

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DO MATERIAL ESTRUTURADO NAME NAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO EM XAXIM/SC**

PONTA GROSSA

2021

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DO MATERIAL ESTRUTURADO NAME NAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO EM XAXIM/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial de avaliação, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

PONTA GROSSA

2021

O48 Oliveira, Marineiva Moro Campos de
As implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no ensino inclusivo em Xaxim/SC / Marineiva Moro Campos de Oliveira. Ponta Grossa, 2021.
140 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Alfabetização - ensino inclusivo.. 2. Name. 3. Alfabetizador - Materiais e formação. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.


CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

“AS IMPLICAÇÕES DO MATERIAL ESTRUTURADO NAME NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO EM XAXIM/SC”

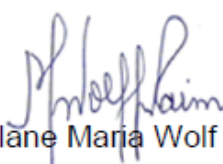
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador  Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz – UEPG


Prof.ª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG


Prof.ª Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi – UEPG


Prof.ª Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo – UFES


Prof.ª Dra. Marilane Maria Wolf Paim – UFFS

Ponta Grossa, 30 de julho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Alfabetizadora tem de ser criativa, e, no anseio por encontrar uma forma especial de agradecer, mobilizo importantes elementos que organizam a alfabetização e que se mostram presentes ao longo da história do ensino da leitura e da escrita para me auxiliar nesta adorável tarefa. Sabemos que os elementos que organizam a alfabetização podem ser interpretados de formas distintas, produzindo diversos sentidos/significados. Por isso, do meu lugar de fala, proponho a seguinte reflexão acerca deles.

As Letras – essas representam Deus... assim como as letras nos possibilitam escrever tudo, Deus é quem nos possibilita a escrita da vida. Aquele que escreve tudo. A Deus, gratidão por escrever meu caminho e me dar forças para seguir.

A família é a **sílaba simples**, na qual tudo começa. É a base da aprendizagem da escrita da vida. Aos meus pais, meus irmãos, meus cunhados, minha sobrinha, meu Dedé, meus sogros, e ao amor da minha vida, meu esposo. A vocês, todo o meu amor.

As sílabas complexas representam dois seres humanos encantadores, a professora Dra. Benedita de Almeida, minha orientadora de mestrado, amiga da vida; e o professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, meu orientador de doutorado, amigo que conforta e impulsiona. Os dois são sílabas complexas por me ensinarem a complexidade da escrita. Obrigada por me mostrarem que sou capaz de continuar a escrever a minha história na Educação. Aos senhores, toda ternura.

As palavras representam os professores da banca. Professores Doutores Cláudia Maria Mendes Gontijo, Marilane Maria Wolf Paim, Simone Regina Manosso Cartaxo, Silmara de Oliveira Gomes Papi, Silvia Christina de Oliveira Madrid e Marisa Schneckenberg. As palavras dão sentido, orientam no meio dialogicamente agitado e tenso da produção de conhecimento. Obrigada pela valorização de minhas palavras e por entrelaçá-las às vossas, pois é nesse contexto complexo de inter-relações que nossos enunciados se entrecruzaram e possibilitaram a escritura desta tese. Aos senhores, toda minha admiração e zelo.

As frases são a constituição da união das letras e das sílabas. Para mim, representam meu esposo, eu, mas – especialmente – meu pai e minha mãe. Nossa união nesse processo foi intensa, unimo-nos em todas as viagens, semanalmente, às aulas do Doutorado, os 1.000 km que fizemos, às vezes no mesmo dia, foram arraigados de muitas reflexões, risadas, choros, cansaço ... sempre na crença de que conseguiríamos superar os desafios e escrever esta história juntos. A vocês, todo meu reconhecimento.

A pontuação representa as amigadas, afinal, sem ela, a escrita perde o sentido, do mesmo modo como a vida fica sem sentido quando não se tem amigos. A todos os meus amigos,

os de sempre e os que virão; aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste de Beltrão e aos da UEPG; aos amigos das escolas do município de Xaxim/SC, em especial da EBM Cecília Meireles, à Secretaria Municipal de Educação e ao Grupo de Professores Pesquisadores (GPP); aos amigos da Unoesc, especialmente aos de Chapecó; aos estudantes e professores que se tornaram amigos; ao professor Me. Celso e à professora Dra. Daiane, por me acolherem e refletirem comigo sobre a Educação; à Bruna, ao Luiz, à Fabrizia e à Mara Cristina, amigos da vida... A vocês, todo meu carinho.

O texto é uma produção árdua, resultante de um processo denso de ampliação do repertório cultural da escrita. A elaboração de um texto representa um percurso capaz de traduzir a voz humana à medida que é portadora dos sentidos da existência. Por isso, o texto representa os professores e professoras, em especial, as alfabetizadoras e segundas-professoras de Xaxim/SC, sujeitos desta pesquisa. Obrigada pela atividade colaborativa desta produção. A vocês, toda a afeição.

A leitura representa você, que somente porque foi alfabetizado consegue ler esta tese. Ao elaborar o texto, pensei na ressonância dialógica que remete aos enunciados que escrevo, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram este texto. Tudo isso, objetivando uma atividade discursiva que privilegia exercícios em que os sujeitos leitores compartilham suas impressões sobre os diversos discursos. Espero que você possa participar ativamente da compreensão do texto, aceitando e/ou refutando as informações que aqui são postas à baila, suscitando a atividade responsiva ativa, momento em que o conhecimento novo e o anterior se entrecruzam e possibilitam o processo dialógico. Esta é minha entrega, uma contribuição à Educação. A você leitor, todo meu respeito.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **As implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no ensino inclusivo em Xaxim/SC.** 2021. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RESUMO

A pesquisa, realizada em 2021, teve o objetivo de analisar as implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no ensino inclusivo no município de Xaxim/SC. Ela foi guiada pelo método dialético e teorizada pela perspectiva histórico-cultural. A partir dessa articulação epistemológica organizaram-se rodas de conversa pela via didática da pedagogia histórico-crítica. Utilizaram-se os seguintes procedimentos para a realização da pesquisa: a) análise de documento curricular do Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME), utilizado pela rede de ensino municipal de Xaxim/SC; b) entrevista com a secretária de Educação do município atuante no ano de 2005, quando o município iniciou a adesão aos materiais estruturados; c) revisão bibliográfica sobre a temática alfabetização e ensino inclusivo; d) dez rodas de conversa com as alfabetizadoras do município, com a duração de 1 hora e 30 minutos cada, totalizando 15 horas de rodas de conversa. Os resultados apontam que ao longo da história da alfabetização o ensino inclusivo não foi escopo principal nos debates acerca do ensino da leitura e da escrita aos estudantes público-alvo da educação especial, e que somente em 2012, com a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o ensino inclusivo ganhou espaço, ainda com debates tímidos e fragilizados. Esse encontro entre ensino inclusivo e alfabetização no PNAIC demarcou o primeiro momento em que, no Brasil, uma política pública educacional materializada em um programa de formação de alfabetizadores, que também possui materiais que orientam as práticas de ensino, abre espaço para o diálogo sobre a inclusão escolar. Em Xaxim/SC, além do PNAIC, orientam as formações e as práticas de alfabetização os materiais estruturados do NAME, materiais que justificam o diálogo acerca do ensino inclusivo por meio de ilustrações de crianças com deficiência nas páginas das apostilas, mas que não dialogam em suas formações acerca desse ensino. Os dados destacam que os materiais estruturados NAME incorrem no esvaziamento e/ou simplificação de conteúdo, na precarização do ensino e da formação continuada das alfabetizadoras e no reforço da educação seletiva, aquela em que uns aprendem e outros apenas são incluídos.

Palavras-chave: Alfabetização no ensino inclusivo. NAME. Materiais e formação de alfabetizadoras.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **The implications of name structured material in literacy practices in inclusive education in Xaxim/SC.** 2021. 140 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

ABSTRACT

The research, carried out in 2021, aimed to analyze the implications of the structured material NAME on literacy practices in inclusive education in the city of Xaxim/SC. It was guided by the dialectical method and theorized by the cultural-historical perspective. From this epistemological articulation, conversation circles were organized through the didactic way of historical-critical pedagogy. The following procedures were used to carry out the research: a) analysis of a curricular document from the Support Center for Municipalities and States (NAME), used by the municipal education network in Xaxim/SC; b) interview with the secretary of Education of the municipality active in 2005, when the municipality began to adhere to structured materials; c) literature review on literacy and inclusive education; d) ten conversation circles with the city's literacy teachers, lasting 1 hour and 30 minutes each, totaling 15 hours of conversation circles. The results indicate that throughout the history of literacy, inclusive education was not the main scope of debates about teaching reading and writing to students that are the target audience of special education, and that only in 2012, with the institutionalization of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), inclusive education gained ground, even with timid and fragile debates. This meeting between inclusive education and literacy in the PNAIC marked the first moment in which, in Brazil, a public educational policy materialized in a literacy training program, which also has materials that guide teaching practices, opens space for dialogue about school inclusion. In Xaxim/SC, in addition to the PNAIC, the structured materials of NAME guide training and literacy practices, materials that justify the dialogue about inclusive education through illustrations of children with disabilities on the pages of the handouts, but who do not dialogue in their training about this teaching. The data highlight that NAME structured materials incur in the emptying and/or simplification of content, in the precariousness of teaching and continuing education for literacy teachers and in the reinforcement of selective education, one in which some learn and others are only included.

Keywords: Literacy in inclusive education. NAME Materials and training for literacy teachers.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Organização das etapas da atividade formativa | 25 |
| Quadro 2 – Organização dos caminhos das produções literárias do objeto 2018 e 2019 | 27 |
| Quadro 3 – Municípios que utilizam o sistema apostilado NAME em turmas de alfabetização com estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) no ano de 2020 | 86 |
| Quadro 4 – Sujeitos de pesquisa | 88 |
| Quadro 5 – Obras escolhidas para o diálogo nas Rodas | 90 |
| Quadro 6 – As rodas, os encontros, os temas e os movimentos formativos | 93 |
| Quadro 7 – Cronograma das temáticas e carga horária de formação do NAME | 102 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Ilustração da diversidade e inclusão no material estruturado NAME | 99 |
| Imagem 2 – Organização do tempo para o trabalho com o material NAME | 100 |
| Imagem 3 – Ficha de avaliação NAME | 101 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Média do desempenho do Ensino Fundamental do Estado de Santa Catarina de 2001 a 2003..... | 78 |
| Gráfico 2 – IDEB dos anos iniciais do município de Xaxim/SC de 2005 a 2013..... | 79 |
| Gráfico 3 – Resultados ANA, eixo leitura, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016..... | 80 |
| Gráfico 4 – Resultados ANA, eixo escrita, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016..... | 80 |
| Gráfico 5 – Resultados ANA, eixo matemática, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016..... | 81 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| Abrasco | Associação Brasileira de Saúde Coletiva |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EE | Educação Especial |
| EI | Ensino Inclusivo |
| EF | Ensino Fundamental |
| ER | Ensino Regular |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Inep | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| NAI | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão |
| NAME | Núcleo de Apoio a Municípios e Estados |
| NDA | Nível de Desenvolvimento Atual |
| ObEE | Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional |
| PAEE | Público Alvo da Educação Especial |
| PAIC | Programa pela Alfabetização na Idade Certa |
| PCC | Proposta Curricular Catarinense |
| PEI | Plano de Ensino Individualizado |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PP | Políticas Públicas |
| PPEE | Política Pública de Educação Especial |
| Profa | Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores |
| Pró-Letramento | Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| RC | Roda de Conversa |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| THC | Teoria Histórico-Cultural |

| | |
|----------|--|
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Unioeste | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Potencial |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 14 |
| INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 1 PESQUISAS CORRELATAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO..... | 27 |
| 1.1 ORGANIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NOS ANOS INICIAIS..... | 29 |
| 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATERIALIZADAS EM PROGRAMAS..... | 34 |
| 1.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO, OS MATERIAIS ESTRUTURADOS E A ALFABETIZAÇÃO..... | 39 |
| 1.4 ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO E O APORTE DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... | 47 |
| 2 OS CAMINHOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO SUJEITO SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO..... | 52 |
| 2.1 RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM..... | 54 |
| 2.2 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO..... | 57 |
| 2.3 A LINGUAGEM SIMBÓLICA E O ENSINO INCLUSIVO..... | 63 |
| 3 PONDERAÇÕES EPISTEMETODOLÓGICAS DA PESQUISA..... | 70 |
| 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA..... | 75 |
| 3.2 PRINCÍPIOS DA PROPOSTA DE ATIVIDADE FORMATIVA COLABORATIVA..... | 75 |
| 3.3 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 77 |
| 3.3.1 Sujeitos da pesquisa..... | 87 |
| 3.4 PROCEDIMENTOS DA PROPOSTA DE ATIVIDADE COLABORATIVA..... | 88 |
| 3.4.1 Procedimentos da pesquisa..... | 90 |
| 4 ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E MATERIAIS ESTRUTURADOS: REFLEXÕES DAS ALFABETIZADORAS DE XAXIM..... | 92 |
| 4.1 MATERIAL ESTRUTURADO E AS FORMAÇÕES NAME EM XAXIM/SC..... | 97 |
| 4.2 MATERIAL ESTRUTURADO E AS FORMAÇÕES NAME SOB O OLHAR DAS ALFABETIZADORAS DE XAXIM/SC..... | 103 |
| 4.2.1 Perspectiva de alfabetização sob o olhar das alfabetizadoras de Xaxim/SC..... | 109 |
| 4.3 ALFABETIZAÇÃO E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM XAXIM/SC..... | 113 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.4 | ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA | 116 |
| 4.5 | ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA | 118 |
| 4.5.1 | Alfabetização como via de emancipação e autonomia para todos | 121 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| | REFERÊNCIAS | 128 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aonde fica a saída? Perguntou Alice ao gato que ria. Depende, respondeu o gato. De quê? Replicou Alice; Depende de para onde você quer ir. [...] Como você sabe que eu sou louca? Perguntou Alice. O Gato respondeu: Só pode ser. Se não, não teria vindo pra cá. (LEWIS, 1961).

Escolher um caminho é difícil, assim como é difícil reconstruir os caminhos e descaminhos que percorri durante minha formação para formular as perguntas que desencadearam a elaboração desta pesquisa. Em meio ao espiral de indagações, ou seja, de perguntas que retomam e requerem novas respostas, novos caminhos, organizei esta pesquisa, que se articula com a linha temática de formação de professor para intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos.

A escolha da temática, Alfabetização e Ensino Inclusivo¹ (EI), decorre do envolvimento que tenho com esta, pois o EI sempre foi um processo que me causou inquietações. Eu queria/quero realmente entender o que deveria/devo aprender para compreender e auxiliar meus colegas que apresentavam limitações, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Este desejo me acompanhou durante minha jornada escolar, da infância ao Ensino Médio, sempre no contexto de escola pública, em geral de periferia, no município onde sempre morei, Xaxim, localizado no Oeste de Santa Catarina, conhecido como Coração Verde do Oeste.

Minha vida escolar começou em 1993, quando tive o primeiro contato com a escola, na pré-escola. Contato proporcionado pelos professores e professoras que traziam seus cadernos grossos, cheios de atividades, que realizávamos com prazer. Porém, tínhamos colegas que não conseguiam realizar, sentiam grandes limitações em iniciar e concluir as tarefas e, muitas vezes, nem participavam da aula. Eles ficavam em um “cantinho” da sala, esperando o fim da aula, às vezes até tinham uma professora só para eles, mas às vezes.

Ao terminar o ensino fundamental, em 2003, a escola da periferia, na qual estudei até aquele momento, não tinha o Ensino Médio. Por isso precisei mudar de unidade escolar. Nessa nova vivência, deparei-me com realidades diferentes. Meus colegas que não conseguiam iniciar e concluir as atividades, desistiram porque não conseguiram se adaptar às novas formas da escola, e adaptar-se era necessário. Eu prossegui, embora sentindo grandes limitações. Como define Arroyo (2000, p. 33),

¹ Assim como Cruz e Ferreira (2005, p. 6), considero EI o processo de educação que possibilite a inclusão de “quaisquer pessoas desprovidas de condições de acesso a bens e serviços culturalmente produzidos.” Contudo, nesta pesquisa focamos a inclusão das crianças com Deficiências em fase de alfabetização, por isso, vamos utilizar os termos EI e PAEE.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar.

Nessa roda que gira, segui minha formação escolar. Nessa nova escola também compartilhei de experiências com colegas que não conseguiam realizar as atividades. Logo compreendi que tinham algo de diferente, mas que me encantavam. Percebi que eles não participavam de todas as atividades, mas os professores e professoras continuavam suas aulas ensinando a eles da mesma forma que nos ensinavam, mesmo sabendo que eles não conseguiam aprender como nós.

Compreendi que os apontamentos de Matiskei (2004, p. 187) sobre “os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com que devemos nos conformar”, materializam-se na educação por meio das práticas de ensino que engrossam as fileiras dos excluídos socialmente, colocando-os na esteira do passar de ano.

A partir dessas e outras compreensões, segui minha formação. No último ano do Ensino Médio, mudei de escola e fui estudar em uma que ofertava o Magistério, curso com duração de dois anos. A escolha pelo curso ocorreu pelo desejo de ser professora, pela vontade de ensinar para que todos aprendessem. Essa escolha me possibilitou adentrar o universo do ser professora e a vivenciar experiências e descobertas encantadoras.

Apropriada aos apontamentos de Freire (2008, p. 26), de que “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo o mundo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”, decidi que seria professora atenta às diferentes formas de ler o mundo. Nesta nova etapa, cheia de descobertas pessoais e profissionais, estudei com uma colega com Deficiência Visual, que muito me ensinou. Realizamos juntas o curso de magistério, graduação e especialização. Descoberta, porque, logo na primeira disciplina que abordava a temática limitações de aprendizagem, percebi que poderia contribuir com meus pais que não sabiam como ensinar duas crianças com limitações de aprendizagem, que, mais tarde, descobriríamos que as

limitações eram decorrentes da dislexia. Uma das crianças era meu irmão e a outra minha irmã. Eu sempre acreditei que eles podiam aprender, porém, não sabia como ensiná-los.

Durante o curso realizei os estágios de docência, os quais me possibilitaram identificar como as práticas dos professores, na perspectiva de um ensino para todos, eram organizadas, os fundamentos, o que as orientava, como eram planejadas, quando e como. Enfim, iniciava um conhecimento de forma geral, ainda sucinto, mas provocador de reflexões. Iniciava também meu compromisso histórico, a conscientização, a inserção crítica na história que, segundo Freire (2008), implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

No decorrer dos estágios foram os livros didáticos que subsidiaram minhas práticas. Os livros eram enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) às escolas e eram utilizados em toda a rede municipal. Eles eram o norte do planejamento, dos planos e dos cursos de formação continuada que participávamos. Magnani (1993, p. 18), em sua análise histórica sobre a formação de professores e professoras, destaca uma análise importante a respeito dos materiais que norteavam as práticas de professores e das professoras. Para ela, esses eram muitas vezes materiais “produzidos para outros, aqueles que de fato trabalham, operam com instrumentos e materiais que não produziram, a partir de projetos que não conhecem e de utopias que não são suas.”

Ao planejar minhas aulas de estágio, várias inquietações foram se manifestando. Por que devo utilizar o livro se nele não estão expressas as adaptações, as diferenciações, ou algo que ainda não sabia como nomear, mas que possibilitasse a aprendizagem para todos? Eu não conseguia compreender e/ou identificar a concepção de EI materializada no material e indagava-me: os discursos durante as formações estavam pautados na afirmação de que todos deveriam aprender, mas quem são esses todos para eles? Como todos poderiam aprender se o ensino era padronizado, encaminhado e materializado da mesma forma? A angústia aumentava e, com ela, minhas inquietações. Por que não viam que da forma com que o ensino era organizado nem todos aprendiam? As concepções, fundamentos e objetivos do material utilizado possibilitam a sistematização de práticas que efetivam um processo de Alfabetização potencialmente inclusivo? Essas e outras inquietações impulsionaram o desafio de ser e estar professor e que me despertaram o desejo de ser pesquisadora. Ademais, encontro nesta pesquisa a possibilidade, como disse Wihby (2018, p. 20), de fazer um “acerto de contas” com esse processo educacional no qual estou imersa.

No ano de 2008, após finalizar o magistério, fiz uma escolha muito segura, cursar Pedagogia. Curso que me possibilitou adentrar, efetivamente, no universo pedagógico, pois foi

nesse momento que comecei a trabalhar no período vespertino como professora em uma escola da rede municipal. Trabalho que me proporcionou desafios, incertezas, contradições, mas muito conhecimento.

O novo trabalho foi desafiador, pois assumi a responsabilidade de ser a segunda professora, no Ensino Regular (ER), de duas crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE), que se encontravam em fase de alfabetização. Eu desejava organizar minhas práticas com respeito ao singular, às subjetividades. Porém, a experiência de estar naquele contexto me possibilitou compreender que os materiais estruturados² utilizados para o ensino não possibilitavam a aprendizagem para todos, pois não respeitavam a singularidade, já que evidenciavam ser um “manual” de como ensinar, como se todos aprendessem da mesma maneira e no mesmo tempo.

Na tentativa de respostas para minhas inquietações, no ano de 2011, último ano de graduação, iniciei um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e, na sequência, cursei Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Nessa caminhada acadêmica, abordei como temas de pesquisa a família, os valores, a escola, temas relacionados à área social. Acreditava que, dessa forma, entenderia os motivos das limitações presentes no processo de ensinar e de aprender de crianças no ER que eram PAEE. Contudo, as limitações continuavam, e eu? Eu não parei.

Após o ingresso na Pós-graduação, iniciei minha vida profissional no Ensino Superior, fui contratada para trabalhar como Intérprete de Libras no curso de Educação Física. No ano seguinte, assumi a responsabilidade de ministrar algumas disciplinas, dentre elas Educação Física e Inclusão, um componente curricular que me exigiu muito, afinal, estava com a oportunidade de apresentar possíveis caminhos para a efetiva inclusão que tanto se deseja, aquela que respeita as singularidades. Como consequência do trabalho, assumi também a responsabilidade de coordenar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), atividade que me possibilitou identificar como a escola regular (de)forma as crianças PAEE para chegar ao Ensino Superior.

No ano de 2012, o município em que trabalhava na Educação Básica, além do Ensino Superior, realizou a adesão ao sistema apostilado. Minhas práticas ganhavam um novo norte, as apostilas. Elas eram elaboradas pelo Sistema Dom Bosco de ensino, utilizadas em todas as

² Entendemos por materiais estruturados o conjunto de ações planejadas e materializadas em livros didáticos ou em sistemas apostilados que objetivam organizar as situações de ensino, atividades e as práticas pedagógicas em sala de aula. Nesta pesquisa, o material estruturado em pauta é o NAME, que mais adiante será devidamente apresentado.

escolas do município, da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental.

Neste ano, 2012, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) elaborou projetos de formação continuada aos professores da rede para atuar com as apostilas. Eu participei. Esses cursos abordam os conceitos dos temas leitura, escrita, afetividade, motivação, entre outros abordados nas apostilas, mas nenhuma formação abordou a sistematização de práticas para o EI. Dessa forma, minhas inquietações, trazidas desde o magistério, não foram postas nos embates das formações. Minhas angústias somente aumentavam. E o desejo de “acertar as contas”, também.

Em sobressaltos, assim como Magnani (1993, p. 30), compreendia que não bastava “aprender apenas o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os próprios conceitos.” Além disso, Gramsci (1979, p. 20) já destacava que o fato é que o “homem ativo de massa, [...] não tem nenhuma consciência teórica desta sua ação”, o que impossibilita a construção autônoma de sua consciência. Por isso, o processo de formação deve proporcionar ao professor condições para que ele pense “teoricamente para buscar soluções para uma prática consciente.” (MAGNANI, 1993, p. 31).

Além dessas (de)formações, em 2013, o município realizou a adesão pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um Programa de formação continuada para professores e professoras alfabetizadores(as) que apresentavam materiais para orientar as práticas de ensino. Foi no mesmo ano que conheci o programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão/PR, do qual participei como aluna especial na disciplina “Formação de professores, Linguagem e Ensino”. Pelos estudos desenvolvidos na disciplina, obtive contribuições para que pudesse traçar minha problemática para pesquisa e entender que as condições sociais têm grandes interferências no processo educacional, mas era preciso ir além dos estudos sobre família e valores, era preciso entender os determinantes daquele material que orientava as práticas dos professores, os que agora, depois de muitas leituras, ganham nome, os materiais estruturados.

No mesmo ano, 2013, participei da seleção para estudantes regulares para 2014 e fui aprovada na linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, do Mestrado em Educação da Unioeste. O projeto de pesquisa que possibilitou minha aprovação, depois de outras etapas, abordou a temática formação de professores e professoras do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³. Desejava entender as implicações que esse Programa proporciona ao ensino a partir de seus materiais e se, a partir de sua estrutura, possibilitaria a formação de professores e professoras para um processo de alfabetização para todos, na perspectiva da emancipação. Enfim, ampliaram as provocações para reflexões futuras.

As leituras realizadas, no novo momento de formação acadêmica, levaram-me a identificar que a escola, no contexto de aproximação à homogeneidade, enquadra os homens em um processo de massificação que educa para a reprodução das mesmas ideias, dos mesmos pensamentos e vontades dos que dominam, suprimindo a individualidade do sujeito. Exatamente! Começo a perceber que minhas práticas reproduziam o que a sociedade exclusiva desejava, qual seja, um sujeito passivo aos ditames de um sistema exclusivo. “Posso afirmar que a pesquisa de mestrado iniciou pela compreensão do nível de alienação intelectual em que eu me encontrava.” (OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Esses e outros apontamentos me conduziram aos resultados que possibilitaram caracterizar o PNAIC como síntese dos programas de formação de alfabetizadores realizados de 2000 a 2013, estruturados pelas reformas educacionais desencadeadas no Brasil na década de 1990, reformas diretamente vinculadas ao neoliberalismo, que, com bases epistemológicas centradas no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, o saber fazer, valorizam os aspectos subjetivos do professor, que tendem a desenvolver competências cognitivas e comportamentais para sua atuação e sobrevivência profissional. Também foi possível compreender que um processo de alfabetização como via da formação humana deve ocorrer para além dos limites técnicos, considerando a alfabetização como um ato político, movimento que envolve alfabetizador e estudantes na leitura de mundo para além do simples traçado de letras (BRITTO, 2009).

Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas, sim, de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos, isto é, da busca de um conhecimento que permita transcender o cotidiano e intervir nele. (BRITTO, 2009, p. 26).

Frente à contextualização, esta pesquisa, que articula material estruturado, alfabetização e EI, está organizada em quatro capítulos, inicialmente buscamos responder ao nosso objetivo específico I, Contextualizar o processo de constituição, organização e os fundamentos da alfabetização institucionalizada para os anos iniciais, explicitando suas orientações práticas de

³ OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

alfabetização no EI, por meio do levantamento das pesquisas correlatas do objeto de investigação; é a partir desse objetivo que constituímos o **Capítulo I Pesquisas correlatas ao objeto de investigação**, pontos de ancoragem, no qual apresentamos os desdobramentos históricos de nosso objeto, descrevendo como ocorreu a organização do processo de alfabetização ao longo dos anos e como as políticas de formação do alfabetizador se materializaram em programas de formação e de orientações práticas do ensino.

Após, apresentamos como os programas se aproximam do EI e destacamos que é apenas com o PNAIC (2012) que o EI em Alfabetização é posto no debate, embora de forma pouco aprofundada, como apontamos no texto. Na sequência do capítulo apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram as práticas de alfabetização no EI, destacamos os conceitos de adaptação, flexibilização e diferenciação.

Para atender ao objetivo específico II, Explicitar a organização e a materialização das práticas de alfabetização no EI na perspectiva do ensino, da aprendizagem e desenvolvimento da teoria histórico-cultural, elaboramos o **Capítulo II: os caminhos histórico-culturais do sujeito social na alfabetização**, no qual apresentamos a reflexão sistemática sobre a prática alfabetizadora, as articulações da alfabetização e EI na perspectiva histórico-cultural.

Para atender ao objetivo III, Elaborar uma proposta de atividade formativa colaborativa por intermédio de diálogo que conduza as alfabetizadoras⁴ de Xaxim/SC à reflexão sobre a apropriação do material estruturado NAME, que orientam suas práticas de ensino para fins de alfabetização escolar inclusiva, organizamos o **Capítulo III: ponderações sobre a epistemologia da pesquisa**, o qual apresenta a organização do desenvolvimento da proposta de atividade formativa colaborativa desenvolvida junto às professoras alfabetizadoras do município de Xaxim/SC.

Com o objetivo IV, Analisar as concepções das alfabetizadoras de Xaxim/SC sobre os materiais estruturados NAME às suas práticas de alfabetizadoras no EI, elaboramos o **Capítulo IV: alfabetização, inclusão e materiais estruturados: uma reflexão das alfabetizadoras de Xaxim/SC**, no qual apresentamos as concepções das professoras alfabetizadoras sobre as implicações dos materiais estruturados para as práticas de alfabetização no EI.

⁴ Utilizamos o termo alfabetizadoras em virtude de as participantes serem todas do gênero feminino.

INTRODUÇÃO

Ante os caminhos percorridos, que me conduziram a esta nova caminhada formativa, questiono: como é constituída e organizada a alfabetização em contextos inclusivos? Quais materiais e como são orientadas as práticas de ensino na alfabetização nesses contextos? As práticas de ensino na alfabetização possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos?

Por meio dos espirais de inquietações, que se constituíram diante das diversas indagações relacionadas, definimos como **objeto** de investigação as implicações do material estruturado do Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME) às práticas de alfabetização em um contexto de EI, da mesma forma, chega-se ao **problema** desta pesquisa, qual seja, quais as implicações dos materiais estruturados para as práticas de alfabetização em um contexto de EI, consideradas as condições concretas do ensino da leitura e da escrita?

Definidos esses elementos, estabelece-se o seguinte **objetivo geral** de pesquisa: Analisar as implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização em um contexto de EI no município de Xaxim/SC. E, deste caminho, como objetivos específicos elencamos: **I-** Contextualizar o processo de constituição, organização e os fundamentos da alfabetização institucionalizada para os anos iniciais, explicitando suas orientações práticas de alfabetização no EI; **II-** Explicitar a organização e a materialização das práticas de alfabetização no EI na perspectiva do ensino, da aprendizagem e desenvolvimento da teoria histórico-cultural; **III-** Elaborar uma proposta de atividade formativa colaborativa por intermédio de diálogo que conduza as alfabetizadoras⁵ de Xaxim/SC à reflexão sobre a apropriação do material estruturado NAME que orientam suas práticas de ensino para fins de alfabetização escolar inclusiva e; **IV-** Analisar as concepções das alfabetizadoras de Xaxim/SC sobre os materiais estruturados NAME às suas práticas de alfabetizadoras no EI.

Elementos orientadores da investigação definidos e apresentados, há a necessidade de explicitarmos a ideia central da pesquisa, ou seja, qual é a tese? Bem, a compreensão de que a alfabetização no EI demanda práticas que potencializem o ensino e possibilitem a aprendizagem é algo já exposto. Contudo, com o objetivo de apresentarmos argumentos e superarmos essa imediatividade, definimos que **a tese de partida desta pesquisa é** “o desenvolvimento de práticas de alfabetização no EI demanda de um processo formativo que possibilite às alfabetizadoras reflexões sobre os caminhos indiretos de aprendizagem, ou seja, da

⁵ Utilizamos o termo alfabetizadoras em virtude de as participantes serem todas do gênero feminino.

compreensão das singularidades de aprendizagens e desenvolvimento, quando o caminho direto – o ensino orientado pelo material – está impedido, colocando as práticas de ensino como elemento potencializador da alfabetização para todos”.

No contexto da alfabetização, esses caminhos exigem que o ensino seja objetivado pelas práticas de alfabetização de modo a conduzir os estudantes à internalização dos conhecimentos da leitura e da escrita de forma direta ou indireta. Por isso, as práticas de alfabetização no EI devem ensinar os conteúdos sistemático-científicos e promover intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento, apropriando-se de recursos indiretos quando pelos caminhos diretos algumas crianças não conseguem aprender.

Para versar sobre esses elementos norteadores da pesquisa e aprofundarmos nosso olhar sobre os caminhos da aprendizagem e desenvolvimento humano, nos apropriamos, nesta tese, do método materialista histórico-dialético, entendendo que dessa maneira nos aproximamos da concreticidade do fenômeno estudado, dando-lhe contornos essenciais, para que seja possível pensar como agiríamos de forma transformadora sobre ele.

A escolha do método materialista dialético para a pesquisa é decorrente da necessidade da análise do contexto histórico-dialético da alfabetização no EI, desde o passado, sem negá-lo, mas buscando superar as contradições. O materialismo histórico-dialético não é somente um método, mas uma teoria ampla que permite pensar o objeto. Esse pensar, a partir desse método, tem, como ponto de partida, o fato ou o conjunto, com expressão factual, empírica e fenomênica do objeto.

Nesta pesquisa, o método materialismo histórico-dialético nos possibilita analisar, na perspectiva da totalidade, os determinantes ideológicos que constituíram, historicamente, o processo de alfabetização no EI e que, diante da necessidade de organizar o processo atrelado às necessidades da sociedade globalizada determinada pelo capital, reestrutura, em um plano singular, o rol de materiais, de políticas e de programas de formação de alfabetizadoras para que as alfabetizadoras possam praticar, em sua subjetividade oculta, os princípios de uma alfabetização que desconsidera os caminhos indiretos e reforça a exclusão de quem não aprende pelos caminhos diretos, evidenciando assim um processo de alfabetização técnica, seletiva e excludente.

Em um movimento de contradição da alfabetização técnica, seletiva e excludente, evidenciamos a compreensão de que as práticas de alfabetização devem objetivar o ensino que atribui significado à escrita, significados históricos, pois a internalização dos conhecimentos humanos sistematizados não ocorre dissociada dos saberes históricos significativos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Nesse contexto, historicamente sistematizado e objetivado, compreendemos a importância de pesquisar os fatores históricos, culturais, políticos e sociais que constituem nosso objeto de pesquisa, não de forma cronológica, nem nos deixando “[...] seduzir inadvertidamente pelas interpretações dos sujeitos das épocas em estudo, abdicando a posição de sujeito polifônico de um discurso interpretativo.” (MORTATTI, 1999, p. 75).

Por isso, dedicamo-nos a analisar as implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no EI e sua essência, não de forma utilitarista, mas com base em uma análise crítica que resultará em um conhecimento científico, elaborado por homens reais, explorados e exploradores, em uma relação de dominação e resistência (LUKÁCS, 2010). Essa análise iniciará pela prioridade da compreensão da objetividade concreta de nosso objeto e considerará que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica [...]. Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327).

Dessa forma, a análise de nosso objeto considerou sua totalidade, em uma abordagem qualitativa. Os princípios que definem o caráter qualitativo de nossa pesquisa estão vinculados às possibilidades de interpretação do objeto a partir dos significados que as alfabetizadoras lhe atribuíram; o olhar subjetivo da pesquisadora quanto ao objeto por sua inserção no campo da alfabetização no EI, o método escolhido – materialismo histórico-dialético –, o qual possibilitou apresentar a valorização dada ao processo de investigação ao propor analisar os determinantes sociais, políticos, culturais e históricos formativos do objeto. Portanto, esses princípios nos possibilitaram descrever nossa análise em uma perspectiva crítica qualitativa (GAMBOA, 2002).

Em face do caminho da pesquisa, seguimos objetivados a alcançar a consumação do movimento de concreção do objeto: implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI, até se chegar à síntese complexa e concreta do que se objetivou conhecer. Alcançar esse ponto somente é possível se antes realizarmos o movimento inverso ao da síntese, ou seja, fazer a análise da totalidade caótica ao pensamento em direção às abstrações mais simples do fenômeno, que buscamos objetivar nesta tese.

Nesse caminhar metodológico, definimos esta pesquisa como atividade colaborativa, colocando-nos na condição de alfabetizadora em turmas com estudantes Público-alvo da Educação Especial e enfrentando as limitações relacionadas ao ensino da escrita e da leitura.

Para isso, foi necessário determinar uma metodologia que fosse objetiva e coerente com uma investigação que atendesse às exigências científicas do método materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, ao mesmo tempo que se mostrasse suficientemente clara, coerente e fidedigna.

Dessa forma, as pesquisas de Vigotski⁶ e de Bakhtin com foco nos conceitos de dialogia e alteridade embasam a escolha metodológica na organização e condução desta pesquisa. Propomos, para atender a metodologia e responder ao objetivo desta tese, um movimento que nomeamos como atividade formativa colaborativa desenvolvida na Roda de Conversa (RC)⁷.

Conceituamos a atividade, na perspectiva dialógica e dialética dos autores, como atividade relacionada às ações do sujeito sobre o mundo, atividade que tem origem na necessidade do homem e da mulher⁸ e orienta-se para a satisfação dessa necessidade, seja prática ou conceitual sobre determinado objeto. O objeto é quem designa a atividade e é quem denota a direção à chegada e compreensão do resultado. O sujeito, para alcançar ou modificar o objeto, institui relações mediadas por artefatos materiais ou conceituais no seu espaço cultural e social e no seu tempo histórico.

De acordo com os pressupostos de Bakhtin (2002), a RC sob um olhar colaborativo é caracterizada como atividade formativa, contudo, há de ser um movimento dialógico entre os sujeitos da atividade. Essa relação dialógica em nossa pesquisa é evidenciada na relação entre as alfabetizadoras e a pesquisadora que se constituíram mutuamente como sujeitos dialógicos. No movimento da roda, o dialogismo representa a composição do sujeito diante do outro, como Vigotski (1998) destacou, o “eu no outro”, por meio da negociação de sentidos para a produção compartilhada de novos significados.

Dessa forma, organizamos a RC a partir do processo dialógico e dialético, o qual nos possibilitou retratar a singularidade da alfabetização e a valorizar as vozes das alfabetizadoras sobre a Alfabetização no Ensino Escola Inclusivo. Diante dessa organização, definimos caminhar pela via da pesquisa colaborativa, juntamente com as alfabetizadoras do município de Xaxim/SC. Entendemos como pesquisa colaborativa aquela que possibilita o trabalho compartilhado, com foco no trabalho coletivo rumo às transformações da e na prática de ensino,

⁶ Frente às diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito, empregamos nesta pesquisa a grafia Vigotski, com a finalidade de padronização, porém, nas referências, usaremos a grafia conforme apresenta a obra lida.

⁷ Ao longo do texto, as expressões RC e Roda são usadas como sinônimas de Roda de Conversa.

⁸ Sabemos que de formal gramatical a palavra homem pode representar uma linguagem genérica, contudo, nesta tese, ao tratarmos da definição biológica e não de gênero, usaremos homem e mulher, pois compreendemos que “o masculino é masculino e não neutro. As palavras não podem significar algo diferente do que nomeiam. Para que a mulher esteja representada é necessário nomeá-la.” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 17). Nas citações usaremos a grafia conforme apresenta a obra lida.

que supere a lógica de aplicação de atividades, mas que caminhe pela lógica da colaboração, da construção e da responsabilidade de partilhas que contribuam “para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções para as problemáticas aí apresentadas.” (HORIKAWA, 2008, p. 27).

Organizar e realizar uma pesquisa que objetive compreender as implicações de um material estruturado às práticas de ensino pela via de uma atividade coletiva, formativa e colaborativa, é emergir em um campo desafiador que demanda fundamentos epistemológicos concisos, capazes de possibilitar captar a essência do objeto analisado. Por isso, nesta pesquisa, é a teoria histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski, Bakhtin⁹ e seus colaboradores que nos subsidiou.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida mediante a realização de uma proposta de atividade¹⁰ formativa colaborativa com as alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental que vivenciam contextos escolares inclusivos. E, a partir dessas definições, que nossos objetivos de investigação se alinharam aos objetivos de ação que propusemos na atividade colaborativa materializados em nossas RC e expressos no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização das etapas da atividade formativa

| Etapa Formativa | Atividade Formativa |
|---------------------------------|--|
| Reflexão Inicial dos sujeitos | Dialogar sobre elementos teóricos/metodológicos presentes no material apostilado do NAME que orientam a prática alfabetizadora no ensino inclusivo em Xaxim/SC |
| Problematização Colaborativa | Deflagrar as situações apresentadas na reflexão inicial para problematizar e discutir os elementos do material estruturado de ensino e suas orientações |
| Instrumentalização Colaborativa | Desenvolver conhecimentos acerca da alfabetização em contextos inclusivos por meio da internalização de leituras sobre as temáticas; alfabetização, desenvolvimento, aprendizagem e ensino inclusivo |
| Prática avaliativa dos sujeitos | Avaliar as implicações do material para suas práticas de ensino em alfabetização em contextos inclusivos |
| Reflexão Final Pesquisadora | Analisar as implicações elaboradas pelas alfabetizadoras sobre os materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de ensino inclusivo no município de Xaxim/SC |

Fonte: adaptado da pesquisa de Saviani (1984).

⁹ Vale destacar que Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975) não se conheceram, mas suas produções possuem articulações que fortalecem a compreensão do desenvolvimento, linguagem e aprendizagem humana. Enquanto Vigotski estudou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, destacando as funções tipicamente humanas, Bakhtin estudou o papel constitutivo da linguagem e dos processos de interação verbal para o desenvolvimento humano. As pesquisas de ambos se complementam e nos possibilitam compreender como a linguagem e o pensamento se articulam e potencializam o desenvolvimento humano por meios das relações sociais.

¹⁰ Compreendemos neste trabalho atividade como um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito – alfabetizadoras – e objeto – material estruturado. É por meio da atividade que o ser humano estabelece um contato ativo com o mundo exterior – Roda de conversa. “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade.” (LEONTIEV, 2001, p. 65).

Dessa forma, instaurar o diálogo vivo no âmbito da formação, análise e reflexão sobre a prática é um processo necessário, pois a prática, além de, em si mesma, constituir objeto para evidenciar o movimento da relação subjetiva de cada um com a alfabetização em contextos inclusivos (âmbito da investigação), constituiu-se também como o instrumento de interlocução do ensino.

1 PESQUISAS CORRELATAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Como prática social privilegiada no cotidiano escolar, a escrita é indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de pôr, em movimento dialógico, os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com sua própria produção, como sujeitos. Frente à importância da escrita, a alfabetização se tornou objeto de preocupação ainda antes da Proclamação da República, mas foi com a Proclamação da República que esse processo escolar ganhou ênfase nos debates educacionais e se tornou etapa indispensável à promoção e sustentação do desejo de desenvolvimento nacional.

Ao se constituir um processo escolar, torna-se objeto de investigações científicas. Por isso, revisitar as produções científicas acerca da alfabetização e seus desdobramentos é um movimento que possibilita identificar as lacunas, os limites e as contribuições dos conhecimentos já elaborados sobre as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI.

Revisitamos as produções científicas no Banco de teses da Capes, na Plataforma Sucupira e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para busca utilizamos os seguintes termos: contextualização e concepções da alfabetização no Brasil, alfabetização em contextos inclusivos, materiais didáticos/estruturados para alfabetização inclusiva, políticas públicas para a alfabetização em contextos inclusivos, e alfabetização e EI na perspectiva histórico-cultural. Os encontros das produções foram categorizados de acordo com o apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Organização dos caminhos das produções literárias do objeto 2018 e 2019

| CATEGORIA ↓ | REPOSITÓRIOS | | | Total | Selecionadas |
|--|--------------|---|---|-------|--------------|
| | CAPES* | Domínio** Público Biblioteca Digital | Biblioteca Digital*** Brasileira de Teses e Dissertações | | |
| Organização da alfabetização institucionalizada nos anos iniciais | 68 | 42 | 18 | 128 | 9 |
| Políticas públicas de alfabetização materializadas em Programas | 109 | 112 | 23 | 244 | 14 |
| Organização do ensino inclusivo, os materiais estruturados e o ensino de alfabetização no ensino inclusivo | 118 | 108 | 16 | 239 | 32 |
| Alfabetização em ensino inclusivo e o aporte da perspectiva histórico-cultural | 47 | 32 | 2 | 81 | 5 |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores no ano de 2019 a partir da coleta realizada de 2018 a 2019.

Notas: * Pesquisado em Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2021).

** Pesquisado em: Portal Domínio Público (2021).

*** Pesquisado em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Nas produções encontradas foi realizada a leitura do título, resumo e introdução. A leitura integral ocorreu somente nas produções científicas selecionadas decorrentes da categorização que realizamos durante a leitura. As pesquisas selecionadas para a primeira categoria, **Organização da Alfabetização institucionalizada nos anos iniciais**, apresentam a organização do ensino a partir do movimento de institucionalização do processo da leitura e da escrita, o qual passa a ser nomeado como alfabetização.

Para a segunda categoria, **as Políticas Públicas de Alfabetização materializadas em programas**, foram selecionadas pesquisas que historicizaram a alfabetização materializada em programas de formação de alfabetizadores. As pesquisas selecionadas apresentaram discussões sobre a sistematização de formação de professores e professoras organizadas em programas de formação específicos de alfabetizadores, como o Profa (2000-2001), Pró-letramento (2005-2007), PNAIC (2012-2018) e Mais Alfabetização (início em 2019)¹¹, destacando estes como processos de continuidade e da necessidade de melhorias nos índices de alfabetização.

A terceira categoria, **Organização do EI, materiais estruturados para alfabetização inclusiva e o ensino de Alfabetização**, as produções selecionadas evidenciam a articulação do processo de alfabetização em turmas de estudantes PAEE. Na quarta categoria, **Alfabetização e o ensino inclusivo sob o aporte da perspectiva histórico-cultural**, selecionamos as pesquisas que articulam a alfabetização no EI pautadas na perspectiva teórica histórico-cultural.

Em síntese, as pesquisas selecionadas datam a partir da década de 1980, quando os debates sobre os métodos para ensinar na fase de alfabetização ganham ênfase nas pesquisas de alfabetização. Ainda, apresentamos a constituição histórica da alfabetização até a sua nova reconstituição nos anos 2000, quando surgiu uma das primeiras Políticas Públicas (PP) de alfabetização que se materializou em um Programa de formação de alfabetizadores.

A organização desse caminho histórico percorrido pelas produções já existentes nos possibilitou apreender nosso objeto de forma dialética e dialógica, pois nos permitiu identificar as relações/confrontos de entonações dos sistemas de valores que se posicionam e se manifestam socialmente em um território preciso historicamente e socialmente organizado (BAKHTIN, 1992), que são determinantes das/nas práticas de alfabetização em uma perspectiva política inclusiva. Ainda, as pesquisas correlatas¹² selecionadas nos possibilitaram organizar as categorias teóricas em um movimento histórico do nosso objeto de análise.

¹¹ Essas datas referem-se à vigência dos Programas no município de Xaxim/SC.

¹² Termo é utilizado para apresentar os caminhos já percorridos na especificidade do tema adotado.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INSTITUCIONALIZADA NOS ANOS INICIAIS

Nas produções analisadas é destaque a ênfase em saber ler e escrever como ações salvacionistas, de solução dos problemas sociais, e, também, de ascensão social, momento histórico que colocou em debate o processo do ensinar a ler e escrever. Mortatti (2006), ao analisar o processo de alfabetização no estado de São Paulo, sinaliza que esse foi constituído por disputas de métodos, nomeado pela autora como Querela de Métodos, seguido de mais três momentos.

De acordo com Mortatti (2006), o primeiro momento da história da alfabetização ocorre com a institucionalização da metodização do ensino da leitura e da escrita (1876 - 1890), com predominância dos métodos sintéticos, da soletração, fônico e da silabação. O segundo momento, entra em cena o método analítico (1890 – 1920), que visa fazer o caminho inverso do ensino proposto pelo método sintético. O terceiro momento é destaque a alfabetização sob medida, (1920 – 1970), o qual marca a disputa e a tentativa de junção entre os métodos sintéticos e analíticos o que corroborou para o surgimento do método misto, nomeando o processo de leitura e escrita como alfabetização sob medida.

Em síntese, Bierksterker (2006) e Mortatti (2006) destacam que os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil durante a década de 1970 foram os *sintéticos* (também denominados de *silábicos* ou *tradicionais*), isto é, aqueles que tomam como base a parte e posterior o todo da palavra. Os exemplos mais comuns são a *soletração*, a qual preconiza a memorização e na pronúncia das letras (a; b; c; ao z), separadamente, para depois uni-las em sílabas (b + a = ba; c + a = ca ...). Um movimento de ensino técnico das letras, sílabas, palavras, frases para, finalmente, chegar aos textos.

Ainda as autoras, nos anos 80, no Brasil, foram empregados os chamados métodos *analíticos* de alfabetização. A organização do método analítico ocorre pela *sentenciação*, ou seja, pela fragmentação do texto, ou pela *palavração* que é a fragmentação da palavra. Braslavsky (1988), sinaliza que diante do contexto de debate sobre métodos, acreditava-se que o método era a peça chave para a alfabetização. Para Mortatti (2006) esse cenário de disputas pode ser nomeado na história da alfabetização como querela dos métodos,

Manuel Bergström Lourenço Filho, professor, intelectual, que se dedicou, entre 1920 e 1970, sobretudo, aos estudos dos problemas do ensino primário, principalmente, o ensino da leitura e da escrita, marca o cenário da alfabetização por relativizar os métodos e valorizar o

processo de maturidade das crianças, o que causou agitações no campo educacional brasileiro e proporcionou uma ruptura com os modelos de educação europeus (OLIVEIRA, 2016).

Para Bertolotti (2001), essa proposta de Lourenço Filho causou uma ruptura que distanciou os métodos do processo de alfabetização e enfatizou a necessidade de avaliar a maturidade biofisiológica da criança para aprender a leitura e a escrita. Esse novo momento marcou o processo de desmetodização da alfabetização. Com isso, aspectos de desenvolvimento biológico do indivíduo passam a ser considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.

Este caminho marca o quarto momento do processo de alfabetização, no qual se evidencia a chegada do construtivismo e o processo de desmetodização (início de 1980 aos dias atuais), momento em que entram em cena estudos de Emília Ferreiro e colaboradores. Vale destacar, também, que a década de 1980 é marcada pela emergência do pensamento da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (MORTATTI, 2006).

O construtivismo chega no Brasil a partir dos estudos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, no início da década de 1980, teoria que desloca o eixo das discussões sobre métodos para o processo de aprendizagem da criança. Além dessa perspectiva teórica, a abordagem histórico-cultural também é destaque no Brasil, porém, com menos intensidade do que o construtivismo (MORTATTI, 2006).

Ainda, Soares (2003) sinaliza que foi em meados dos anos de 1980 que ocorre, simultaneamente, “a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*.” O letramento passa a fazer parte do rol dos novos movimentos de debate sobre a alfabetização. Para Soares (2003, p. 5), o letramento é associado à alfabetização e é um equívoco dissociar esses processos. Sobre essa associação, evidencia a autora:

Pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Esse novo cenário, as teorias construtivista e histórico-cultural e os novos debates acerca do letramento, deslocaram o foco do ensino de alfabetização dos métodos para os pressupostos/possibilidades que a criança constrói/elabora sobre a escrita e seu funcionamento.

Referente à teoria construtivista, reflexo de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ambas argentinas e seguidoras de Jean Piaget, a nova teoria que, de forma equivocada, no Brasil, foi chamada de método, passou a ser considerada solução para o fracasso da alfabetização (DUARTE, 2001). Os principais pressupostos do construtivismo pautam-se na análise do sujeito como autônomo¹³, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Na análise de Mortatti (2000), o construtivismo realiza a inversão dos papéis entre professores e professoras e estudantes, se, antes, o foco era o professor e/ou a professora, agora passa a ser o estudante e sua aprendizagem.

Seguidoras dos pressupostos epistemológicos de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) dedicaram-se ao estudo da aprendizagem da escrita, defendendo a ideia de que ela não ocorre por representações de modelos, mas por uma construção da própria criança. Mortatti (2007) explica que, na concepção construtivista, a alfabetização¹⁴ é um processo que:

[...] resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, *seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais*. (MORTATTI, 2007, p. 162, grifo nosso).

Na perspectiva de Mortatti (2007), com fundamentos na filosofia marxista, sinalizamos que pensar na condição de função cognitiva inata ou prévia à mediação de signos, tem existências concretas nos momentos iniciais do desenvolvimento ontogenético, anteriores às suas expressões conscientes/simbólicas que lhes transformarão completamente.

Contrapondo esses apontamentos, emerge em 1980 no Brasil a teoria interacionista, uma mistura teórica do construtivismo com o histórico-cultural. Essa nova teoria influenciada, mas não fundamentada pelos estudos de Vigotski, propõe um movimento desmetodizador, mas causa um novo ecletismo teórico (MORTATTI, 2000). Nessa tentativa de aproximar as teorias, os métodos retornam camuflados nas cartilhas chamadas de construtivistas, socioconstrutivistas e construtivistas-interacionistas, cartilhas que se relacionam harmoniosamente com os métodos, hoje implícitos nos livros de alfabetização (MORTATTI, 2000).

¹³ Com raízes piagetianas, adeptos da teoria construtivista conceituam autonomia com base na conceituação de Piaget. Para esse estudioso a autonomia é um poder que só se conquista de dentro, pela via do egocentrismo (PIAGET, 1994).

¹⁴ Explicitamos que há conceituações diferentes, porém, nesta pesquisa, corroboramos com a conceituação de Mortatti (2007) sobre a alfabetização, ensino e aprendizagem, uma vez que a autora busca fundamentos na perspectiva histórico-cultural para explicações dos conceitos.

Embora seja apresentada uma vinculação dessa ideia com as de Vigotski, como destacou Mortatti (2000), trata-se de uma aproximação degradante de teorias, sem qualquer relação com a essência do histórico e do cultural defendido por Vigotski (1993). Na tentativa de esclarecer que há diferença entre as teorias, Becalli (2007) destaca que

[...] é necessário esclarecer que a psicogênese é uma teoria fundamentalmente genética-biologizante e individualizante que naturaliza as relações entre homem e sociedade, a partir de um modelo biológico de análise dos processos de conhecimento, o interacionismo, que por sua vez não possibilita a compreensão do sujeito como um ser histórico e social. A partir desse entendimento, é inadequado fazer uso dos termos construtivista, interacionista, como também sociointeracionista, para se referir ao pensamento vigotskiano, já que as raízes dos referidos termos estão na Psicologia Genética, ou seja, na velha Psicologia burguesa que Vygotsky se dedicou a superar. (BECALLI, 2007, p. 69).

Essas nomenclaturas (construtivista, interacionista e sociointeracionista) representam tentativas de camuflar a psicologia burguesa do construtivismo em novos termos que balizam as Políticas Públicas de formação de alfabetizadores. Para Gontijo (2002), o construtivismo deve ser superado por não considerar a dimensão discursiva da escrita, nem a elaboração dos sentidos da alfabetização. A afirmação da autora é decorrente da forma de análise realizada por essa teoria, que considera somente a escrita e a interpretação de palavras soltas e não de textos, por isso, na análise construtivista, os “níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras.” (GONTIJO, 2002, p. 14).

Com base nos estudos de Gontijo (2002) e Mortatti (2000), acrescentamos que essa “teoria” relativiza o papel do ensino e do professor e da professora na formação alfabetizadora da criança. Sob o pretexto de que as crianças constroem pressupostos sobre a escrita, os conteúdos culturais relativos a esse ensino não são explicitamente/objetivamente ensinados. A esse respeito, segundo as autoras, outro fator que merece destaque no construtivismo é a ausência de consideração do caráter mediador da escrita, porque, nessa perspectiva, a escrita é entendida como um objeto em si, e o sujeito é concebido como construtor de seus próprios conhecimentos.

Embora nas propostas curriculares estaduais da década de 1980, incorporou-se o construtivismo, hegemonicamente, Mortatti (2000, p. 333, grifo nosso) sinaliza que,

É importante destacar, porém, que sua oficialização não os tornou *unanimidade na prática alfabetizadora*, seja porque, não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma *didática construtivista* nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporadas nos documentos oficiais a partir de então, continuaram a ser utilizadas cartilhas e métodos de alfabetização.

No movimento de mudanças no cenário da alfabetização brasileira, entram em cena os estudos de Oliveira (1998) e Rego (1996), autoras que apresentaram como superação dessa hegemonia a perspectiva histórico-cultural, cujo fomentador foi o russo, militante da educação popular, engajado no trabalho de instrução e formação das crianças e adolescentes, formado em Direito e Psicologia, o pesquisador e professor Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) (PRESTES, 2012).

Inicialmente a perspectiva tem como base a Psicologia, contudo Vigotski sempre esteve atento à Educação. Dessa forma, o olhar na e para a alfabetização a partir dessa perspectiva, é para além da redução do ensino e da aprendizagem às esferas da vida cotidiana ou de uma fase pragmática da vida escolar da criança, é para compreender a alfabetização como uma atividade educativa de natureza política, social e cultural, que possibilita a libertação da criança no mundo da linguagem pela via da internalização de conceitos científicos, que possibilita não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (REGO, 1996).

No Brasil, existem outros autores que fundamentam seus estudos na perspectiva vigostkiana, contudo as produções dessas autoras são destaques em nossa pesquisa por evidenciar conceitos da perspectiva histórico-cultural articulados ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação, especificamente na alfabetização, e também por serem uma das pioneiras dessa perspectiva no Brasil.

Os estudos de Rego (1996) contribuíram para que a teoria histórico-cultural ganhasse espaço e se materializasse em alguns currículos educacionais, primeiramente na cidade de São Paulo e, em seguida, nos demais estados e municípios do Brasil. Contudo, essa perspectiva não se materializa nos documentos da década de 1990, que em razão do latente fracasso na alfabetização passou-se a pensar em Políticas Públicas para esse processo.

Na década de 1990 é fomentado em nível federal o movimento de reorganização do ensino com base nos resultantes de pesquisas elaboradas em universidades públicas que reafirmavam a importância de se pensar a alfabetização como via da consecução dos ideais de redemocratização do país (MORTATTI, 2006).

Nessa mesma década, o estado de Santa Catarina, seguindo os passos da educação nacional, desenvolveu a Proposta Curricular Catarinense (PCC). Proposta curricular que mantinha e mantém vínculos com as Políticas Nacionais de Educação, realizando assim adesão aos programas específicos de alfabetização, que, além de atuarem na formação de alfabetizadores, elaboram materiais que orientam as práticas de ensino.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATERIALIZADAS EM PROGRAMAS

A nossa segunda categoria teórica versa sobre a organização da alfabetização em programas, a qual iniciou em 2000, com o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (Profa), um dos primeiros programas de formação de professores e professoras alfabetizadores(as), da educação pública, em nível nacional. Estruturado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Profa foi desenvolvido de 2000 a 2002 e tinha como objetivo ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao profissional que alfabetiza.

Participaram do programa aproximadamente 100 mil alfabetizadores e alfabetizadoras em quase todos os estados da Federação. Para Becalli (2007), o Profa seguiu a mesma proposta dos Parâmetros em Ação¹⁵ e foi uma tentativa curativa e superficial de resolver os problemas da alfabetização.

O Profa foi materializado em um processo de formação com a duração de 160 horas, distribuída em três módulos, com 75% do tempo destinados à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal¹⁶. Para ministrar os momentos em grupo foi escolhido pela Secretaria Municipal de Educação de cada município um profissional para ser o multiplicador do saber, esse denominado como formador. Esse profissional participava dos encontros nas universidades para estudar o material do Profa e depois *reproduzia* o que havia aprendido para seus colegas da rede municipal, “as orientações dadas no material revelam um discurso que orienta o formador para seguir na íntegra o que foi planejado e limita a possibilidade de alterações.” (BECALLI, 2007, p. 151).

O Profa é encerrado no ano de 2005, quando entra em cena um novo programa. Com a promulgação da Lei n. 11.274/06, a qual prevê a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos, o MEC lançou o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como o Pró-Letramento, este já articulado às novas mudanças decorrentes da ampliação do EF (SILVA NETA, 2008; ALFERES, 2009; LUCIO, 2010; MARTINS, 2010; GONÇALVES, 2011).

¹⁵ O projeto Parâmetros em Ação foi criado com a pretensão de aprofundar o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constitui num conjunto de documentos publicados pelo MEC, no ano de 1997, “com a finalidade de estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e, desse modo, funcionar como eixo norteador do trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino no País.” (BECALLI, 2007, p. 105).

¹⁶ Estudos e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao professor e à professora formadora, tendo em vista a avaliação.

O Pró-Letramento tornou-se uma estratégia para ampliação das condições de domínio da leitura e da escrita (GONÇALVES, 2011). Para efetivar a estratégia foi elaborado um conjunto de materiais estruturados nomeado como orientações didáticas, compostas por um Guia Geral, sete fascículos para os estudos com os alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar, todos materiais que orientavam as práticas de alfabetização (ALFERES, 2009; LUCIO, 2010).

As Universidades¹⁷ assumiram a responsabilidade de desenvolver os materiais que foi um Guia Geral, sete fascículos para os estudos com os alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar, além disso tinham de formar os orientadores/tutores e organizar os seminários. O programa teve como atores, o formador dos alfabetizadores, chamado de orientador de estudos/tutor, assim como no Profa, esse profissional foi escolhido pelas Secretarias Municipais de educação dos municípios e tinha a responsabilidade de conduzir os encontros de formação; o coordenador geral da formação, que foi um dos profissionais atuantes na secretaria de educação; e os alfabetizadores cursistas. Nesse programa, apenas o tutor e o coordenador recebiam bolsa de estudos¹⁸.

Assim como no Profa, o MEC analisou os resultados do Pró-Letramento e, em julho de 2012, com a Portaria n. 867, o governo lançou uma nova proposta, concretizada na ideia de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O principal objetivo do novo programa foi alfabetizar as crianças, no máximo, até aos oito anos de idade e ao final do terceiro ano do EF (MONTEIRO, 2014; SOUZA, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Embora, na época, o PNAIC foi considerado um novo programa, ele estava harmoniosamente articulado com as políticas públicas governamentais de formação continuada que, principalmente a partir de 1990, tornaram-se fortalecidas, internacionalmente, pelos organismos multilaterais (SOUZA, 2014). Organismos que estruturam as formações pela via de padrões ideais ilusórios, sem considerar o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais, alfabetizadores, da escola básica (OLIVEIRA, 2016).

Porém, vale destacar que é com o PNAIC que o EI ganha espaço. Contudo, um espaço ainda limitado, evidenciado em apenas um dos cadernos que compuseram o programa. Esse caderno integrava o grupo dos materiais de formação para alfabetizadores do 3º ano. De acordo

¹⁷ Instituídas como Centros de formação após assinatura de convênio com o MEC, regulamentado pelo Edital 01/2003-SEIF/MEC. As Universidades que integravam a rede nesse período eram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (BRASIL, 2003).

¹⁸ O pagamento de bolsas de estudo para o professor orientador-tutor é legalizado pela Lei n. 11.273, de fevereiro de 2006 e pela Lei n. 11.502, de julho de 2007.

com o caderno, o processo de EI demanda:

[...] romper com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. [...] os princípios de um currículo inclusivo supõem a definição de *alguns* conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. (BRASIL, 2012, p. 8, grifo nosso).

Podemos observar que ao passo que objetiva garantir o respeito às singularidades, define para o EI alguns conhecimentos para a alfabetização, o que nos conduz à indagação: quais critérios se utiliza o PNAIC para definir os *alguns* conhecimentos? Esses critérios simplificam, limitam ou potencializam os conhecimentos? No caderno, ficou fragilizada essa identificação.

Posterior a essa organização, no ano de 2018, o MEC, com o objetivo de reduzir o ciclo de alfabetização para dois anos, apresenta um novo Programa nomeado como Programa Mais Alfabetização. Nesse Programa, não há materiais orientadores das práticas alfabetizadoras. O Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017), quando aponta que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização para garantir as oportunidades necessárias, a fim de que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética (SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018).

Para isso, nenhum material específico do Programa para orientar as práticas alfabetizadoras foi elaborado, mas entra em sala a figura do Assistente de Alfabetização, um voluntário com, preferencialmente, experiência em alfabetização, que auxiliará em determinados momentos o professor alfabetizador. A contratação e orientação ficam a cargo de cada secretaria, estadual e/ou municipal (SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018).

Diante desse cenário que dialoga sobre a alfabetização, acrescentamos a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por decreto presidencial de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). A PNA apresenta o conceito de alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.”

Sob a análise de Mortatti (2019a), a política aponta que os problemas da alfabetização no Brasil são causados em razão das práticas de ensino nessa etapa de escolarização estarem articuladas ao construtivismo, ao letramento e/ou no método Paulo Freire e aponta como solução dos problemas da alfabetização no Brasil o método fônico ou também nomeada como instrução fônica.

Para a autora, a PNA “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador

do atual governo federal”, que desconhece que a “consciência fonêmica não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de textos com autonomia e compreensão.” (MORTATTI, 2019a, p. 1-2). Continua a autora,

Apesar de todos os obstáculos e desafios que este momento nos impõe, devemos resistir, coletivamente, ao obscurantismo e ao retrocesso, a fim de cumprir nosso compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito. (MORTATTI, 2019a, p. 5).

O que Mortatti (2019a) nos evidencia é que o projeto político-ideológico é uma guinada para trás e pela direita do atual governo. Concordamos com a autora e acrescentamos que ações ultraconservadoras da educação, que estavam obscuras em outros governos, agora ganharam força de manifestação no momento em que há um Ministério de Educação e Cultura fragilizado e desprovido de democracia. Basta analisarmos as trocas de ministros de educação, a fragilidade nos programas orientadores, como foi a política de Alfabetização e o Decreto n. 10.502¹⁹, que teve eficácia suspensa em dezembro de 2020.

Esse cenário complexo possibilitou que a discussão teórica sobre a alfabetização avançasse considerando fundamentos da psicologia, sociologia, história da educação e linguística, produções acadêmicas que colocam em discussão os materiais, das figuras de quem ensina e de quem aprende e do papel da linguagem escrita na sociedade, debate que culminou na elaboração dos programas destacados anteriormente.

Diante desse contexto histórico da alfabetização, podemos destacar que esta fase de ensino é considerada uma das prioridades nacionais, por ser a fase escolar que se destaca por seus baixos índices. Índices que são articulados à formação inicial dos alfabetizadores, o que gera uma das justificativas de investimentos em formação continuada.

Nas pesquisas de Becalli (2007), Mazzeu (2007) e Silva Neta (2008) observamos que as Políticas Públicas (PP) de formação continuada de alfabetizadores no Brasil foi uma ação proposta de caráter técnico-prático de alfabetização que, organizadas em documentos, definem diretrizes, orientam e subsidiam, desde 1996, a formação desconectada da escola.

Essas Políticas são incorporadas por programas de formação de alfabetizador que reduzem o trabalho do professor a treinamento de execução de material estruturado. Nas propostas de formação, “o que se pode perceber é a valorização da prática e do treinamento de competências, em detrimento da formação teórica dos alfabetizadores, numa concepção

¹⁹ Instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

reducionista de formação”, que se concretiza em programas de formação (SILVA NETA, 2008, p. 7).

Nesse contexto, de acordo com os autores, os programas não rompem com o modelo tradicional de alfabetização, nem mesmo possibilitam um processo de formação compreendido como uma atividade formativa colaborativa com vistas ao trabalho com atividades mobilizadoras dos conceitos teóricos, mobilizando ações mentais para que o foco central da atividade se torne consciente aos professores (SFORNI, 2015).

Ao contrário, apenas lançam e fortalecem a tendência de ações formativas pautadas na prática imediata de resolução de problemas, na troca de experiências em nível do senso comum, o que concretiza uma formação pragmática, sem oportunidades de garantir a internalização do conhecimento científico em alfabetização, a saber; conhecimentos de fonética, morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, psicolinguística, sociolinguística, pragmática e da área textual. Ou seja, conhecimentos científicos acerca da oralidade, leitura e escrita (ALFERES, 2009; GONÇALVES, 2011; LUCIO, 2010; MARTINS, 2010).

Ainda, nos programas, há a manifestação do modelo teórico do professor reflexivo como o carro chefe das formações e que contribui para legitimar uma formação pautada na racionalidade técnica, um retorno ao tecnicismo, que propõe um aligeiramento da formação, em detrimento do conhecimento científico necessário a quem ensina (GONÇALVES, 2011; MARTINS, 2010). O destaque no “fazer pedagógico em detrimento dos saberes pedagógicos, apresentando certo esvaziamento de aportes teóricos.” (MARTINS, 2010, p. 121).

De modo geral, ao longo da história da alfabetização, há uma limitação da inter-relação efetiva entre a teoria e a prática na formação do alfabetizador. Apenas proporcionam ao alfabetizador o acesso a materiais estruturados e a trocas de experiências. Para Sforini (2015), o professor, ao trabalhar com um material estruturado que apenas lhe é de responsabilidade a aplicabilidade e o atendimento à sequenciação das atividades, torna-se um aplicador sem compreensão do caráter consciente da atividade.

Esse contexto evidencia um processo de (de)formação em “modelo de capacitação que segue as características de um modelo em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI, 2009, p. 202). Dessa forma, no que se refere à contextualização das formações dos alfabetizadores, destacamos que estes, os alfabetizadores, são sujeitos técnico-fim do ensino, pois não participam do processo de diálogo com vistas à organização da formação, nem mesmo da elaboração dos materiais que posteriormente orientarão suas práticas, apenas recebem o combo pedagógico, cabendo-lhes aceitar e executar.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO, OS MATERIAIS ESTRUTURADOS E A ALFABETIZAÇÃO

O cenário anteriormente apresentado marca o percurso organizacional da alfabetização no Brasil, os processos formativos e sinaliza a existência de materiais estruturados para a alfabetização organizados pelos programas que materializam as Políticas Públicas. Também, nos possibilitou identificar que é em apenas um programa, o PNAIC, que ocorre, ainda de forma limitada, o encontro da alfabetização e do EI.

Para essa segunda categoria teórica, destacamos as contribuições das pesquisas de Peroni (2013) sobre materiais didáticos utilizados na Educação pública brasileira, as de Cagliari (1998), Mortatti (2000) e Frade (2005) quanto aos materiais utilizados na alfabetização pública brasileira. Essas produções científicas, sob olhar histórico, possibilitaram-nos compreender que é de longa data, especialmente na alfabetização, a tentativa de inserção de materiais estruturados para orientar as práticas de ensino, mas que é recente o encontro entre a alfabetização e o EI.

Peroni (2013) define que esses materiais estruturados são uma das múltiplas vias da privatização da educação pública no Brasil, pois possibilita à instituição privada assumir a direção dos processos pedagógicos e de gestão da instituição pública. De acordo com a autora, esses materiais adentram nossas escolas e estruturam as práticas de ensino, são os portos de passagem para o terceiro setor ou setor privado, levando a lógica de mercado para o conteúdo da educação. Os belos discursos de parcerias com esses setores são justificados pela necessidade de melhoria dos índices da educação. Discursos que de forma velada abrem caminhos para o processo de mercadificação da educação pública, de seus sujeitos e da atividade de ensino.

Esses caminhos mercadológicos também perpassaram historicamente o processo da alfabetização, este marcado pela comercialização das cartilhas, ocorrida na segunda metade do século XIX, cartilhas produzidas com o apoio de editoras privadas. Esses materiais são divulgados inicialmente no estado de São Paulo, mas logo disseminadas nos demais estados brasileiros.

Frade (2005) evidencia que as cartilhas aprisionavam crianças e alfabetizadores no labirinto de conteúdos estabelecidos para o ensino da leitura e da escrita, que deslocava a alfabetização da prática social de linguagem. Ainda, sob um olhar crítico impregnado às cartilhas, Cagliari (1998, p. 102) destaca que os professores que adotavam e adotam cartilhas “nem sequer param para analisar cuidadosamente o que fazem, ou para investigar por que alguns estudantes aprendem e outros não, ou ainda para ponderar a que preço seus estudantes aprendem.”

Cagliari (1998) sinalizou que nesse contexto, quando os alfabetizadores são conduzidos à reflexão sobre as orientações que os materiais estruturados inferem para suas práticas de ensino, esses justificam o uso do material, afirmando que muitas crianças aprenderam com esses materiais, mas eles esquecem de todos aqueles que não aprenderam e continuam a não aprender, e que abandonam a escola, esse espaço social que se diz de todos.

Diante dessas afirmações do autor, identificamos que ao longo dessa história da alfabetização é apenas no ano de 2012 que o EI é posto no debate de materiais que estruturam a alfabetização, contudo de forma limitada, fragilizando assim a reflexão acerca de um ensino para todos. Antes de 2012, há uma ausência da relação de Alfabetização em uma perspectiva política inclusiva com os programas oficiais nessa fase de escolarização. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de a Política Pública de Educação Especial (PPEE) ter sido elaborada após a consolidação dos Programas. A Política Pública (PP) foi elaborada em 2007 e publicada em 2008, contudo, mesmo publicada, ainda demorou alguns anos para ser materializada.

A PP dispõe sobre a seguridade da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao Ensino Regular (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 pensarmos em um processo de EI (JANNUZZI, 2012).

Oliveira e Bezerra (2014, p. 7790) destacam que foi mediante a PP, que assegurou o direito às crianças com deficiência EI, que o PNAIC organizou e disponibilizou um material sobre a educação inclusiva aos alfabetizadores. Contudo, os autores evidenciam a “brevidade das abordagens que compõem o material, visto que as orientações feitas aos professores ocorrem minimamente sobre algumas especificidades dos estudantes 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 estudantes com necessidades educacionais especiais, no que se refere à sua alfabetização e letramento.”

Ademais, Barreto e Shimazaki (2019, 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 à criatividade do professor o sucesso no ensino das crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Em face dos apontamentos, identificamos uma lacuna a ser considerada na formação dos alfabetizadores, essa nos submete à reflexão sobre a efetividade de uma escola para todos.

Ao considerarmos os estudantes PAEE sujeitos de direitos, que 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 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), autor que analisou, inicialmente, como foi estruturado o ER para receber os estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), é necessário pensarmos em um processo escolar que possa atender às subjetividades humanas, pois, caso essas condições sejam negadas, o processo de inclusão reforça a dicotomia existente na educação em contextos inclusivos que reforçam a inclusão seletiva, na qual alguns estão incluídos e aprendem, outros apenas são incluídos.

Para Jannuzzi (2012, p. 32), romper com a inclusão seletiva demanda superarmos o processo de ensino baseado “na espontaneidade, na valorização do impulso interno, na iniciativa, na educação utilitária e na inter-relação entre a escola e vida”, a superação requer um processo de ensino objetivado às aprendizagens e ao desenvolvimento humano de todos.

Os autores aqui postos à baila do diálogo, assim como nós, denunciam o preconceito, o descaso, as incongruências para com o EI e apontam que essa denúncia é fruto de uma parcela, ainda pequena, da população brasileira, que demonstra o seu descontentamento com o descaso que o EI é abordado nos processos educacionais do país. Contribui para a denúncia, as pesquisas de Bueno (2008), ao destacarem que as práticas de EI ficam sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado e que, ao homogeneizar o ensino, evidenciam a subserviência ao sistema seletivo e classificatório, que é característica da educação regular no Brasil.

No que se refere às práticas de ensino, as pesquisas de Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) destacam que, em razão do encontro da alfabetização com o EI, as práticas de ensino da leitura e da escrita passam por três momentos. O primeiro momento é marcado pelas tentativas de adaptações de conteúdos, o que mantinha intocado o currículo da escola, pois se acreditava que apenas adaptar os conteúdos às práticas de ensino seria possível garantir a efetividade da educação e a da escolarização dos estudantes com deficiência.

Na perspectiva de 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 oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Para o autor, adaptação implica a planificação/planejamento pedagógico de ações pedagógicas fundamentadas em critérios que definem o que o estudante deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização

do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o estudante. Para ele, adaptar é um conjunto de ajustes, ou modificações que se efetuam na oferta educativa comum para dar uma resposta aos estudantes com necessidades educativas especiais, ou seja, “trata-se de facilitar a livre realização de tarefas da forma mais natural possível.” (HEREDERO, 2010, p. 200).

Diferentemente 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 estudantes, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades.” O modelo médico-psicológico, que norteou e em muitos aspectos ainda se faz presente na 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 existentes.

É nesse sentido que Garcia (2007) aponta críticas às adaptações, para ele, adaptar é um processo baseado em um paradigma que define a deficiência das pessoas como única causa de seus problemas de aprendizagem. Para a autora, esse é um problema ideológico mais do que pedagógico, pois está focado na homogeneidade e não na diversidade. Ela propõe que as práticas de ensino não sejam adaptadas, mas flexibilizadas, o que ocorre a partir das necessidades dos estudantes.

A flexibilização propõe o caminho inverso da adaptação, enquanto a adaptação inicia pelo currículo, a flexibilização inicia pelas limitações de aprendizagens do estudante; enquanto a adaptação é do currículo, dos conteúdos, a flexibilização do ensino é focada na aprendizagem do estudante, nas necessidades específicas apresentadas, de modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional. Dessa forma, a flexibilização, que surgiu como uma 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, as quais marcam o terceiro momento e, para isso, contribuem ao debate as pesquisas de Pletsch (2009); Gonçalves e Trindade (2010); Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016); e Mesquita, Rodrigues e Castro (2018). Esses autores apontam que no EI a reflexão sobre as práticas não deve ser pautada no adaptar, nem mesmo no flexibilizar, mas no diferenciar. Dessa forma, entra em cena a

pedagogia da diferenciação. Para Pletsch (2009, 2014) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), as reflexões sobre o EI têm simplificado os conhecimentos ensinados aos estudantes PAEE e superar essa lógica demanda considerar as diferenças de aprendizagem, por isso, é fundamental pensar em um ensino na perspectiva da diferenciação.

Segundo Pletsch (2009), 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 suíço 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). Ele 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 práticas de ensino diferenciadas, pois, “é absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a estudantes muito diferentes.” (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Para Perrenoud, os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, por isso as competências são um efeito adaptativo do homem e da mulher às suas condições de existência. Dessa forma, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolve competências voltadas à resolução de problemas relativos à superação de uma situação problema (PERRENOUD, 2000).

O autor aponta a necessidade de uma organização escolar em ciclo pautada em um currículo por competência e fundamentada 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 limitações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Articuladas à concepção de diferenciação no ensino, as pesquisas de Mainardes (2001, 2007) nos apresentam uma tessitura sobre os discursos que sustentam as políticas que ensejam uma forma alternativa de escolarização às crianças com deficiência, ou, como referencia o autor, às crianças com limitações de aprendizagens e que demandam mais tempo para aprender. 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, típicas do regime seriado destinado à Educação Básica regular. O autor analisou o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) para estudantes com limitações de aprendizagens e destacou que o ensino organizado por CBA possibilita a aprendizagem aos estudantes que necessitam de mais tempo. Ele destaca que no CBA ocorre a eliminação da reprovação, gera maior heterogeneidade nas classes e a implementação de estratégias que atendam aos diferentes níveis dentro das mesmas classes.

Dessa forma, Mainardes (2001, 2007) evidencia 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 estudante. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos estudantes no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam aprender. Para isso, é necessário compreender que a diferenciação deve ocorrer nas tarefas, nos apoios de mediações, nos recursos e na organização da sala, pois, à medida 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.

Em consonância aos apontamentos de Perrenoud (1999, 2000) e de Mainardes (2001, 2007), Mesquita, Rodrigues e Castro (2018, p. 72-81) 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 à 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.” Ainda para os autores, a prática de ensino fundamentada na perspectiva da diferenciação “reconhece a necessidade de investir na produção de caminhos distintos para acesso a um direito comum.” Direito comum de aprender os conhecimentos que possibilitam a autonomia e emancipação.

Os estudos de Allan e Tomlinson (2002) definem que as práticas de diferenciação se opõem à uniformização de conteúdo, à padronização de ritmos de trabalho, de aprendizagem e de métodos de trabalho e exigem 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 criança.

Os autores sintetizam as práticas de diferenciação em cinco princípios gerais: a flexibilização do processo de intervenção pedagógica; a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos estudantes; a flexibilização na organização dos grupos de trabalho em razão 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 estudante, mas uma gestão flexível e compreensiva, por exemplo, do grau de limitações, adequada a cada estudante; e a estreita colaboração entre estudantes e professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância, as pesquisas de Gonçalves e Trindade (2010) afirmam 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 para todos. O processo formativo fundamentado na diferenciação possibilita situações de ensino-aprendizagem que atendam, sobretudo, ao respeito às singularidades cognitivas e culturais dos estudantes. Os autores orientam que é importante lembrar que 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 estudante.

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 estudante 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 estudante possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento.

Aos apontamentos, somam-se as pesquisas de Roldão (1999, 2003), uma vez que a autora salienta que a diferenciação deve permear três níveis: o político, ao prever a organização dos sistemas e das escolas; o organizacional, sobre os patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar; e o pedagógico-curricular, nos modos de organizar o ensino. “Diferenciar processos de trabalho 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).

Pensar em diferenciação é permitir ao professor ser o autor do currículo, 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, que deve considerar o contexto

das condições individuais de aprendizagem de cada sujeito. A diferenciação demanda de um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os estudantes 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 Redig (2012) e 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 estudantes 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.” Desse modo,

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 estudante, 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.

Para Giné e Ruiz (1995), o PEI deve cumprir as funções de estabelecer uma programação individual com conexão lógica entre a avaliação e o ensino direcionado ao estudante. Campos (2016, p. 64) define que esse processo visa “contribuir com as especificidades dos estudantes, sua individualidade, seu desenvolvimento.” Já Pletsch e Glat (2012, p. 5) sinalizam que o PEI é “uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada estudante, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares para turma em que estiverem matriculados.” Os autores 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.

Além desses debates teóricos sobre as práticas no EI é importante destacar que, além de fundamentos teóricos, o processo educacional é guiado por dispositivo de Lei, assim evidenciamos que, recentemente, no dia 30 de setembro de 2020, foi aprovado o Decreto n. 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

A política destaca a importância de escolas especializadas que planejem atendimento educacional para os estudantes PAEE que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares. Esses pressupostos da política, de acordo com a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) (2020), com o Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e com o Acolhe Down, ferem a Constituição, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, e diante dos atos de resistência, o Decreto n. 10.502 teve eficácia suspensa em dezembro de 2020.

Pensar em ensino inclusivo é pensar na garantia de acesso, mas, acima de tudo, de permanência, o que pressupõe a desconstrução das práticas de segregação, às quais as pessoas com deficiência foram submetidas historicamente. Segregação vista também entre a alfabetização e o ensino inclusivo, foco do nosso trabalho. Por isso, compreender as formas de materialização da alfabetização, no contexto do EI, na perspectiva histórico-cultural, marcam a quarta categoria teórica desta tese.

1.4 ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO INCLUSIVO E O APORTE DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Contribuíram para esse momento as pesquisas de Faria e Teruya (2014), Garcia (2015), Mesquita (2015), Campos (2016) e Nápolis e Leal (2016), os quais concebem um olhar sobre a alfabetização no EI. Faria e Teruya (2014) objetivaram compreender como as práticas de alfabetização são organizadas para o ensino das crianças PAEE, inicialmente, elas conceituam prática pedagógica como o processo de ação desenvolvido no espaço de sala de aula, distante da simples ação singular, mas, como resultado de um coletivo de conhecimentos organizados intencionalmente e objetivando a concretização de um ensino significativo para todos.

Diante da conceituação, as autoras tecem seus argumentos, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, definindo que objetividade da alfabetização é possibilitar o contato com práticas sociais em diferentes formas de leitura e de escrita. Elas destacam que no EI o professor tem um papel singular no desenvolvimento da criança e que em seu planejamento deve considerar dois momentos: o primeiro é o desenvolvimento real, o que a criança já sabe, e o segundo é o desenvolvimento potencial, o que ela pode e deve aprender. Organizar o processo de ensino que considere esses dois momentos exige do alfabetizador conhecer o modo como a criança aprende e se desenvolve, por isso “é essencial a existência de uma intenção

pedagógica na proposição e realização das atividades de alfabetização, levando em conta as necessidades educacionais de todos os estudantes.” (FARIA; TERUYA, 2014, p. 7).

Como exemplo do que destacam, as autoras, por meio da intervenção Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada a partir da Teoria Histórico-Cultural, desenvolveram um trabalho pedagógico de alfabetização com estudantes do 1º e 2º do EF em contexto escolar inclusivo. O tema central da atividade foi a importância dos nomes. Inicialmente, as autoras realizaram alguns momentos de diálogo questionando as crianças sobre a importância do nome, na sequência os estudantes elaboraram o autorretrato, esse foi o momento da prática social inicial. Após, no momento da problematização, com cópias das certidões de nascimento, as pesquisadoras organizaram um painel de exposição desses documentos e, de forma coletiva, realizaram a identificação de várias informações e as crianças reescreviam no caderno, “no decorrer desta etapa fizemos sempre a mediação, deixando o estudante escrever e depois analisando com ele sua escrita, propondo uma reescrita sempre que necessário.” (FARIA; TERUYA, 2014, p. 9).

Terceira Etapa, fase da instrumentalização, as autoras iniciaram uma conversa sobre a importância de se ter um nome e como este nos identifica socialmente, para fechamento do momento elaboraram os crachás. Quarta Etapa, ocorreu de forma oral, na qual as crianças “expressaram, oralmente, o que compreenderam sobre a importância dos nomes, não apenas os seus e das pessoas com quem convivem, mas de tudo que existe ao seu redor.” (FARIA; TERUYA, 2014, p. 11). Na prática social final, momento em que os estudantes colocam em prática o novo conhecimento, as autoras observaram que os estudantes se conscientizam “sobre a função social do próprio nome, [...], identificaram o documento pessoal e apresentaram quando foi solicitado. Escreveram um bilhete convidando os pais e pessoas que trabalham na escola para a exposição.” (FARIA; TERUYA, 2014, p. 12).

Essas contribuições, sobre a perspectiva histórico-cultural na alfabetização no EI, articulam-se às contribuições das pesquisas de Nápolis e Leal (2016, p. 10) que, também com fundamentos em Vigotski (1998), evidenciam que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o ensino de conceitos já apropriados pela criança não proporciona desenvolvimento mental”, por isso é importante conhecer o que a criança já sabe e ensinar o que ela precisa aprender, o ensino não pode esperar pela maturação das funções psíquicas superiores²⁰, mas deve estimular e condicionar o desenvolvimento dessas funções.

²⁰ Vigotski (1993) afirma que para a aprendizagem da escrita é necessário que o professor e a professora atuem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de pensamento, a saber; a linguagem, a generalização, a percepção, a abstração, a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação, etc.

Com o objetivo de apresentar subsídios teóricos e metodológicos aos professores para atuarem no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual a partir dos processos compensatórios como substitutivos, estruturados em um nível superior e, também, niveladores, fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, Nápolis e Leal (2016) ofereceram um curso de extensão aos professores de uma escola do Estado do Paraná, “para ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre leitura e escrita com estudantes com deficiência intelectual.” (NÁPOLIS; LEAL, 2016, p. 13). O curso foi organizado em oito encontros com diversidade de temas relacionados aos conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

O primeiro e o segundo versaram sobre a história das pessoas com deficiência. No terceiro encontro retratou-se a linguagem como precursora da construção sujeito cultural e dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. O quarto e quinto encontro foram permeados por discussões acerca das ideias de Vigotski em relação à Educação Especial. No sexto e sétimo encontro ocorreram os estudos dos pressupostos vigotskianos sobre a construção da leitura e escrita no desenvolvimento humano e os processos compensatórios. “No oitavo, foi um momento de concretização de todo o constructo teórico em atividades práticas de sala de aula, através da confecção de jogos que pudessem favorecer o pleno desenvolvimento da alfabetização.” (NÁPOLIS; LEAL, 2016, p. 14).

Os resultados da pesquisa das autoras destacam que essa atividade coletiva formativa favoreceu o repensar das práticas de alfabetização, especialmente por possibilitar momentos de reflexões sobre como a criança aprende e se desenvolve, sobre os princípios que permeiam o processo de construção da linguagem escrita, considerando os elementos que são condições prévias ao desenvolvimento deste conceito (linguagem, gestos, jogos simbólicos, desenho, etc.), o que possibilita “dar condições a este estudante para que se aproprie de elementos como a linguagem escrita para ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade.” Ao final do curso, os participantes compreenderam que ao professor cabe a realização de atividades de alfabetização “que possibilite as interações sociais favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores o que pode, por meio de processos compensatórios, auxiliar na superação da deficiência intelectual.” (NÁPOLIS; LEAL, 2016, p. 14-15).

Nesse sentido, as autoras sinalizam que as práticas de alfabetização no EI devem ser ferramentas que possibilitem o ensino objetivado que transite pelos processos compensatórios das crianças PAEE (NÁPOLIS; LEAL, 2016). A compensação representa uma das formas que a pessoa com deficiência usa para responder aos desafios que o meio social lhe impõe. Por isso, importa verificar se as práticas de ensino oferecem desafios e quais limites a criança é conduzida

a superar. Ainda, é importante considerar que a escola deve oferecer à criança condições de desafiar seus próprios limites e de avançar em seu potencial de desenvolvimento por meio do ensino que proporciona estímulos – ensino objetivado e instrumentos – teóricos e metodológicos que geram a aprendizagem e posterior, o desenvolvimento.

Na mesma perspectiva, Garcia (2015, p. 10739) realça que a aprendizagem, para crianças com deficiência, no âmbito escolar, provoca processos interiores de desenvolvimento que somente ocorrem pela via do ensino objetivado. Na pesquisa, a autora, que se propôs a refletir sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a educação de pessoas com deficiência, destaca que, segundo essa teoria, a aprendizagem no âmbito escolar provoca processos “interiores de desenvolvimento que demandam caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado”, ou seja, o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.

Em suas considerações, a autora evidencia que é necessário pensarmos em processos de EI “que promovam mudanças, que não fiquem apenas no acolhimento, no conviver juntos, mas que possibilitem às escolas condições para desempenharem a sua função, ou seja, promover o conhecimento e elevar o sujeito à condição humana.” (GARCIA, 2015, p. 10739).

E, para materializar esse direito, nas práticas de alfabetização, recorreremos à pesquisa de Campos (2016). A autora não estudou especificamente a alfabetização, mas como organizar um PEI no EI com fundamentos na perspectiva histórico-cultural, especificadamente, a autora objetivou analisar a elaboração e a implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual em uma escola da rede de ensino Municipal de Nova Iguaçu, a partir do currículo adotado nela. Como via metodológica da pesquisa, ela realizou encontros com os professores para refletir acerca da proposta do PEI na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, observação participante (com registro em diário de campo), análise documental (fichas, relatórios) e entrevistas semiestruturadas.

A partir das reflexões realizadas com a colaboração das alfabetizadoras, os resultados pontuam que a elaboração do PEI deve considerar que a “escola tem a função de ofertar o conhecimento historicamente elaborado e preparar o estudante para avançar em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, alcançar níveis superiores de ensino.” Ainda, o PEI demanda que o professor assuma a responsabilização pela aprendizagem dessas crianças por meio de práticas que favoreçam a compensação e a elaboração conceitual que potencialize o desenvolvimento do pensamento abstrato, conduzindo a criança às formas superiores de

pensamento, e que supere o técnico de saber fazer, equivocadamente manifestado no EI (CAMPOS, 2016, p. 112).

Esses apontamentos reforçam a compreensão de que todas as crianças devem aprender na escola e não apenas serem incluídas, ou seja, a inclusão seletiva que já sinalizamos nesta tese. Ainda, os resultados da pesquisa evidenciaram a complexidade e a fragilidade com que o processo de inclusão escolar vem sendo consolidado, “as práticas tradicionais e sem relação com a proposta curricular continuam povoando o cotidiano dos estudantes com deficiência intelectual, dificultando ainda mais todo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (CAMPOS, 2016, p. 135).

Diante do exposto, destacamos a importância do contínuo diálogo coletivo acerca da alfabetização e do EI, a fim de compreender como esses processos se relacionam e podem se materializar por meio das práticas de ensino, tornando-as como a via emancipatória, a fonte do desenvolvimento da consciência.

2 OS CAMINHOS HISTÓRICO-CULTURAIS DO SUJEITO SOCIAL NA ALFABETIZAÇÃO

Como ponto de ancoragem buscamos subsídios teórico-metodológicos na perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, EI e alfabetização e como esses conceitos são subsídios para e na prática pedagógica. Fundamentamos o diálogo as produções científicas de Vigotski (1993, 1997, 1998); Luria (1988,2001); Leontiev (1983, 1978) Davydov (1996) e seus seguidores.

Para dialogarmos sobre esses conceitos é importante conhecermos os pilares que sustentam a obra de Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural. Rego (1996) aponta que balizam as obras do autor os estudos sobre a relação indivíduo/sociedade/sujeito, funções psicológicas especificamente humanas, o cérebro como um substrato material da atividade psíquica, elementos de mediação e o funcionamento psicológico humano. E, ao articularmos essas cinco teses, compreenderemos como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para Vigotski (1993), a aprendizagem e o desenvolvimento humano, desde a formação de capacidades mentais, afetivas, psicomotoras, referem-se à formação do psiquismo humano em seus diferentes, porém interligados, aspectos que estão presentes na cultura e são determinados pela organização histórica e social do meio. Ele define cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (VIGOTSKI, 1993, p. 106). Cultura é, portanto, o produto da vida social, prática social resultante das complexas e dinâmicas relações sociais que caracterizam determinada sociedade e, também, produto da atividade social, ou seja, resultante do trabalho social humano. A cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais. A cultura é:

O mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Leontiev (1978) explica que o indivíduo, ao se apropriar das formas sociais que determinam a cultura, torna-se sujeito, ou seja, essa internalização é o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural e ocorre por meio das relações dialéticas do sujeito com seu meio sociocultural. Isto é,

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não incorporadas nem nele, nem nas

suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 1978, p. 301).

É pelas interações/relações com as grandes obras da cultura humana que os seres humanos aprendem e se desenvolvem. Essa relação não é direta, mas mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana. A capacidade de elaboração das ferramentas auxiliares é exclusiva da espécie humana e a internalização desses instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do sujeito e da formação de faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 1978).

Explica Vigotski (1993) que o desenvolvimento destas capacidades, exclusivas da espécie humana, ocorre a partir da combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica), a qual vai permitir ao sujeito ir além do imediato, por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa, o que o autor chamou de processo de internalização.

Oliveira (1998, p. 27) afirma que “entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” e esses elementos mediadores constituem um processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As Funções Psicológicas Superiores (FPS) “consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.” (REGO, 1996, p. 39). As funções, como planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção, e outras tipicamente humanas, são consideradas superiores por transporem as funções elementares que são processos inferiores involuntários de ordem biológica, enquanto que as superiores são mecanismos intencionais, ações conscientes estabelecidas por e nas relações sociais dos sujeitos e se desenvolvem por meio do processo de internalização de formas culturais do comportamento humano. Portanto, não são inatas, mas sociais e culturais (VIGOTSKI, 1993).

O processo evolutivo do elementar ao superior não é paralelo ou sobreposto, mas resultado de combinações e nexos entre as funções, organizado por uma relação que possibilita novas e complexas combinações que resultam em uma síntese psicológica que configura novos significados e sentidos, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 1993). Nesse processo, o signo faz a conexão das FPS, pois é por meio dele que as funções se aglutinam no sujeito. É pelos signos que se efetivam as conexões/relações entre as diferentes FPS. O signo “é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar

que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem.” (VIGOTSKI, 1993, p. 114). Portanto, no contexto histórico-cultural, a linguagem representa um marco histórico no desenvolvimento humano. É por meio da linguagem que a criança planeja e antecipa suas ações e se transforma ao transformar.

2.1 RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

A linguagem é considerada, na perspectiva histórico-cultural, como uma atividade instrumental essencialmente humana, presente na organização e no planejamento de ações e operações dos sujeitos na realidade objetiva. Os sujeitos organizam suas ações individuais e coletivas instituindo o trabalho e a linguagem como elementos determinantes e essenciais à constituição de sua consciência, ou seja, para a constituição do pensamento. Para Leontiev (1978, p. 92), o trabalho exerce “uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação.” Na concepção marxista, o ser humano é radicalmente um ser histórico social, cujo ato fundante é o trabalho. Marx (1968) definiu o trabalho como atividade estritamente humana, que articula teleologia e causalidade com o propósito de saciar necessidades.

Nos termos desenvolvidos por Lukács (2013), entendemos teleologia como atividade ideal (prévia-ideação) orientada por uma finalidade, com vistas a atender necessidades. E a causalidade pode ser definida como uma lei fluida, na qual a totalidade dos movimentos de todas as formas de ser encontram sua manifestação ou expressão geral. A causalidade representa uma síntese dos acontecimentos, suas consequências e efeitos. O autor destaca que sobre a dialética entre causalidade e teleologia,

vale dizer que, enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tem o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Nesse sentido, é por meio da realização do trabalho, na dialética entre causalidade e teleologia, que o ser humano se torna capaz de planejar em pensamento o que fará em ato, transformando a si mesmo, uma vez que se apropria dos resultados desta atividade em intercâmbio orgânico com a natureza por ele transformada. Nessa relação com a atividade do trabalho é que ocorre a constituição do ser social, definida pela fabricação de instrumentos e

formas embrionárias de trabalho e sociedade. É por meio do desenvolvimento do trabalho (atividade produtiva) e da comunicação pela linguagem (instrumento simbólico) que as leis sócio-históricas passam a gerir o desenvolvimento dos seres humanos integrados à sociedade pela cultura.

É na realização da atividade produtiva humana, o trabalho, que é permitido ao ser social a internalização da cultura que determina o processo de desenvolvimento humano, processo em que as ações humanas objetivadas têm um caráter mediador por fazerem uso de instrumentos elaborados pelos sujeitos sociais ao longo de sua história. Esses instrumentos possuem significado social, que é transmitido aos descendentes por meio dos signos. Em outras palavras, o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos sujeitos.

Vigotski (1993) definiu que os signos são representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que carregam consigo significados socialmente compartilhados e apropriados. Os signos são mediadores dos fenômenos e processos psíquicos, inicialmente externos ao sujeito que desenvolvem significados socialmente compartilhados. Quando internalizados, os signos permitem uma gradativa superação de capacidades psicofísicas imediatas e involuntárias em direção ao autocontrole consciente da conduta. O processo de internalização do signo do objeto/significante possibilita ao sujeito a condição de representação simbólica do objeto.

Para Martins (2013), Vigotski destacou a unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social-coletiva, destacando a internalização como via que possibilita ao sujeito a elaboração de um sistema de funções mentais especializadas que têm nos signos seu elemento articulador e que ocorre por exigência das condições objetivo-subjetivas da atividade social do ser. A atividade humana possui uma relação objetivo-subjetiva da pessoa com o mundo, com outras pessoas e com ela mesma, um vínculo prático teleológico que constitui imagem subjetiva da realidade objetiva que permite aos sujeitos produzir as condições necessárias aos seus modos de vida, o que evidencia os pressupostos de Leontiev (1978, p. 92), ao afirmar que “[...] a estrutura da consciência se transforma com a estrutura de sua atividade.”

Esse autor esclarece que dentre as diversas atividades realizadas pelos sujeitos, sempre há uma que desempenha papel predominante no desenvolvimento humano. A cada etapa do desenvolvimento do sujeito existe uma atividade realizada que é decisiva nas apropriações que se consolidam em novas formações intersíquicas, em relação a qual as demais se subordinam e se reorganizam, atividade chamada de dominante ou atividade principal. Sobre as etapas do desenvolvimento Vigotski (1993) define que o desenvolvimento ontogenético do sujeito

começa com o primeiro gesto indicativo, por meio do qual os adultos buscam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção de outros. Mais tarde, em forma muito mais desenvolvida, a criança domina já todo sistema dos meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica a si as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicaram e que ela utiliza em suas relações com os demais. (VIGOTSKI, 1993, p. 143).

Ante o decurso do desenvolvimento ontológico apresentado, podemos destacar que o desenvolvimento do trabalho, que é a atividade produtiva, e da linguagem, que é o sistema simbólico, permitiu aos sujeitos condições de libertação, do comportamento regido pela lenta evolução biológica transmitida por hereditariedade, para ser regido pelas leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978).

A partir desse momento entram em cena os conceitos que são considerados autênticos e completos atos de pensamento. É pelos conceitos que podemos compreender o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. Inicialmente, o pensamento é puramente prático e subjetivo, ou seja, sincrético, e a linguagem é rudimentar não compreendida como um sistema simbólico. Nessa etapa, os critérios utilizados pela criança são subjetivos, sofrem contínuas mudanças e não estabelecem relações com as palavras, pois não desempenham um fator de organização consciente.

Posterior a essa etapa, a criança estabelece o pensamento por complexos, baseado na experiência imediata, a criança consegue, pela via da generalização, agrupar os objetos a partir de elementos identificados entre eles, ou seja, cores, tamanhos ou formas. Nesse momento, o pensamento ainda se encontra em um plano real-concreto e não lógico-abstrato, mas é essa fase que conduz a criança ao pseudoconceito, momento que marca o início da conexão entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato (VIGOTSKI, 1998).

Na fase do pseudoconceito, a classificação dos objetos não ocorre mais baseada nas percepções imediatas, mas pela determinação e separação de variados atributos do objeto, se antes a criança conseguia separar somente por cor, agora ela separa pela cor, formas e tamanho. Essa condição possibilita que a criança codifique/represente o objeto por meio de um conceito abstrato, ou seja, por uma palavra. Esse movimento gera o intercâmbio social do grupo, estabelecido pelo meio em que a criança está socializada.

Primeiro as palavras ganham sentido atrelado à subjetividade do sujeito para posterior significado determinado pelo meio social, ou seja, o sentido é individual e o significado coletivo, e nessa fase que o pensamento passa a ser verbal e a linguagem cognitiva. Esse é o momento em que a criança se apropria finalmente dos conceitos que concentra, de forma abstrata, os atributos genéricos do objeto ou do fenômeno que é expresso pela palavra, pois

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 1998, p. 246).

Vigotski (1998) definiu duas classificações de conceitos: os conceitos espontâneos/cotidianos e os conceitos científicos. A principal distinção desses conceitos é o vínculo com a tomada de consciência. Enquanto a apreensão dos conceitos espontâneos ocorre em situações nas quais a consciência está voltada ao fenômeno/objeto, a apreensão dos conceitos científicos, portadores de um grau elevado de abstração, demanda que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida.

Nesse sentido, ambos conceitos têm características diferentes e, portanto, o processo de internalização ocorre de forma distinta. Leontiev (1983) destaca que para tomar consciência de um conceito científico é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação, e nesse movimento os conceitos científicos se transformam em conhecimentos simbólicos. Ao articularmos esses apontamentos com o processo de alfabetização, compreendemos que somente é possível a internalização dos conceitos científicos nessa fase escolar se o ensino for intencional.

2.2 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO

Como já sinalizamos nesta tese, o processo de tornar intrapessoais as relações externas, é chamado de internalização, resultante da unificação de uma função realizada entre duas pessoas, isso significa que as funções psicológicas apropriadas não “são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos.” (PINO, 1992, p. 322). Os instrumentos semióticos são signos e que possuem caráter mediador das relações humanas, são fenômenos do mundo exterior que potencializam a relação entre indivíduo e mundo, por isso, “os signos só podem existir em um terreno interindividual.” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Na alfabetização, a linguagem escrita e os processos que se constituem na criança no momento da aprendizagem dos signos escritos ocorrem no plano do deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala, fase da escrita simbólica, que funciona como um sistema de signos funcional auxiliar, resultante das relações sociais e, como tal, possuidora de significados socialmente estabelecidos ao longo do desenvolvimento humano, por isso, histórico-cultural (LURIA, 1988).

Na análise realizada com crianças de seis a oito anos de idade, objetivando analisar a defasagem do processo da aquisição da leitura e da escrita, Vigotski (1993) aponta que um dos fatores que faz com que essa aprendizagem seja difícil às crianças é decorrente de sua constituição em um processo que demanda a aprendizagem de uma nova função. De acordo com o autor, as motivações da criança em escrever são fracas, pois ela não sente a necessidade dessa função, afinal, encontra na oralidade a forma para expressar suas necessidades, e a fala não precisa ser conscientemente orientada, pois,

quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. (VIGOTSKI, 1993, p. 99).

A ação da escrita exige da criança um trabalho consciente que contribui para que ela se eleve a um nível de desenvolvimento linguístico maior do que se encontra, quando utiliza somente a linguagem oral. Por isso, a linguagem escrita é uma função linguística distinta, diferente em estrutura e função da linguagem oral. A escrita é uma linguagem feita de pensamento e imagem, sem a entonação da oralidade. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. A escrita, para a criança, torna-se um novo instrumento do pensamento e exige o domínio de um sistema complexo de signos (VIGOTSKI, 1993).

Para Vigotski (1993), a escrita é uma categoria da linguagem, é um instrumento de transformação do psiquismo, um mecanismo complexo de expressão cultural da linguagem que possibilita ao ser humano a efetiva inserção social. Além disso, é um sistema de símbolos e signos, inicialmente, de segunda ordem. O simbolismo de primeira ordem, nesse momento, seriam os elementos que contribuiriam para que a criança chegasse à escrita, como exemplo, os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, elementos que antecedem a escrita.

Luria (1988), em consonância às escritas de Vigotski (1993), destaca que todo ato de escrita é um simbolismo que pode ser de primeira ou de segunda ordem, isso dependerá do processo de desenvolvimento da escrita na criança. De primeira ordem, os traçados, rabiscos e desenhos, elementos que representam diretamente o conceito desejado, sem intervenção do pensamento da criança. Com o tempo, passa a ser simbolismo de segunda ordem, mediado pela palavra como elo entre a ideia e a escrita.

Comprendemos que não é somente ao ingressar na escola que a criança inicia o desenvolvimento da escrita, pois não inicia no momento em que ela segura um lápis e começa

a traçar as letras, “a história da escrita na criança começa muito antes.” (LURIA, 1988, p. 143). Contudo, a aprendizagem da linguagem escrita é condicionada ao universo simbólico em que a criança está inserida.

As pesquisas de Luria (1988, 2001) destacam que a criança tem contato com o universo da escrita ainda na fase pré-histórica do seu desenvolvimento psicológico, fase da aquisição de conceitos espontâneos, de contato com experiências de escritas que são desenvolvidas pela criança, ainda de forma primitiva e que são “[...] capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômicos, culturalmente elaborado.” (LURIA, 2001, p. 144).

Essas experiências conduzem a duas funções essenciais para a compreensão da escrita, essas são a função de registro e a função de memória. A primeira usa a escrita como instrumento para representar o objeto sem a compreensão do aspecto funcional da escrita. Com o tempo, a criança estabelece relação funcional e significação da escrita com o objeto, desenvolvendo a função de memória. Ambas as funções caminham pela via de estágios do desenvolvimento da escrita.

Para explicar os estágios, Luria (2001) realizou pesquisas com crianças que não sabiam ler e nem escrever, entre três e sete anos. Em sua pesquisa, as crianças recebiam um grande número de frases, suficientemente impossível de lembrarem usando os meios naturais. Em seguida, recebiam papéis para que fizessem representações gráficas sobre as frases. As crianças, naquele momento, informaram que não sabiam escrever, então elas eram orientadas a fazerem marcas que pudessem recordar as frases e, posterior, quando lhes era solicitado que lessem o que estava escrito, repetidamente, liam sem erro, relacionando os rabiscos rudimentares com a fala, contudo, as crianças mais novas apenas realizam rabiscos e não recordavam do que haviam representado.

Com essa pesquisa, o autor nos apresentou os estágios do desenvolvimento da escrita para a criança. O primeiro estágio é a fase intuitiva da criança, é o estágio primitivo, quando ela faz uso funcional dos meios culturais para a comunicação, com sentidos individuais, criados por si própria. Para esclarecer essa afirmação, apresentamos um fragmento da pesquisa do autor que retrata a fala de uma das crianças que se encontrava em estágio primitivo, a criança é questionada sobre seus rabiscos e respondeu:

é assim que você escreve [...] O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 2001, p. 149).

O ato de escrever, para a criança, nesse momento, é puramente externo, sem compreensão de significado e do mecanismo, de forma ainda que ela “[...] não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.” Nessa fase, a criança ainda não relaciona “a escrita como um instrumento a serviço da memória”, mas como ato puramente imitativo e intuitivo, é uma fase pré-instrumental da escrita (LURIA, 2001, p. 150-154).

Contudo, com o passar do tempo, a criança sente a necessidade de lembrar o que escreve, por isso ela utiliza da escrita de garatujas para representar o objeto, esse é o estágio da atividade gráfica não diferenciada, pois ela usa dos mesmos rabiscos para representar diferentes objetos. É este o momento em que a escrita exerce a função mnemônica ainda que primitiva, “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca.” Nesse estágio, a criança cria signos para auxiliar a memória, podendo não exercer nenhum significado coletivo, mas, para ela, é um subsídio para lembrança e “seu conteúdo foi inteiramente determinado pelos conjuntos emocionais e interesses da criança.” (LURIA, 2001, p. 158-159).

Sobre signos, Vigotski (1998) afirma que são estímulos criados pelos sujeitos vinculados para o seu autocontrole. Bakhtin (1992) contribui, afirmando que são fenômenos exteriores e ideológicos que não podem estar desvinculados do plano histórico-cultural, pois se constituem a partir da relação com o outro e não no plano individual da consciência. “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.” (BAKHTIN, 1992, p. 33).

Destacamos que no estágio da escrita não diferenciada o signo criado pela criança é um signo primário que se diferencia do signo simbólico que possui significado. “Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado.” (LURIA, 2001, p. 159). Apesar de não ser propriamente um signo simbólico, nesse estágio a criança liga, pela primeira vez, o objeto a algum signo criado por ela mesma. Nas palavras de Luria,

tendo dado, com ela o primeiro passo na rota da cultura, e tendo ligado, pela primeira vez, o objeto relembrando com algum signo, a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais amplo da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganhado um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. (LURIA, 2001, p. 160).

O caminho da escrita na criança passa por transformações que possibilitaram a ela agregar significados em suas investidas de escritas e a transformar “um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”, cada signo expressa determinado conteúdo e, para isso, dois fatores primários são essenciais nesse estágio, esses “fatores são números e formas.” (LURIA, 2001, p. 161-164). Esse estágio de escrita diferenciada ocorre quando a criança percebe que, para lembrar-se do conteúdo escrito, é preciso registrá-lo graficamente de forma diferente, por isso, a criança começa a “anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos.” (LURIA, 2001, p. 162).

Nesse momento a criança começa a estabelecer relações, ainda elementares, com a escrita simbólica. A partir dessa fase a atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo, por isso, a ação do professor deve ser sobre a Zona de desenvolvimento, estabelecendo desafios para que a criança aprenda e atribua, além do sentido, o significado ao signo.

Contudo, enquanto o signo não adquiriu significado funcional, estabelecido pelos determinantes culturais e historicamente mediados pela humanidade, a criança descobre a sua própria maneira de registrar. Luria (2001, p. 165) considera que nesse estágio “a criança tornou-se capaz pela primeira vez, de ‘escrever’ e, principalmente, de ‘ler’ o que escreveu. Com a transição para esta atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo seu comportamento modifica-se” e a criança é capaz de ler as sentenças escritas. Eis o marco da elaboração psíquica da escrita no sujeito, como apresenta o autor,

no início, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados: a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 1988, p. 181).

Diante desses estágios apresentados, cruciais para o surgimento da escrita simbólica, Luria (2001) considera que a criança,

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito descobriu a natureza instrumental de tal escrita e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais foi capaz de transformar todo o processo de recordação. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (LURIA, 2001, p. 173).

Nesse nível de escrita pictográfica, a criança se insere no estágio da escrita por imagem, o qual marca o início do deslocamento da função de signo mediador do desenho para representante do próprio registro e faz com que o desenhar se torne uma atividade intelectual complexa, uma vez que a criança se torna capaz de registrar por meio de imagens e recordar por meio delas as sentenças. Nesse estágio, a criança registra a parte para representar o todo, até poderíamos considerar essa ação como uma simplificação da escrita, mas, para Luria (2001), essa representação gráfica exige dela um nível intelectual considerável.

Esse nível intelectual aproxima a criança do estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a escrita formal, a escrita que exige conhecimento das letras responsáveis pela formação de palavras que dão sentido às sentenças, geralmente essa fase é ensinada na escola. O contato com a escola marca um momento crucial para a análise de como os fatores sociais determinam e organizam a forma de ensino da escrita. Segundo Luria (2001, p. 180), é nesse momento que se apresenta o “limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo.”

A internalização da escrita simbólica conduz a criança à aprendizagem do sistema convencional de escrita, que não é linear, tampouco equivale à compreensão imediata do sistema de escrita, assim como no primeiro estágio da escrita primitiva, neste a criança também está no processo primitivo de aprendizagem das letras. Por isso, assim como nos anteriores, neste estágio também estão em jogo as mediações entre a criança e o sistema de escrita. A internalização da escrita ocorre a partir das situações vivenciadas sobre o funcionamento da linguagem escrita que possibilitam à criança a operar significativamente com as dimensões fonética e semântica das palavras, isso ocorre pela via do ensino intencional. E é na escola que a criança se insere em um novo ciclo de aprendizagem da escrita, “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe.” (VIGOTSKI, 1998, p. 331).

O processo de sistematização da escrita, na tradição escolar da alfabetização, é organizado a partir de aspectos, como o uso de letras e suas articulações na formação de frases e parágrafos, pontuação, hífen, diferentes letras, o que caracteriza essa organização como padrão da escrita, um processo complexo para quem há pouco descobriu que a escrita pode representar a fala (OLIVEIRA, 1998). A escrita em forma escolar deveria considerar o fato de que muito “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.” (LURIA, 1988, p. 188).

Luria (1988) aponta que ao acessar a escola a criança se depara com um sistema gráfico de aprendizagem pela dimensão mecânica que, posteriormente, fornece elementos para a elevação ao plano das funções psíquicas sobre o sistema simbólico. E essa elevação ocorre de formas distintas para cada criança, um elemento determinante é o meio social e cultural que a criança está inserida. Gontijo (2001, p. 45), a partir dos estudos de Marx, afirma que,

[...] as condições concretas, nas quais os indivíduos constroem sua vida, têm dificultado a plena humanização, pois esse processo desenvolve-se sob relações de dominação, exclusão e alienação. Na escola, e no que se refere à apropriação da linguagem escrita, isso não é diferente.

Não é diferente porque, inserida em uma sociedade excludente e seletiva fundamentada nos princípios do capital, a escola é e será, dentre outras determinações, capitalista, dualista e inclusiva seletivista, aquela que inclui uns e ensina outros. Desse modo, a partir da teoria histórico-cultural, definimos que a escola deve assumir o *locus* de socialização do universo simbólico mais avançado, que por meio do ensino sistematizado promova o desenvolvimento cultural das crianças, para que essas possam se firmar como sujeitos da história.

2.3 A LINGUAGEM SIMBÓLICA E O ENSINO INCLUSIVO

Para compreendermos como a linguagem simbólica é organizada no processo de alfabetização no EI, apropriamo-nos das pesquisas de Vigotski (1998) para entendermos o conceito de ensino objetivado como via da aprendizagem da leitura e da escrita para todas as crianças. Para iniciar, Vigotski (1998, p. 267) sinaliza a importância do papel do outro, aquele mais experiente, o que sabe o que deve ensinar e conhece o objetivo educativo a atingir, este outro é fundamental no que considerou o “duplo nível de desenvolvimento infantil.” Duplo nível que se articula às zonas de desenvolvimento.

Para o autor, avaliar o desenvolvimento de um sujeito observando apenas aquilo que ele é capaz de saber/fazer sozinho, no sentido de algo que já foi efetivamente aprendido, não expressa todo o seu desenvolvimento, apenas apresenta o Nível de Desenvolvimento Atual²¹ (NDA). Além desse nível, o autor sinalizou a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), que se caracteriza justamente pelo aspecto intersíquico do desenvolvimento, o que o sujeito precisa aprender para se desenvolver. Ou seja, o que o sujeito já sabe está internalizado, como processo

²¹ Assumimos a tradução feita por Prestes (2012).

intrapésíquico, é o NDA, e o que o sujeito ainda precisa aprender, processo interpésíquico, é nomeado como ZDP.

Diante dessas conceituações o autor destaca que o processo de ensino deve se adiantar ao NDA e agir na ZDP para assim promover aprendizagens que vão, caso culminem em ato instrumental, ou seja, sejam apreendidas pelo sujeito, fazer avançar seu desenvolvimento atual e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de compreensão interpésíquica. Desse modo,

durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados. (VIGOTSKI, 1998, p. 283).

Não negamos que os processos de internalização promotores de desenvolvimento também podem ocorrer nas relações espontâneas do cotidiano. Contudo, nosso foco de investigação é a relação interpésíquica sistemática que se estabelece entre professor e seus estudantes em situações escolares de ensino. Ou seja, nosso foco não é a internalização do conceito espontâneo, mas o científico, possibilitado pelo ensino objetivado. Isto é,

Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas, sim, de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos, isto é, da busca de um conhecimento que permita transcender o cotidiano e intervir nele. (BRITTO, 2009, p. 26).

Com foco no processo de alfabetização, Britto (2009) aponta que o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, mas pelo processo do saber sistematizado, por isso, por um movimento de superação dos saberes cotidianos, ou como indicam Martins e Marsiglia (2015), por meio de um processo de ensino-aprendizagem que supere a “visão sincrética e fragmentada e alcance uma visão sintética, que permita compreender o conhecimento sistematizado em sua complexidade.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 75).

O ensino escolar, especialmente na alfabetização, não se reduz às esferas da vida cotidiana e não é uma fase pragmática da vida escolar da criança, ao contrário, é uma atividade educativa de natureza política, social e cultural, que possibilita a elaboração de conceitos com potencial para interferir na libertação da criança no mundo da linguagem, é uma fase de apropriações de conceitos que deve resultar na capacidade de a criança pensar por conceitos, particularmente, por conceitos científicos, em uma dinâmica do mundo objetivado, que baliza não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (MARTINS, 2011).

Zanella (2003) afirma que o conhecimento que deve ser disseminado na escola é o concreto pensado, ou seja, os conceitos científicos advindos de síntese das múltiplas determinações que se fazem presentes de forma direta e indireta na sociedade. Frigotto (2004, p. 19) esclarece que ensinar o concreto pensado é ensinar os conceitos científicos, convertidos em conhecimentos escolares, “não de forma escolástica, mas numa concepção de método dialético”, pela via da mediação. Os apontamentos dos autores reforçam o que Vigotski (1998) afirmou, o sujeito aprende e se desenvolve a partir das relações sociais que estabelece com os elementos do meio social, pela cultura produzida historicamente pela humanidade, com o outro e consigo em um movimento dialético de mediação.

Para a internalização de conceitos científicos, inicialmente o currículo escolar deve ser fundamentado e objetivado na conversão de conhecimentos científico-sistematizados em conteúdos escolares dominados pelos professores e adequados ao ensino, com base no momento da escolarização e do desenvolvimento em que se encontram os sujeitos aprendizes (FERRACIOLI, 2018). É importante destacar que os conceitos científicos seguem um movimento dialético de aprendizagem, que inicia pela via da necessidade (elemento de reflexão), que conduz a novas necessidades que exigem ações complexas (elementos de análise) que demandam novas ações e que se finalizam na operação automatizada de forma consciente materializada na condição de ação (elemento de plano interior de ações) (GALUCH; SFORNI, 2009).

O elemento de reflexão consiste na compreensão do conceito em sua condição imediata e objetiva. Essa compreensão conduz ao caminho da internalização do conceito e sua generalização, que possibilita a análise das diferentes apresentações externas do conceito observado nas produções da criança. Já o plano interior de ação consiste na reapropriação do conceito, momento em que o estudante antecipa as ações, pois o conceito se tornou o conteúdo e a forma do pensamento e passa a ser usado como instrumento do pensamento (GALUCH; SFORNI, 2009).

Na perspectiva histórico-cultural, esses elementos estão atrelados e, por isso, apesar da ênfase no desenvolvimento das funções mentais superiores, não se propõe a criação de situações artificiais para o desenvolvimento de estruturas intelectuais, mas demanda um movimento que possibilite a condição de desenvolvimento do pensamento teórico e que, ao mesmo tempo, resulta na apropriação de conceitos científicos. Isso significa que a internalização de conceitos se forma durante o processo de aprendizagem, orientado pelas ações do professor que intencionalmente organiza o ensino.

Na alfabetização, o ensino intencional é o processo de ensino da língua escrita que

demanda a organização sistemática e intencional dos elementos linguísticos, que organizam os processos psíquicos que possibilitarão à criança avançar de uma compreensão de pensamento sincrético, inicialmente (puramente) imitativo, para uma compreensão sintética, ao aprender a língua escrita.

Se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala. (CAGLIARI, 1998, p. 52).

Decorrente do valor histórico atribuído à escrita faz com que muitas pessoas considerem que a escrita é que comanda a fala e não o contrário, porém, “a escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica” por meio dos signos (CAGLIARI, 1997, p. 117). Contudo, na escola, no processo de alfabetização, essa relação entre fala e escrita, não é tratada adequadamente, haja vista que

no ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem. (CAGLIARI, 1998, p. 52).

O conhecimento linguístico que o alfabetizador precisa ter, especialmente das áreas da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística, diz respeito a conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, e o compromisso de possibilitarem um processo de alfabetização que potencialize o uso da linguagem oral e escrita pela criança que com o passar do tempo, imerso no contexto linguístico, conduza as crianças para avanços qualitativos em suas aprendizagens.

Para isso, alfabetizar exige do professor conhecimentos sobre os elementos linguísticos que perpassa o conhecer a língua na qual foram escritas as palavras, conhecer o sistema de escrita, conhecer o alfabeto, as letras e a categorização gráfica das letras, conhecer a categorização funcional das letras, conhecer a ortografia, conhecer o princípio acrofônico, conhecer os nomes das letras, conhecer as relações entre sons, que é o princípio da leitura, conhecer as relações entre sons e letras que se constitui o princípio de escrita, conhecer a ordem das letras na escrita, conhecer a linearidade da fala e da escrita, reconhecer uma palavra, compreender que nem tudo que se escreve são letras e nem tudo que aparece na fala tem representações gráficas na escrita, compreender que o alfabeto não é usado simplesmente para fazer transcrições fonéticas, além de compreender que as crianças não aprendem e se desenvolvem de forma igual e linear (CAGLIARI, 1998).

Como destacamos anteriormente, alfabetizar significa possibilitar ao outro a internalização dos conceitos linguísticos. E essa aprendizagem conceitual ocorre somente por meio do ensino intencional, pois

o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição de significados, como faziam as cartilhas. A repetição é um processo importante para a construção de automatismos, mas o cerne do problema está na repetição sem compreensão, ou seja, como ato imitativo, que, [...] não garante a internalização de signos. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 75).

Portanto, na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a aprendizagem conceitual é essencial na fase de alfabetização e que isso demanda um processo de ensino intencional que possibilite ao sujeito elevar os conceitos cotidianos ao nível de compreensão científica, pois é por esse movimento que se desenvolvem as principais formações psicológicas e se define o desenvolvimento psíquico (DAVYDOV, 1996). Assim, uma atividade de ensino que coloca em movimento os conhecimentos teóricos pela apreensão do empírico pelo domínio do conhecimento acumulado pela humanidade,

Nesse cenário, o ensino objetivado por meio de uma atividade produtiva potencializadora do desenvolvimento psíquico possibilita a internalização dos instrumentos necessários à autonomia do sujeito e conduz ao empoderamento do conhecimento. Vigotski (1998) alerta que o ensino objetivado não se articula com as prescrições de práticas para ensinar, mas com ações práticas organizadas, sistematizadas e objetivadas para o ensino dos conhecimentos científicos necessários à humanização dos indivíduos. Pensar em um ensino promotor do desenvolvimento humano implica analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de sua apropriação pelo estudante.

Vigotski (1997) destaca que o ensino objetivo precisa identificar os caminhos diretos ou indiretos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Ao postular essa tese, o autor apresentou argumentos sobre o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças anormais e a importância da defectologia²². Mediante a tese do autor, entra em discussão o conceito de compensação, compreendido como não sendo um ato de troca ou de compensação de falta, mas de encontrar na mediação instrumentos culturais que possibilitem que a criança com deficiência aprenda. Compensar é a ação de fazer uso de instrumentos mediadores capazes de superar as limitações decorrentes da deficiência, instrumentos que

²² Os termos anormais e defectologia corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Anormais significa, hoje, as crianças PAEE e defectologia ao EI e à Educação Especial.

conduzem aos caminhos indiretos quando os diretos de aprendizagem são limitados (VIGOTSKI, 1997).

Ao citar os caminhos diretos e indiretos, o autor explica que, decorrente da herança cultural, a criança em idade escolar mais avançada na atividade de divisão, por exemplo, primeiramente, conta os objetos e depois os divide, esse é um caminho indireto, porque pelo caminho direto atenderiam o objetivo fundamental da atividade, que era dividir e não somar antes.

Nesse exemplo, a divisão tem início somente após a atividade de contar. A criança, nessa situação, poderia ter usado as mãos ou outros objetos ao seu alcance para a contagem, ou seja, o uso de instrumentos que auxiliam de forma indireta atender ao objetivado. Por isso, pensar em um contexto de EI é pensar e repensar os instrumentos que mediam o ensino objetivado às aprendizagens, é pensar as necessidades de mudanças das e nas práticas de ensino que se colocam diante da alfabetização.

A partir dos estudos de Vigotski (1997), compreendemos que a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto é difícil a resposta. Contudo, observamos que na maioria das vezes nossas práticas são planejadas e objetivamos o ensino àquela criança que possui todo o aparato da cultura humana adaptado à organização psicofisiológica normal²³ da pessoa, ou seja, nossas práticas são planejadas para o ensino de quem não possui deficiência.

Ainda o autor, às com deficiências “a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários.” (VIGOTSKI, 1997, p. 28). De acordo com Pletsch e Braun (2008, p. 4), Vigotski compreendia que,

a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Pela singularidade aprendemos e nos desenvolvemos, contudo, há de se promover o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos estudantes com deficiência, isso demanda a criação, por parte do professor, pela via do ensino, de caminhos indiretos de aprendizagem e

²³ Usamos esse termo para mantermos as nomenclaturas usadas nas obras de Vigotski.

de desenvolvimento. Esses caminhos alternativos são extremamente importantes na história da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. E,

provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que a médica e biologicamente. Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zlotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem. (VIGOTSKI, 1998, p. 40).

Dessa forma, é necessário refletirmos sobre as singularidades de aprendizagens e desenvolvimento humano, pois não se trata de incluir, mas de conhecer as diversas possibilidades de ensinar.

possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador, participantes da vida comum em toda sua plenitude, não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiência, o sinal justo da nossa própria deficiência. (VIGOTSKI, 2006, p. 54).

Diante dos apontamentos, está em nossas mãos continuarmos as reflexões e a materialização de um ensino potencializador de aprendizagens de todos. Por isso, para contribuímos com o debate e gerar reflexões acerca de nossas práticas no contexto inclusivo, esta pesquisa de natureza qualitativa, apresenta, por meio da atividade formativa colaborativa, as reflexões sobre as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI. Esse debate ocorre por meio da perspectiva dialógica e dialética de formação humana.

3 PONDERAÇÕES EPISTEMETODOLÓGICAS DA PESQUISA

A constituição de uma pesquisa científica demanda um movimento complexo de análise crítica que potencialize a ampliação do repertório de conhecimento e contribua socialmente. Uma pesquisa científica, necessariamente, deve estabelecer esforços para entender a origem e a ontologia da área de conhecimento em que se manifesta o objeto de estudo. Para isso, são necessários clareza dos fundamentos epistemetodológicos para apreender o objeto de análise (MAINARDES, 2013). Isso porque “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha de dados, qualquer que seja à natureza destes dados.” (GATTI, 2010, p. 12). Dessa forma, os critérios escolhidos para a coleta de dados não são, e não podem ser desvinculados da abordagem epistemológica.

Iniciamos nosso caminhar epistemetodológico a partir dos estudos de José Paulo Netto (2011), autor que ao se apropriar da obra de Marx, definiu que analisar o método sem a necessária referência teórica torna o objeto ininteligível. Por isso, nesse momento, nossos esforços estão centrados em evidenciar as articulações da abordagem epistemológica histórico-cultural com método dialético, caminhos definidos para analisar nosso objeto de pesquisa.

Sobre a compreensão de método, para Paulo Netto (2011), método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, tampouco um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, na tentativa de enquadrar o seu objeto de investigação. Método é determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa, aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações, isso demanda fidedignidade ao objeto e,

ser fiel ao objeto: é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Dessa forma, compreendemos que pesquisar é realizar um movimento teórico intencional cuja reprodução ideal do movimento real do objeto é realizada pelo sujeito que pesquisa, é colocar o princípio último da realidade, a própria matéria. A matéria é um princípio dinâmico ainda não constituído, está em processo, evolui dialeticamente. E a compreensão dessa evolução, compreendida como desenvolvimento, demanda aproximação ao máximo do

concreto real, que são as relações que o objeto de pesquisa estabelece no contexto histórico e social, as quais o determina ser ou estar da forma em que se encontra (PAULO NETTO, 2011).

Essa aproximação é, primeiramente, imediata do objeto, o que possibilita descrevê-lo como este se apresenta, porém, o pesquisador deve superar essa aparência rumo à captura da essência do objeto pela via de estabelecer uma relação mediata (mediada), como afirmou Kosik (1976). Captar a essência demanda análise crítica mediada pelo conhecimento teórico. Podemos definir que o ponto de partida do método dialético na pesquisa é a análise crítica das múltiplas determinações, políticas, sociais, culturais e econômicas que são/estão estabelecidas e que fazem o objeto ser o que é no contexto de sua historicidade dialética.

Por determinações compreendemos as relações humanas desenvolvidas e estabelecidas pela via cultural, política, histórica e social que constituíram o objeto, por isso é primordial pensar em que contexto essas relações foram estabelecidas. Esse pensar é pelo movimento do conhecimento, pela teoria. Para Paulo Netto (2011, p. 28), Marx definiu que conhecimento teórico é conhecer o objeto, “sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.”

A reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa ocorre pela teoria, pois “o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa e, essa reprodução será mais certa e verdadeira quanto mais fiel o pesquisador for ao objeto.” (PAULO NETTO, 2011, p. 29). A reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade, mas uma ação de captar o movimento de totalidade do objeto, pondo o sujeito como ativo. Esse é o caminho que conduz às sínteses que são materializadas em meio a tensões, porque a historicidade não é linear e estática, ela é contraditória (LUKÁCS, 1979).

Compreender a realidade por meio de contradições, buscando elementos conflitantes, tese, antítese e síntese, é o movimento de apreensão do objeto via método dialético. Paulo Netto (2011) define que a tese é uma afirmação ou situação inicialmente dada, a antítese é uma oposição à tese. E, do conflito entre tese e antítese, surge a síntese, que é uma situação nova que carrega dentro de si elementos resultantes desse embate espiral. A síntese, então, torna-se uma nova tese, que contrasta com uma nova antítese, gerando uma nova síntese, em um processo de cadeia infinito, por isso é dialético.

Nesse desencadear infinito, relacionamos as categorias de análise, que demanda a capacidade intelectual de abstração do pesquisador. Abstração é o processo de mediação entre o concreto real e o concreto pensado, que possibilita a extração das categorias e a reprodução

dessas de forma teórica, elevando-as à ordem do pensamento em um plano de categorias reflexivas. O movimento de categorização é essencial ao método dialético.

Ao ponto que a extração de categorias é essencial ao método dialético realizar a análise a partir dos determinantes que constituem essas categorias é essencial a teoria histórico-cultural. Esse movimento epistemológico permite captar a essência do objeto em sua totalidade. Vale destacar que a análise da totalidade não é um processo de abarcar todos os fatos da realidade investigada, mas, sim, da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1976, p. 44).

Para Lukács (1979), compreender a totalidade é perceber que a realidade é constantemente atravessada pela tensão entre dois polos da sociedade, o gênero humano, como síntese e totalização das ações individuais e as ações dos indivíduos em sua singularidade e particularidade histórica. Nesse contexto, acena-se à práxis humana, entendida como a esfera do ser humano, a determinação da existência humana como elaboração da realidade. Nos pressupostos de Kosik (1976, p. 225-226), “a práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelam em sua essência, o universo e a realidade.” A práxis é um processo ontocriativo, é a ação dos sujeitos no percurso histórico e social de/em transformação.

Nesse sentido, a dialética materialista é um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Na pesquisa, o método dialético demanda do pesquisador um olhar para o objeto em sua manifestação de aparência, como realmente ele é naquele contexto social e momento histórico. Na sequência, cabe ao pesquisador refletir sobre as correlações entre formação ideal e formação real do objeto. Após, deve o pesquisador dissecar, separar e decompor em seus aspectos múltiplos, diversos e, até mesmo, opostos, o objeto, com a projeção de captar as abstrações do objeto. Por fim, o pesquisador, por meio das abstrações do objeto, produz o concreto pensado, a conceituação que possibilite captar a essência.

No percurso da organização do método dialético na pesquisa, é importante destacar que, para chegar ao concreto pensado, é necessário compreender as categorias do método e as categorias de conteúdo que são inerentes ao objeto pesquisado. Além de verificar como essas categorias se articulam e possibilitam compreender a essência do objeto. Marx (1968) afirmou que o método ganha sentido se articulado a fundamentos epistemológicos que potencializem seu movimento de apreender o objeto. Gamboa (2002, p. 89) ressalta que o método não se

resume a um conjunto de técnicas, pois elas têm sentido “dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas e elaboradas”, no concreto real.

Diante dos esclarecimentos do método, compreendemos que, nesta pesquisa, o que mais concretamente poderia representar a realidade da escola é o trabalho do professor, por isso, objetivamos compreender as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI no município de Xaxim/SC. E, como professores, assumimos que a experiência vivida, ou seja, a implicação com o objeto é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético, a contextualização do problema da pesquisa: quais são as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de Educação Escolar Inclusiva? E, por estarmos imersos ao contexto de análise, concordamos com Gallo (2002, p. 1), ao afirmar a necessidade de pensarmos em uma educação menor, e menor não no sentido simplista e fragmentado, mas partir da análise do real, do cotidiano, das experiências singulares, “para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e estudantes.” Ao assumirmos essa posição, compartilhamos da premissa de pensar em uma educação menor não pela via do reducionismo do conhecimento, mas antes propor entender o que uma minoria pode vir a fazer em contexto social maior da educação (GALLO, 2002).

Em busca de uma análise da Educação menor, fundamentamo-nos epistemologicamente na perspectiva histórico-cultural, teoria subsidiada pelo pensamento teórico de Vigotski e seus colaboradores, a qual compreende a ação de pesquisar como o ato de intervir, uma vez que fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la, portanto supõe intervir nessa realidade, conhecer e explicitar seus sentidos e significados. Movimento que mantém unidade com o método dialético. De forma predominante, a palavra intervenção está contaminada por valores que recorrem às ações de intervir de forma autoritária, unilateral, monológica que negam as coletivas, autorias, alteridade e diálogo, que são conceitos escopos da perspectiva histórico-cultural. Com fundamentos nas escritas de Vigotski (1993), definimos intervenção como um encontro dialógico e transformador entre sujeitos, uma sinalética²⁴ de processos de transformação em ação.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) teve como precursor o psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski, o Vigotski, e, posteriormente, propagada por seus seguidores Alexander

²⁴ Processos sociais resultantes da ação do homem e da mulher que deixam sinais/marcas na formação cultural e social dos demais homens e mulheres (VIGOTSKI, 1993).

Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977). Inicialmente, os estudos dessa perspectiva voltavam-se à Psicologia e ao desenvolvimento humano em uma tentativa de romper o aprisionamento biológico da psicologia e possibilitar um olhar à psicologia histórica e humana. Logo, manifestou-se nas pesquisas sobre Educação a necessidade de compreender essa teoria.

Os estudos de Vigotski foram influenciados pelas produções de Marx e Engels (1963). A teoria de Vigotski sistematizou “uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico.” (REGO, 1996, p. 99). Na teoria, Vigotski (1998) define, em sua gênese, uma natureza social da aprendizagem, afirmando que é, por meio das relações sociais, da e na realidade histórica, que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, generalização, percepção, abstração, atenção voluntária, memória lógica, imaginação, etc.) depende da capacidade de estabelecer relações por meio de signos.

Destarte, Vigotski (1998) avança em suas produções na caracterização do desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual. Essa afirmação permitiu a Vigotski compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente determinados política e ideologicamente.

A partir dessas considerações que nos possibilitam apreender a importância do papel central das interações sociais (práticas de ensino) e condições (material estruturado) dos sujeitos (alfabetizador) no seu desenvolvimento intelectual (processo de ensino-aprendizagem), articulando método e perspectiva epistemológica, supomos que os materiais estruturados que orientam as práticas de alfabetização no EI estão intimamente vinculados aos interesses hegemônicos para a propagação e manutenção da ideologia dominante e objetivam enquadrar os estudantes PAEE, ainda em sua fase inicial de escolarização, às padronizações históricas e sociais que compreendem uma sociedade seletiva e excludente, camuflada de inclusão do bem-estar social.

Dessa forma, desvendar as abordagens alienantes e ideológicas da classe dominante, presentes na proposta de inclusão/exclusiva, ou seja, de uma inclusão seletiva, que se manifestam implícitas nos materiais estruturados que orientam as práticas dos alfabetizadores é a possibilidade de ampliarmos o debate que se mostra estritamente escolar para níveis mais

amplos, como o contexto ideológico. É imergirmos no tríplice: epistemológica, filosófica e política, do movimento da crítica, da elaboração do conhecimento novo e da nova síntese no plano de conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1991).

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse momento, chegamos ao estágio crítico da dialética universal-particular-singular na sistematização das aproximações sucessivas e contraditórias do pensamento sobre o nosso objeto, sobre a dialética,

[...] é rico e variado o modo pelo qual a dialética de universal e particular se manifesta na realidade histórico-social e como seria falso deduzir antecipadamente destes processos, tão diversos um do outro, um esquema qualquer. A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas, e se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente está a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular. (LUKÁCS, 1978, p. 88).

O conhecimento do concreto pensado não é resultante de deduções antecipadas de processos da realidade histórico-cultural que é efêmera e contraditória, mas dos conhecimentos extraídos da própria realidade, além de sua aparência inicialmente pseudoconcreta. Ir além da aparência pseudoconcreta é a via objetiva desta pesquisa.

A organização e análise de uma proposta de trabalho colaborativo, em parceria com as alfabetizadoras, para compreender as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI, em um movimento dialético e dialógico de formação humana, caracteriza nosso estudo como pesquisa colaborativa. Nesse tipo de pesquisa, unimos as intenções de investigação, de intervenção e de formação que implicam as participantes – alfabetizadoras e pesquisadora – em um esforço conjunto de atuação sobre um campo educativo para a melhoria de um processo e a produção de conhecimento sobre ele. “Tal metodologia pressupõe a ação em parceria na criação da mudança, para promover o desenvolvimento profissional, e considera as relações dinâmicas do processo e do contexto social, num movimento dialético.” (ALMEIDA, 2007, p. 64).

3.2 PRINCÍPIOS DA PROPOSTA DE ATIVIDADE FORMATIVA COLABORATIVA

Com base no referencial teórico histórico-cultural organizamos a proposta de formação com a escola, inserindo as práticas de alfabetização no EI no campo dialógico e dialético,

objetivando contribuir para a promoção de reflexões acerca das práticas de alfabetização do grupo. Ao materializar uma proposta de intervenção, consideramos as professoras como intelectuais transformadoras e assumimos que

o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas [...], em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 162).

Nesse movimento, aos objetivos de investigação aliam-se os objetivos de ação, que se constituíram princípios orientadores do desenvolvimento da intervenção na realidade. Para a intervenção, o eixo orientador do processo foi o dialogismo, isto é, a relação que se estabelece entre os enunciados dos professores no plano da significação. Consideramos, para isso, o princípio bakhtiniano, de que todo enunciado procede de um sujeito e se dirige a outro, em um movimento de expressão de sentidos, pelas respostas compreensivas que sempre produz (BAKHTIN, 2002).

A partir dessas compreensões de dialogismos, definimos a Roda de Conversa (RC), para além de instrumento de pesquisa, a via de materialização da atividade formativa colaborativa, que possibilita o trabalho com a linguagem verbal e constitui-se como práticas desencadeadoras de reflexões acerca da alfabetização. A linguagem verbal configura-se como condição constitutiva da formação humana, nesse sentido, a RC se caracteriza como uma atividade formativa colaborativa por possibilitar o diálogo de forma horizontal, no movimento de girar a palavra entre os sujeitos, ao mesmo tempo que conhece e respeita suas alteridades. A RC é um mecanismo de valorização do enunciado, de ampliação do universo de referência dos sujeitos da Roda, ou seja, de apropriação de conhecimentos sistematizados. Trata-se de uma atividade que potencializa opinar, criar, imaginar, interpretar, negociar, resolver problemas, constituir-se a partir do outro, enfim, espaço democrático de troca de saberes (BERTONCELI, 2016).

Quando falamos da disposição dos sujeitos na RC, consideramos também a ação de circular a palavra, por isso, a RC é organizada em formato de círculo, uma das características que marca a intencionalidade democrática da proposta. De Ângelo (2006) aponta a RC como mecanismo que propicia um diálogo horizontal no processo educativo que estabelece uma relação dialética na formação de um conhecimento coletivo, considerando o saber alicerçado ao conhecimento crítico e científico. As RC são momentos ímpares de partilhas, porque implicam um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores. Cada

participação é construída por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, ou para concordar, reafirmar a ideia. Conversar, nesse contexto, significa partilhar e compartilhar.

Nesse sentido, definimos a RC como um espaço dialógico de “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 346). Destacamos esse conceito como essencial da RC, porque a situa como uma instância que promove a circulação de significações – das alfabetizadoras – em um movimento capaz de atuar na formação das consciências, pelos conteúdos culturais que podem emergir nas interações historicamente situadas. A RC propicia o discurso polifônico (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), aberto à alteridade e ao encontro/confronto das vozes dos sujeitos, com suas perspectivas e pontos de vistas diferentes e possibilita o conhecer da visão de mundo do outro, pela imersão na interação verbal estabelecida na RC.

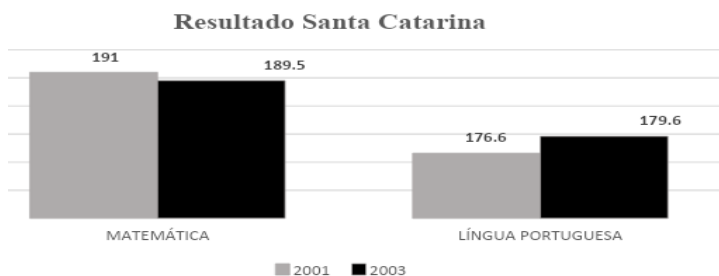
Na mesma perspectiva dialógica, mas teórica, ou seja, dialética também, da linguagem humana, fundamentamo-nos em Vigotski (1998) para definir que a linguagem é um signo mediador por excelência. E a mediação é o rico processo de interação entre os sujeitos, tendo a linguagem como ambiente, pois a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano. Desse modo, compreender a linguagem, em um movimento de dialogia, que envolve a atividade dinâmica do diálogo, entre o Eu e o Outro, no território preciso socialmente organizado em interação linguística, é possibilitar o processo de relações dialéticas no campo dialógico das vivências. E, ao possibilitar um processo formativo teórico, na atividade de dialogicidade dos enunciados, colocamos em movimento os sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo e que geram os confrontos de sentidos que conduzem às reflexões sobre a transformação.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Como contexto de pesquisa, definimos o município de Xaxim/SC. Nesse local, as práticas de ensino são orientadas pelo material estruturado composto por apostilas do Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME), um sistema privado de ensino, produzido e comercializado por grandes grupos empresariais. Essas apostilas, no município, orientam o ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura²⁵ do município de Xaxim/SC, a escolha pelo material apostilado, no ano de 2005, é decorrente dos limitados resultados nos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁶ no Estado de Santa Catarina e pela preocupação em potencializar os resultados do município nas avaliações. Resultados subsidiados pelos resultados de Provas organizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados do Estado de Santa Catarina de 2001 a 2003 são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Média do desempenho do Ensino Fundamental do Estado de Santa Catarina de 2001 a 2003



Fonte: INEP (2004).

Nota: Informações organizadas pela autora.

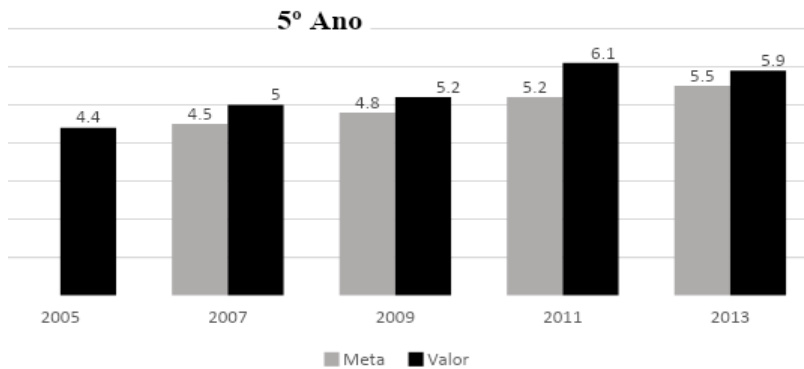
Observamos no gráfico um singelo aumento de 1,70%, ou de 3 pontos, em Língua Portuguesa e uma queda de 0,79%, ou de 1,5 ponto, em Matemática. O gráfico apresenta a pontuação do estado de Santa Catarina, uma vez que até 2005 os resultados eram apresentados por estado e não município e escola. Cada município selecionava algumas de suas escolas para realizar a avaliação, os critérios de seleção das escolas ficavam a cargo das Secretarias de Educação municipal e estadual. E, a partir de 2005, momento em que todas as escolas participaram das avaliações, são apresentados os resultados por município e escola. Uma vez que nossa pesquisa abrange a totalidade das nove escolas do município, apresentamos os resultados do município de Xaxim/SC de 2005 a 2013²⁷ no Gráfico 2.

²⁵ Entrevista realizada com a Secretária de Educação que atuava no ano de 2005.

²⁶ Subsidiaram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) os resultados das avaliações nacionais, como Provinha Brasil, aplicada aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (EF) e para o 8º ano é a Prova Brasil. Em 2014 surge a avaliação específica de alfabetização, nomeada como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada aos estudantes do 3º ano do EF (BRASIL, 2014).

²⁷ São apresentados os dados gerais até 2013, pois o foco da pesquisa é alfabetização, dessa forma, a partir de 2014 são apresentados dados específicos do ANA.

Gráfico 2 – IDEB dos anos iniciais do município de Xaxim/SC de 2005 a 2013



Fonte: INEP (2004).

Nota: Informações organizadas pela autora.

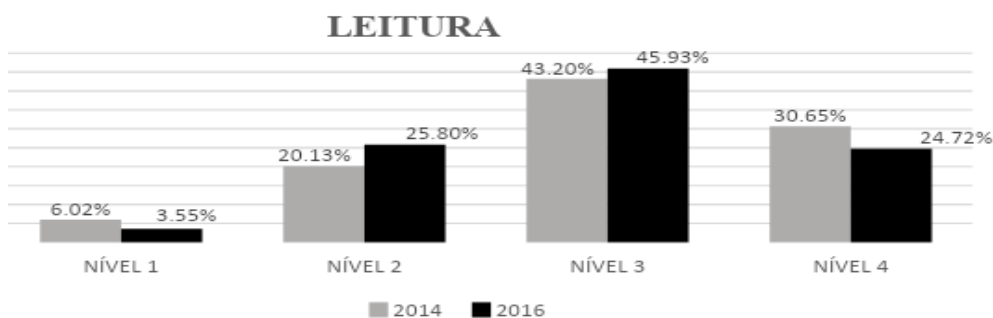
Observamos no gráfico que, em todos os anos, a meta proposta pelo MEC foi atingida pelo município de Xaxim/SC, contudo, a pontuação de 2013 foi menor do que a de 2011, o que demonstra uma queda de 10% no Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Para avaliar especificamente o processo de alfabetização, decorrente da implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2013, o INEP desenvolveu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que consiste em uma proposta de modelo de avaliação que vai além da aplicação do teste de desempenho do estudante, avançando para avaliação de indicadores contextuais sobre as condições de oferta do ensino em cada unidade escolar.

A ANA objetiva avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental e com esses dados produzir indicadores sobre as condições de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013). É organizada em três áreas: proficiência em leitura; escrita; matemática. Cada área conta com uma escala de pontuação que define o nível. Para matemática, são considerados quatro níveis: nível 1 – Elementar, sua pontuação é de até 425 pontos; nível 2 – Básico, com pontuação maior que 425 até 525. Esses dois níveis caracterizam o processo de proficiência em matemática insuficiente. O nível 3 – considera a proficiência em matemática adequada e sua pontuação é maior que 525 até 575. O último nível é o 4, sua pontuação é maior que 575 e é considerado desejável.

Na leitura, os níveis são quatro: 1 e 2 se caracterizam como proficiência elementar em leitura, podendo obter no nível 1 até 425 pontos e no 2 maior que 425 até 525. Já os níveis 3 e 4 são proficiência suficiente e a pontuação do nível 3 maior que 525 até 625 e o nível 4 maior que 625 pontos. Na escrita são cinco níveis: 1, 2 e 3 demonstram proficiência elementar na escrita, sendo 1 menor que 350 pontos, 2 maior ou igual a 350 e menor que 450 e 3 igual ou

maior de 450 e menor que 500. O nível 4 apresenta proficiência adequada e a pontuação é maior ou igual a 500. No nível 5 a proficiência é desejável e sua pontuação é maior ou igual a 600. Em Xaxim/SC foram realizadas duas edições da avaliação, 2014 e 2016, cujos resultados são expressos nos gráficos 3, 4 e 5 apresentados pelas porcentagens das pontuações atingidas nos eixos de leitura, escrita e matemática no município.

Gráfico 3 – Resultados ANA, eixo leitura, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016

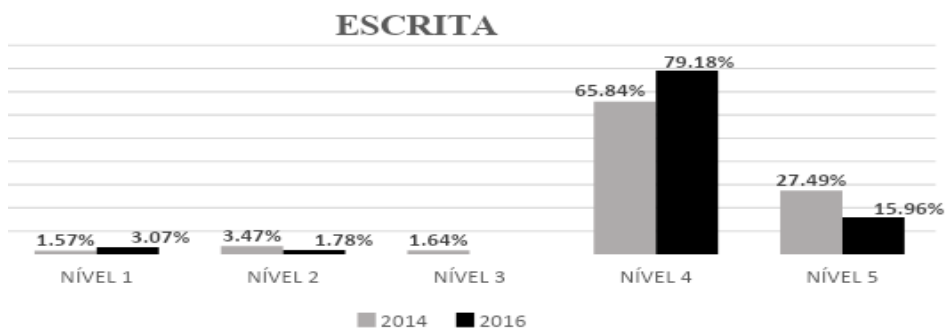


Fonte: INEP (2004).

Nota: Informações organizadas pela autora.

O gráfico mostra uma queda entre 2014 e 2016 de 41% da pontuação no nível 1, um aumento de 28% no nível 2, um aumento de 6% no nível 3 e uma queda de 19% do nível 4, nível que se objetivava aumento. Nessa situação, no ano de 2014 e 2016, o município manteve sua porcentagem maior de estudantes no nível 3, caracterizado como nível de proficiência suficiente.

Gráfico 4 – Resultados ANA, eixo escrita, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016

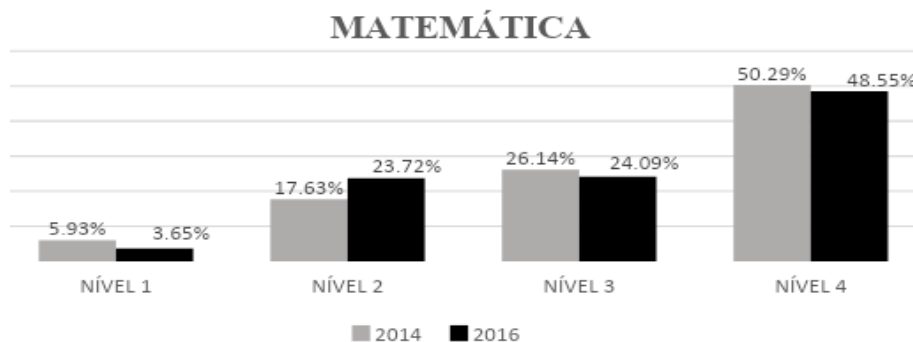


Fonte: INEP (2004).

Nota: Informações organizadas pela autora.

O Gráfico 4 mostra um aumento entre 2014 e 2016 de 96% da pontuação em nível 1, uma queda de 49% no nível 2, uma queda de 100% no nível 3²⁸, um aumento de 20% do nível 4 e uma queda de 42% no nível 5, no qual se objetivava o aumento. Nessa situação, nos anos de 2014 e 2016, o município manteve sua porcentagem maior de estudantes no nível 4, caracterizado como nível de proficiência adequada, mas não a desejada.

Gráfico 5 – Resultados ANA, eixo matemática, em Xaxim/SC, de 2014 e 2016



Fonte: INEP (2004).

Nota: Informações organizadas pela autora.

Diante desse cenário, o município encontra-se com 45,93% dos estudantes em nível 3 de leitura, ou seja, com proficiência suficiente e na escrita 79,18% dos estudantes estão no nível 4, proficiência adequada. E, ao observarmos a Tabela 1, notamos os índices de reprovação, mesmo considerando que nos anos de alfabetização a orientação é a não retenção.

Tabela 1 – Taxa de reprovação no município de Xaxim em 2015 e 2017 posterior ANA

| Ano | Taxa de reprovação | | |
|------|--------------------|--------|--------|
| | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
| 2015 | 5,5% | 0,6% | 6,3% |
| 2017 | 6,0% | 0,0% | 11,7% |

Fonte: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC 2021.

No contexto de análise dos resultados do ANA, vale destacar que não há resultados de 2018, uma vez que a avaliação não foi realizada. A avaliação ANA não foi realizada em 2018 em razão da mudança do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A mudança iniciou pelo nome, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil) deixaram de existir com

²⁸ Por ser 0%, a tarja de representatividade não consta no gráfico.

essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como SAEB.

Outra alteração foi que o SAEB passou a incluir também a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio, que já eram avaliados. As aplicações passaram a acontecer para turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio. O 3º ano do Fundamental, que era coberto pela ANA, deixou de ser avaliado. Essa mudança acontece porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º.

Articulado às avaliações de larga escala, como o ANA, os materiais estruturados do NAME orientam o ensino por meio de descritores e avaliações que contemplam os conceitos abordados nas avaliações externas. Para que o professor efetive o ensino orientado às avaliações, o NAME oferece as formações continuadas, processo que é indicado, pela empresa, como um potencial diferencial do Sistema de Ensino: “um dos grandes diferenciais do Sistema de Ensino é o apoio aos professores, tanto na capacitação de professores, quanto no apoio ao desenvolvimento de aula”, objetivando a elevação dos percentuais nas avaliações nacionais (PEARSON, 2019).

O município aderiu ao material estruturado do NAME no ano de 2019, porém a parceria com a empresa Pearson, responsável pelo sistema apostilado, é desde o ano 2013. Anterior ao NAME, o município utilizou o sistema Bom Jesus de Ensino, de 2005²⁹ a 2009, sistema que disponibiliza material apostilado somente ao professor. Para os estudantes, eram feitas cópias das atividades, o que foi nomeado como compêndio. Apenas o Ensino Fundamental era contemplado na época. No ano de 2010, o município realizou a adesão ao sistema apostilado Dom Bosco, que disponibiliza materiais para os professores e os estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II. No ano de 2010, o Dom Bosco foi comprado pela Pearson, mas somente em 2013 a Pearson é apresentada ao município, o qual manteve a parceria com o município com o mesmo sistema apostilado, o Dom Bosco.

A Pearson é considerada um dos maiores *players*³⁰ privados de Educação no Brasil, atuando no país desde a década de 1970. Conforme Pearson (2019), ela entrega soluções

²⁹ Destacamos que o sistema apostilado iniciou ainda no ano de 1996, em apenas uma escola do município, localizada no centro da cidade. As apostilas eram do Dom Bosco e os custos eram mantidos pelos familiares. Quando o município realizou a adesão pelo sistema Bom Jesus e custeou os custos, essa escola, por escolha da comunidade escolar, manteve o sistema Dom Bosco, por consequência, custeando as apostilas. Somente em 2010 é que todas as escolas tiveram acesso às apostilas Dom Bosco e o município passou a custear os materiais para todas as escolas municipais.

³⁰ *Player* são empresas com filiais espalhadas por todo o território, milhares e talvez milhões de clientes. É uma empresa grande com capital negociado na bolsa e com ações nas mãos de milhares de investidores.

completas e customizadas que atingem todo o ciclo educacional, da educação infantil ao ensino superior. É uma empresa multinacional que visa a possibilitar todos os tipos de aprendizagem para todos os tipos de pessoas, organizando-os de maneira personalizada. A empresa possui como missão ajudar as pessoas a melhorar e mudar suas vidas por meio da educação e, para isso, possui valores, como coragem, criatividade, honestidade e visão empreendedora (PEARSON, 2019). A Pearson está presente em mais de duas mil escolas no Brasil, por meio das parcerias com os Sistema de Ensino, provendo soluções educacionais integradas: materiais didáticos, conteúdos, recursos tecnológicos e serviços, como a capacitação de professores.

Para a Educação Básica, existem os seguintes sistemas de ensino: a Person Clinical Brasil, com foco em oferecer aos profissionais de psicologia e áreas afins um amplo leque de ferramentas para instrumentalização profissional, capaz de garantir a melhora na qualidade de vida, a transformação de habilidades, o desenvolvimento de comportamentos e outros impactos em todas as fases da vida; o Atitude *by* Pearson, que é organizado em três pilares pedagógicos: o socioemocional, o cognitivo e o pilar da eficácia. O material didático do sistema é integrado a soluções digitais, como simulados, avaliações e um portal exclusivo de complementação do aprendizado (PEARSON, 2019). Diferentemente dos anteriores, ofertados em plataformas digitais, a Pearson conta com os sistemas apostilados: COC *by* Pearson, que articula tecnologia aos livros didáticos: o Dom Bosco *by* Pearson, consolidado no mercado educacional há mais de 50 anos, oferece coleções didáticas para todos os níveis de ensino, soluções digitais para enriquecer conteúdos em sala de aula, eventos de formação, consultoria de marketing e programas exclusivos de aperfeiçoamento dos professores.

Há também o NAME, que disponibiliza modernos recursos pedagógicos, tecnológicos e administrativos, buscando sempre oferecer educação pública de qualidade e resultados de aprendizado com eficácia. Esses são os três sistemas de referência para a Educação Básica, sendo que os Sistemas de Ensino COC *by* Pearson e Dom Bosco *by* Pearson são da área privada e NAME, da área pública. Com foco no NAME, material utilizado pelo município, destacamos sua organização e objetividade. O NAME disponibiliza soluções educacionais que podem ser adequadas a diferentes orientações das secretarias de educação, disponibiliza materiais didáticos às escolas parceiras, além disso, possui duas plataformas digitais para o apoio no processo de ensino-aprendizagem, o NAME *On-line*, com 55 mil páginas de conteúdo distribuídas em diversas áreas de conhecimento (desde notícias, biografias, simulados a atividades interativas, animações, vídeos e enciclopédia) e o NAME Digital, para gestão do currículo e da sala de aula (NAME, 2019).

No que se refere ao suporte aos professores e à gestão, o NAME possui um suporte pedagógico e de formação acadêmica. Um dos grandes diferenciais do Sistema de Ensino é o apoio aos professores e professoras, tanto na sua capacitação quanto no apoio ao desenvolvimento de aulas. Para isso, além de eventos pedagógicos presenciais e visitas às escolas, os professores e professoras contam com uma plataforma de ensino a distância, o NAME Interativo. No que se articula ao nosso objeto de pesquisa, o NAME apresenta a proposta nomeada como “NAME Inclui” disponível no portal virtual³¹. Ao acessar o portal no item “NAME Inclui”, o professor e a professora têm acesso a *links* que direcionam a repositórios de produções de artigos sobre temáticas de inclusão de estudantes com deficiências em sala de aulas do ER. Em 2019, o material com a nova roupagem, mas com o velho objetivo de “personalizar o ensino”, entra em cena e estrutura o ensino em Xaxim/SC. Destacamos que apenas o material foi alterado, mas as capacitações³² continuam as mesmas. Contudo, as do mês de fevereiro de 2019 tinham como foco a explanação do novo material e de orientações sobre como utilizá-los.

A partir dessa constatação, de que as capacitações continuaram com a mesma dinâmica, com os mesmos profissionais que atuam como representantes da marca Pearson, descrevemos como ocorrem as formações. As formações iniciam quando ao começar o ano letivo as escolas recebem um cronograma nomeado como “Capacitação NAME aos professores”. Este cronograma divide os professores e as professoras em grupos: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II. Diante dessa divisão são informadas as datas de capacitação por grupo. Geralmente, ocorrem 4 formações por grupo, uma por bimestre. Nessas formações, os professores e as professoras são reunidos por cerca de 3 horas, juntamente com o profissional representante da empresa. As temáticas dos encontros são definidas pela empresa, geralmente articuladas às orientações sobre como usar os materiais.

Destacamos que a temática EI nunca foi pauta de debate dessas formações, mas existiram algumas formações³³ com esse tema decorrente da organização da Secretaria Municipal de Educação e Cultural (SMEC), junto com as escolas, que definiam o profissional que conduziria o momento. Diante desse cenário, de formação e de orientação de práticas,

³¹ Disponível em NAME (2019).

³² Mantemos o termo capacitação por ser o termo utilizado pela Pearson/NAME.

³³ O município conta com um processo de formação, nomeado como Núcleo de Estudos, com carga horária de 40 horas anuais. Essas formações são para além das capacitações ofertadas pelo sistema apostilado. As temáticas dessas formações são definidas pelas escolas, bem como toda sua organização. Algumas escolas se reúnem em grupos para os estudos. Contudo, destacamos que não existe um núcleo que estude o EI, apenas são ofertados, pela SMEC, alguns momentos de conversa sobre as limitações deste ensino e em outros ocorre uma palestra sobre o tema.

nossas inquietações se reforçam à medida que nosso objeto de investigação, implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI no município, é insuficientemente posto no debate.

No município, desde 2013, os professores e as professoras da rede municipal organizam núcleos de estudos de formação continuada, com encontros de formação que ocorrem de forma quinzenal. No ano de 2020, o grupo ganhou nome e passou a ser conhecido como o Grupo de Professores Pesquisadores (GPP), realizando publicações das produções dos professores e das professoras em eventos científicos. É também em 2020 que O GPP passou a ser liderado pelos professores e professoras concluintes e/ou cursando a pós-graduação *stricto sensu* atuantes na rede municipal de ensino. Sobre as temáticas dos encontros, são determinadas de forma coletiva. Foi em um desses encontros que socializei³⁴ a ideia da presente pesquisa. Compartilhei com o grupo durante um dos momentos formativos que a análise do sistema apostilado NAME e posterior entrevista com as professoras de alfabetização seriam elementos de minha pesquisa. Nesse momento, as professoras manifestaram a ideia de usarmos os momentos de formação continuada para a realização da pesquisa.

Entre as partilhas com o grupo, no movimento dialógico, reorganizamos os encaminhamentos da pesquisa. Mantivemos as análises das apostilas e entrevista com a Secretária de Educação, mas decidimos substituir as entrevistas com as alfabetizadoras por momentos formativos, para que pudéssemos dialogar de forma coletiva acerca das implicações do NAME na alfabetização no EI. Definimos também que os encontros ocorreriam semanalmente, de fevereiro a maio de 2021, período do primeiro bimestre escolar, com a duração de 1 hora e 30 minutos cada encontro, com a condução da atividade sob a responsabilidade da pesquisadora. Além dessa necessidade manifestada pelas professoras, ao elencarmos Xaxim como *locus* da pesquisa, conseguimos atender à totalidade das escolas públicas municipais que utilizam o material estruturado organizado pelo Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME). Além disso, o município de Xaxim, atendido pelo NAME, possui o maior número de crianças Público-alvo da Educação Especial em séries de Alfabetização. Dados delineados no Quadro 3:

³⁴ A pesquisadora é professora concursada da rede municipal de Xaxim/SC.

Quadro 3 – Municípios que utilizam o sistema apostilado NAME em turmas de alfabetização com estudantes público-alvo da Educação Especial (EE) no ano de 2020

| Localização das Escolas | Número de Escolas Municipais | Número de turmas de alfabetização | Número de turmas de alfabetização com estudantes público-alvo da EE | Número de estudantes público-alvo da EE em turmas de alfabetização |
|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Bom Jesus/SC | 3 escolas | 18 turmas | 2 turmas | 3 estudantes |
| Marema/SC | 2 escolas | 12 turmas | 2 turmas | 4 estudantes |
| Xaxim/SC | 9 escolas | 48 turmas | 7 turmas | 12 estudantes |

Fonte: dados da pesquisa organizados pela pesquisadora no ano de 2020.

O município de Xaxim/SC, localizado no Oeste do estado, é conhecido como Coração Verde do Oeste. É uma cidade pequena, com área de 293,27 km² e com aproximadamente trinta mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014. Antigo distrito de Chapecó, criado em 1921, emancipou-se politicamente pela Lei Estadual n. 133, de 30 de dezembro de 1953. Está situado a 556 quilômetros da capital do estado, Florianópolis.

As atividades econômicas desenvolvidas no município são a agropecuária e a agroindústria. Na área educacional, conta com 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos; 10 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM); 5 escolas municipais; e 4 municipalizadas³⁵. Dessas escolas, 2 estão situadas no perímetro rural e as demais no urbano, todas com sistema de seriação³⁶. De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Xaxim, o quadro de professores, no momento da pesquisa, era formado por 228 professores e professoras selecionados(as) por concursos públicos e 146 professores e professoras na condição de Admissão em Caráter Temporário (ACT), totalizando 374 profissionais para ensinar, aproximadamente, cinco mil estudantes.

Desses professores e professoras, 51 são alfabetizadoras concursadas e 12 alfabetizadoras ACT. Dessas alfabetizadoras, 12 atuam em turmas com estudantes PAEE. Além dessas alfabetizadoras, em 8 turmas há a presença da Segunda Professora de turma. Essas 8

³⁵ A municipalização ocorreu no município de Xaxim/SC, no ano de 2012, com base no documento “Termo de Convênio” com o Estado, que terá vigor até o ano de 2016. Após essa data, ocorrerá uma nova eleição com o objetivo de manter ou não a municipalização. A diferença entre municipalização e municipais é que o primeiro tipo se refere às escolas que eram de responsabilidade do estado e passam a ser responsabilidades do município, o segundo faz menção às escolas que sempre foram de responsabilidade do município.

³⁶ Nos documentos do PNAIC a terminologia utilizada é ano, porém nos documentos de Xaxim é utilizado o termo série. Identificamos que as alfabetizadoras utilizam o termo ano para se referirem às turmas em que atuam. A diferença entre esses termos é marcada pela ampliação do EF. O que ocorreu foi que ao ampliarem para nove anos, o termo série foi substituído para melhor compreensão da nova organização do EF e destacar que a alfabetização, em especial, deve ser entendida como um ciclo composto por três anos ininterruptos, enquanto que série não garante que todos concluam o ciclo sem interrupções. É necessário também que se entenda que a partir da nomenclatura ano, o último ano da pré-escola da Educação Infantil, cursado por crianças com idade de 6 anos completados até 31 de março do ano corrente da matrícula, passou a ser nomeado como 1º ano do EF, a 1ª série é o 2º ano na nova organização, e assim sucessivamente (BRASIL, 2013).

Segundas Professoras³⁷ de turma serão nomeados em nossa pesquisa como alfabetizadoras específicas, pois compreendemos que sua atuação permite essa nomeação. As demais turmas são acompanhadas por estagiárias que cursam licenciatura em Pedagogia.

O sistema apostilado, desde que iniciou no município, no final de 2009, ofereceu processos de formação continuada aos professores e às professoras da rede municipal. As temáticas sempre voltadas ao manuseio das apostilas, como realizar as atividades e atender aos objetivos propostos pelo material, uma forma de articular as práticas de ensino com as competências presentes nas apostilas.

No que diz respeito ao nosso espaço de pesquisa, a alfabetização no EI, os debates sobre a temática ficaram em segundo plano, uma vez que, até o momento, não constam registros de uma formação específica a este público de professores e professoras. Entretanto, esses profissionais participam das formações ofertadas na rede, mesmo não tendo suas especificidades dialogadas. E em face da situação nos questionamos: por que não há uma formação específica a este grupo de profissionais? Como não dialogar sobre esse contexto? Eis, elementos expressivos para os propósitos de nosso estudo, dar voz e vez ao EI.

3.3.1 Sujeitos da pesquisa

No município, há 18 turmas de alfabetização; destas, 8 possuem estudantes PAEE. No que se refere à Segunda Professora, 8 turmas são atendidas por segundas professoras. A partir desses cenários, convidamos essas alfabetizadoras a fazer parte de nossa pesquisa e, a partir dos aceites, determinamos nossos sujeitos de pesquisas. O principal critério de definição dos sujeitos para a realização da pesquisa foi a receptividade do grupo para o trabalho colaborativo e o diálogo que objetivamos constituir no momento da atividade formativa colaborativa por meio da proposta da pesquisa colaborativa.

Seguindo, os critérios, com a finalidade de atendermos nosso objetivo de pesquisa, os sujeitos de pesquisas foram as Professoras Alfabetizadoras (PA) que atuavam nas turmas com estudantes PAEE e as Alfabetizadoras Específicas de turma (AE), aquelas nomeadas no contrato da rede como Segunda Professora designada para realizar o acompanhamento dos estudantes PAEE. A letra do alfabeto em minúsculo sinaliza a ordem alfabética dos nomes dos

³⁷ Vale destacar que essas 8 alfabetizadoras específicas são ACT, uma vez que no município, até a data da pesquisa (2019-2020), não houve em concursos públicos vagas para o(a) Segundo(a) Professor(a). Para compreensão, o(a) Segundo(a) Professor(a) de turma tem a atribuição de correger a turma com o(a) professor(a) do ensino regular ou como apoio aos professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. A garantia deste serviço estava condicionada à funcionalidade dos estudantes da Educação Especial e não exclusivamente ao diagnóstico clínico. Para mais informações, ver a Política de Educação Especial de Santa Catarina 2018.

sujeitos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Sujeitos de pesquisa

| Identificação | Experiência em alfabetização | Experiência com estudantes PAEE | Formação |
|---------------|------------------------------|---------------------------------|--|
| AEa | 5 anos | 5 anos | Educação Especial - Especialista |
| AEb | 11 anos | 11 anos | Pedagogia e Educação Especial - Especialista |
| AEc | 4 anos | 4 anos | Pedagogia e Educação Especial - Especialista |
| AEd | 5 anos | 3 anos | Pedagogia e Educação Especial - Especialista |
| AEe | 3 anos | 3 anos | Pedagogia e Educação Especial - Especialista |
| AEf | 4 anos | 4 anos | Pedagogia-Especialista em Educação Especial |
| AEg | 3 anos | 3 anos | Pedagogia- Especialista em Educação Especial |
| AEh | 2 anos | 2 anos | Pedagogia e Educação Especial - Especialista |
| PAa | 6 anos | 3 anos | Pedagogia - Especialista |
| PAb | 2 anos | 1 ano | Pedagogia - Especialista |
| PAc | 17 anos | 1 ano | Pedagogia- Especialista |
| PA d | 1 ano | 4 anos | Pedagogia- Especialista |
| PAe | 14 anos | 1 ano | Pedagogia- Especialista |
| PAf | 16 anos | 4 anos | Pedagogia- Especialista |
| PAg | 4 anos | 2 anos | Pedagogia- Especialista |
| PAh | 8 anos | 5 anos | Pedagogia- Especialista |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

A formação das alfabetizadoras é em Pedagogia e todas são especialistas. No caso das Alfabetizadoras Específicas, apenas duas são formadas em Pedagogia e não possuem graduação em Educação Especial, porém ambas possuem especialização em Educação Especial, as demais são formadas em Educação Especial e são especialistas também.

3.4 PROCEDIMENTOS DA PROPOSTA DE ATIVIDADE COLABORATIVA

Na pesquisa colaborativa, a proposta de atividade com as alfabetizadoras foi um processo essencial, pois possibilitou colocar em movimento um conjunto de decisões, ações e conhecimentos que, uma vez organizados, definiram o caminho dos sujeitos e constituíram a base dos dados de análise desta pesquisa. De início, portanto, é importante detalhar os procedimentos desta proposta, ressaltando que seu desenvolvimento ocorreu durante o período de fevereiro a maio de 2021, o primeiro bimestre do ano letivo, com reuniões semanais com a duração de 1 hora e 30 minutos, por encontro da pesquisadora com as alfabetizadoras.

Precisamos registrar, infelizmente, que em consequência da pandemia causada pelo

Coronavírus, SARS-CoV2, conhecido como Covid-19, que tirou a vida de milhares de pessoas e ainda assola o mundo, impede-nos o abraço, o aconchego e a presencialidade, pois nos coloca em uma situação de isolamento social. Dessa forma, as RC ocorreram no formato remoto pela plataforma Google Meet.

Definidos as participantes, a proposta colaborativa e o espaço para as RC, estabelecemos as estratégias e procedimentos que, além de favorecer o processo de reflexão sobre as práticas de alfabetização no EI orientadas pelos materiais estruturados, subsidiaram a pesquisa. Articulamos a proposta de atividade formativa colaborativa com a metodologia da pedagogia histórico-crítica, a qual nos possibilitou organizar nossos encontros em cinco etapas. Para cada etapa foram destinados dois encontros.

Na **primeira etapa** teve início o diálogo sobre as experiências com práticas de alfabetização no EI. A Reflexão Inicial consistiu no diálogo de diagnóstico reflexivo sobre a realidade concreta das práticas de alfabetização. Foi o momento de atuar na Zona de Desenvolvimento Real e deixar os sujeitos falarem para identificarmos em seus enunciados suas práticas, que são sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada como verdade absoluta.

A problematização, **segunda etapa**, momento em que a prática social foi posta em questão, analisada, interrogada várias dimensões, como conceitual, histórica, social, política e cultural. Foi o momento de “[...] detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”, sendo a problematização das situações práticas (SAVIANI, 2012, p. 57).

A **terceira etapa** foi mediada pela instrumentalização, momento em que emergiu do diálogo a necessidade de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

A **quarta etapa** emergiu na dialogicidade das etapas anteriores, sendo nomeada como catarse da Prática Avaliativa. Foi quando se manifestou nos enunciados a compreensão dos conhecimentos apropriados da etapa anterior. Foi a superação dos saberes cotidianos, mas, ao mesmo tempo, momento de valorizar a alteridade que advém dos saberes do senso comum, pelos conhecimentos científicos. Momento objetivado à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social.” (SAVIANI, 2012, p. 57). Foi a passagem da síncrese à síntese do objeto, que é a elaboração mental dos novos conceitos.

A **quinta e última etapa** metodológica foi a Reflexão Final, momento em que se demonstraram as aprendizagens e foram manifestadas as mudanças no comportamento dos

sujeitos em relação aos conceitos apreendidos, aos novos conhecimentos. Momento das reflexões finais.

3.4.1 Procedimentos da pesquisa

Para apresentarmos a organização das RC, precisamos destacar que compreendemos que a RC é o *locus* da linguagem, o espaço de resgate do sujeito como ser histórico e social. Uma roda é uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, é um terreno teórico que entrecruza os enunciados arraigados de significado e sentido.

Dessa forma, organizamos nossos momentos de RC guiados pelo objetivo geral desta tese. Para cada dois encontros, organizamos uma temática que nomeamos como atividade guia para usarmos o conceito de Leontiev (1978).

Na **primeira etapa**, iniciamos com a reflexão inicial dos sujeitos. Para esse momento, lançamos como tema da Roda “a inserção do material estruturado NAME ao processo de alfabetização em Xaxim/SC”. Na **segunda etapa**, lançamos a temática “benefícios e limitações do material NAME na alfabetização das crianças PAEE”, temática relacionada a partir dos diálogos estabelecidos nos dois encontros anteriores, ou seja, o tema surgiu das inquietações enunciadas pelos sujeitos participantes da Roda. Para a **terceira etapa**, elencamos a leitura de textos que apresentassem as temáticas “alfabetização, desenvolvimento, aprendizagem e EI”. A escolha dos textos ficou a cargo das alfabetizadoras. No Quadro 5, apresentamos os textos escolhidos pelas alfabetizadoras para guiar o diálogo das Rodas.

Quadro 5 – Obras escolhidas para o diálogo nas Rodas

| Autores | Título | Obra |
|-----------------------------|--|--------|
| Marsiglia e Carvalho (2017) | <i>Simbolismo: Aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita</i> | Artigo |
| Dangió e Martins (2015) | <i>A concepção histórico-cultural de alfabetização</i> | Artigo |
| Francioli (2012) | <i>Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*</i> | Tese |
| Garcia (2015) | <i>Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão</i> | Artigo |

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Nota: * A leitura desta tese iniciou-se do subtítulo “4.6.4 Os estágios do desenvolvimento da escrita na criança”, p. 183.

Na **quarta etapa**, momento da socialização das leituras, as alfabetizadoras destacaram os conceitos identificados nas obras lidas. Nessa oportunidade, os conceitos relacionados foram articulados às práticas, ou seja, as aproximações com a realidade conduziram a Roda. A última,

a **quinta etapa**, possibilitou compreender as articulações das categorias elencadas durante as RC, as quais evidenciamos no decorrer de nossa análise, que será apresentada a partir de agora sobre as práticas de alfabetização no EI como resultado de nossas RC, de nossa atividade formativa colaborativa.

Além disso, organizamos um diário de bordo coletivo, no qual as alfabetizadoras realizaram registros escritos, utilizando o Google Drive, sobre os momentos da atividade formativa colaborativa. Os dez encontros foram gravados³⁸ e as conversas transcritas para realizarmos as categorizações e análises.

³⁸ As alfabetizadoras assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido para participarem da pesquisa.

4 ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E MATERIAIS ESTRUTURADOS: REFLEXÕES DAS ALFABETIZADORAS DE XAXIM

Como apresentado nos capítulos anteriores, as reformas na alfabetização ocorreram principalmente pela via da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). A partir de nossa análise, identificamos que, na condição de programas de formação de professores(as) em nível de abrangência nacional, as políticas educacionais sobre alfabetização veicularam determinada visão de mundo nos materiais estruturados destinados à formação continuada de professores e orientadores das práticas alfabetizadoras em consonância com os interesses dominantes na orientação ideológica que o engendra.

Na continuidade de nossa análise, neste capítulo, buscamos adentrar o âmbito singular das práticas de alfabetização no EI de Xaxim/SC, para compreender as implicações que os materiais estruturados NAME têm sobre o ensino da leitura e da escrita aos estudantes PAEE. A partir deste momento, emergem nossas análises que põem em movimento teórico a Alfabetização, o EI e o Material Estruturado.

Assim, com base na análise das apostilas NAME, da entrevista realizada com a Secretaria de Educação, dos dez momentos das RC na perspectiva de atividade formativa com as alfabetizadoras e da produção coletiva do diário de bordo, analisamos as implicações dos materiais estruturados NAME nas práticas de alfabetização no EI a partir das concepções das alfabetizadoras, tendo em vista nosso objetivo central.

A roda gira e nessa pesquisa as rodas foram o principal evento que possibilitaram que nossos atos de enunciações girassem, atos que trouxeram significados do mundo da cultura e ganharam espaço de realização no mundo da vida. Nossas rodas foram o território das enunciações, as palavras enunciadas em nossas rodas foram vidas na voz de quem falava e no ouvido de quem escutava. Para a organização dos momentos, relacionamos um tema para o diálogo em cada uma das rodas, entendemos tema como a via da expressão de uma situação histórica concreta que dá origem às enunciações, pois “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema.” (BAKHTIN, 2002, p. 129).

Ainda, para Bakhtin (1999, p. 132), o tema demanda a contrapalavra do interlocutor à do locutor, ou vice-versa, que pode ser de conflito ou de acordo, mas é orientada pelo tema para não correr desvios que conduzam à ruptura de sentidos. Por isso, o tema é o guia das enunciações que buscam expressar a significação que é “como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.” Nesse contexto, organizamos nossas rodas de forma a gerar essas “faíscas elétricas” de enunciações arraigadas de significações e, ainda,

organizamos as rodas como o jogo citado por Geraldini (1993, p. 27), pois “no jogo, pode haver ingenuidade, mas não há espaço para inocência, precisamente porque os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referência.” Ou seja, para cada palavra jogada há um sistema de jogo-referência significativa posta na enunciação, por isso, no embate das relações interlocutivas as compreensões nem sempre são harmônicas, mas é neste espaço dialógico, nesse campo de jogo, que se constituem os sujeitos e a linguagem.

Possibilitar o diálogo é evidenciar a importância das singularidades dos atos, é enriquecer as compressões, é estar constantemente em processo de evolução, é respeitar as alteridades mediadoras de nossas relações. Por isso, apresentamos nossa organização de roda, inicialmente no Quadro 6 e, posteriormente, com o detalhamento dos movimentos formativos.

Quadro 6 – As rodas, os encontros, os temas e os movimentos formativos

| Rodas | Tema disparador da conversa | Movimento da Atividade Formativa |
|--------------|---|--|
| I- II | A alfabetização, a inclusão e as apostilas do NAME | Reflexão inicial dos sujeitos |
| III- IV | Questionamentos sobre o processo de alfabetização, do ensino inclusivo e das apostilas do NAME na alfabetização de Xaxim/SC | Problematização colaborativa |
| V- VI | As articulações das produções como possibilidade de respostas às indagações das rodas anteriores | Instrumentalização colaborativa |
| VII- VIII | Avaliação das novas práticas reflexivas sobre a alfabetização, o ensino inclusivo e as implicações do material estruturado NAME | Prática avaliativa dos sujeitos |
| IX- X | Avaliação sobre as contribuições e/ou limitações das rodas formativas | Reflexão final das alfabetizadoras e da pesquisadora |

Fonte: dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

As duas primeiras rodas receberam como tema *a alfabetização, a inclusão e as apostilas do NAME*. Nessas rodas, a pesquisadora destacou a proposta dos momentos e junto com as alfabetizadoras dialogaram sobre a alfabetização de estudantes com deficiência e limitações de aprendizagem, articulando esse debate com as apostilas do NAME. O diálogo deu início às reflexões acerca do material, da formação e das práticas.

As rodas de número três e quatro foram momento de nossa problematização. As alfabetizadoras, a partir dos diálogos estabelecidos nos dois encontros anteriores, iniciaram os questionamentos, ou seja, a orientação foi elencar *questionamentos sobre o processo de alfabetização, do ensino inclusivo e das apostilas do NAME na alfabetização em Xaxim/SC*. Ao final da roda, orientamos as alfabetizadoras a encontrarem produções científicas que pudessem compreender a alfabetização e o EI.

Nas rodas de números cinco e seis, iniciamos o diálogo com a socialização das produções científicas selecionadas pelas alfabetizadoras. Nas produções científicas, elas

buscaram compreender os questionamentos que realizaram nas rodas anteriores. Estabeleceram momentos dialógicos de partilha. O tema foi *as articulações das produções como possibilidade de respostas das indagações das rodas anteriores*.

Na sequência, nas rodas de número sete e oito, foi o momento de reflexão dos momentos das rodas, das contribuições, das novas reflexões e de sugestões. Foram retomados os questionamentos realizados pelas alfabetizadoras nas quatro primeiras rodas, para que pudessem refletir novamente sobre os apontamentos iniciais, a fim de reafirmá-los ou negá-los. O tema foi *avaliação, das novas práticas reflexivas sobre a alfabetização, o ensino inclusivo e as implicações do material estruturado NAME*. As últimas rodas, as de números nove e dez, foram momentos de socialização final, das enunciações *avaliativas sobre as contribuições e/ou limitações das rodas formativas*, dos novos olhares e posicionamentos das alfabetizadoras e da pesquisadora.

Diante desse movimento dialógico e dialético das RC formativas, apresentamos os resultados e nossas análises. Organizamos o texto de forma a apresentarmos inicialmente a extração das categorias de análise, posteriormente, a exposição sobre como foi a escolha dos materiais estruturados NAME à alfabetização e como foi organizada a formação NAME no município. Sobre a técnica que utilizamos para extrair as categorias do método dialético e seus imbricamentos com nosso objeto de pesquisa, iniciamos pela apresentação da compreensão a respeito do conhecimento teórico do objeto, para isso, vamos dialogar com José Paulo Netto (2011, p. 21), ao definir que:

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

A apropriação do conhecimento teórico sobre o objeto demanda do pesquisador a fidelidade de compreensão e apreensão do objeto. Ser fiel ao objeto significa não apenas olhar, mas analisar a totalidade sem fragmentar, é deixar o objeto se manifestar, perceber a aparência e captar a essência, é notar como o objeto é realmente. Portanto, a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Contudo, destacamos que apreender a teoria não é apenas refletir o objeto, mas refletir sobre o objeto, pois o papel do pesquisador não é passivo, pois não há neutralidade. Nesse processo, o pesquisador deve ser capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de

criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa.” (PAULO NETTO, 2011, p. 10).

No movimento de pesquisa, o sujeito se apropria do objeto em seus pormenores e as inúmeras possibilidades de perquirir conexões entre as partes do objeto, por isso, o interesse não incidia sobre como conhecer o objeto, mas sobre como conhecer um objeto real e determinado (LUKÁCS, 1979). Eis as categorias, os pormenores do objeto, os conectores, a via organizada para conhecer o objeto real e determinado. Elas são produtos históricos e transitórios do objeto, são as formas de modos de ser, determinações de existência, elas são objetivas e reais. Relacionar as categorias é o movimento que nos possibilita reproduzir idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica do objeto desta tese.

Por serem históricas e transitórias, não há definições de categorias preestabelecidas no método dialético, mesmo que vários pesquisadores investiguem o mesmo objeto, o tempo histórico, as relações, a linguagem e as concepções são outras. Ou seja, a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) e a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual) são diferentes em cada análise ou, como disse Lukács (1979), no mesmo objeto em duas realidades parecidas o movimento histórico-sistemático das categorias são diferentes.

Podemos afirmar que as categorias são elencadas durante a imersão do pesquisador sob o objeto, elas exprimem a percepção do pesquisador diante das relações que o objeto estabelece no contexto real. A percepção demanda capacidade intelectual para abstrair as categorias, abstrair por sua vez é fazer as sínteses do objeto, é encontrar as articulações específicas, o movimento real, que determina e constitui o objeto. Por isso, as categorias são as vias que nos evidenciam o caminhar constituinte do objeto. Mas, como elencar essa categoria, como fazer a síntese de nosso objeto?

Como objeto desta tese, implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização no EI, evidenciamos, agora, a responsabilidade do pesquisador, que deve pensar teoricamente, contemplar esteticamente e agir eticamente. Essa foi a tríade do caminhar do movimento de extração das categorias do nosso objeto. Pensar teoricamente, contemplar esteticamente e agir eticamente é chamar à roda do nosso diálogo, Bakhtin (1993) e Geraldi (2019). Ambos explicam que esta tríade contempla o ato da responsabilidade que o pesquisador assume ao trabalhar com a linguagem, com territórios de entrecruzamentos de enunciados que colocam em movimento as alteridades.

Nossas rodas possibilitaram atuar com as singularidades de discursos e a buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as respostas responsáveis, que “é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na

construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência” do ato, do momento de fala (GERALDI, 2019, p. 100). Nesse sentido, as categorias do nosso objeto foram dispostas a partir dos enunciados realizados no evento das rodas de conversas, foram os temas das rodas que contextualizaram e possibilitaram o ato, mas foram as rodas que possibilitaram que os enunciados girassem e dessem vida às nossas categorias. Por isso, as categorias do nosso objeto devem ser compreendidas pelo leitor dentro dos eventos que elas foram relacionadas, ou seja, de nossas rodas, uma vez que “o enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida.” (GERALDI, 2019, p. 101).

Nossas rodas objetivaram o pensamento participativo dos sujeitos, pensamento que traz em si alteridade, já que pela linguagem internalizamos as alteridades mediadoras de nossas relações, e elencar as categorias foi um movimento de respeito às singularidades e alteridades dos enunciados. Trazer as singularidades dos enunciados – a alteridade – realizados nas singularidades dos atos – o movimento de fala – no evento – roda de conversa que foi o contexto das falas –, demandou-nos manter um processo de rigor para compreendermos os sentidos e os significados dos enunciados e elencar as categorias. As rodas de conversa foram, para nós, o território da linguagem que, por sua vez, foi a “porta de saída para compreendermos a correlação entre o sentido e o fato, entre o universal e o individual, entre o real e o ideal, o obstáculo a transpor” nos potencializou o movimento de elencar as categorias a partir da compreensão dos atos singulares, dos eventos únicos (GERALDI, 2019, p. 104).

Dessa forma, relacionamos as categorias a partir dos enunciados que giraram em nossas rodas. Cada roda foi orientada por uma temática e no movimento de diálogo sobre o tema. A roda põe em movimento a atividade responsiva que é permeada, por sua vez, de uma visão de mundo, de uma atitude frente à própria vida real, vivida, sobre o tema que guiou a roda. Dos atos responsivos, selecionamos as categorias. Em cada roda realizamos a transcrição de todos os enunciados e, posteriormente, elencamos palavras-chave³⁹ e as organizamos em conjuntos, como expusemos anteriormente no Quadro 6, que nos possibilitou, ao final das rodas, sintetizar os enunciados e elencar as categorias.

Após essa organização, realizamos a síntese e elencamos as categorias. Nossa **primeira categoria** nomeamos como *Material estruturado e as formações NAME em Xaxim/SC*. Essa categoria é fruto da análise que realizamos acerca das apostilas do NAME.

Nossa **segunda categoria**, foi intitulada de *Material estruturado e as formações NAME sob o olhar das alfabetizadoras de Xaxim/SC*, analisada a partir da RC. Essa categoria se

³⁹ As palavras-chave foram as palavras que mais se repetiram nos enunciados.

desdobra em uma subcategoria, intitulada como *Perspectiva de alfabetização sob o olhar das alfabetizadoras de Xaxim/SC*. Na **terceira categoria**, destacamos a *alfabetização e o público-alvo da educação especial em Xaxim/SC*. Evidenciamos nessa categoria os elementos constituintes de uma prática de alfabetização inclusiva por meio dos enunciados das alfabetizadoras sobre esses elementos no material e nas formações do material. A **quarta categoria** chamamos de *Alfabetização estruturada*, presente nos materiais do NAME destacados pelas alfabetizadoras. Essa categoria permitiu-nos analisar os conhecimentos sobre alfabetização apresentados no material NAME a partir dos enunciados das alfabetizadoras.

A **quinta categoria**, nomeada como *Alfabetização emancipatória como fonte de desenvolvimento da consciência*, apresenta nosso posicionamento frente às perspectivas e implicações às práticas alfabetizadoras apresentadas no NAME que representam a perspectiva hegemônica de alfabetização. Elaborada após a análise das categorias anteriores, essa categoria apresenta nossos argumentos críticos sobre a formação do NAME acerca dos conhecimentos estruturados de alfabetização presente nas apostilas do NAME. Essa categoria se desdobrou na subcategoria intitulada como *Alfabetização como via de emancipação e autonomia a todos*. Permeiam essa categoria os conceitos de emancipação, apropriação do conceito científico, ensino objetivado à aprendizagem na alfabetização para todos.

4.1 MATERIAL ESTRUTURADO E AS FORMAÇÕES NAME EM XAXIM/SC

O Núcleo de Apoio a Município e Estados (NAME), como destacado no capítulo anterior, é um sistema apostilado que subsidia as práticas de ensino do município de Xaxim/SC e fornece formações continuadas⁴⁰ para os professores e professoras da rede municipal de ensino, com o objetivo de apresentar e orientar quanto ao uso do material estruturado, as apostilas. Dessa forma, além de orientar as práticas por meio dos materiais e das formações continuadas, é o NAME quem definiu o currículo do município. Por isso, o currículo NAME é o de Xaxim/SC. Um documento organizado e objetivado para que todos os estudantes estejam alfabetizados até o 3º ano, a fim de que no 4º e 5º do Ensino Fundamental I as aprendizagens possam ser consolidadas e ampliadas. Ainda, destacamos que Currículo NAME está

⁴⁰ Nesta pesquisa a formação continuada de professores não é o ponto cerne da análise, contudo, ela perpassa a formação humana a qual dialogamos nesta produção de conhecimento, por isso, justificamos os fragmentos sobre a formação continuada de professores, os quais nos possibilitam compreender de que forma a formação humana está implicada neste processo formativo.

“completamente alinhado com as propostas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).” (NAME, 2019).

De acordo com o caderno intitulado “Currículo NAME”, utilizado na rede municipal de Xaxim/SC, a proposta pedagógica está articulada em torno de “princípios referentes a currículo, à concepção de ensino e aprendizagem, à sequência didática, à avaliação da aprendizagem, a didáticas específicas e a matrizes curriculares.” (NAME, 2016, p. 21). Ainda, segundo o caderno curricular NAME, no ciclo de alfabetização, os conteúdos estão em conformidade com os direitos de aprendizagem estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que ganham forma no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (NAME, 2016, p. 13).

Para compreendermos esses direitos, apresentamos fragmentos dos cadernos do PNAIC que destacam os direitos de aprendizagem. No total, são cinco cadernos de orientação do PNAIC, cujo objetivo é apresentar aos alfabetizadores os direitos de aprendizagem da criança para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização. Os direitos foram organizados em unidades sistematizadas nos cadernos de formação. Podemos apontar que esses direitos tratam dos conhecimentos que a criança precisa aprender a cada ano. “Isso organiza as práticas pedagógicas do alfabetizador que ao verificar quais direitos ainda não foram apropriados pelas crianças, estabelece em seus objetivos o trabalho com esses direitos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 71).

Os direitos de aprendizagem permeiam todos os materiais da formação do PNAIC e do NAME e são considerados nucleares para o ensino da alfabetização. Por isso, fundamentais na formação de quem alfabetiza. Assim, além de estabelecer os objetivos de aprendizagem no caderno curricular, o NAME destaca esses também nas formações continuadas. O currículo NAME se articula aos descritores da Prova Brasil e do ANA para atender às “avaliações externas. Apresentamos o conjunto de habilidades e descritores a serem avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o 3º, o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental.” Os descritores são atividades preparatórias para as principais avaliações externas do Ensino Fundamental (NAME, 2016, p. 15). Por isso, “oferecemos produtos que ajudam a compor esse currículo-como conteúdos didáticos, livros e portais, programas de avaliação e de formação continuada.” (NAME, 2016, p. 15).

No que se refere à inclusão, há no caderno curricular a seguinte afirmação “a discussão dos objetivos e direitos de aprendizagem articula-se com uma proposta de currículo que respeita questões de inclusão, de diversidade étnica-racial, cultural e de gênero.” (NAME, 2016, p. 27). Para garantir a inclusão, “as ilustrações rompem com estereótipos ao contemplarem a

perspectiva da inclusão, de diferentes etnias biótipos e culturais [...] de modo que o estudante reconheça nas imagens aquilo que está acostumado a ver.” (NAME, 2016, p. 27). Na Imagem 1, apresentamos uma das ilustrações a qual o documento faz referência como inclusiva e com abordagem na diversidade.

Imagem 1 – Ilustração da diversidade e inclusão no material estruturado NAME



Fonte: Name (2016).

Além das imagens, quanto à inclusão, a proposta NAME evidencia a importância de que todos, por meio dos direitos de aprendizagem, possam consolidar a alfabetização no final do terceiro ano. Para compreendermos a organização do trabalho com o material NAME, na Imagem 2 apresentamos como é determinado o tempo de trabalho para cada conteúdo das apostilas.

Imagem 2 – Organização do tempo para o trabalho com o material NAME

| BIMESTRE | Nº MÉDIO DE SEMANAS POR BIMESTRE | UNIDADE DO LIVRO | CAPÍTULOS DO LIVRO |
|---|----------------------------------|------------------|--------------------|
| 1º | 9 | 1 | 1, 2, 3, 4 |
| 2º | 7 | 2 | 5, 6, 7, 8 |
| 3º | 8 | 3 | 9, 10, 11, 12 |
| 4º | 6 | 4 | 13, 14, 15, 16 |
| Importante: cada capítulo deve ser trabalhado por entre 7 e 12 dias úteis aproximadamente, dependendo do número de semanas do bimestre. | | | |

Fonte: Caderno curricular NAME (NAME, 2016, p. 269).

Para que todos os direitos de aprendizagem sejam garantidos, esse cronograma apresenta o tempo de trabalho do professor e da professora para cada capítulo da apostila. No total, são 4 entregas de apostilas por ano, uma por bimestre, para cada ano escolar, que contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês e Arte. Há um manual do professor para a Educação Física. Além disso, há um caderno de atividades complementares que objetiva ser um material de reforço à alfabetização, a orientação é que este caderno seja utilizado como o caderno de lição de casa e/ou utilizado nos projetos de reforço escolar.

Sobre as avaliações, no portal NAME, o professor tem a prova completa de cada conteúdo da apostila, basta realizar o *download* e imprimir. Acompanham as avaliações as fichas avaliativas. Apresentamos o modelo de ficha de avaliação na Imagem 3.

Imagem 3 – Ficha de avaliação NAME

| AVALIAÇÃO FORMATIVA | | | | | | | | | | | |
|--|------|-----------------|---|---|--------------|---|---|----------------------|---|---|--|
| Instrumento de registro de aprendizagem | | | | | | | | | | | |
| Ano: _____ | | Bimestre: _____ | | | Turma: _____ | | | Disciplina(s): _____ | | | |
| Instruções: <ul style="list-style-type: none"> • Leia as informações sobre avaliação formativa no Currículo Name. • No campo OA, escreva os objetivos de aprendizagem priorizados no processo de avaliação formativa. • Critérios: S (Sim), P (Parcialmente), N (Não). | | | | | | | | | | | |
| Nº | NOME | OA | | | OA | | | OA | | | |
| | | S | P | N | S | P | N | S | P | N | |
| 1 | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | | | | | |

Fonte: Caderno Curricular NAME (2016, p. 48).

Essas fichas “estão disponíveis nos livros do professor em cada um dos bimestres” (NAME, 2016, p. 48). São folhas de registros que são descritas as evoluções de cada estudante e estão disponíveis nas apostilas do professor de cada bimestre. O NAME justifica a importância dessas fichas, sinalizando que “o processo de avaliação pressupõe esse acompanhamento para que as intervenções pedagógicas sejam eficazes, e o uso de fichas pode favorecer o registro e aprendizagem ao longo do bimestre.” (NAME, 2016, p. 48). Para preencher a ficha, o professor verifica no capítulo da apostila quais direitos de aprendizagem deseja que o estudante domine, depois preenche a ficha com Sim, Parcialmente e Não domina.

Esse conjunto de materiais estruturados, a saber; I- apostilas dos estudantes, II- apostilas do professor, III- caderno curricular, IV- caderno de descritores, V- fichas de avaliação, VI- caderno de atividades complementares, VII- manual do professor (unicamente para Educação Física), e VIII- as provas para aplicação, determinam os conhecimentos e os caminhos do ensino e da aprendizagem que, por sua vez, são organizados por competências e habilidades, com uma

coleção que assume como prioridade a capacidade de cada estudante ler, interpretar e produzir diferentes gêneros de textos em todas as disciplinas. Esse conjunto de materiais estruturados “são organizados a partir de uma estrutura clara para que o estudante possa identificar as atividades, as informações teóricas e a tarefa de casa.” (NAME, 2019). Os materiais do NAME estão fundamentados nos documentos:

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais); RCNEI (Referencial Curricular para Educação Infantil); PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); Materiais de formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); Matriz Prova Brasil, ANA, ENEM.

Nesse cenário, destacamos que o sistema apostilado NAME, além dos Materiais Estruturados, realiza programas de formação continuada para ensinar aos professores como usar o material e atingir os objetivos NAME, que é atender os conteúdos abordados nas avaliações externas. Destacamos, no Quadro 7, as temáticas de formação realizada para os professores de Xaxim/SC no ano de 2020. Algumas formações no ano de 2020, em razão da pandemia, ocorreram de forma remota, outras presenciais.

Quadro 7 – Cronograma das temáticas e carga horária de formação do NAME

| Temática | Carga horária | Público Alvo | Divisão dos grupos | Formato da Formação |
|---------------------------------|---------------|------------------------|---|---------------------|
| Planejamento com o NAME | 8horas | Todos os profissionais | Não houve divisão | Presencial |
| Avaliação NAME | 4horas | Todos os profissionais | - Educação Infantil - Anos Iniciais - Anos Finais | Presencial |
| Ensino híbrido com as apostilas | 4horas | Todos os profissionais | - Educação Infantil - Anos Iniciais - Anos Finais | Remota |
| Avaliação híbrida | 4horas | Todos os profissionais | Não houve divisão | Remota |

Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Xaxim/SC no ano de 2020.

O NAME oferece ainda suporte pedagógico, destacando esse serviço como “um dos grandes diferenciais do Sistema de Ensino é o apoio aos professores, tanto na capacitação de professores, quanto no apoio ao desenvolvimento de aulas.” (NAME, 2019). Um material que destaca o que ensinar, como ensinar, o que avaliar e o instrumento da avaliação.

4.2 MATERIAL ESTRUTURADO E AS FORMAÇÕES NAME SOB O OLHAR DAS ALFABETIZADORAS DE XAXIM/SC

Compreendemos que todo o processo de formação de professores é parte do processo de formação de sujeitos, em um determinado contexto histórico, político e ideológico. É por essa via que objetivamos apresentar e compreender as formações do NAME sob o olhar das alfabetizadoras de Xaxim/SC, sujeitos do processo. Iniciamos a roda I, cuja temática foi “A alfabetização, a inclusão e as apostilas do NAME”, e logo os enunciados lançaram na roda a formação continuada. Destacaram as alfabetizadoras que as formações continuadas do NAME ocorreram de forma a detalhar a organização do material e orientar o trabalho de ensino. Lançou na roda o enunciado a alfabetizadora PAb:

Vocês lembram que tivemos formação para mostrar como usava o material, nos orientaram, mostraram as apostilas e depois apresentaram algumas sugestões de como realizar as atividades da apostila. Me recordo que tinha uma atividade que já utilizava, mas eles disseram que era para fazer daquela forma, pois foi daquela forma que a apostila foi pensada. (PAb, 2021)⁴¹.

O que a alfabetizadora evidencia é o fato de que as formações continuadas do NAME objetivam instrumentalizar o professor de forma que ela saiba executar as atividades presentes no material. Vale destacar que, na sequência do enunciado, a alfabetizadora PAd destacou que:

Eu lembro que eles disseram que são sugestões de como trabalhar, mas sabemos que depois tem as avaliações para aplicar e se não ensinarmos da forma com que orientam nossos estudantes não saberão responder às provas que possuem as mesmas atividades da apostila. (PAd, 2021).

Esses enunciados demonstram o que Magnani (1993, p. 26) já evidenciava sobre a formação de professores. Para ela, uma formação que orienta o que fazer e como fazer, que desprovê os sujeitos do movimento intelectual, é uma formação capacitista, fragilizada e mecanicista e “mapeamentos como esses têm levado, muitas vezes, a raciocínios simplistas.” Na sequência, observamos enunciados quanto à fundamentação das formações. A alfabetizadora PAF sinaliza que “o homem e a mulher [consultores] do NAME falavam da vida deles, diziam como eles faziam quando eram professor e que dava certo o ensino.” (PAF, 2021). Na sequência, outro enunciado lança na roda a contrapalavra, de forma a discordar: “eles usavam as apostilas, lembra que eles liam o texto sobre o interacionismo, era tudo fundamentado, mas verdade, era um monte de exemplos deles” (PAg, 2021). Essa aproximação

⁴¹ A partir desse subitem da tese, as falas das professoras, como informações verbais, seguem o estilo normativo das citações curtas e longas, conforme ABNT.

com o cotidiano, fragilizada de reflexões teóricas, foi evidenciada no enunciado da AEe também.

Eles liam, mas só liam, vocês lembram deles explicando porque era essa a teoria que fundamentava as apostilas, lembram que uma vez aquela professora que fazia mestrado perguntou porquê da escolha da teoria e eles disseram é assim que deu certo em todos os municípios, eu me achei incapaz, porque não estava dando certo com todos os estudantes. (AEe, 2021).

Esses enunciados apresentam as inquietações das alfabetizadoras frente ao processo de formação continuada do NAME. Expõem a fragilidade de conhecimento teórico dos consultores. Eis um processo desafiador às alfabetizadoras: atuar frente às contradições e racionalizações enquanto meras executoras de um material estruturado de um trabalho alienado de resultados positivos, relatados pelos consultores sobre outros municípios que se utilizam do material. A atividade de ensinar, com suas exigências de unidade entre teoria e prática, tendo como instrumento, material e objeto o próprio conhecimento e seus processos de produção social, por meio da mediação linguística, é substituída pelo processo de divulgador de páginas apostiladas repletas de atividades descritivas e prescritivas.

Ao observarmos a pesquisa de Magnani (1993, p. 27), compreendemos que é de longa data esse processo de desprovimento intelectual, ou ainda, como disse Gramsci (1978), de não conceber o professor como intelectual orgânico. A autora relatou que, ao longo da história da alfabetização, “ao professor sempre coube a tarefa de ensinar a partir de teorias e com finalidades concebidas por outro.” Parafraseando Magnani (1993, p. 18), as alfabetizadoras, a partir das formações que orientam como ensinar com o material, estão “produzindo para outros, aqueles que de fato trabalham, operam com instrumentos e materiais que não produziram, a partir de projetos que não conhecem e de utopias que não são suas.”

Na sequência, a alfabetizadora PAe (2021), disse: “eles ensinam de um jeito como fazer para realizar as atividades, mas eu tenho 14 anos de experiência e cada ano é uma turma diferente, eles aprendem diferente e eu ensino diferente a cada ano, mas sim, me preocupa não fazer igual e eles irem mal na avaliação.” A partir desse enunciado, evidenciamos que a bagagem de conhecimentos acerca do processo de alfabetização da alfabetizadora não é considerado no processo de formação do NAME, contudo ela atende aos determinantes do material, pois teme não ensinar como propõem as apostilas e seus estudantes apresentarem resultados fragilizados. Não é esse o caminho da alfabetização emancipatória, aquela que possibilita a elevação cultural e qualificação da consciência.

Contudo, garantir uma alfabetização que emancipe demanda um processo formativo emancipatório a quem alfabetiza, uma vez que os processos de formação de alfabetizadores/as e alfabetização são produtos inter-relacionados, frutos das relações sociais. O segundo, como um processo constituído pelo social, que incorpora no primeiro as concepções elaboradas pelos sujeitos a partir de suas relações sociais. Em uma perspectiva acrítica, essas relações (con)formam os sujeitos – os/as alfabetizadores/as – que manipulam a alfabetização e, sem perceber, tornam-na instrumento de manipulação. Os enunciados relatam um processo formativo de cunho pragmático, cujo objetivo é instrumentalizar de forma prática as alfabetizadoras para o trabalho com o material estruturado. É, portanto, nesse sentido, que precisamos superar esse processo de (de)formação continuada, objetivando a via de uma formação emancipatória, que é aquela que supera as formações que prescrevem doses homeopáticas de como ensinar as atividades de um material estruturado.

Soma-se a isso a necessidade de um processo formativo em que a inclusão esteja no escopo, uma vez que, em nenhum momento, as alfabetizadoras sinalizam a existência desse processo, o que nos aponta a limitação de efetivar uma alfabetização para todos. Vejamos os enunciados das alfabetizadoras. A alfabetizadora AEf sinalizou que: “não me recordo de termos na rede alguma formação sobre Educação Inclusiva, sinto que nossos estudantes da Educação Especial são deixados de lado porque têm nós, segundas-professoras.” (AEf, 2021). A alfabetizadora PAC intervém e endossa: “sim, já tivemos, lembra? Foi uma com a APAE, mas de fato do NAME não se tinha nada, lembro de um dia que avisamos que teríamos uma professora surda na formação, e eles disseram que não estavam preparados e que ela ligasse a legenda para entender.” (PAC, 2021).

Esses enunciados denunciam a inexistência de debates formativos sobre a Inclusão de estudantes PAEE no NAME. E, ao compreendermos, como Mantoan (2006, p. 54), que “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” e que isso é possibilitado pela via da formação continuada, que é o pilar para a efetivação da inclusão e da garantia do ensino para todos, percebemos a fragilidade do NAME para o EI em Xaxim/SC. E os enunciados continuam:

Mas, não tinha formação e nem material, nas apostilas não tem nada de diferente, nada que oriente o ensino incluso, nada que faça menção à inclusão. Tanto é que nós segundas-professoras nunca tivemos uma formação só nossa, assim como os da Educação Infantil eram separados dos Anos Iniciais que por sua vez eram separados dos Anos Finais, nós as vezes até substituíamos os outros professores para que eles pudessem participar das formações. (AEg, 2021).

Esses enunciados evidenciam a necessária presença do pleonasma EI ou Ensino para Todos, quando falamos de ensino para os estudantes PAEE. Nem nos materiais nem nas formações, esses estudantes eram considerados público usuário do material estruturado. E ensinar a leitura e a escrita para eles ocorre “por meio da adaptação de atividades, selecionando os conhecimentos que acreditamos serem pertinentes para o trabalho com o estudante, já que nas apostilas não tem nada.” (AEd, 2021).

De acordo com Lunardi-Mendes (2007), a escolha individual do professor não é apenas dele, mas de um conjunto de práticas já institucionalizadas na escola que vão moldar as decisões que o professor tomará. Isso faz parte do que a autora chama de experiência compartilhada, em que as experiências escolares vão indicando que conhecimento é ensinado aos estudantes. Segundo ela, no Brasil, especialmente para estudantes PAEE, o foco para a seleção do conhecimento está voltado para o ensino transmissor, cumulativo e uniformizador. O foco está na técnica e na codificação, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, assuntos aos quais os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental dão maior ênfase. Tais afirmações estão presentes no enunciado que segue:

Vejo que para alfabetizar os outros estudantes a apostila do NAME é melhor, traz exemplos da nossa realidade, porque a outra apostila que nós tínhamos trazia exemplos de São Paulo, tinha várias atividades sobre o mar que aqui nem temos, mas essa do NAME traz uns exemplos mais da nossa realidade, mas para alfabetizar os estudantes com deficiência não tem nada diferente é as segundas-professoras que adaptam eu sempre digo pra focar no português e na matemática senão não aprendem outras disciplinas. (PAa, 2021).

Ao privilegiar atividades organizadas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, muitas informações oferecidas aos estudantes podem ser desconectadas dos textos e atividades e podem carecer de sentido e contexto. Sobre isso, Lunardi-Mendes (2007, p. 140) destaca que,

[...] cada conteúdo dentro de uma disciplina é uma unidade específica e sem relação com as demais. O que é aprendido na primeira aula de Língua Portuguesa pode não ter relação com as outras aulas e assim por diante. O professor tem dificuldades inclusive, talvez em função disso, de relacionar o conteúdo com as hipóteses que as crianças constroem sobre os temas estudados.

Os apontamentos da autora articulam-se com o que evidenciamos nos enunciados das alfabetizadoras, pois o professor propunha-se a trabalhar com a disciplina, com o conhecimento que desejava ensinar ao estudante. Mas, por vezes, acabava realizando esse objetivo de forma irrefletida e mecanizada, afinal, a atividade estava posta no material estruturado. Porém, isso não ocorria por sua própria vontade, mas pelas práticas que já eram consolidadas no cotidiano

escolar, uma herança de um ensino estruturado e simplificado aos estudantes PAEE. Além disso, trabalhar com foco somente em matemática e língua portuguesa prepara os estudantes para as avaliações de larga escala, a exemplo da ANA, uma vez que todos os estudantes matriculados devem realizar a avaliação e o principal objetivo do material estruturado e da SMEC é elevar os índices do IDEB do município de Xaxim/SC. E, caso os índices não aumentem, responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos, sendo essa responsabilização considerada um dos maiores benefícios das políticas avaliativas.

E no que diz respeito à preparação para a avaliação, os enunciados das alfabetizadoras sinalizam que o material do NAME, comparado ao material do Dom Bosco, apresenta mais atividades para alfabetizar as crianças. De acordo com a alfabetizadora PAg, os materiais do Dom Bosco “da 1ª série não alfabetizavam, os materiais da Educação Infantil talvez, as apostilas do Infantil V seriam para a 1ª série, o NAME melhorou, mas sozinho também não alfabetiza.” A alfabetizadora PAc complementa:

Também, vejo que a apostila do primeiro ano do Dom Bosco era para quem já estava alfabetizado, agora não, as do NAME traz atividades mais simples e que os estudantes entendem, agora sim é atividade de alfabetização, mas mesmo assim, eu busco em outros materiais, só a apostila não alfabetiza. E não tivemos mais a aplicação da prova da ANA, mas acho que agora nossos estudantes vão ir melhor. (PAc, 2021).

As alfabetizadoras destacam que a troca de material foi positiva, porém evidenciam que as apostilas do NAME simplificam as atividades e não possibilitam a alfabetização dos estudantes somente com o uso do material. Ao evidenciar a simplificação, realizamos uma interferência na roda, questionando o que é simplificar atividades e obtivemos as seguintes conceituações, por parte da alfabetizadora AEj:

Simplificar quer dizer reduziu as atividades, o número de atividades para alfabetizarmos, antes tinham páginas e páginas com textos longos, agora as atividades são focadas, assim, o estudante lê e sabe responder, antes eles se perdiam no texto porque era longo, eles liam e quando chegava no final do texto eles não lembravam da pergunta, agora por exemplo os textos são de um no máximo dois parágrafos, redução do texto ajuda a compreensão da criança. (AEj, 2021).

Na sequência, a alfabetizadora AEb destaca que para os estudantes com deficiência a apostila do NAME “simplificou mesmo, as atividades são maiores nas páginas, não tem muitas atividades na mesma página e isso facilita para o estudante ler, muitas coisas na mesma página confunde o estudante.” Já para a alfabetizadora AEc, a simplificação do NAME está “na explicação das atividades, as explicações trazem mais detalhes e mais atividades por conteúdo,

por exemplo, o conteúdo sobre fração tem várias atividades, na do Dom Bosco tinha uma ou duas, para nosso estudante com deficiência quanto mais explicação melhor.”

Percebemos nos enunciados das alfabetizadoras que a troca do material NAME foi positiva, pois simplifica as atividades, o conceito de simplificação, de acordo com as alfabetizadoras é “detalhe em explicações”, “menos atividades por página”, “textos curtos”, “várias atividades do mesmo conteúdo”. Mas, seguem afirmando que somente as apostilas não alfabetizam. “Elas simplificam, as apostilas ajudaram, mas eu busco muita coisa fora, sou nova na área, comecei agora, mas já percebo que preciso buscar fora muitas coisas.” (AEh, 2021).

Outro enunciado complementa:

Somente o material do NAME não alfabetiza, ele deveria ser um complemento, mas sofremos várias críticas, principalmente das famílias e de outros professores quando nossos estudantes são transferidos e chegam com a apostila pouco preenchida, com atividades atrasadas, porque não conseguimos dar conta da apostila, o professor que quer alfabetizar tem que deixar um pouco de lado essas apostilas, elas ajudam, mas são complementos, não alfabetizam. Gente, eu tenho anos de prática de alfabetização e sempre estou atrasada com as apostilas, minha experiência de sala de aula me possibilita identificar logo como cada estudante aprende e a apostila faz com que eu ensine todos da mesma forma, por isso, não sigo à risca as apostilas. (PAC, 2021).

A partir desses enunciados, compreendemos, como Cagliari (1998, p. 108), que “o melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona.” Afinal, o professor não é um mero “aplicador” de atividades prescritas. É por essa via que destacamos a importância de uma formação sólida com aprofundamentos teóricos, sobre a linguística e a sociolinguística para quem alfabetiza e a não limitação de práticas por meio de materiais que não alfabetizam e que demandam de um alfabetizador que organize o ensino, fazendo “as mesmas coisas, do mesmo modo, porque senão – dizem eles – como se poderá transferir estudantes de uma escola para outra?” Seguimos com o autor e confirmamos, “o bonito da verdadeira educação é ser um caleidoscópio: a diferença a todo instante é seu charme e beleza; cada momento revela algo novo e surpreendente. A educação deve formar pessoas diferentes, não clones, réplicas intelectuais.” (CAGLIARI, 1998, p. 108).

Nesse cenário, destacamos, a partir dos enunciados das alfabetizadoras, que a tarefa de ensino deve ser devolvida a elas, devolvida também a liberdade para poderem responsabilizar-se pelo que ensinam, da forma que ensinam e o que ensinam. Devolvam às alfabetizadoras a liberdade de alfabetizar! Diante do cenário de ensino, as alfabetizadoras, no decorrer das rodas, sinalizaram a perspectiva da alfabetização que perpassam suas práticas, perspectivas que apresentamos no próximo item.

4.2.1 Perspectiva de alfabetização sob o olhar das alfabetizadoras de Xaxim/SC

A perspectiva de alfabetização em Xaxim/SC é articulada com a matriz curricular do NAME, matriz elaborada pelas orientações de documentos. Os documentos orientadores auxiliam na organização de eixos, conteúdos e objetivos de aprendizagem para cada bimestre de cada ano letivo e, como “há aprendizagens que exigem um tempo maior de apropriação, há conteúdo ou objetivos que podem ser introduzidos em ano, aprofundados e consolidados em anos seguintes.” (NAME, 2016, p. 51).

A Matriz curricular NAME, especialmente para a alfabetização, é fundamentada na proposta de Artur Gomes de Morais⁴², o qual destaca que “o estudante deve apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva do Letramento”, pois, “é preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais.” (NAME, 2016, p. 197). Morais (2012), apoiando-se em Magda Becker Soares (2003), e com fundamentos da perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999), defende a necessidade de reinventarmos a alfabetização e propõe um ensino em que as crianças reflitam sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras, baseadas em sua notação escrita, ao mesmo tempo que desfrutem e convivam com práticas de leitura e escrita, o letramento.

O autor considera a organização dos anos escolares em ciclos inclusiva e respeitadora da diversidade dos estudantes, mas, para que ela seja eficaz, defende que é necessário o estabelecimento de metas específicas para cada período escolar. Por isso, aborda as expectativas de aprendizagem para os três anos do ciclo inicial, destacando, para o primeiro ano, a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema alfabético; para o segundo ano, a consolidação do domínio das relações convencionais entre fonema-grafema e, para o final do terceiro ano, o domínio da norma ortográfica. É por essa via que o currículo NAME é elaborado.

A partir da fragmentação em Eixos de Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística apresenta os conteúdos para cada ano do ciclo de alfabetização. Destacamos que o Eixo de Análise Linguística se fundamenta em gêneros textuais e se subdivide em quatro momentos, primeiro momento o ensino da discursividade, textualidade e normativa. O segundo,

⁴² Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Psicologia pela Universidad de Barcelona (1996). Fez pós-doutorado na Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005). Em 2011 fez um segundo pós-doutorado na UFMG e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua também no CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem e na Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e psicologia da educação. Dados extraídos do Currículo Lattes, em 15 de maio de 2021, *link*: <http://lattes.cnpq.br/8901640283482955>.

apropriação do sistema de escrita alfabética, o terceiro é gramática e o último a Ortografia. Para orientar o ensino, as apostilas trazem qual gênero textual as alfabetizadoras devem ensinar em cada bimestre.

Diante da organização de ensino NAME, na busca pela garantia de que todos os direitos de aprendizagem sejam consolidados por todos os estudantes, entra em cena o princípio da motivação e afetividade por meio da ludicidade como tentativas de facilitar a aprendizagem na fase de alfabetização. A ludicidade não é conceituada nos materiais do NAME, mas nos materiais do PNAIC que orientam as apostilas do NAME. De acordo com os materiais do PNAIC, o lúdico tem como intenção primária o despertar na criança o prazer em realizar a atividade da brincadeira e, em segundo plano, o objetivo de aprender, por isso, o trabalho com o lúdico não é intencional, objetivado a aprendizagem como primeiro plano, mas associado a algo alegre e agradável que “o indivíduo faz de forma livre e espontânea”, por isso, é prazeroso, “isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude.” (BRASIL, 2012e, p. 14-16).

Os princípios de motivação e afetividade também são destacados no PNAIC que subsidia as apostilas do NAME e é referenciado no documento curricular do NAME e nas formações do NAME que as alfabetizadoras participaram. Segundo elas, as formações evidenciavam a motivação e a afetividade como princípios da prática de ensino e como instrumento de materialização desse princípio, o lúdico. “Sempre ouvimos nas formações: vocês precisam ser afetivos com os estudantes, isso motiva, usem do lúdico para alfabetizar, este é o caminho.” (PAg, 2021). “Sim, a motivação, afetividade e o lúdico eram palavras de ordem nas formações das apostilas (NAME). O cara sempre falava isso, mas nunca pisou numa escola. Ele dizia precisamos de professores positivos e dedicados para motivar.” (AEf, 2021).

O NAME reafirma o disposto no PNAIC, ou seja, que “entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar no professor que busca no educando um sujeito, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação.” (BRASIL, 2012e, p. 14). Em relação a essa referência, proporcionar a libertação na ação do estudante e das práticas das alfabetizadoras, significa motivá-lo à construção de sua aprendizagem alfabética, isso ocorre quando a criança projeta um olhar subjetivo em sua individualidade e, a partir desse olhar, encontra motivos para aprender e, as alfabetizadoras, caminhos para alfabetizar.

Dessa forma, motivação no processo de alfabetização se “define e se desenha tendo em conta as necessidades trazidas pela análise das preocupações de cada turma de estudantes”, identificados pela alfabetizadora, na compreensão de que “quanto mais motivado estiver o

aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios da escrita ele estará.” (BRASIL, 2012g, p. 8-11). Para que o princípio da motivação, enfatizada nas formações do NAME com base no documento do PNAIC, esteja sempre ativo durante o processo de alfabetização, a inserção do lúdico é essencial, pois este é um instrumento auxiliar e complementar da educação que facilita e motiva a aprendizagem do SEA, pelos estudantes, de forma agradável e prazerosa (BRASIL, 2012f). Portanto,

do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. [...] Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal, a escola passa a tomar como princípio que a agitação e movimentos em torno dos jogos e brincadeiras não se opõem à construção do conhecimento escolar. [...] Essa compreensão reforça a ideia de que o brincar representa, portanto, uma ferramenta poderosa no processo educativo e que está em tempo de pensarmos, mais detidamente, sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem. (BRASIL, 2012f, p. 7-8).

Dessa forma, o lúdico constitui-se como um instrumento didático que facilita e motiva a construção do conhecimento significativo que auxilia no desenvolvimento de habilidades e do pensamento da criança. Além disso, a proposta lúdica é uma estratégia de ensino que deve contemplar as necessidades dos estudantes, de modo que eles possam aprender, a partir de jogos e brincadeiras, a leitura, a escrita e a ampliar suas referências culturais.

Me lembro de uma fala na formação do NAME, tinha até um texto no *slide* que dizia que os professores experientes buscam perceber de forma individualizada os estados emocionais dos estudantes e a partir desta observação tomar alguma atitude que possibilite impactar positivamente no aprendizado. Trazer de volta os estudantes que possam ter se desviado do caminho do conhecimento. (AEg, 2021).

Em complemento aos apontamentos anteriores, as alfabetizadoras AEa e a PAd sinalizam que no NAME a motivação e a afetividade são elementos essenciais para alfabetizar, especialmente os estudantes que apresentam limitações de aprendizagem, “carinho, afetividade e motivação foi lema das formações.” (AEa, 2021). Ainda, “eu acredito que é importante essa abordagem motivacional e afetiva, mas é complexa, acrescenta uma ação que não é função da escola.” (PAd, 2021). As alfabetizadoras anunciam que, por vezes, o ensino fica em segundo plano e a motivação e afetividade tornam-se elementos centrais no processo de ensino. É evidente que a afetividade é uma via importante no processo de ensino, mas não pode substituir o ensino, ambos podem estar articulados.

Como função social, a escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos

desse saber.” (SAVIANI, 2013, p. 14). Portanto, a escola é o espaço privilegiado para a transmissão da cultura produzida historicamente por meio de um ensino objetivado, organizado sistematicamente que vise uma formação científica não desvinculada da formação política. A formação política pressupõe o desenvolvimento de capacidades que permitem ao sujeito proceder à crítica da sociedade e do conhecimento nela produzido. Sua base também é o saber sistematizado. Essa função se distancia de um ensino motivacional e afetivo como a via principal do ensino. Para endossarmos nossa análise, destacamos enunciados das alfabetizadoras que conceituam o ensino motivacional e afetivo. Para a alfabetizadora PAa, o ensino motivacional e afetivo:

É aquele que ocorre quando nós conversamos com as crianças, às vezes é só preciso ouvir o que elas têm a dizer, elas não precisam aprender a ler e escrever naquele momento, elas precisam ser ouvidas. Não adianta forçar, temos que motivar, demonstrar afeto, carinho, o que falta as vezes em casa e elas buscam em nós. (PAa, 2021).

Ao analisarmos os enunciados das alfabetizadoras PAc e AEe, afirmam não ser do momento atual que a escola tem assumido essa função de acolher e aconselhar: “A escola tem que acolher, precisamos fazer muitas vezes a função de psicólogos e assistentes sociais, menos a nossa, aconselhamos as crianças a escolher o caminho do bem.” (PAc, 2021). AEe complementa:

Chegamos na escola e tem estudante com fome, que foi agredido e precisa desabafar, eles são pequenos, confiam em nós, por isso contam. Falaram alguns anos atrás que precisamos trabalhar a educação emocional, mas eu não tenho formação para esse trabalho, eu sei ensinar, eu queria que as políticas públicas de assistência social efetivamente auxiliassem essas crianças, que não sobrasse tudo à escola, muitas vezes é por isso que os resultados nas avaliações externas não têm um resultado positivo, eles não consideram a realidade da escola, saem fazendo provas e provas, querem resultados positivos a todo custo. (AEe, 2021).

As alfabetizadoras sinalizam a preocupação de que a escola assuma para além de sua função social quando no momento atual de forma fragilizada caminha na tentativa de cumprir com seu compromisso social. “Nós não damos conta, temos de ensinar, acolher, ajudar, orientar, aconselhar, adaptar, gente é muita coisa.” (AEb, 2021). Nossa análise sobre esses enunciados evidencia que, no contexto ideológico em que o NAME se situa, as orientações quanto à motivação, afetividade e ludicidades são estratégias de autoajuda e de motivação. Momentos que não possibilitam a concentração para o trabalho intelectual com apropriação do conhecimento científico, mas possibilitam a compreensão do outro, o desejo de agradar o outro, sentimento de responsabilidade pelo processo e de convivência com a atual situação.

Destacamos, ainda, que esse modelo de formação evidenciado nos enunciados das alfabetizadoras advém do contexto ideológico que compreende a escola como um lugar de formar cidadãos que respeitem as diferenças, que sejam motivadores e compreensivos com a diversidade. Pilares educacionais que pairam no atual contexto educacional e que afastam a escola de ser um lugar de luta contra as desigualdades sociais, pois, ao formar professores na perspectiva de motivação e aceitação, materializam a concepção de que as desigualdades são fatores que devem ser respeitados e não superados (GALUCH; SFORNI, 2011).

No que se refere à concepção de alfabetização no NAME, podemos definir, a partir dos enunciados das alfabetizadoras, que essa é conceituada como uma etapa de ensino que demanda de princípios motivacionais e afetivos que podem vir a se materializar por meio de instrumento lúdico. Ou seja, o que Britto (1997) chamou de pedagogia do gostoso, uma pedagogia que contribui para a reprodução do senso comum, em detrimento da formação crítica.

4.3 ALFABETIZAÇÃO E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM XAXIM/SC

No decorrer de nossas rodas, a temática alfabetização dos estudantes PAEE veio à baila. Os enunciados sinalizam que o EI não foi pauta das formações do NAME e nem nos materiais estruturados, ou seja, nas apostilas que esse sistema opera. E, por isso, essa fragilidade acarretou no processo de responsabilidade lançada ao alfabetizador específico, ou seja, o segundo professor. À medida que não se dialoga sobre o EI se transfere aos alfabetizadores a responsabilidade de encontrar caminhos para salvar a alfabetização e evitar o fracasso escolar dessas crianças.

De acordo com uma das alfabetizadoras, “não tivemos formação sobre ensino inclusivo, o que fizemos foi algumas conversas pontuais durante as formações, porque íamos perguntando como fazer a atividade com a criança com deficiência, e eles diziam, aí entra a afetividade.” (AEe, 2021).

Sabemos que, no contexto das escolas de Xaxim/SC, o material estruturado é seguido e reproduzido em sala de aula, chegando a ter seu índice utilizado como planejamento de aula, determinando o que se ensina, como se ensina e a seriação dos conteúdos, bem como as atividades que os estudantes devem realizar em cada uma das unidades. Mesmo quando este recurso não é adotado em sua totalidade, normalmente, é por ele que as alfabetizadoras se orientam. Desse modo, frequentemente, constitui-se no único referencial bibliográfico consultado pelas alfabetizadoras para a elaboração e sistematização das suas aulas. De acordo

com as alfabetizadoras, “nós não temos nenhum material, nem mesmo formação o NAME nos oferece, participamos das que falam dos demais estudantes, dos nossos não, mas o único material que temos é a apostila deles, do NAME.” (AEe, 2021). Ainda, “Uso as apostilas do NAME, adapto elas, resumo as atividades, faço cópia, mas é as apostilas do NAME que usamos para ensinar aos estudantes com deficiência a leitura e a escrita.” (AEf, 2021).

Como evidenciaram os enunciados, é por esse material que as práticas de alfabetização no EI ocorrem. Porém com algumas adaptações, como sinalizam as alfabetizadoras: “Não tivemos formações do NAME específicas sobre ensino inclusivo, e nas apostilas não tem nada de diferente, adaptado.” (AEd, 2021). “Nós que elaboramos tudo, usando bastante o lúdico assim como foi informado para as alfabetizadoras que não tem estudantes com deficiência, especialmente, nós ensinamos com afetividade.” (AEc, 2021).

Os enunciados salientam que o lúdico é o instrumento possibilitador do ensino, pois “os nossos estudantes (PAEE) precisam de afetividade, amor, carinho, precisamos deixar as coisas acontecer no tempo que eles querem aprender, o lúdico possibilita nós trabalharmos com o cotidiano deles, por meio de brincadeiras.” (AEb, 2021). O lúdico deve ser compreendido como o contexto organizado a proporcionar a brincadeira, o jogo, que, como sinalizam as alfabetizadoras, são instrumentos que auxiliam no EI.

Precisamos entender que nossos estudantes precisam do tempo para aprender, não adianta insistirmos. Quem trabalha com ensino inclusivo precisa trabalhar com o concreto, ou seja, com o cotidiano dos estudantes por meio de jogos e brincadeiras, usando lúdico, e acima de tudo, com muito amor por eles, eles precisam de afeto e motivação. Não consigo ensinar ler e escrever se não trabalhar primeiro o amor. (AEh, 2021).

Os enunciados nos evidenciam que quando a alfabetização no EI não é pauta de debates e de reflexões acerca de caminhos para se alfabetizar as crianças PAEE, o desenvolvimento do pensamento crítico do domínio do conhecimento culturalmente elaborado o conhecimento científico é fragilizado, isso implica o esvaziamento do conteúdo da própria crítica e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo presente na aprendizagem escolar a esses estudantes. Reforçamos que o objetivo do EI é ensinar o conhecimento científico de forma objetiva pelas vias indiretas e/ou diretas que possibilite a todos a aprendizagem.

Pensar na alfabetização no EI é elaborar um ensino objetivado, organizado sistematicamente à luz de possibilitar que o estudante aprenda e alcance o objeto traçado naquele conteúdo curricular, por meio das atividades propostas; nesse sentido, o lúdico no contexto de brincadeiras e jogos é aliado, mas não pode ser a única via do ensino. E, portanto, se o objetivo é desenvolver nos estudantes uma postura científica é preciso que o ensino lhes

ofereça condições para perceberem a ciência como um modo de pensar e agir em busca do conhecimento. Por isso, trabalhar com a alfabetização no EI demanda repensar as práticas de ensino; é nesse sentido que a alfabetizadora AEc (2021) explica de que forma repensa a sua prática pedagógica, ela afirma:

Assim, eu faço adaptações, ou seja, o professor vai trabalhar três páginas da apostila, para o estudante com deficiência isso é muito, então eu adapto, resumo as atividades, seleciono de 10 apenas 8 atividades, às vezes se precisa pintar e ele não consegue então recortamos e colamos, vamos adaptando para que ele consiga fazer as atividades, e usar o lúdico é ótimo, porque possibilita a espontaneidade do estudante.

No enunciado da alfabetizadora, notamos que a preocupação central está em que o estudante realize as atividades. A aprendizagem deixa de ser a preocupação central. E, sobre adaptação, ela conceitua esse processo como redução de atividades. Seguindo a mesma concepção, a alfabetizadora AEe (2021) evidencia que “adaptar as atividades é reduzir, fazer em outra forma, brincar, jogar e realizar, é adaptar ao lúdico.”

No caso da adaptação da atividade de ensino de forma lúdica para o EI pode não ser propícia para o desenvolvimento de uma atividade intelectual sobre o conteúdo central do ensino que deveria ter sido aprendido, se considerarmos que o lúdico é uma redução da complexidade do conteúdo. Mas, quando compreendemos o brincar a partir da perspectiva histórico-cultural, destacamos que, por meio da brincadeira, a criança amplia suas ações, desenvolve sua criatividade e imaginação, conquistando assim uma relativa autonomia. O professor, na atividade da brincadeira, assume a responsabilidade de atuar sobre a brincadeira e possibilitar condições efetivas de desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2010), a brincadeira precisa ser mediada pelo adulto, pois necessita ser compreendida como uma atividade que ensina à criança a orientação de um comportamento racional e consciente. “Noutros termos, a brincadeira é um sistema racional de comportamento e dispêndio de energia, com fim determinado, socialmente coordenado e subordinado a certas regras.” (VIGOTSKI, 2010, p. 125). Na mesma perspectiva, Leontiev (2012, p. 120) indica que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.”

4.4 ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA

Nas pesquisas de Cagliari (1998), Gontijo (2002) e Mortatti (2006) conhecemos os caminhos históricos da constituição da alfabetização, dos métodos de ensino e das perspectivas teóricas de aprendizagem dessa fase escolar, da organização e orientações das práticas de alfabetização. É a partir desse contexto científico que balizamos a análise dessa categoria *alfabetização estruturada*. Para Cagliari (1998), ao longo da história da alfabetização, cartilhas, cartinhas, livros didáticos e manual do professor estruturam a prática de ensino da leitura e da escrita. Alguns materiais com ênfase na escrita, outros com ênfase na leitura, mas todos estruturam as práticas de ensino. Sob as cartilhas, o autor destaca:

a primeira coisa que saltava aos olhos era o fato de as cartilhas serem livros esquemáticos demais, o que podia dificultar a sua aplicação. Alguns professores podiam não saber exatamente como usar aquele tipo de livro, comprometendo assim o processo educativo. Era necessário, pois, dar uma ajuda especial aos professores, uma orientação, aos pormenorizada, subsídios mais práticos para uso em sala de aula. Foi assim que a cartilha ganhou um companheiro: o manual do professor. [...] mesmo assim o índice de repetência continuou assustador. (CAGLIARI, 1998, p. 27).

Esses apontamentos se articulam ao cenário da educação de Xaxim/SC. Apenas mudam o nome do material, em vez de cartilhas agora são as apostilas que estruturam as práticas de alfabetização. Na análise do autor, as cartilhas que estruturam as práticas de ensino “vão em seguida dizendo o que o professor e os estudantes devem fazer, passo a passo. Num certo manual encontram-se até um diálogo que o professor deve promover com seus estudantes, sendo determinada a fala de cada um.” (CAGLIARI, 1998, p. 28). Não é diferente em Xaxim/SC. As apostilas, além do diálogo, determinam quantas páginas devem ser ensinadas em determinada aula. Vejamos o enunciado da alfabetizadora:

As apostilas não alfabetizam, já dissemos isso, mas as famílias e alguns colegas alfabetizadores cobram que precisamos vencer o material, se o estudante troca de escola e não estamos com as páginas das apostilas em dia, somos cobrados, porque atrasamos o estudante? Às vezes ele aprendeu mais do que todos da nova turma que seguem à risca as páginas das apostilas. Eu percebo que muitas vezes é isso que acontece, os professores seguem as apostilas para não dar margem às críticas. (PAF, 2021).

O enunciado destaca que a alfabetização estruturada aos moldes das apostilas, ou seja, do material estruturado NAME, articula-se ao movimento das racionalidades tecnocráticas e instrumentais que operam dentro do próprio campo de ensino e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Ademais,

isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares, em que “os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular”, e “as escolas são simplesmente locais de instrução” e de treinamento, “destinados a passar para o estudante uma “cultura” e um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade.” (GIROUX, 1987, p. 160). De acordo com a alfabetizadora AEa, o que Giroux (1987) sinaliza, ocorre com professores que ensinam por meio de apostilas, pois, com elas, as apostilas, os professores se tornam Executores de pacotes pedagógicos desenvolvidos por outros que, além de determinar os conteúdos, determinam o tempo e a formação necessária para o professor:

Precisamos vencer as apostilas, até disse um dia que para ser professor nem precisávamos muito estudo, porque é só saber ler e escrever. Ler as apostilas e escrever as respostas no quadro para corrigir. Eu vejo que o material é complementar não exclusivo. Mas, por exemplo, eu sou segunda-professora, eu também devo trabalhar com as apostilas, porque sou cobrada, as famílias querem que os filhos aprendam o que a turma está aprendendo, querem que mandem para casa as apostilas com as atividades, é complicado, eu me sinto as vezes aplicador de páginas. (AEa, 2021).

No enunciado acima é perceptível que essa alfabetizadora não se reconhece como intelectual, como aquela que ensina, ela se reduz à “aplicadora” do que lhe orienta o material a ensinar. Paira o reducionismo teórico, que limita a possibilidade de uma compreensão crítica e consistente acerca da alfabetização, acerca do que ela ensina, pois privilegiam o fazer em detrimento dos saberes, apresentando esvaziamento de aportes teóricos e a redução da autonomia da alfabetizadora. A alfabetização estruturada é aquela que orienta as práticas de ensino via moldes de apostilas, que fragiliza o movimento dialógico e dialético das constituições dos conhecimentos, dos conceitos científicos, desapropriado as alfabetizadoras das reflexões epistemológicas.

A partir dos enunciados das alfabetizadoras, notamos que no EI essa fragilidade se manifesta de forma exacerbada, “não temos momentos de reflexão sobre a prática de alfabetização para o estudante de inclusão, nossas práticas são individualizadas nós seguimos as apostilas, mas do nosso jeito.” (AEb, 2021). “O pessoal do NAME disse que a inclusão não era tema de debate uma vez que era muito específico e não tem receita ou apostilas específicas para esses estudantes, que era muito individual.” (AEh, 2021).

Esses enunciados denunciam a fragilidade com a qual o EI é (in)visível nos materiais e nos processos de formação do NAME, reduzindo a atividade de ensino como prática de seleção e simplificação de conteúdo.

No nosso trabalho, o que nós realizamos é selecionar algumas atividades da apostila, um número reduzido de atividades, por exemplo, se estão trabalhando com o conteúdo de sílabas, e são 4 páginas de atividades, nós reduzimos, tentamos deixar mais simples, reduzimos para duas páginas e selecionamos algumas das atividades dessas páginas e tentamos fazer elas práticas, usamos a ludicidade mesmo, e vamos compartilhando entre nós, nas redes sociais, por exemplo. Mas vejo que nós segundas-professoras não temos planejamento coletivo, formação específica. (AEf, 2021).

Sobre esses enunciados, Duarte (2001, p. 73) destaca preocupação e evidencia que “o conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade técnica.” (DUARTE, 2001, p. 73). Podemos observar que os elementos apontados por Duarte podem ser relacionados com os relatos das alfabetizadoras. O conhecimento individual decorre de atividades práticas elaboradas por elas por meio da redução do número de atividades e simplificação da abordagem de ensino ao transformar as atividades teóricas em práticas, na “ludicidade mesmo” (AEf, 2021). Esses relatos reforçam a ideia de que as alfabetizadoras estão assumindo o posto de executoras de atividades das apostilas por meio de um saber tácito imediato.

Esse cenário articula-se a uma lógica que se distancia do processo formativo como uma prática social transformadora e concatena-se a um processo para a construção e execução de atividades práticas afastadas da epistemologia formativa necessária ao alfabetizador. E, ao evidenciar a fragilidade no ensino, observada no enunciado de redução de páginas e atividades, que segue os ditames apostilados, demanda das alfabetizadoras atitudes de sobrevivência na sala de aula, mas não uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem.

4.5 ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA

No contexto em que os processos e as práticas de ensino são determinados pelos materiais estruturados, que comprometem a liberdade do alfabetizador de modo a fragilizar seu entendimento sobre a realidade, é necessário anunciar os enunciados que se propagam como um alerta ao fracasso da escolarização nesta fase de ensino. Materiais que estruturam as práticas de ensino determinam e norteiam a função da escola.

Duarte e Martins (2010) sinalizam sobre os ideários pedagógicos, destacando as pedagogias do aprender a aprender. Podemos vincular os apontamentos dos autores aos materiais estruturados e afirmar que esses materiais se centram na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea. E a superação? Bem, esta “requer a distinção entre a

prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente.” (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 8).

Essa distinção ocorre pela via da liberdade de ensino, do resgate da intelectualidade do professor, assim como afirma a alfabetizadora PAe (2021), “vocês lembram que nós há muito tempo atrás, eu tenho 14 anos de sala de aula, e me recordo de quando nos reuníamos aos sábados para planejar coletivamente, nós pensávamos nas nossas aulas.” Na sequência, a alfabetizadora PAf (2021) complementa:

Exatamente, nós pensávamos, tinham as apostilas Xaxim, eram projetos que eram feitos pelas próprias professoras do município, então, a gente se reunia uma vez por mês, por exemplo, se o tema fosse a água, então cada professor tinha a incumbência de levar um texto, uma cantiga e/ou uma música, lá, nós pensávamos, por exemplo assim; na Língua Portuguesa, o que a gente pode trabalhar desses textos, músicas e cantigas envolvendo, esse era um trabalho coletivo, interdisciplinar, que todos participavam. Nós buscávamos trabalhar assuntos que envolvessem o município, na água, por exemplo, trabalhávamos, inicialmente sobre os rios de Xaxim/SC, do Estado e demais. Nós pensávamos em tudo, dentro dos conteúdos do currículo nós planejávamos, nós pensávamos, acredito que precisamos resgatar o direito de pensar do professor.

Nesse contexto, Xaxim/SC, ao tratarmos de alfabetização emancipatória como fonte de desenvolvimento da consciência, precisamos resgatar a emancipação do ato político, que é o ensino pela via da libertação das práticas condicionadas pelo material estruturado. “Não é que tudo seja ruim, mas não podemos ficar aprisionadas às apostilas, precisamos resgatar nossa emancipação para o ensino, como já falamos em outros momentos, resgatar o nosso direito de pensar e escolher o que é bom para turma ou não.” (PAh, 2021).

No contexto do resgate ao ato político do ensino, especialmente na alfabetização, este caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada sujeito de afirmar seus enunciados, pois, “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos.” (FREIRE, 1985, p. 14). Portanto, a alfabetização é a abertura do caminho da emancipação de todos. Segundo Saviani (1999), esse caminho inicia ao definir os conteúdos de ensino, como diz a alfabetizadora PAh (2021), “resgatar o nosso direito de pensar e escolher o que é bom para turma ou não”, que também define a formação humana dos sujeitos, ainda,

A prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. (SAVIANI, 1991, p. 66).

Anunciar reflexões acerca da alfabetização emancipatória como fonte de desenvolvimento da consciência é compreender que a emancipação “relaciona-se mais a uma elevação cultural e qualificação da consciência, do que à aquisição de bens econômicos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 42). É nesse ponto que se encontra o cerne da função da escola, em especial, na alfabetização. Para tanto, a alfabetização deve ser concebida como uma atividade político-formativa do sujeito, movimento que ocorre a partir da elaboração de conceitos de e no mundo da linguagem, indispensável na educação escolar. Porém, para que seja conceituado de tal forma, o processo de ensino da leitura e da escrita precisa superar os métodos, a codificação e decodificação e romper com o aprisionamento das práticas de alfabetização sob os materiais estruturados, que transformam as alfabetizadoras em espectadoras do processo.

Eu me sinto às vezes, assim, sei lá, preocupada, porque ter um estudante ali que não aprende, ele tem deficiência e você não consegue ensinar, o material não ajuda, as formações não discutem sobre isso, é frustrante, você parece assistir o ano letivo passar e no final lança a nota média que é 7 e ele é aprovado. Isso, eu acredito que ocorra porque estamos muito amarrados nas apostilas, porém, se falar de tirar as apostilas muitos professores serão contra, daí é complicado. Angústia é o que sinto por não conseguir alfabetizar todos com o mesmo material, é isso, um desabafo, às vezes eu assisto. (PAb, 2021).

De acordo com o desabafo da alfabetizadora, assim definido por ela no enunciado, alfabetizar pela via da emancipação é um caminho contraditório de práticas alfabetizadoras que possuem como orientadores materiais estruturados, pois, pelos materiais estruturados não se alfabetizam todos, e a alfabetizadora torna-se espectadora do porvir em sala de aula. Este porvir é “isso mesmo, parece que esperamos dar um estalo no estudante e ele vai aprender, nós esperamos, as apostilas não alfabetizam se seguirmos à risca, mas se não seguirmos somos questionadas, por família, professores, enfim.” (AEc, 2021). Esse processo de desvinculação da possibilidade de o sujeito, a partir de sua consciência, operar com suas apropriações determinadas a partir de sua análise crítica.

Contudo, para a análise crítica, os sujeitos precisam estar de porte dos conhecimentos que fundamentam suas críticas. São os fundamentos da crítica que potencializam a emancipação, que vê na escola a função de democratizar e sistematizar o conhecimento socialmente produzido para formar um sujeito crítico e habilitado a transformar a realidade social. Contudo, se as alfabetizadoras têm suas práticas estruturadas, como organizar um ensino emancipatório? Podemos considerar que se desprender das amarras dos sistemas apostilados e conceder às alfabetizadoras, não apenas mudanças de concepção, mas a elaboração de conhecimentos críticos a serviço do desvelamento da prática social, tornando-as aptas a

promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos e que lhes tira as condições de superação. Essa pode ser a resposta dessa inquietação.

Alfabetização pela via da emancipação é caracterizada pela atividade consciente e intencional que possibilite às alfabetizadoras terem consciência de suas práticas, pois a consciência sobre algo é elaborada quando nos apropriamos de conceitos científicos que se transformam em conhecimentos simbólicos para explicar determinado fenômeno. Processo esse que possibilita se libertar do sistema impositivo dos materiais estruturados, como afirmam as alfabetizadoras AEF e PAd, “às vezes me sinto assim, meio obrigada a fazer sabe, se não fazemos cobradas nas provinhas que eles fazem” (AEF, 2021) e “os índices são importantes pro município, tem professor que até ganha prêmio se a turma vai bem.” (PAd, 2021).

Diante desse cenário, o grande compromisso desse modelo, alfabetização como via da emancipação, é o de transformação radical e consciente da educação com vistas a desmistificar a ideologia que estrutura o ensino utilitarista, objetivando superar o consenso que orienta/estrutura as práticas. Nessa lógica, a alfabetização supera o consenso utilitarista que oferece apenas o suficiente para tirarem boas notas nas avaliações externas e aumentar os índices do município. Paraphrasing Mortatti (2019b), podemos dizer que, para isso, é necessário o resgate da consciência sobre a complexidade da empreitada que é o ensino e o empenho em mobilizar energias afetivas e intelectuais para, sem prejuízo do necessário rigor teórico-metodológico, possibilitar a fruição de um processo de alfabetização que vise à conscientização para a transformação da realidade.

4.5.1 Alfabetização como via de emancipação e autonomia para todos

Essa categoria emergiu nas últimas duas rodas de conversa, momento de reflexão avaliativa acerca dos momentos formativos e também dos enunciados escritos no diário de bordo. Nesta seção, é o momento em que as alfabetizadoras anunciam e/ou denunciam a estruturação de suas práticas. Vejamos os enunciados das alfabetizadoras, “nossa, eu nem sabia, eu nunca parei para pensar que sou executadora, nossa que forte isso, credo! Quero me desamarrar, quero pensar e pensando [...] Como alfabetizar todos da mesma forma, seguindo a caixinha pedagógica das apostilas?” (PAG, 2021).

Eu também, essas formações deveriam sempre acontecer, mas o que temos sempre são palestras, por isso, na primeira roda ficamos todas quietas esperando o que deveríamos fazer, depois entendemos que deveríamos falar e falando de nossas práticas percebemos o que acontece, como já dissemos, não podemos falar que o material é ruim, mas a forma que nós deixamos este material dominar nossas práticas

é que precisamos repensar. Os estudantes com deficiência, que esta foi a proposta de pensarmos, queridos, os engessamos assim como engessam sem nós perceber nossa forma de ensinar. (AEf, 2021).

No âmbito desse contexto, o saber executar as tarefas propostas nas páginas das apostilas passa a sobrepor qualquer outra forma de conhecimento. O importante é executar o passo a passo, o que não possibilita às alfabetizadoras a conquista da própria autonomia intelectual, mas propõe que elas executem práticas voltadas para o desempenho pragmático e quantificável e, aos estudantes, esses são *queridos preenchedores* de espaços em branco das apostilas.

Cenário que destaca a não condição de autonomia intelectual, tanto das alfabetizadoras quanto dos estudantes e, por isso, vale retomar os estudos de Frigotto (2004), principalmente, quando apresenta que, no conceito de resolução de problemas e, no nosso caso, de execução de tarefas estruturadas, percebemos impregnado nessa e em outras propostas a não preocupação com a universalidade, singularidade e a particularidade dos contextos, das histórias, da cultura, do humano. Sobre isso, sinaliza a alfabetizadora AEb (2021): “pois eu vejo que falam de diversidade, de inclusão, de respeitar as aprendizagens, mas as apostilas são padronizadas, inclusive orientam até a forma de ensinar, né, lá tem quantas páginas devemos trabalhar em cada conteúdo.”

O enunciado da alfabetizadora destaca que o ensino acaba materializando práticas de alfabetização pragmática que, em geral, está ligada às novas demandas para atender às avaliações externas. Nesse contexto, as alfabetizadoras não precisam pensar de forma orientada e geradora de conhecimento, mas pensar na perspectiva de executar as tarefas e atender as páginas das apostilas para formar sujeitos para determinado projeto social, no caso, o projeto neoliberal da elevação de índices. Assim como o sistema capitalista, a preocupação é números, então se preocupa na alfabetização com a geração de números em detrimento da geração de emancipação e autonomia.

Para a alfabetizadora AEc (2021), “é difícil falarmos de autonomia, percebam que emancipação que queremos nem nós temos, nunca falamos nisso antes. Corremos atrás de números, quando não é das páginas das apostilas é dos índices.” (AEc, 2021). Nesse enunciado, a alfabetizadora sinaliza que as rodas dialógicas a conduziram a perceber de que forma a emancipação e a autonomia perpassam sobre suas práticas e identificou que essas são ausentes. Na perspectiva histórico-cultural, definimos emancipação como o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados que conduz à elevação da consciência e como consequência à autonomia, que é a ação de atuar no mundo a partir de suas apropriações, da

cognição da realidade, que não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros e com o mundo (VIGOTSKI, 2010).

Emancipação, autonomia e consciência são os pilares da liberdade humana. Mészáros (2008), ao se apropriar dos estudos de Marx, sinaliza que a liberdade é um ato histórico, não um ato mental. A liberdade somente é possível em comunidade, na qual cada sujeito possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções. Por isso, a liberdade pessoal somente se torna possível dentro da comunidade, na coletividade. “Precisamos ter a liberdade de pensar, de planejar coletivamente, de mudar né.” (AEa, 2021). Essa liberdade desejada é negada pelos materiais estruturados, que transformam a educação em um processo mercantil e as escolas em “*shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16). Lógica articulada ao mercado de índices que realizam o ranqueamento da educação pública escancarada nas mídias. Ao passo que ranqueia nossa educação, as práticas de ensino alienam-se nas explicações dos materiais estruturados. “Nós estudamos, fazemos graduação, temos conhecimento de como faz, mas fizemos como está na apostila, tem razão mesmo quando falam que só precisa saber ler as apostilas para ser alfabetizadora. Como sair dessa?” (PAc, 2021).

Sair dessa é a via da superação e, para tal, faz-se necessário entender e não explicar. Explicar é reproduzir o discurso estruturado “entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria” que abarcou nossa educação, especialmente a pública (MÉSZÁROS, 2008, p. 18). No esteio dessas prerrogativas, tornar a alfabetização uma via de emancipação e autonomia de todos requer o resgate da consciência, da emancipação e da autonomia. Ou seja, da liberdade, inicialmente, das próprias alfabetizadoras, superando o caráter apologético da cultura apostilada, para que elas possam compreender e conceber a alfabetização como uma atividade político-formativa de sujeitos, movimento que ocorre a partir da elaboração de conceitos do e no mundo da linguagem, indispensável em uma educação escolar que objetive a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminhar teórico desta pesquisa que urge de uma escolha política e, ao mesmo tempo, no distanciamento crítico, imprescindível para a compreensão dos enunciados que se entrecruzaram em nossas rodas de conversa, chegamos às considerações finais, momento da síntese, da euforia da conclusão inclusiva do processo. Afinal, reflexões acerca da alfabetização não cessam, mas seguem a lógica da arquitetura bakhtiniana da linguagem, em que o acabamento é sempre provisório, sempre há um porvir de reinvenções, aprendizagens e transformações. Nesta seção, é o momento em que tratamos a síntese dos desdobramentos do objetivo de pesquisa, ou seja, da análise das implicações do material estruturado NAME nas práticas de alfabetização em um contexto de EI no município de Xaxim/SC. Para tanto, foi a Roda de Conversa que possibilitou um diálogo vivo em que as vozes se confrontaram, em um movimento dialético de construção de sentidos, que a alfabetização, na perspectiva do EI, foi posta como tema constituinte do tempo e espaço de diálogo. Foi na Roda que ocorreu a circulação de enunciados, a via que nos permitiu dialogar sobre as práticas de alfabetização em Xaxim/SC.

Esse diálogo possibilitou demonstrar a tese de que o desenvolvimento de práticas de alfabetização no EI demanda um processo formativo que possibilite às alfabetizadoras reflexões sobre os caminhos indiretos de aprendizagem e desenvolvimento, quando o caminho direto está impedido, colocando as práticas de ensino como elemento potencializador da alfabetização para todos. Ou seja, seguindo a organização do material estruturado, não há possibilidades de reflexão acerca de caminhos indiretos de aprendizagem e desenvolvimento de todos, uma vez que as apostilas engessam as práticas de ensino. Por isso, a necessária reflexão acerca das práticas de ensino desvinculadas da lógica dos materiais estruturados. Práticas que, ao ensinar os conteúdos sistemático-científicos, são capazes de promover intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Tal tese central, além de orientar todo o processo de pesquisa, confirmou-se como a chave conceitual sobre como as práticas de alfabetização potencializam e engendram o desenvolvimento de um processo de ensino da leitura e da escrita que cumpra o propósito de fazer avançar o conhecimento científico para todos na forma dos mencionados resultados, que podem colaborar com mudanças na realidade escolar pela via da instrumentalização teórica da atuação das alfabetizadoras para além das apostilas. Por conseguinte, essas afirmações vieram ao encontro do esclarecimento do problema de pesquisa anunciado na introdução, relacionando

algumas respostas consistentes para a questão sobre quais as implicações dos materiais estruturados às práticas de alfabetização em um contexto de EI, consideradas as condições concretas do ensino da leitura e da escrita.

Portanto, as conclusões extraídas do movimento do real sobre o objeto desta tese: implicações do material estruturado do Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME) para as práticas de alfabetização em um contexto de EI, consolidou a tese como universalidade concretizada na singularidade-particular do objeto em pauta. Um segundo desdobramento da realização do objetivo de pesquisa está nas implicações educacionais de seu produto teórico, que teve como contexto a educação escolar de Xaxim/SC, em um empenho científico-social de colaborar com as flexões das alfabetizadoras acerca de suas práticas de ensino. Por esse motivo, as possíveis implicações educacionais ocorreram na via da reflexão sobre a alienação estruturante das apostilas. Ou seja, a alienação decorrente dos materiais estruturados que engessam e controlam as práticas alfabetizadoras, além de padronizar o ensino com o discurso de respeito às aprendizagens diversificadas.

Além disso, os materiais estruturados camuflam a inexistência de uma concepção de inclusão, de alfabetização para todos, de EI, ou outra nomenclatura que verse sobre o direito de todos à apropriação dos conceitos científicos, por meio de ilustrações, sim, desenho nas páginas das apostilas que incorrem no esvaziamento de conteúdos, na precarização da docência e no reforço da exclusão de uma educação seletiva. Nesse contexto, o que está em jogo é o resguardo da liberdade, da emancipação, da autonomia posta sobre a centralidade do ensino dos conceitos/conteúdos sistemático-científicos. Conceitos que o material estruturado fragiliza, ao empurrar a contragosto às alfabetizadoras, sem qualquer preocupação com a diversidade de aprendizagens e com as dificuldades que enfrentam ao alfabetizar e com as condições nas quais de fato efetivam suas práticas, conteúdos, tempo, páginas e as metodologias de ensinar a leitura e a escrita.

O sistema estruturado articula a prática de alfabetização à preparação de realização de provas, ou seja, de avaliações de aprendizagem do sistema apostilado, que ao mesmo tempo que aufere as aprendizagens controla as práticas de ensino e treina estudantes e alfabetizadoras às avaliações externas. E a contradição de tal movimento está na garantia de um processo de alfabetização que emancipe, o qual demanda um processo formativo emancipatório a quem alfabetiza, uma vez que os processos de formação de alfabetizadores e da alfabetização são produtos inter-relacionados, frutos das relações sociais. Por isso, a superação desse processo de (de)formação continuada deve ocorrer pela via de uma formação emancipatória, que é aquela

que supera as formações que prescrevem doses homeopáticas de como ensinar as atividades de um material estruturado.

Contudo, destacamos que os condicionantes externos, como as pressões de colegas e pressões externas (famílias, município e professores) pela obtenção de resultados que possuem como parâmetros indicadores externos à realidade imediata do processo de alfabetização, são deflagrados pelas alfabetizadoras como elementos que potencializam o engessamento de práticas emancipatórias, especialmente ao tratarmos de um EI. Ao tratarmos de alfabetização para todos, primeiro precisamos reforçar a conceituação de todos, ou seja, o pleonasma necessário em nossos contextos escolares. O todos são os sujeitos sociais que devem ocupar seus lugares de fala no processo de formação humana de sujeito na sua vivência política plena de se fazer representante e representado. O “todos”, portanto, inclui as crianças Público-alvo da Educação Especial, o que não é escopo de debate no material estruturado que, de forma camuflada, resgata práticas que já eram consolidadas no cotidiano escolar, uma herança de um ensino estruturado e simplificado aos estudantes PAEE.

Essa fragilidade permeou os enunciados das alfabetizadoras nas rodas que anunciaram e denunciaram o engessamento de ensino e de suas práticas. A partir dos enunciados das rodas, faz-se a crítica ao material estruturado. Material esse capaz de manter alfabetizadoras e estudantes entretidos por muito tempo no preenchimento de páginas e páginas das apostilas. Preenchimento que não possibilita a internalização de signos, mas compõe uma estrutura que atende às avaliações externas de alfabetização. Nossa intenção não é fazer uma crítica ingênua, que situa a responsabilidade de educação opressora nas alfabetizadoras, mas evidenciar a ausência de reflexão científica que o sistema apostilado, por meio de seus materiais estruturados, impõe à escola e às alfabetizadoras, como efeitos da alienação que o sistema mercadológico da educação produz e reproduz. E sob a ótica de superação dessas amarras estruturantes, o que podemos afirmar é que não há quesito mais essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento humano do que o domínio da leitura e da escrita consistente por meio dos conteúdos escolares que possibilite a apropriação do sentido da atividade às alfabetizadoras e às crianças. Esse é um caminho alfabetizador fecundo, para que novos signos possam gradualmente orientar a atividade volitiva das alfabetizadoras e das crianças.

Conscientes e livres das amarras, as alfabetizadoras poderão utilizar procedimentos que favoreçam mais relações intersíquicas no processo de alfabetização do que páginas que acumulam conteúdos simples exequíveis a completar apostilas. Dessa forma, a partir desta pesquisa e de outras correlatas ao nosso objeto que fazem a crítica aos materiais estruturadas, cabe uma afirmação científica que possui, ao mesmo tempo, repercussão ética e política sobre

a questão: se os resultados teórico-concretos mostraram, a partir de dados objetivos coletados a partir das Rodas de Conversa, que formas específicas de organização do ensino determinam a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças em fase de alfabetização, fica explícito o quão equivocada está a padronização de metodologias, de tempo e de atividades para o ensino da leitura e da escrita.

Ao iniciar esse caminho havíamos suposto que os materiais estruturados que orientam as práticas de alfabetização no EI estão intimamente vinculados aos interesses hegemônicos para a propagação e manutenção da ideologia dominante e objetivam enquadrar os estudantes PAEE, ainda em sua fase inicial de escolarização, às padronizações históricas e sociais que compreendem uma sociedade seletiva e excludente camuflada de inclusão do bem-estar social. Agora, ao concluirmos, sinalizamos que essa suposição se confirma com os enunciados que denunciam o descaso com o EI no material e nas formações destinadas às alfabetizadoras, organizadas pelos detentores dos modos de produção do material estruturado. Nesse sentido, reafirmamos nossa indagação e indignação: por que usarmos os termos alfabetização e EI? Afinal, que pleonasma é esse? Como resposta, nossa pesquisa evidencia que ao continuarmos usando materiais estruturados que orientam as práticas de ensino e que definem as formações e não dialogam com as demandas da escola real esse pleonasma se faz ainda necessário.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- ALLAN, San Diego; TOMLINSON, Cristian A. **Liderar projetos de diferenciação pedagógica**. Lisboa: Edições ASA, 2002.
- ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, L. C. D.; 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. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067.
- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-77.
- BASSO, Susana Vera. **Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: Uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica: Marília, 2001. p. 95-108.

BERTONCELI, Márcia. **A roda de conversa na educação infantil**: Análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 maio 2021.

BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa: Editora da UEPG, v. 9, n. 2, p. 377-390, jul./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**: Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização (Sealf), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador**: Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Edital n. 01/2003-SEIF/MEC**. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=700&id=12346&option=com_content&view=article. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 04. **Vamos brincar de reinventar histórias**: projetos didáticos e sequências didáticas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 04. **Ludicidade na sala de aula**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 01. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012g.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, 1988.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. A criança não é tola. *In*: PAULINO, Graça (org.). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Lemes. Educação linguística escolar: para além das obviedades. *In*: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (org.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial. 1984.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? São Paulo: Junqueira e Marin/CAPEL, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. *In*: PRADO, G.do V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 11-15.

CARROLL, Lewis. **Alice no país do espelho**. Tradução de Monteiro Lobato. Ilustração de John Tenniel. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

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, maio/ago. 2016.

CHASIN, José. Rota e Prospectiva de um Projeto Marxista. **Revista Ad Hominem**. Tomo III: Política. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 maio 2021.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13214. Disponível em: [//periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214](http://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214). Acesso em: 29 abr. 2021.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra. Da Madeira Freitas. **Revista Soviet Educacion**, v. 30, n. 8, August 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIA, Maria Aparecida de; TERUYA, Teresa Kazuko. Alfabetização na escola inclusiva na perspectiva histórico – cultural. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do ensino, quer no direito à educação, quer no direito ao sucesso da mesma para todos**. Para a diferenciação no ensino é a estratégia para garantir o acesso a todos de todos os conhecimentos professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR, 2014. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_maria_aparecida_de_faria.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157441/ferracioli_mu_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 226 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101527/francioli_fas_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 mar. 2021.

FRANCO Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz... bem se entende**. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina: 2006. 73 p. v. 3. Disponível em:
<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: a introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. *In*: **A construção do conhecimento em educação: aspectos históricos e suas tendências**. Encontro Regional de Pesquisa Educacional. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor. **Revista Educação e Realidade**, p. 169-178, 2002.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GAMBOA, Silvio Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. *In*: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.,

2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. v. 12. p. 10731-10740. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816_10526.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

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**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 299-316.

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. São Paulo, 2000. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. *In*: PALACIOS, J.; MARCHESE, 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.

GIOVANNI, L. M. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus**. 1994. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes** (O professor e o ensino: novos olhares), Campinas, n. 44. p. 46-58, 1998.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie 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, E. J. A.; TRINDADE, R. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de estudantes com dificuldades de aprendizagem”**. Comunicação apresentada na Universidade Lusófona do Porto. 2010. Disponível em: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola**. 2011. 281 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 2001. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1979.

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

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Actividad, consciência, personalidade**. Habana: Pueblo y Educacion, 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje torna possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana. Ainda as “partes da árvore”: seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPEd, 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-18. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3802--Int.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOSTKY, Lev Semenovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo Mortatti. **Em sobressaltos**: formação de professora. São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

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

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

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 estudantes com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CARVALHO, Bruna. Simbolismo: Aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216/168>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CARVALHO, Bruna. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/206-384-1-SM.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009**. 2010. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. O capital. **Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valia. *In: O capital 14*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

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, DF: Editora Junqueira Marin, 2008. p 27-30.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; 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.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed UFSCar, 2002.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professores Alfabetizadores: identidades, discursos e formação continuada**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Formação de professores como processo discursivo: cenas de uma peça didática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 29-59, jan./jun. 2019b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/333>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP; Passo Fundo; EdUPF, 2007. p. 155-168.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 2-27, set./out. 1999.

NAME. Núcleo de Apoio a Municípios e Estados. **Currículo NAME: Ensino Fundamental anos iniciais**. Curitiba: Pearson, 2016.

NAME. Núcleo de Apoio a Municípios e Estados. **Educação Básica**. Curitiba: Pearson, 2019. Disponível em: <https://br.pearson.com/educacao-basica/name.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

NÁPOLIS, Susan Maris; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. Aprendizagem, leitura e escrita em crianças com deficiência intelectual na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. p. 1-18. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_susanmarisnapolis.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

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.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

PEARSON, Sistema de ensino. **Educação Básica**. Curitiba: Pearson, 2019. Disponível em: <https://br.pearson.com/sobre-nos.html>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

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

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

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Imprensa Oficial, 1994.

PINO, Angel. As categorias de público e privada na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. **Revista: Poesias Pedagógica**, Catalão – GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

PLETSCH, 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: ProPed/UERJ, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de estudantes 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.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. **Pesquisa Básica**. 2021. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acesso em: 10 maio 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996

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.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, ciência e tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. A imaginação: **Questão de método**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2 p. 375-397, abr./jun. 2015.

SILVA NETA, Orides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Rita de Cássia Angelo da; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de. Programa Mais Alfabetização: criação de estratégias para a prática alfabetizadora. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Olinda: Realize, 2018. p. 1-9.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, out. 2003.

SOUZA, Eliane Peres de. **Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, jul./set. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

WIHBY, Alessandra. **O método de ensino da pedagogia histórico-crítica**: uma análise crítica. 421 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

XAXIM. **Lei Complementar nº 128/2013**. Xaxim, 2013. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/x/xaxim/lei-complementar/2013/12/128/lei-complementar-n-128-2013-altera-a-lei-complementar-n-812011-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 out. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003.