CAPÍTULO QUATRO
O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE ALUNOS SURDOS

Greyd Cardoso Mattos

Greyd Cardoso Mattos
Doutoranda pelo Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. E-mail: greyd@ufvjm.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9886903057815663
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9641-1084

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação docente continuada para professores alfabetizadores, criado pelo Governo Federal, instituído pela Portaria N. º 867, de 4 de julho de 2012, com objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012a). Um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (BRASIL, 2012b). Uma vez que historicamente, o Brasil enfrenta grandes desafios no que se refere à qualidade de ensino.

É consenso, que uma pessoa alfabetizada não é aquela que tem capacidade de ler e escrever palavras, mas, sim, aquela que, mesmo na infância, tenha capacidade de usar a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações sociais (BRASIL, 2012b). Esforços são empenhados em todo o mundo visando à melhoria da qualidade da educação de alunos e garantir que ela esteja ao alcance de todos os membros da sociedade, independente de critérios étnicos, linguísticos, religiosos, habitacionais ou de gênero (Zeichner, 2003). É preciso considerar que "os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo" (BRASIL, 2012c).

Assim, os projetos de formação continuada devem contribuir para que na escola sejam constituídos espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando-a como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições estas imprescindíveis para a constituição da cidadania (BRASIL, 2012b).

A Portaria define que as ações do programa PNAIC estão envolvidas por quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação, e gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2012a).

O primeiro eixo consiste na formação continuada dos professores alfabetizadores e orientadores de estudos vinculados às redes de ensino participantes do programa. O segundo faz referência a todo suporte didático oferecido pelo MEC às instituições de ensino vinculadas ao programa. Esses recursos foram disponibilizados aos

professores alfabetizadores dando suporte necessário para a atividade docente, contribuindo tanto com a alfabetização das crianças quanto com a prática pedagógica do professor alfabetizador.

O terceiro eixo pode ser caracterizado pelas avaliações externas aplicadas pelo INEP, como a Provinha Brasil e avaliação externa universal do nível de alfabetização, com o objetivo de verificar o nível de alfabetização das crianças brasileiras estudantes de escolas públicas. O último eixo aponta a organização institucional da União, Estados e Municípios na gestão do programa, no suporte, mobilização e monitoramento das ações do PNAIC.

O apoio oferecido pelas secretarias de educação, órgãos executivos centrais da administração educacional, exerceu importante papel no sentido de facilitar a organização e o funcionamento adequado de um programa de formação docente, pois "[...] um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções" (Brasil, 2012c, p. 20).

O programa foi estruturado como um processo de formação continuada para professores alfabetizadores atuantes, por meio de um curso presencial dividido em estudos de aprofundamentos teóricos, debates e atividades práticas, em que os participantes, pertencentes às redes de ensino, fossem conduzidos por orientadores de estudo, formados pelas universidades participantes. As universidades formavam os professores orientadores de estudos, que por sua vez, formavam os professores alfabetizadores em seus respectivos municípios.

A formação docente não se encerra ao concluir o curso de licenciatura. Ela se torna contínua no espaço escolar, na sala de aula, onde diariamente é possível vivenciar conflitos internos e externos. A oportunidade de discutir as situações cotidianas com outros professores pode proporcionar superação das dificuldades e reflexões da prática pedagógica.

> É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012b, p.27).

Se o PNAIC tinha como objetivo garantir a alfabetização a todas as crianças até os oito anos de idade, pressupõe-se que as crianças surdas também estavam incluídas nesse objetivo. Por isso, surgiu o interesse em investigar: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também promoveu uma formação continuada para os professores alfabetizadores de surdos?

Pensando na diversidade encontrada nas escolas, em especial nos alunos surdos, e na importância da formação continuada como prática da reflexibilidade para os professores alfabetizadores foi percebida a necessidade de investigação do PNAIC, em relação à formação continuada desses docentes.

Apresentação, análise e discussão dos dados.

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa documental, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Os dados foram debatidos pela técnica de análise do conteúdo. A investigação documental foi realizada tomando por base documentos oficiais do MEC relativos ao PNAIC, seus objetivos, estrutura, organização e funcionamento. Todos os documentos do PNAIC (2013) foram investigados, principalmente os Cadernos de Formação, os quais estão disponíveis na página do MEC e também foram distribuídos aos participantes do programa.

O PNAIC foi organizado de forma que os professores alfabetizadores atuantes nas turmas do 1º, 2º e 3º ano e nas salas multisseriadas (educação do campo) do Ensino Fundamental recebessem formação específica de acordo com a série/ano de atuação. "O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas [...]" (Brasil, 2012c, p. 24).

Para a realização da investigação dos Cadernos de formação (unidades) foram definidas três categorias de análise: *educação inclusiva, surdez e alfabetização de surdos*.

Quadro 1 - Títulos dos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Ano	Caderno
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípio
1	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem
1	3	Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado
1	Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
2	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
2	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
2	3	Planejamento e organização da rotina a alfabetização
2	Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
3	2	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
3	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
3	Campo	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4	1	Ludicidade na sala de aula
4	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
4	3	Vamos brincar de reinventar histórias
4	Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5	1	Os diferentes textos na sala de alfabetização
5	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
5	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
5	Campo	O trabalho com os gêneros textuais em turmas multisseriadas
6	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos e sequências didáticas
6	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
6	3	Alfabetização em foco: projetos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares
6	Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar
7	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
7	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
7	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
7	Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8	1	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem

8	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças
8	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
8	Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência os cadernos do PNAIC.

Categoria Educação inclusiva

Quadro 2 - Identificação de discussões sobre a Categoria Educação Inclusiva nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Discussões sobre a Categoria identificada nos Cadernos				Discussões sobre a Categoria **não** identificada nos Cadernos			
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC
1	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

Fonte: Dados primários da pesquisa
C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: Caderno Campo

a) Unidade 1

Ano 1

Um dos objetivos dessa unidade/ano é "aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização" (Albuquerque, 2012, p. 5).

O caderno apresenta uma reflexão sobre o sistema escolar excludente que existiu no Brasil até a década de 80, quando a temática da educação inclusiva começou a ser debatida e a ganhar força. "As crianças que apresentavam necessidades especiais (*sic*) eram segregadas em salas específicas e muitos dos alunos que fracassavam nas salas de aula

regulares eram avaliados como deficientes" (Albuquerque, 2012, p. 7). É também realizada uma discussão sobre o texto *Educação Inclusiva*, expondo que "o aprendiz conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis" (Albuquerque, 2012, p. 13).

Para Albuquerque (2012), é preciso um esforço de toda comunidade escolar para a construção de currículos culturalmente orientados, respeitando as diferenças culturais existentes entre os alunos.

> Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendam as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os direitos de aprendizagem (p. 14).

Ano 2

Cruz (2012) afirma que quando a educação é entendida apenas como um direito ao conhecimento, não se tem espaço para pensar a inclusão como princípio de organização curricular. Destacando sua percepção da educação inclusiva alinhada a uma escola justa que cumpra "a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas" (Cruz, 2012, p. 6).

Ano 3

Pinto e Leal (2012a) fazem uma discussão sobre currículo inclusivo que rompe com ideias voltadas para competitividade e individualismo, buscando o respeito às singularidades e às diferenças. "A tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada [...] que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita (Pinto; Leal, 2012a, p. 8).

As autoras também nos apresentam uma reflexão sobre a ava-

liação inclusiva, na qual um dos princípios é avaliar para defender a aprendizagem e não para validar as desigualdades que, em muitos casos, excluem (Pinto; Leal, 2012b). Elas defendem a não retenção dos alunos nas etapas escolares, como uma prática avaliativa para inclusão. "O objetivo de avaliar, nessa abordagem, não é reter as crianças em uma mesma etapa escolar, mas, sim, garantir que as aprendizagens não consolidadas em uma determinada etapa escolar, [...] sejam garantidas em outra etapa posterior de escolaridade" (Pinto; Leal, 2012b, p. 22). Outra etapa da avaliação para inclusão destacada no Caderno consiste no fato do estudante também avaliar, e não apenas ser avaliado.

b) Unidade 3

Dentre os Cadernos dessa unidade, foi identificada apenas uma nota no do Ano 1 informando que

> No Caderno de Educação Especial[1] *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* são realizadas reflexões sobre a aprendizagem das crianças com deficiência auditiva, que não podem aprender por meio das atividades de consciência fonológica (Leite; Morais, 2012a, p. 19). (grifo das autoras)

Nesse sentido, não é possível considerar que a Categoria esteve presente nas discussões dessa unidade.

c) Unidade 4

Um dos objetivos que permeiam essa unidade é "compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula" (Brainer et al., 2012, p.5). Contudo, apenas no Caderno do Ano 1, foi possível identificar a discussão dessa Categoria.

Em uma discussão sobre o lúdico no ciclo de alfabetização,

1 A partir desse momento, o Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, será citado como Caderno de Educação Especial.

Brainer *et al.* (2012, p. 7) afirmam que "a brincadeira possibilita vários ganhos para o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer criança", inclusive as com deficiências. As autoras afirmam que essas atividades proporcionam a participação de todas as crianças, sem exclusão. "Para tal, é preciso, muitas vezes, realizar adaptações necessárias para a participação e inclusão de todos" (p. 7).

As autoras destacam, ainda, a importância da avaliação para que o professor conheça as especificidades de seus alunos e planeje as estratégias didáticas que melhor atendam ao grupo. Enfatizam que planejar para crianças com deficiência exige diferenciações, mas que todas as crianças necessitam de cuidados e, em dado momento, podem apresentar alguma dificuldade de aprendizagem. "Desse modo, uma atitude inclusiva requer avaliação permanente, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendizagem" (Brainer et. al, 2012, p. 7).

Outro ponto abordado no caderno é sobre a avaliação dos aspectos motores, comunicacionais, sociais e de aprendizagem a que as crianças ingressantes no primeiro ano do ciclo de alfabetização devem ser submetidas. No caso das crianças com deficiência, "essa avaliação é crucial para que possamos realizar as adaptações necessárias nos recursos didáticos e estratégias de modo a incluir a criança" (Brainer et. al, 2012, p. 10). Enfatizam que em um currículo inclusivo, todos têm os mesmos direitos, de aprender, brincar e se divertir, tendo suas diferenças respeitadas.

d) Unidade 6

Não foram encontradas discussões sobre essa categoria nos Cadernos dessa unidade. Contudo, é importante destacar que na exposição sobre o planejamento na prática docente, no Caderno do Ano 2, Lima, Teles e Leal (2012) fixaram uma nota informando que no Caderno de Educação Especial existem dicas de adequação do planejamento para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

e) Unidade 7

Ano 1

Na abordagem sobre a heterogeneidade e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, Leal, Cruz e Albuquerque (2012) ressaltam a importância da diversificação de atividades na sala de aula, uma vez que as crianças podem ter necessidades de aprendizagem diferentes. As autoras observam que o professor deve incluir os alunos com deficiências nas atividades propostas e informam, em nota, que no "Caderno de Educação Especial são discutidas estratégias de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais" (Leal; Cruz; Albuquerque, 2012, p. 9).

Ano 2

Ao discutir sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), Silva (2012) informa, em nota, que no Caderno de Educação Especial aborda-se a apropriação desse sistema por crianças com deficiência. Este autor também destacou sobre a importância de alunos com defasagem na aprendizagem terem um atendimento adequado na escola, em momentos e tempos específicos. "Esse atendimento precisa ser compreendido, em uma perspectiva inclusiva, como um momento ampliado de aprendizagem, em espaços e tempos distintos dos da sala de aula, com o objetivo de promoção das aprendizagens ainda não realizadas [...]" (Silva, 2012, p. 14).

Ano 3

Morais e Leite (2012) discorrem sobre os direitos de aprendizagem e heterogeneidade no ciclo de alfabetização, criticando as práticas homogeneizadoras das escolas e professores, que não respeitam as diferenças existentes entre seus alunos e os tratam como iguais, dotados dos mesmos conhecimentos.

> Acrescida a essas dificuldades exercidas pelas práticas homogeneizadoras, pensamos também nos alunos com deficiência nas salas regulares, que acabam realizando atividades de caráter executivo, como rabiscar, não sendo garantidos os seus direitos de aprendizagem.

> Devemos lembrar que, em decorrência das peculiaridades impostas pela deficiência, alguns alunos não poderão aprender o SEA da mesma forma e pelas mesmas vias dos alunos sem deficiência. É outro tipo de especificidade que o professor alfabetizador precisa considerar que transcende a questão da heterogeneidade própria de todos os alunos (Morais; Leite, 2012, p. 7).

Leite e Morais (2012b) dialogam sobre a necessidade de um projeto educacional no qual todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades. Afirmam que, "além de incluir os aprendizes com deficiências, precisamos atender todos os que têm dificuldades em se alfabetizar" (Leite; Morais, 2012b, p. 19). Em nota, os autores informam que no Caderno de Educação Especial aborda-se a apropriação do SEA por crianças com deficiência, bem como sobre o processo de alfabetização dessas crianças.

Educação do campo

De acordo com Silva e Lima (2012), o planejamento do ensino em escolas multisseriadas é um desafio, pois, muitas vezes, as escolas ficam isoladas e os professores não possuem um preparo para o trabalho com a heterogeneidade (idade, série, aprendizagem) existente entre os alunos, "Destacando-se, em muitos contextos, a importância da inclusão das crianças com diferentes deficiências (visuais, auditivos, intelectuais, etc.) " (p. 17).

Em nota os autores destacam que no Caderno de Educação Inclusiva constam os direitos de aprendizagem das crianças com NEE.

f) Unidade 8

Ano 1

Ao dialogar sobre progressão escolar no ciclo de alfabetização, Leal (2012, p. 13) afirma que "o currículo preza, em uma perspectiva inclusiva, pela autoimagem e autoestima da criança, pelo seu desenvolvimento pleno, pelo respeito ao seu percurso de vida. " Nesse sentido, a autora destaca que a reprovação no ciclo não contribui para que a criança consolide as aprendizagens não alcançadas, mas sim a exclui do processo educacional.

Ano 2

Ao discutir os benefícios da progressão continuada presente na proposta de ciclo da alfabetização, Albuquerque e Cruz (2012a) observam que, no regime ciclado não existe a lógica excludente das séries, mas, sim, uma lógica inclusiva e solidária que respeita a diversidade e valoriza a heterogeneidade.

Ano 3

Albuquerque e Cruz (2012b) também debatem sobre a progressão continuada e o regime ciclado, nesse caderno. Mais uma vez, identificam esse regime como inclusivo e solidário.

Educação do campo

Ao discutirem sobre o regime de ciclo e a progressão continuada na alfabetização, Leal e Sá (2012a) destacam o currículo na perspectiva inclusiva em que as crianças são respeitadas em suas diferenças e têm a garantia do direito à aprendizagem, não pela reprovação, mas, sim, pelo acompanhamento adequado da criança na continuidade de sua escolarização.

Leal e Sá afirmam que, "em diferentes cadernos dessa coleção, discutimos sobre o currículo da educação do campo, na defesa de uma perspectiva inclusiva, em que todas as ações pedagógicas sejam voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem [...]" (2012b, p. 20). Para elas, é preciso acabar com o conceito de avaliação voltado meramente para aprovação e reprovação, uma prática excludente.

Análise e discussão da categoria educação inclusiva

A categoria Educação Inclusiva esteve presente em alguns Cadernos de formação. Neles existe um debate em torno da inclusão não apenas ligada às pessoas com deficiência, mas, principalmente, como mecanismo de respeito às singularidades e diferenças das crianças no ciclo de alfabetização. Por isso, os autores afirmam a necessidade de uma organização curricular nas escolas, para que o currículo se torne

inclusivo, respeitando as diferenças entre os aprendizes e garantindo a aprendizagem de todos.

É inegável a importância dessa discussão, afinal, durante muito tempo, a escola foi definida por um sistema excludente, tanto para as pessoas com NEE, quanto para as com dificuldades de aprendizagem. Os alunos eram classificados por sua aprendizagem e os que demonstravam maiores dificuldades eram tidos como deficientes, se tornando os únicos culpados por não aprenderem.

Nos Cadernos é defendida uma perspectiva inclusiva, em que a escola deve ser um lugar em que todos tenham igualdade de oportunidades, independentemente de sua condição educacional, facilidades ou dificuldades. A exposição sobre as brincadeiras como mecanismo de desenvolvimento da aprendizagem no ciclo de alfabetização e inclusão dos alunos com NEE é um ponto a ser destacado no material. Isso porque, além de apresentar o valor do lúdico para a aprendizagem, ressalta a importância da adequação e adaptação das atividades e brincadeiras para que todos os alunos possam ser inseridos.

Em alguns Cadernos são encontradas notas informado que um determinado assunto ou situação estão sendo tratados no Caderno de Educação Especial. Este é um fato inquietante, pois não existe previsão de tempo destinado ao estudo desse material nos encontros de formação dos professores alfabetizadores. De acordo com o Caderno de Formação de professores no PNAIC, as oito unidades serão trabalhadas em dez meses, divididas da maneira como se segue.

Quadro 3 – Divisão da formação

	Manhã	Tarde
Primeiro dia	Unidade 1	Unidade 1
Segundo dia	Unidade 1	Unidade 2
Terceiro dia	Unidade 2	Unidade 3
Quarto dia	Unidade 3	Unidade 4
Quinto dia	Unidade 4	Unidade 4
Sexto dia	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo dia	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo dia	Unidade 6	Unidade 6
Nono dia	Unidade 7	Unidade 7
Décimo dia	Unidade 8	Unidade 8
Último dia	Seminário de encerramento	Seminário de encerramento

Fonte: Brasil, 2012c, p. 26.

Mesmo pensando na autonomia das universidades parceiras em incluir a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE e o estudo do Caderno de Educação Especial na formação dos orientadores de estudos, não é possível negar que esse não foi previsto para os professores alfabetizadores na estrutura de formação apresentada pelo programa. Situação que coloca esse caderno apenas como um material de estudo e consulta, não trabalhado e discutindo na formação continuada oferecida pelo PNAIC.

Como esse caderno não fez parte das unidades de estudos da formação, a análise do conteúdo não foi realizada. Contudo, como ele foi citado, torna-se importante fazer algumas considerações.

O caderno é formado por quatro seções: Iniciando conversa, Aprofundando o tema, Compartilhando e Aprendendo mais. A seção Aprofundando o tema é composta por seis textos: Introdução; A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização; Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual; Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão; A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades e O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Na seção Compartilhando existem três exposições: uma sequência didática referente a um projeto desenvolvido com alunos surdos; relatos de experiência sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral e síndrome de Down e jogos voltados para a alfabetização inclusiva.

Os temas foram abordados superficialmente nesse caderno. Mesmo assim, seria muito interessante que a todos os professores alfabetizadores fosse dada a oportunidade de estudar e debater sobre eles nos encontros de formação continuada, promovendo, assim, a discussão e a reflexão sobre as possibilidades e as dificuldades na alfabetização de crianças com NEE.

Categoria: Surdez

Quadro 4 - Identificação de discussões sobre a Categoria Surdez nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Discussões sobre a Categoria identificada nos Cadernos				Discussões sobre a Categoria **não** identificada nos Cadernos			
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC
1	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: caderno Campo

Essa Categoria também foi investigada em todos os Cadernos de formação, contudo só foi identificada no Caderno do Ano 1, da Unidade 4. Nesse, na abordagem sobre a oralidade no ciclo de alfabetização, Brainer et al. (2012) afirmam que, muitas vezes, ela é inexistente nas crianças com deficiência; dentre as deficiências que impedem seu desenvolvimento, a surdez foi incluída. "Algumas vezes, não adianta o professor insistir no trabalho pedagógico que objetive a oralidade. É preciso realizar adaptações e desenvolver uma ferramenta distinta para estabelecer a comunicação com seus alunos" (p. 7).

Para as autoras, o desenvolvimento da oralidade não deve ser o foco da prática pedagógica com esses estudantes. Dessa forma, cabe ao professor pensar nas possibilidades de cada aluno, para, assim, garantir condições de aprendizagem a ele, de forma segura e respeitosa.

Análise e discussão da Categoria Surdez

Na busca pela Categoria Surdez, foi percebido que em apenas um dos Cadernos, Unidade 4 - Ano 1, foi citada, brevemente, essa condição. Nesse caderno é realizada uma discussão apresentando

que, em alunos com algumas deficiências, dentre elas a surdez, a oralidade é inexistente, devendo o professor buscar outras estratégias para a comunicação e o trabalho com esses alunos. Ou seja, apenas os professores do primeiro ano ouviram algo sobre essa categoria.

Tendo como referência o processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino e o objetivo principal do PNAIC, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, torna-se necessário perceber que é de fundamental importância que o professor entenda a surdez, suas especificidades e causas, para, assim, poder compreendê-la como diferença e não como deficiência, a fim de melhor atender aos alunos surdos em suas diferentes necessidades.

Entende-se, assim, que a discussão sobre essa categoria deveria ser o primeiro passo para iniciar os estudos sobre a educação de surdos. No contexto da pesquisa, para formar professores alfabetizadores de surdos.

Categoria: Alfabetização de surdos

Quadro 5 - Identificação de discussões sobre a Categoria Alfabetização de Surdos nos Cadernos de Formação do PNAIC – 2013

Unidade	Discussões sobre a Categoria identificada nos Cadernos				Discussões sobre a Categoria **não** identificada nos Cadernos			
	C1	C2	C3	CC	C1	C2	C3	CC
1	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
5	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
6	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
7	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
8	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

C1: Caderno 1, C2: Caderno 2, C3: Caderno 3, CC: caderno Campo

Na investigação dessa Categoria, foi identificada, no Caderno do Ano 2 - Unidade 2, uma nota informando que "no Caderno de Educação Especial são compartilhadas propostas de ação didática a serem vivenciadas na rotina de alfabetização de crianças surdas"

(Cruz; Manzoni; Silva, 2012, p.26). Nesse sentido, não é possível dizer que essa Categoria foi discutida na referida Unidade.

Unidade 4

Ano 2

Ao abordarem a temática do lúdico no ensino de língua portuguesa, Ferreira, Rosa e Cavalcante (2012) fizerem questão de lembrar que atividades de consciência fonológica não podem ser desenvolvidas com os alunos surdos, pois eles não têm uma língua que faça correspondência entre letra e som. Para as autoras,

> Outros recursos devem ser utilizados para que o surdo seja alfabetizado em língua portuguesa (segunda língua L2). Como sua língua materna se constitui uma língua espaço-visual, o professor pode se utilizar dela como base para a alfabetização de seus alunos surdos (p. 9).

Análise e discussão da categoria alfabetização de surdos

Sobre essa categoria foram encontrados apenas dois registros, sendo uma nota informando que no Caderno de Educação Especial existem propostas para a alfabetização de crianças surdas e uma breve discussão sobre as atividades de consciência fonológica que não devem ser trabalhadas com esses alunos, devido à diferença entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Torna-se necessário ressaltar, mais uma vez, que o Caderno de Educação Especial não consta na previsão para a formação dos professores alfabetizadores, conforme quadro apresentado na primeira categoria de análise. Contudo, como ele foi citado em nota, nessa categoria, optou-se por levantar algumas questões debatidas nele.

O referido Caderno apresenta um artigo, "A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades", no qual é informado que o Brasil "formula e implementa políticas intersetoriais com a finalidade de garantir que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso a todos os meios de comunicação e expressão, em todas as etapas da vida" (Sousa; Mourão, 2012, p. 28). Essa garantia fica comprometida quando se tem a ideia de que ela é assegurada com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, apenas.

Sousa e Mourão (2012) também abordam os desafios da alfabetização da pessoa surda, visto que ela não tem estímulos auditivos e ressaltam que a surdez não tem nenhuma ligação com a perda da capacidade de aprender. Eles afirmam que

> Em crianças ouvintes, a audição é o meio primário para o desenvolvimento de uma língua oral. No caso de crianças surdas ou com deficiência auditiva, certos recursos de tecnologia assistiva, como aparelhos de amplificação sonora, sistema de frequência modulada e implante coclear auxiliam no processo de oralização, se estas forem devidamente acompanhadas e corretamente estimuladas para esse fim. É preciso levar em conta, no entanto, que o processo educacional dessas crianças é mais complexo do que levá-las a ser capaz de oralizar (Sousa; Mourão, 2012. p. 28).

Na proposta educacional bilíngue, defendida pelos surdos e pelos pesquisadores em educação de surdos, é inconcebível relacionar a alfabetização de crianças surdas à oralização delas. Esse pensamento apenas reforça o *ouvintismo* presente nas escolas e na sociedade brasileira. A alfabetização das crianças surdas deve ter como ponto de partida a Libras, língua materna dessa comunidade, e não na oralização. Além disso, a surdez e a deficiência auditiva não podem ser consideradas como iguais em nenhuma situação social e/ou educacional. (grifo meu)

Nesse caderno os autores também definem que o processo de aprendizagem dos surdos é dificultado pela falta de uma linguagem comum entre eles e seus professores. "Para isso, é garantido a você educador, o apoio das salas de Atendimento Educacional Especializado" (Sousa; Mourão, 2012, p.28). Torna-se importante destacar que o AEE é uma garantia para os alunos e não para os professores. Indicações como essa nos levam a uma importante reflexão: Inclusão ou Exclusão?

No artigo também foram colocadas algumas questões: "A propósito, como é que a criança surda se alfabetiza? Qual é o ponto de partida da alfabetização da criança surda? Eu tenho um aluno surdo. O que fazer? Onde o aluno surdo deve se sentar? " (Sousa; Mourão, 2012, p.29). Nenhuma delas foi respondida com embasamento legal ou teórico. Ao discutirem sobre a importância de os professores conhe-

cerem seus alunos surdos e as especificidades deles, Sousa e Mourão (2012, p.29) afirmam que

> É necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais as suas especificidades, pois há algumas pessoas surdas que falam e fazem leitura labial muito bem; outras comunicam-se apenas por gestos e mímicas; outras por língua de sinais e algumas usam sinais e oralização em situações diferentes – são os surdos bilíngues.

Dois pontos precisam ser abordados sobre essa exposição. De fato, o professor precisa conhecer as especificidades de seus alunos e as diferenças existentes entre eles. Contudo, não se pode definir como surdo bilíngue apenas aquele que usa a fala e a língua de sinais. O surdo bilíngue deve ser considerado como aquele que tem a língua de sinais como a primeira língua e utiliza a língua oficial do seu país na modalidade escrita ou oral e escrita.

Vale ressaltar que esse texto também trouxe informações relevantes, como o artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, que trata das escolas e das classes de educação bilíngue; a importância de professores surdos bilíngues inseridos nas escolas para a educação das crianças surdas e a afirmação dos autores em que "pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessário professores fluentes na língua de sinais" (Sousa; Mourão, 2012, p.31).

Mesmo apresentando algumas discussões desse caderno, pelos motivos expostos anteriormente, não se pode afirmar que os professores alfabetizadores cursistas do PNAIC tiveram acesso a elas nos momentos de formação.

A inclusão do surdo na escola regular é uma realidade, mas a formação para os professores que os recebem, não! Infelizmente, a supremacia ouvinte ainda é imperiosa nas escolas com alunos surdos. As aulas continuam sendo pensadas e planejadas para atender aos alunos ouvintes.

A proposta de formação continuada para professores alfabetizadores do PNAIC tem com objetivo principal garantir a alfabetização de todas as crianças na idade certa, até oito anos de idade. Como

pensar o processo de alfabetização da criança surda sem que os professores sejam capacitados para essa função? Onde está o princípio da escola inclusiva, presente na Declaração de Salamanca, em que as escolas devem responder às necessidades de seus alunos, assegurando a eles uma educação de qualidade?

Conforme afirmam Lacerda e Lodi (2010), a língua e a cultura do surdo não são compartilhadas nas escolas. Não existe igualdade nas oportunidades educacionais do ensino regular para surdos e ouvintes.

Considerações finais

Chegar ao final de uma pesquisa somos tomados por um misto de sentimentos, desde a euforia pela sensação de dever cumprido, até a inquietação pela existência de muitas coisas que precisavam ser ditas, descobertas, divulgadas e não foram. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de continuar investigando para tentar preencher as lacunas que permaneceram em aberto, e talvez descobrir que elas nunca se fecharão. Afinal, nenhuma pesquisa pode ser considerada pronta e acabada; dela podem surgir outras inquietudes e questionamentos, indicando a necessidade de novos estudos.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de formação continuada para professores alfabetizadores, no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores de surdos, fundamentado no objetivo principal do PNAIC de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Na investigação realizada foi possível constatar que a formação oferecida pelo programa PNAIC não foi suficiente para preparar o professor alfabetizador de surdos. Não foram encontrados estudos, debates e discussões sobre temas como surdez, causas e classificações; diferenças entre surdez e deficiência auditiva; história da educação dos surdos, cultura surda; ensino de português como segunda língua para surdos e estudos linguísticos da Libras, dentre outros. O único caderno que falava exclusivamente sobre inclusão, mesmo que superficialmente, não fez parte do material de estudos indicado

para a formação dos alfabetizadores dos municípios participantes do Programa. É preciso deixar muito claro que o PNAIC foi analisado apenas do ponto de vista da formação para o professor alfabetizador de surdos. Nesta pesquisa não foram obtidos dados para fazer nenhuma outra inferência.

A constatar que os professores alfabetizadores que têm alunos surdos em suas salas de aula não receberam um direcionamento nessa formação, para o trabalho com esses alunos, surgiram alguns questionamentos: Como todas as crianças estarão alfabetizadas aos oito anos de idade se as especificidades de algumas não estão sendo estudadas? Que inclusão é essa em que o aluno é inserido em um contexto educacional sem que os professores recebam formação para atendê-los adequadamente? Surdos e ouvintes estão tendo as mesmas oportunidades educacionais nas escolas de ensino regular?

Diante de tantos problemas educacionais vivenciados pela comunidade surda no ensino regular, no dia 8 de junho de 2012 sete pesquisadores surdos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Maria, escreveram uma carta aberta ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, expondo a situação educacional atual dessa comunidade. Nesta carta foram apresentados argumentos que justificam a importância de escolas bilíngues para a comunidade surda, dentre eles a necessidade de aprender.

Em um primeiro momento, pode ser que algumas pessoas vejam a escola bilíngue como um mecanismo de segregação. Contudo, se pensarmos mais um pouco, perceberemos que o surdo está segregado, na rede regular de ensino, quando a ele não é dada a mesma possibilidade de aprendizagem que o ouvinte. É preciso compreender que apenas a presença do tradutor intérprete de Libras na sala de aula não garante a aprendizagem dos surdos. É fundamental que as especificidades dos surdos sejam respeitadas e que a ele seja oferecida uma educação bilíngue, na qual a Libras, sua primeira língua, seja a referência para o processo de ensino aprendizagem.

No ano de 2021 houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e a educação bilíngue de surdos se

transformou legalmente em uma modalidade de ensino. Infelizmente o número de escolas bilíngues ainda é muito pequeno, e a maioria dos alunos surdos ainda estão inseridos na escola regular.

Diante disso é notável a necessidade de reformular os processos de formação continuada; os alunos surdos precisam ser considerados nessas propostas. A inclusão educacional precisa ser revista, repensada, reformulada. Caso contrário, será apenas mais um caminho para a exclusão social e educacional dessa comunidade. Se o Estado ainda não é capaz de oferecer aos surdos o acesso às escolas bilíngues, que ele ofereça todo suporte e condições necessárias para que o processo de ensino do aluno surdo na escola regular seja verdadeiramente inclusivo.

Espera-se que, a partir da investigação aqui apresentada, alunos surdos e seus professores sejam notados, com seus direitos e especificidades.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-14.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Progressão e continuidade das aprendizagens*: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caderno reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. p. 06-18.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Progressão escolar no ciclo de alfabetização*: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Caderno progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 06-19.

BRAINER, Margareth et. al: *Ser cuidado, brincar e aprender*: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-13.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário oficial da União***,** Brasília, DF, 25 de abr. 2002, Seção 1, n. 70, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 2012a, Seção, n.º 129, p. 22-23.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa***:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação**.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio

à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012c.
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:* O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial*: a alfabetização de crianças com deficiência, uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012e.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Currículo no ciclo de alfabetização:* ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-12.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. *Rotinas de alfabetização na perpectiva do letramento*: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2, unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-15.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. ano 2 : unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 9-18.

LEAL, Telma Ferraz. *Ciclo de alfabetização e progressão escolar*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organização do trabalho pedagógico. ano 1 : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 7-14.

LEAL, Telma Ferraz; CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização*: os diferentes percursos dos estudantes. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. ano 1 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.06-13.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de. *Ciclo de alfabetização na educação do campo*: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organizando a ação didática em escolas do campo. educação do campo : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. p.08-19

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de. *A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno organizando a ação didática em escolas do campo. educação do campo : unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 20-27.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Arthur Gomes. *O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética*: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012a. p.19-26.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Arthur Gomes. *Atendendo à diversidade:* o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades: ano 3 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p.19-30.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. *Planejar para integrar saberes e experiências* In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-13.

MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. *O ensino do sistema de escrita alfabética*: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. p.19-25.

MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. *Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento* á *diversidade, no final do ciclo de alfabetização*: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela

alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e a diversidade das atividades: ano 3 : unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p.19-30.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; LEAL, Telma Ferraz. *Ponto de partida*: currículo no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a .p. 6-12.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; LEAL, Telma Ferraz. *Avaliação para Inclusão*: alfabetização para todos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 22-27.

SILVA, Alessandro da. *A heterogeneidade no processo de alfabetização*: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 06-15.

SILVA, Clodoaldo Teodosio Santana da; MATTOS, Greyd Cardoso. Educação inclusiva: o ensino de matemática para alunos surdos. *In*: PINHEIRO, Niusarte Virgínia *et al* (Orgs.) *Educação matemática:* diálogos teóricos e metodológicos. São Paulo: Opção, 2015. p. 153-164.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Leila Britto de Amorim. *Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização*: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: edu-

cação do campo, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 17-29.

SILVA, Lázara Cristina da; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos surdos.* Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial*: a alfabetização de crianças com deficiência, uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando Professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores***:** desafios e perspectivas**.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-57.