



Historicização do processo de alfabetização em contextos inclusivos

Historicization of the literacy process in inclusive contexts

Históricaización del proceso de alfabetización en contextos inclusivos

Marineiva Moro Campos de Oliveira¹

Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina

Karine Odete Veiga²

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina/Campus Chapecó

Anderson Luiz Tedesco³

Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Recebido em:02/06/2020

Aceito em:21/07/2021

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar as pesquisas correlatas do objeto de investigação desta pesquisa, a alfabetização no ensino inclusivo, destacando a articulação desses elementos na constituição histórica do processo educacional inclusivo. Apresentam-se no decorrer do trabalho os fundamentos e concepções da organização do processo de alfabetização e do ensino inclusivo de sua institucionalização aos dias atuais. Para isso, realizaram-se buscas de pesquisas correlatas sobre a alfabetização e ensino inclusivo no banco de produções científicas da Capes. A busca possibilitou compreender como o processo histórico de alfabetização foi organizado no decorrer dos tempos, os métodos e as teorias que balizaram o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, apontando as aproximações e contradições entre os elementos que nortearam o processo. As considerações finais apontam que ao longo da história a alfabetização foi estruturada por métodos e perspectivas teóricas que conduziram o processo à fragmentação, à hierarquização e à desqualificação. Ainda, evidenciam a necessidade de compreender que a inserção no campo de alfabetização pressupõe assumir o compromisso com a transformação social na busca pela emancipação dos sujeitos a partir do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo. Perspectivas de ensino inclusivo. Alfabetização no Ensino Inclusivo.

Abstract

This article aims to present the research related to the research object of this research, literacy in inclusive education, highlighting the articulation of these elements in the historical constitution of the inclusive educational process. The foundations and conceptions of the organization of the literacy process and the inclusive teaching of its institutionalization to the present day are presented during the work. To this end,

¹ marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

² karineveiga2410@hotmail.com

³ anderson.tedesco@unochapeco.edu.br

searches for related research on literacy and inclusive education were carried out in Capes' scientific production database. The search made it possible to understand how the historical literacy process was organized over time, the methods and theories that guided the teaching and learning of reading and writing, pointing out the similarities and contradictions between the elements that guided the process. The final considerations point out that throughout history, literacy has been structured by methods and theoretical perspectives that led the process to fragmentation, hierarchization and disqualification. Still, they show the need to understand that the insertion in the literacy field presupposes to assume the commitment with the social transformation in the search for the emancipation of the subjects from the teaching and learning of the scientific knowledge of reading and writing.

Keywords: Inclusive Education. Perspectives of inclusive education. Literacy in Inclusive Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la investigación relacionada con el objeto de investigación de esta investigación, la alfabetización en educación inclusiva, destacando la articulación de estos elementos en la constitución histórica del proceso educativo inclusivo. Los fundamentos y las concepciones de la organización del proceso de alfabetización y la enseñanza inclusiva de su institucionalización hasta la actualidad se presentan durante el trabajo. Con este fin, se realizaron búsquedas de investigación relacionada sobre alfabetización y educación inclusiva en la base de datos de producción científica de Capes. La búsqueda permitió comprender cómo se organizó el proceso de alfabetización histórica a lo largo del tiempo, los métodos y teorías que guiaron la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, señalando las similitudes y contradicciones entre los elementos que guiaron el proceso. Las consideraciones finales señalan que a lo largo de la historia, la alfabetización se ha estructurado por métodos y perspectivas teóricas que condujeron al proceso a la fragmentación, la jerarquización y la descalificación. Aún así, muestran la necesidad de comprender que la inserción en el campo de la alfabetización presupone asumir el compromiso con la transformación social en la búsqueda de la emancipación de las asignaturas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento científico de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Educación inclusiva. Perspectivas de la educación inclusiva. Alfabetización en educación inclusiva.

Introdução

O processo histórico educacional inclusivo que constitui a alfabetização como uma etapa escolar construída a partir das e para as relações culturais e históricas deve potencializar um ensino a todos na perspectiva inclusiva. Como o ciclo inicial da vida escolar do aluno, inclusive dos alunos com deficiência, síndromes, transtornos de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). A alfabetização deve ser um processo que busque e possibilite a inclusão humana, a superação dos processos de exploração e exclusão que foram impostos ao longo da história educacional e que tornam a educação instrumento de alienação e fortalecem princípios excludentes.

Nesse sentido, entende-se que o processo de alfabetização na perspectiva inclusiva tem um compromisso social com a formação humana e conhecer sua contextualização histórica é fundamental para compreender os elementos sociais, políticos, culturais e econômicos que a constituíram. A partir

dessa concepção, refletir sobre a história da alfabetização no ensino inclusivo é essencial para compreendemos as mudanças desse processo e perceber como a alfabetização pode (im)possibilitar a inclusão no processo educacional, social, cultural, política e econômico.

Trata-se de uma reflexão bibliográfica, ensaio historiográfico, apoiada em produções científicas de artigos, dissertações e teses acerca do objeto de análise, tais produções são apresentadas no quadro 1, em nosso recorte para escrita dessa reflexão não fizemos uso de todas, mas servem para novos estudos na área.

Quadro 1 - Fontes de pesquisa, classificação da produção e ano de publicação

Fonte de pesquisa	Classificação da produção	Ano de publicações
Allan; Tomlinson	Capítulo de livro	2002
Barreto e Shimazaki	Artigo de revista	2016
Bezerra; Oliveira	Artigo de revista	2014
Bueno	Capítulo de livro	2008
Campos	Dissertação	2016
Castilho e Bezerra	Dissertação	2016
Garcia	Capítulo de livro	2007
Giné; Ruiz	Capítulo de livro	1995
Glat; Vianna; Annie	Artigo de revista	2012
Gonçalves; Trindade	Artigo de evento	2010
Gonçalves; Trindade	Artigo de revista	2010
Sebastian Heredero	Artigo de revista	2010
Januzzi	Livro de revista	2012
Mainardes	Capítulo de Livro	2001
Mainardes	Capítulo de Livro	2007
Mantoan	Artigo de revista	2006
Marin; Braun	Capítulo de Livro	2013
Mazzotta	Capítulo de Livro	2008
Mendes; Valadão; Milanesi	Artigo de revista	2016
Mesquita; Rodrigues; Castro	Artigo de revista	2018
Perrenoud	Livro	1999
Perrenoud	Livro	2000
Pletsch	Capítulo de livro	2009
Pletsch	Artigo de revista	2014
Pletsch; Glat	Artigo de revista	2012
Roldão	Livro	1999
Roldão	Capítulo de livro	2003
Siqueira et al	Artigo de evento	2012

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores (2021)

Essas produções contribuem para atender ao o objetivo de apresentar a constituição histórica da alfabetização no ensino inclusivo, destacando a articulação desses elementos na constituição histórica do processo educacional inclusivo. A partir deste movimento, organizou-se esta pesquisa em duas

seções. Na primeira, apresentamos a contextualização histórica do encontro da alfabetização e o ensino inclusivo, e, na segunda, apresentamos os fundamentos epistemológicos que balizaram o processo de ensino e da leitura no ensino inclusivo.

O encontro da Alfabetização com o Ensino Inclusivo

Apontamos que um dos primeiro Programa de alfabetização que realizou tentativas de pensar o Ensino Inclusivo (EI) no processo de alfabetização foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E, face as análises dos autores, evidenciamos que antes de 2008 existe uma ausência da relação de Alfabetização em uma perspectiva política inclusiva com os programas oficiais nessa fase de escolarização.

Compreendemos que essa ausência seja justificada pelo fato da Política Pública (PP) de Educação Especial (EE) ter sido elaborada após a consolidação dos Programas, a PP foi elaborada em 2007 e materializada em 2008. Essa PP dispõe sobre a seguridade da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ER (MAZZOTTA, 2008).

Podemos definir que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a primeira Política que marca a necessidade de uma educação especial na perspectiva de EI. É a partir dessa Política que as Pessoas com Deficiências demarcam seu lugar social na educação no ER (JANUZZI, 2012). É nesse momento que o EI e a alfabetização, em documentos oficiais, pela primeira vez se entrecruzam.

Oliveira e Bezerra (2014 p. 7790) destacam que foi mediante a PP, que assegurou o direito às crianças com deficiência o EI, que o PNAIC organizou e disponibilizou ~~um~~ material aos professores alfabetizadores, material que dialogava sobre a temática do EI. Contudo, para os autores, o material não apresentou contribuições para efetividade da perspectiva de alfabetização inclusiva, há ~~uma~~ “brevidade das abordagens que compõem o material, visto que as orientações feitas aos professores ocorrem minimamente sobre algumas especificidades dos alunos com deficiência”.

Em consonância aos apontamentos dos autores, Castilho e Bezerra (2016, p. 205) complementam que “não havia carga horária específica reservada no curso para a orientação dos professores em como desenvolver práticas de inclusão com os alunos com necessidades educacionais especiais, no que se refere à sua alfabetização e letramento”.

Ademais, Barreto e Shimazaki (2016, p. 1-9), autoras que também analisaram o caderno do PNAIC intitulado: “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, apontam a superficialidade teórica apresentada no caderno que por sua vez atribui a criatividade do professor o sucesso no ensino das crianças matriculadas e frequentadoras do Ensino Regular (ER) Público Alvo da Educação Especial (PAEE)⁴. Ainda, o caderno mostra o papel do jogo e da ludicidade como organização estratégica de ensino de alfabetização, por isso o alfabetizador precisa ser criativo, afinal o jogo criado deve “proporcionar a participação autônoma do aluno” e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Face aos apontamentos identificamos uma lacuna a ser considerada na formação dos alfabetizadores. Lacuna que nos submete a reflexão sobre a efetividade da escola para todos, pois, se os estudantes PAEE também são sujeitos de direitos, diante do EI, e não podem ficar alijados da alfabetização, esta entendida de uma perspectiva ampla, emancipatória e crítica, fundamental na formação humana, nos questionamos; de que forma podemos/devemos pensar no processo de alfabetização na perspectiva política inclusiva no intuito de avançarmos na construção de uma escola inclusiva, na qual o EI não seja mais um pleonasma necessário?

Nas premissas de Mazzotta (2008), autora que analisou, inicialmente, como foi estruturado o ER para acolher os alunos PAEE, é elucidada a necessidade de se pensar em um processo escolar que possa atender as subjetividades humanas, pois, caso essas condições sejam negadas, o processo de inclusão reforça a dicotomia existente na educação em contextos inclusivos, alguns estão incluídos, outros aprendem. Para ela, o EI é aquele que potencializa as aprendizagens de todos, e, devem, preferencialmente, ocorrer na escola de ER.

A dicotomia apresentada por Mazzotta (2008) é ressaltada na pesquisa de Jannuzzi (2012, p. 32), para ele, existe a necessidade de pensarmos a inclusão no ER, ou seja, o EI, para todos e para além de tentativas que permanecem “na espontaneidade, na valorização do impulso interno, na iniciativa, na educação utilitária e na inter-relação entre a escola e vida”, mas num processo de efetivação de aprendizagens que potencializem o desenvolvimento humano.

Tais contendas destacam que o EI sempre esteve em segundo plano no cenário de escolarização e por isso ainda apresenta limitações em efetivar um processo inclusivo no ER. Esses autores denunciam o preconceito, o descaso, as incongruências para com esse processo, mas também indicam que o EI foi umas das conquistas alcançadas pela insatisfação de uma parcela da sociedade, composta

⁴Entende-se por PAEE os alunos com deficiência, síndromes, transtornos de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

especialmente pelas pessoas com deficiência.

Essa insatisfação não deve ser somente de poucos, mas um movimento de luta coletiva, como salienta Bueno (2008). Em suas pesquisas, o autor apresenta uma análise sobre o percurso formativo do EI e destaca as práticas de ensino como potencializadoras da (de)formação das pessoas com deficiência. Para o autor, na organização do EI as práticas de ensino ficam sedimentada na perspectiva da homogeneidade do alunado e que, ao homogeneizar o ensino, apresenta sua subserviência ao sistema seletivo e classificatório que é característica da educação regular no Brasil.

No que tange as práticas efetivadas no EI é destaque nas pesquisas de Mesquita, Rodrigues e Castro (2018), estudiosos que nos direcionam o olhar para compreender esse cenário como espaço permeado por PP em especial curriculares que se desdobram em materiais didáticos que orientam as práticas de ensino com a finalidade de garantir a educação escolar para todos.

Ainda os autores, as práticas de ensino no EI, especialmente nos anos iniciais, em fase de alfabetização, foi um movimento que se ramificou em três percursos distintos, após a PP de 2008. Para eles, num primeiro momento ocorreram tentativas de adaptações curriculares, o que mantinha intocado o currículo da escola, pois acreditava-se que apenas adaptar os conteúdos às práticas de ensino seria possível garantir a efetividade da educação e a da escolarização dos alunos com deficiência.

Adaptações, flexibilizações e diferenciações na alfabetização em contextos inclusivos

Na perspectiva de Sebastian Heredero (2010), o Brasil, acompanhando ~~uma~~ tendência internacional, adotou as adaptações curriculares, ou adequações curriculares, para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de adaptar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para o autor, adaptações são instrumentos que podem e devem tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa superando as dificuldades de aprendizagens por meio do ensino que seja adaptado às necessidades de aprendizagem.

Para Sebastian Heredero (2010), as adaptações, especialmente, as curriculares, implicam a planificação/planejamento pedagógico de ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, de que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. Para ele, pensar esses elementos é estabelecer uma relação harmônica entre as dificuldades de aprendizagem e a

programação curricular proposta. “As adaptações dos elementos do currículo, “de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas” (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p. 198).

Chamaremos adaptações curriculares as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p.198).

Para atender efetivamente o processo de adaptação, a pesquisa do autor destaca que é necessário realizar mudanças no âmbito do projeto pedagógico e do currículo escolar, seguido de ajustes nas práticas em sala de aula e, por fim, essas adaptadas ao nível individual de cada aluno. Há ainda um conjunto de programas de reforço educativo e repetição de cursos. Por fim, define que, adaptar é conjunto de ajustes, ou modificações que se efetuam na oferta educativa comum para dar uma resposta aos alunos/as com necessidades educativas especiais, ou seja, “trata-se de facilitar a livre realização de tarefas da forma mais natural possível” (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p. 200).

Diferente dessa abordagem, as pesquisas de Garcia (2007, p. 17), que marcam o segundo momento, apontam que historicamente, o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades”.

O modelo médico-psicológico, que durante muito tempo norteou a Educação Especial, organiza as atividades educacionais com base nos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, em detrimento dos enfoques de intervenção pedagógica. É nesse sentido que Garcia (2007) aponta críticas às adaptações que para ele são processo baseado em um paradigma que define a deficiência das pessoas como única causa de seus problemas de aprendizagem, no qual o currículo é definido pelo déficit, o que ressalta as incapacidades e não as possibilidades dos alunos. E pondera, esse é um problema ideológico, mais do que pedagógico, pois está focado na homogeneidade e não na diversidade.

Para a autora, é fundamental que as práticas de ensino não sejam adaptadas, mas flexibilizadas, o que ocorre a partir das necessidades dos alunos. A flexibilização propõe o caminho inverso da adaptação. Enquanto esta inicia pelo currículo, aquela começa pelas dificuldades de aprendizagens do aluno. Enquanto a adaptação foca nos currículos e conteúdos a flexibilização do ensino se atenta na

aprendizagem do aluno, nas necessidades específicas apresentadas, de modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional (GARCIA, 2007).

A flexibilização surgiu como nova proposta ao longo dos anos 1990, passou “a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais” (GARCIA, 2007, p. 15).

Contudo, o movimento de flexibilização também sofreu críticas. Nas pesquisas de Pletsch (2009), Gonçalves e Trindade (2010), Mendes, Valadão e Milanesi (2016) e Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) apontam que nem adaptar nem flexibilizar, mas diferenciar. Esses autores apresentam ~~uma~~ nova roupagem para as práticas no EI, e iniciam o novo diálogo pautado nas práticas de ensino na perspectiva da Pedagogia da diferenciação que propõe refletir sobre questões centrais do processo do EI que é a não aprendizagem do PAEE em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares.

Para Pletsch (2009, 2014), Mendes, Valadão e Milanesi (2016), a reflexão sobre o EI é orientada por diferentes concepções, dentre elas, autonomia focando atividades de vida diária, motivação por meio de atividades lúdicas e de lazer, instrumentação com o uso de recursos tecnológicos, reforço do conteúdo da classe comum seguindo o currículo padrão, currículo adaptado o que simplifica o conteúdo acadêmico, atividades psicomotoras, letramento e alfabetização e ensino compensatório.

Superar essa lógica do conceito tradicional de aprendizagem e ir além dos processos formais de escolarização presentes nos conceitos denominados científicos que orientam as práticas de ensino na crença de que todos aprendem por meio do mesmo ensino, é necessário levar em consideração as diferenças de aprendizagem, por isso, é fundamental pensar em um ensino na perspectiva da diferenciação (PLETSCH, 2009).

Segundo Pletsch (2014), essa perspectiva se constituiu como ~~um~~ princípio filosófico orientador das práticas de ensino que objetivou superar a perspectiva de adaptações e flexibilização que, por sua vez, pressupõem a simplificação de conteúdo. Para a autora, a diferenciação é a possibilidade de repensar o currículo e os conteúdos de forma que esses sejam diferenciados do currículo e dos conteúdos de base comum, o que demanda, também, práticas de ensino diferenciadas.

A perspectiva da Pedagogia da diferenciação é apresentada inicialmente nas pesquisas do sociólogo e professor o Suiço Philippe Perrenoud. O autor realizou pesquisas sobre a produção do fracasso educacional e apontou os ciclos de aprendizagem, as diferenciações e o currículo por competência, como caminhos para combater o fracasso escolar (PERRENOUD, 1999, 2000). O autor

aponta que são necessárias etapas escolares de mais de um ano, com um currículo cobrindo o conjunto do ciclo, que pode ter a duração de dois, três ou quatro anos de escolaridade. Esse currículo modelado por competências e habilidades que demandam de práticas de ensino diferenciada, pois, “é absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes” (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Para o autor, os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, por isso as competências são um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Dessa forma, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolve competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação problema (PERRENOUD, 2000). A concepção de resolução de problemas é fundamentada na teoria da formação por competência, e estabelece dez competências que todos devem ter para ser adaptativos a qualquer situação.

- 1- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- trabalhar em equipe;
- 6- participar da administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.15).

Perrenoud (1999, p. 30) destaca ainda a diferença entre competências e habilidades. Para ele competências se referem ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações enquanto as habilidades são representadas pelas ações em si, ainda, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Nesse cenário, com a objetividade de superar o fracasso escolar o autor aponta a necessidade de ~~uma~~ organização escolar em ciclo pautado no currículo por competência e fundamentado na Pedagogia da diferença. Para ele diferenciar é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto

possível, situações fecundas de aprendizagem”, por isso, diferenciar é projetar atender as dificuldades de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 9).

No que tange o EI, podemos articular as seguintes premissas de Perrenoud (2000, p. 26) ao afirmar que o permeia o processo de conhecimento aplicado em sala de aula, “para alguns, pode ser dominado facilmente e não constitui um desafio nem provoca aprendizagem, para outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela”. Nesse sentido, pensar sobre a perspectiva do autor, é destacar que a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, em grupos heterogêneos.

Articulado a concepção de diferenciação no ensino, as pesquisas de Mainardes (2001, 2007) nos apresentam uma tessitura sobre os discursos que sustentam as políticas que ensejam forma alternativa de escolarização às crianças com deficiência, ou, como referência o autor, às crianças com dificuldades de aprendizagens e que demandam mais tempo para aprender, termo adequado para designar o tipo de concepção que deve nortear o trabalho pedagógico em contextos inclusivos.

A forma alternativa proposta pelo autor é a aprendizagem em ciclos. Contudo, destaca que a implantação dessa medida requer a alteração de diversos aspectos relacionados à reorganização do tempo, do currículo, da avaliação, da organização da escola, especialmente das práticas pedagógicas.

Mainardes (2007) tece seus argumentos definindo que a implantação da escolarização em ciclos causa um movimento de tensões, especialmente por objetivar romper com a lógica das avaliações de caráter somativo, típicos do regime seriado destinados à Educação Básica regular. Ainda o autor Mainardes destaca que é no início dos anos 1980 que o termo ciclo passa a ser empregado com o significado que genericamente se mantém até a atualidade. Porém, destaca que as PP por ciclo requer cuidados, pois “o modo como a política foi implementada (‘de cima-para-baixo’) e a falta de oportunidades legítimas de participação dos professores representaram obstáculos relevantes” (MAINARDES, 2007, p. 21). Ainda, chama atenção aos discursos que situam os professores como resistentes às mudanças, para o autor o que sucede é uma produção textual e discursiva da política, que ignora, total ou parcialmente, outras vozes e interesses do processo educacional.

O autor analisou o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) para alunos com dificuldades de aprendizagens e destacou que o ensino organizado por CBA possibilita a aprendizagem aos alunos que necessitam de mais tempo. Segundo o autor, no CBA ocorre a eliminação da reprovação, gera maior heterogeneidade nas classes e a implementação de estratégias que atendam os diferentes níveis dentro das mesmas classes.

Mainardes (2001) destaca que a aprendizagem por ciclos pressupõe a diferenciação no ensino, o que significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos e interesses de cada aluno. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam aprender.

Na aprendizagem por ciclos, compreende o autor, especialmente no EI, que os alfabetizadores estão diante de uma sala de aula com diferentes níveis de aprendizagem o que demanda desenvolver estratégias de trabalho diversificado de acordo com os níveis dos alunos e suas necessidades de aprendizagem o que pode garantir o progresso da aprendizagem de todos os alunos indistintamente e evitar processos de exclusão.

Para isso, é necessário, de acordo com o autor, compreender que a diferenciação deve ocorrer nas tarefas, nos apoios de mediações, nos recursos e na organização da sala, pois, na medida em que os professores se tornam capazes de reorganizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino, eles poderiam criar classes mais igualitárias e evitar os processos de exclusão (MAINARDES, 2007).

Em consonância aos apontamentos de Perrenoud (1999, 2000) e de Mainardes (2001, 2007), Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) definem que as práticas pedagógicas no EI na perspectiva da diferenciação é muito mais que adaptar e flexibilizar, é possibilitar um caminho diferente de aprendizagem para o mesmo conhecimento escolar. É atender a singularidade sem simplificar o ensino, pois a simplificação “gera a diferenciação negativa que acaba por negar o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado, do qual todos e todas têm direito” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 72).

Nessa partilha, os autores nos possibilitam definir que no EI a aprendizagem está no plano principal e demanda uma diferenciação positiva, “quando reconhece a necessidade de investir na produção de caminhos distintos para acesso a um direito comum” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 81).

Ainda, os autores, se apropriando das pesquisas de Young (2007), apontam que a diferenciação positiva possibilita o acesso de todos ao conhecimento poderoso, aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. No que tange a alfabetização em contextos inclusivos, o conhecimento poderoso supera os saberes de caráter abstrato e pouco significativo para crianças de seis anos. “Reconhecer e distinguir letras, grafá-las de forma diferente evidenciam a seleção de conhecimentos, e também de métodos, pouco ocupados com a contextualização e o sentido da

linguagem escrita”. Neste cenário, temos uma seleção de conhecimentos procedimentais que, de fato, são fundamentais no processo de alfabetização, “mas que isolados, e estruturados numa organização de progressão da parte para o todo, perdem a dimensão de conhecimento poderoso” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 82).

O acesso ao conhecimento poderoso, aquele que possibilita a autonomia e emancipação, só é possível quando o acesso é garantido a todos e para além do acesso, que as práticas de ensino potencializem a sua internalização. Isso demanda um processo de ensino que não soneguem a necessidade de atender as diferentes aprendizagens. Ainda, Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) definem que pensar em práticas de diferenciação é planejar um processo de fazerem cada criança progredir no currículo, o que demanda a seleção apropriada de métodos de ensinados adequados às estratégias de aprendizagem da criança.

Para ampliarmos nossa conceituação de práticas de diferenciação, os estudos de Allan e Tomlinson (2002) definem que as práticas de diferenciação se opõem a uniformização de conteúdo, a padronização de ritmos de trabalho, de aprendizagem e de métodos de trabalho, mas, demandam do professor o repensar estratégias e mecanismos de ensino dos conteúdos curriculares profícuos com sentido e significados às crianças. Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.

Os autores sintetizam a prática de diferenciação em cinco princípios gerais, sendo; a flexibilização do processo de intervenção pedagógica; a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; a flexibilização na organização dos grupos de trabalho em função dos objetivos e atividades a desenvolver sempre na perspectiva da aprendizagem cooperativa; a adequação das tarefas escolares, esta adequação não significa atividades diferentes para cada aluno mas uma gestão flexível e compreensiva, por exemplo do grau de dificuldade, adequada a cada aluno e; a estreita colaboração entre alunos e professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância, as pesquisas de Gonçalves e Trindade (2010) complementam afirmando que o princípio universal subjacente à ideia de diferenciação é o da democratização do ensino, quer no direito à educação, quer no direito ao sucesso da mesma para todos. A diferenciação no ensino é a estratégia para garantir o acesso a todos de todos os conhecimentos. O processo formativo fundamentado na diferenciação pedagógica, pela via das práticas de ensino, e, curricular, pelos conteúdos das práticas, é

pensar em situações de ensino e aprendizagem que atendam, sobretudo, a o respeito as singularidades cognitivas e culturais dos alunos (GONÇALVES; TRINDADE, 2010).

Gonçalves e Trindade (2010) orientam é importante lembrar que muitos profissionais compreendem a diferenciação sob a lógica próxima da redução e/ou simplificação, com diferentes níveis de exigência e, num segundo momento, um processo que propõe percursos curriculares mais centrados nas aprendizagens práticas. Quando, na verdade, a diferenciação deve ser compreendida como o enriquecimento da proposta curricular ao possibilitar pensar e repensar alternativas que reúnam as melhores condições de ensino às necessidades e expectativas particulares de cada aluno.

Marin e Braun (2013, p. 56) também sinalizam que diferenciar e/ou individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. “É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento.

Aos apontamentos, somam-se as pesquisas de Roldão (1999, 2003), autora que centra em suas pesquisas a pedagogia da diferenciação, salienta que a diferenciação deve permear os três níveis; no político quando prevê a organização dos sistemas e das escolas; no organizacional no que tange aos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar e; no pedagógico-curricular, ou seja, nos modos de organizar o ensino que efetive a aprendizagem. “Diferenciar processos de trabalhar com as crianças é efetivamente a chave para se fazer uma melhor gestão curricular. As pessoas não aprendem se oferecermos basicamente a mesma forma de ensinar a quase todos” (ROLDÃO, 2003, p. 29).

Para ela, pensar em diferenciação é permitir ao professor ser o autor do currículo, pois, ao analisar criticamente o currículo oficial, o desconstrói para o construir dentro da diversidade contextual em que se encontra. Ainda a autora, o professor que organiza o ensino pautado na pedagogia da diferenciação, além de reconstruir o currículo, os conteúdos e suas práticas, atua no plano da ação intencional e informada por conhecimento científico adequado, partindo do contexto de aprendizagem que o aluno está, ou seja, de suas condições individuais de aprender.

Na concreticidade, a diferenciação é uma opção educacional capaz de conceder as escolas como espaços de socialização cultural, e para isso é necessário um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58).

Nas pesquisas de Giné e Ruiz (1995), Pletsch e Glat (2012), Glat, Vianna e Annie (2012) e de Siqueira *et. al.* (2012), para a efetivação da pedagogia da diferenciação é necessário um instrumento que possibilite materializar no processo de ensino a contemplação das necessidades individuais e que conceba a “individualização e a diferenciação como ações contextualizadas que consideram a proposta escolar de todos os alunos e busquem alternativas diferenciadas de aprendizagem” (SIQUEIRA *et. al.*, 2012, p. 11675).

Siqueira *et al* (2012, p. 11675) definem que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é o instrumento que pode materializar a pedagogia da diferenciação. O PEI é “um planejamento individualizado, periodicamente revisado e avaliado, contendo todas as informações do discente”.

A elaboração do plano se dá a partir de quatro metas, que serão descritas de forma teórica. A primeira meta consiste em avaliar e conhecer o aluno, ou seja, ter clareza das reais necessidades desse discente, conhecendo sua história, seus interesses, conhecimento adquirido e suas necessidades. A segunda baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo. Terceira tem como fundamento a elaboração de um cronograma com data de início e término do Plano e a quarta e última é organizar os procedimentos para a avaliação do mesmo, podendo ser através de observação do professor e da família, registros e etc (SIQUEIRA *et. al.*, 2012, p. 11675).

Para Giné e Ruiz (1995) o PEI deve cumprir as funções de estabelecer uma e; uma programação individual com conexão lógica entre a avaliação e o ensino direcionado ao estudante; proporcionar ao estudante conviver em ambientes menos restritivos; eliminar, paulatinamente, os recursos educacionais especiais e devolver autonomia; descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível para que todos os envolvidos no processo compreendam as informações e possam participar ativamente do programa individualizado.

Para Campos (2016, p. 64), este processo evidencia a necessidade de transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento especializado e a classe regular, “a fim de contribuir com as especificidades dos alunos, sua individualidade, seu desenvolvimento”.

Por essa via que Pletsch e Glat (2012, p. 5) sinalizaram que o PEI é “visto como uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares para turma em que estiverem matriculados”. Destacam que na elaboração do PEI é necessário superar práticas orientadas pelo diagnóstico clínico e caminhar pela via da identificação do que precisa ensinar para que a criança possa aprender e se desenvolver.

Considerações finais

Determinado em apresentar a constituição histórica do processo de alfabetização e suas articulações no e para a perspectiva de ensino inclusivo, esta pesquisa, buscou elementos nas produções sobre o processo e destacou a tessitura da organização da etapa do artigo da leitura e da escrita numa abordagem inclusiva. Articulados ao objetivo, destaca-se que o processo de alfabetização no ensino inclusivo não foi apenas marcado por disputas de inserir para incluir, mas por perspectivas teóricas que balizaram o processo e conduzem a organização do ensino de acordo com suas concepções de ensino e de aprendizagem e especialmente de formação de sujeito.

Conclui-se que a história da alfabetização no ensino inclusivo é marcada por caminhos nada suave que evidenciam a necessidade de compreender que a inserção no campo de alfabetização na perspectiva inclusiva pressupõe assumir o compromisso com a transformação social na busca pela inclusão que possibilite a emancipação dos sujeitos a partir do ensino e da aprendizagem para todos dos conhecimentos científicos da leitura e da escrita.

Referências

- ALLAN, San Diego; TOMLINSON, Cristian A. **Liderar projetos de diferenciação pedagógica**. 1. ed. Edições, São Paulo, ASA, 2002.
- BARRETO, Leonardo.; SHIMAZAKI, E. M. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067.
- OLIVEIRA, Marli dos Santos; BEZERRA, Giovani Ferreira. (Pro)posições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Especial: uma proposta inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 777-780, set./dez. 2014.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** São Paulo: Junqueira e Marin CAPES, 2008.
- CAMPOS, Carlos. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CASTILHO, Tatiane Bruno.; BEZERRA, Giovani Ferreira. **Educação especial e inclusão escolar nos cadernos do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 19, p. 193-208, mai./ago. 2016.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et. al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: Palacios, Jones.; Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 295-321.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annei Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, jul., 2012.

GONÇALVES, Estevam; TRINDADE, Ronaldo. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”**. 2010. Comunicação apresentada na Universidade Lusófona do Porto. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SEBASTIAN HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Rev. Acta Scientiarum**, v. 32, n. 2, 193-208, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Editora Junqueira Marin, 2008. p 27-30.

MENDES, Marcos; TANNÚS-VALADÃO, Giulo.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MESQUITA, Amélia Araújo; RODRIGUES, José Rafael Barbosa Rodrigues; CASTRO, Kelly Paixão de; A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Rev. Teias**, v.19 n. 55, p. 70-88, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

PLETSCHE, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr., 2012.

PLETSCHE, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes**

políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista: Poésis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun., 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. *In*: Rodrigues, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão Curricular**: fundamentos e Práticas. Lisboa: DEB: Ministério da Educação, 1999.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira, *et. al.* Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7, 2012, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p. 11671-11686.