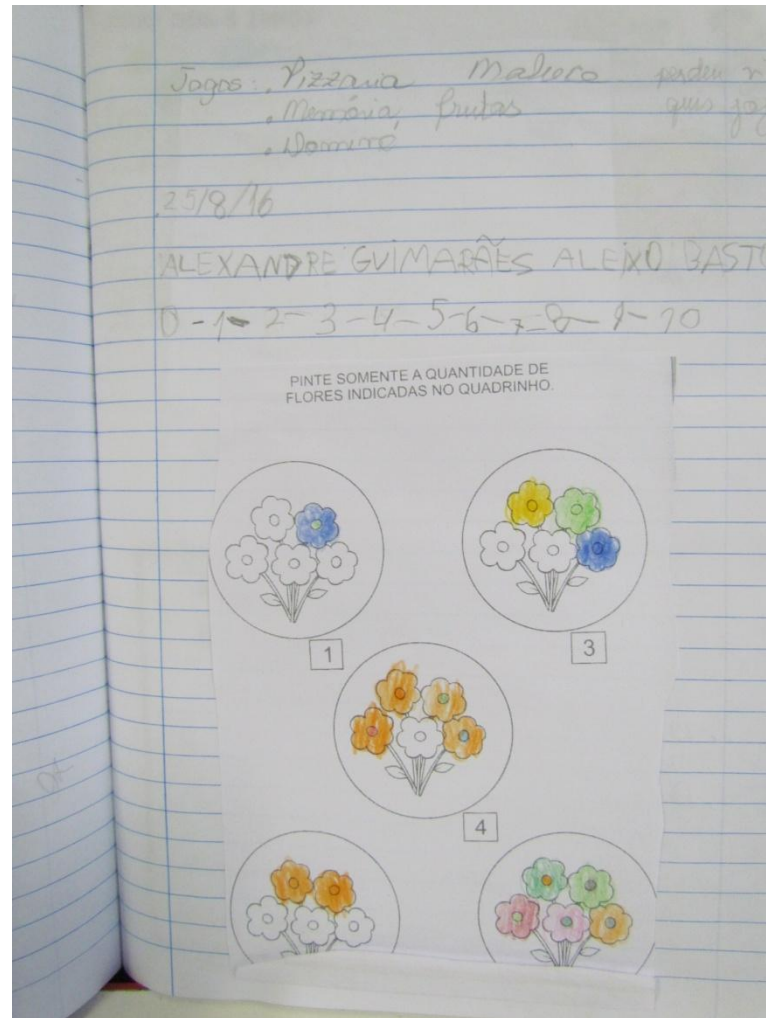


Foto do Calendário do mês.



Na atividade de ligar os objetos aos numeros, ele consegue realizar a atividade com sucesso. A sua concentração é por um curto período, logo que fazer outra coisa, a professora lhe explica que depois que ele terminar aquela atividade, ele irá fazer o desenho de pintura no computador. A cada aluna a professora anota no caderno do aluno, as atividades desenvolvidas no dia.



Atividade de pintura no computador.



Foto do jogo da memória escolhida pelo aluno.

No final da orientação pedagógica a professora deixa ele escolher qual atividade ele que fazer, (jogos, quebra-cabeça, pintura, dominó, jogo da memória,etc), neste dia ele escolheu o jogo da memória da turma da mônica.

É notável as diferenças entre os dois trabalhos pedagógicos, pois em um momento a professora não faz nada para a inclusão do aluno com D.I, já em outro momento a professora da sala de recurso, se empenha para que o aluno seja incluído, acredito que se em algum momento elas trabalhassem juntas, teria uma inclusão satisfatória, nas aulas regulares a professora teria que fazer adaptações curriculares inclusivas para trabalhar com esse aluno,

V - Considerações finais

Diante de uma reflexão inclusiva, temos que ter um olhar diferenciado, para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no âmbito escolar regular, onde todos possam ter o mesmos direitos onde a escola possa ver a diversidade não como um problema, mas sim como um atributo somatório na construção de uma sociedade inclusiva.

Fazer da escola um espaço de mudança é transformá-la numa comunidade educativa de partilhas de trabalho e de cultura, com o envolvimento efetivo de todos, no processo educativo comum da inclusão. Nunca será demais estimular, de todas as formas, a participação de todos os que fazem a escola, incluindo, aí, a família e a comunidade, como recurso de incentivo e apoio ao processo de inclusão Hargreaves (1998 p.84-85).

Enfim, ao meu ver temos que buscar por uma inclusão de qualidade onde todo o corpo docente das escolas esteja incluído, para fazer o seu melhor e buscar sempre beneficiar o educando de maneira satisfatória. Com toda a evolução por uma inclusão de qualidade, preparando melhor os nossos docentes.

Nesse aspecto Mantoan (2003) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (p.32).

Observei que nas aulas da sala regular, foi que a professora está somente fazendo a inclusão social do mesmo no âmbito escolar, acredito que se está professora tivesse um olhar diferenciado para com esse aluno com Deficiência Intelectual, ele teria uma trajetória de sucesso, notei que em alguns momentos a professora perde a paciência com o mesmo, realmente não é fácil se fazer a inclusão de um aluno com Deficiência Intelectual em uma sala regular tendo que também que alfabetizar 32/33 alunos ao mesmo tempo, mas isso não seria um motivo para que a mesma o deixasse de fora das atividades escolares.

Observei que a metodologia da professora diante dos outros alunos é excelente, pois consegue transmitir o propósito de sua aula, na sala têm alunos alfabetizados que consegue escrever o próprio nome e fazer todas as atividades propostas, mas porque não começar a fazer a inclusão escolar mudando a sua postura, com o aluno por exemplo mudá-lo de lugar colocando ele na primeira carteira, para que o mesmo não o atrapalhe as suas aulas, e consiga compreender as atividades, mesmo com todas as dificuldades, acredito que já seria um grande passo a ser tomado.

Na sala de recurso observei que a professora, por esta somente ela e o aluno com Deficiência Intelectual, torna-se mais fácil a inclusão do mesmo, em alguns momentos o mesmo se recusa a realizar as atividades, mas com jeito e explicando as regras da sala de recurso a professora consegue convencê-lo que ele precisa realizar as atividades, ele acaba fazendo, quando é uma atividade que ele gosta como por exemplo escrever o seu nome, ele o faz com prazer, mesmo não estando alfabetizado ele copia o seu nome com muito prazer.

Foi uma grande prazer vivenciar toda essa experiência, pois através dessas aulas de observação, notei que quando uma professora está envolvida com a inclusão dos alunos, se torna mais fácil fazer a inclusão acontecer, temos que realmente para e pensar se estamos realizando o nosso trabalho com qualidade, ou simplesmente estamos falando que fazemos a inclusão.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO, Secretária da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE Deficiência intelectual: Realidade e ação/ Secretária da Educação. Governo do estado de São Paulo, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como Fazer, São Paulo, Summus, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Necessidades Educativas Especiais- NEE Conferência Mundial 1994.

LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL LDB 1961.

BRASIL, Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COSTA, Maria Piedade Resende da, Alfabetização para o aluno com Deficiência Intelectual. São Paulo Edicon, 2011.

RAMOS, Rossana. Passos para a inclusão- Algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. Cortez

LENER, Delia. Ler e escrever- o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed 2002

SEESP/MEC Saberes e Práticas da Inclusão Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006

MAZZOTA, Marcos J.S Educação especial no Brasil. História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez 2011

CARVALHO, Marlene. Alfabetização e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005

BRASIL. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

FERREIRO, Emilia. Reflexão sobre a Alfabetização, Cortez, 1985.