



2383 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental

**ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**  
Rejane Ramos Klein - UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERGS

### **ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**

O texto trata sobre discursos que circulam no campo da alfabetização e da inclusão escolar. Analisa-se tais discursos a partir de 5 encontros realizados com dois grupos de sujeitos: um deles, com cinco professoras de Escolas de uma Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo que desenvolvem práticas a partir das orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC; e o outro grupo, com 6 estagiárias dos cursos de Licenciaturas e Psicologia, que atuam em um Programa de Educação e Ação Social – EDUCAS/UNISINOS. Os estudos de GRAFF (1990), SIBILIA (2012), (LOPES; FABRIS, 2013), LOPES (2007, 2015), entre outros, subsidiaram as análises que apontam para dois conjuntos de discursos: 1. Aqueles que defendem que os alunos que não se alfabetizam precisam de práticas que os individualizam para garantir as aprendizagens dos mesmos; 2. Aqueles que evidenciam os processos de in/exclusão a partir de práticas alfabetizadoras que constroem significados a todos os alunos. Por fim, conclui-se que esses diferentes entendimentos circulam num contexto de imperativo da inclusão, produzindo efeitos nas práticas dos professores.

Palavras chave: Alfabetização – Inclusão escolar - PNAIC

### **ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES**

#### **Introdução**

As práticas alfabetizadoras nos Anos Iniciais são inclusivas? Com as orientações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, as práticas alfabetizadoras têm sido inclusivas, produzindo aprendizagens aos alunos? Essas questões se colocam a partir de uma pesquisa intitulada “Alfabetização na ‘idade certa’ numa perspectiva inclusiva: tensões e desafios às práticas docentes alfabetizadoras”. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida num contexto chamado Programa de Educação e Ação Social – EDUCAS, que atende crianças e jovens que são encaminhados das escolas com questões de aprendizagens. Localizado na UNISINOS, este espaço constitui-se como possibilidade de formação para estudantes de Graduação, dos Cursos de Psicologia e das Licenciaturas. As estagiárias atendem as crianças e jovens compreendendo esta atuação como o desenvolvimento de experiência e de investigação dessas questões relacionadas a aprendizagem dos sujeitos. A pesquisa maior possibilitou a produção de um conjunto de materiais no ano de 2017, dentre eles, reuniu-se posicionamentos de cinco professoras dessas escolas, e a visão de 6 estagiárias dos cursos citados. Partimos desses materiais, para fazer o recorte analítico, identificando os tipos de práticas pedagógicas que estavam sendo priorizadas nas escolas sob às orientações do PNAIC, ao mesmo tempo em que se mantinha o grande número de crianças identificadas com algum tipo de dificuldade no processo de alfabetização, encaminhadas ao EDUCAS. Esses encontros com as professoras e com as estagiárias, foram chamados de oficinas e, além de se constituírem como o espaço de produção dos dados para a pesquisa, objetiva-se oportunizar espaço para o compartilhamento e a reflexão aos participantes sobre as práticas desenvolvidas por ambos. Estabelecer aproximações dessas práticas e problematizações sobre os efeitos que as mesmas produzem às aprendizagens dos sujeitos, constituiu o foco central desse texto.

Para evidenciar os discursos que ancoram tais práticas, buscou-se compreender as narrativas das professoras e das estagiárias a partir da noção de discursos numa perspectiva foucaultiana<sup>[1]</sup>, ou seja, tomando-os como práticas que constituem os objetos sobre os quais fala. Neste sentido, propõe-se problematizar os discursos sobre inclusão escolar a partir do uso desta ferramenta para descrever os modos pelos quais se delineia práticas de alfabetização numa perspectiva inclusiva. Além de descrever tais práticas, cria verdades, direcionamentos e novas práticas que estejam condizentes com tais discursos, produzindo processos de in/exclusão no contexto da escola. Alguns autores, tais como GRAFF (1990), SIBILIA (2012), (LOPES; FABRIS, 2013), LOPES (2007, 2017), entre outros, contribuem para considerar de modo mais amplo as políticas de inclusão e a escola como produtora de práticas inclusivas. Tais práticas alfabetizadoras preconizam o cumprimento de um currículo escolar estabelecidos a partir de Programas de intervenção com caráter inclusivo. Pode-se dizer que o PNAIC, tal como já mostraram as autoras Enzweiler; Fröhlich, (2016, p.5), é um Programa que “[...] se articula e se alia a grades discursivas específicas, como um programa que se encontra sob a “guarda” de políticas consideradas inclusivas, onde se colocam em funcionamento engrenagens para a efetivação da inclusão especificamente escolar”.

O PNAIC, criado em 2012, objetiva à *qualificação e à garantia do direito de aprender de crianças em fase de alfabetização no agora denominado ciclo de alfabetização, abrangendo do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de nove anos*. Trata-se de uma política inclusiva, pois envolve e mobiliza diferentes frentes no projeto de qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa”. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, controle social e mobilização. Este programa foi instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação.

Será considerado esse conjunto de materiais de orientação aos professores para identificar que tipo de práticas estão sendo construídas no contexto da escola, vista como inclusiva. Além disso, parte-se das evidências já mostradas por Enzweiler e Fröhlich (2016) ao analisarem quatro dos cadernos orientadores trabalhados nos cursos de formação realizados com os professores. As autoras analisam esses cadernos porque acreditam que os mesmos apresentam discussões relacionadas à inclusão e à efetivação da perspectiva inclusiva no ciclo de

alfabetização sugerido pelo PNAIC. Apontam para discursos que sugerem práticas de individualização dos processos de aprendizagem a partir de uma diversificação no planejamento docente.

Os encontros realizados com professoras e com estagiárias objetivava consolidar um espaço no EDUCAS[2] como um Laboratório de práticas, ou seja, um espaço de discussão, estudo, investigação e reflexão sobre as práticas realizadas pelos mesmos. Para tanto, provocou-se a discussão sobre como consideravam em suas práticas, a diferença dos alunos, tendo em vista as orientações do PNAIC e no grupo de estagiários, como identificavam esses marcadores do Programa através das narrativas das crianças e jovens atendidos nos grupos.

Consideradas estas apresentações iniciais relacionadas a metodologia do estudo, pretende-se ampliar as discussões sobre a inclusão escolar no ciclo de alfabetização, para mostrar que as práticas desenvolvidas pelo registro do PNAIC direcionam as condutas docentes ao indicar ações a serem realizadas em sala de aula para combater a não aprendizagem. Dessa forma, flexibilizando-se e/ou condicionando-se determinados entendimentos sobre a inclusão escolar dos sujeitos em alfabetização no Brasil. Justamente, as práticas desenvolvidas no EDUCAS permitem-nos tensionar esses direcionamentos do Estado que conduzem as práticas dos professores.

Para evidenciar tais práticas, organiza-se o texto da seguinte forma: nessa primeira parte apresentou-se em linhas gerais o contexto de produção do estudo. Na segunda parte, analisa-se o conjunto de práticas desenvolvidas pelas professoras sob a orientação do PNAIC, que visam atender a uma ordem discursiva sobre a inclusão escolar em defesa do atendimento individualizado ao aluno no contexto da sala de aula. Na terceira, discute-se sobre outro conjunto de discursos, que podem ser analisados como processos de in/exclusão - produzidos no EDUCAS - capazes de construir práticas alfabetizadoras que permitem a aprendizagem a todos os alunos. Na quarta e última parte, considera-se pertinente mapear tais diferenças no entendimento acerca da inclusão, pois estas produzem efeitos nas práticas dos professores, de modo específico, nesse texto os que atuam no ciclo de alfabetização.

### 1. Intervenções pedagógicas com foco na diversificação de atividades e na individualização do processo de aprendizagem

Evidencia-se, primeiramente, as intervenções das professoras[3] que apontam para as orientações do PNAIC para que as mesmas realizem práticas que diferenciam os alunos, seus níveis de conhecimentos e desenvolvam atividades que se aproximem com o que cada aluno, visto como sendo “de inclusão”, possa realizar. Ao mesmo tempo em que as professoras buscam atender tais orientações, evidenciou-se no grupo questionamentos sobre a idade certa para as crianças se alfabetizarem, bem como a necessidade da reprovação escolar ser mantida para oportunizar mais tempo aqueles que não aprendem da mesma forma em que os demais.

Uma das professoras, que foi também orientadora do PNAIC, apresenta essa problematização após dois encontros em que discutimos sobre os tipos de práticas que elas consideravam potentes na produção de aprendizagens aos alunos que apresentavam desafios para se alfabetizarem. Ela diz:

*A gente trabalha ou trata a questão da inclusão na sala de aula e acaba atendendo numa questão muito individualizada cada aluno, esquecendo de atender o coletivo [...] Dentro do meu armário, eu tenho atividades para o ciclano para o beltrano, para crianças lá 5, 6 é aí eles esperam um pouquinho enquanto eu encaminho para os outros. Essa individualização assim, mostra que eles não estavam mais inseridos no coletivo. Isso a partir daquele momento, foi uma das coisas que eu passei a prestar mais atenção [...] Inclusive com estagiário que eu tenho de manha, eu mudei algumas coisas de como eu fazia e para que eles pudessem participar da forma deles em muitos momentos coletivos assim. (Professora 4)*

Fica evidente no tensionamento da professora que a orientação recebida através dos cadernos e das formações pelo PNAIC, - a de realizar um tipo de intervenção pedagógica que individualiza o processo de ensino e de aprendizagem - não pode garantir a inclusão do aluno, nem mesmo sua aprendizagem. A professora apresenta uma reflexão a partir das discussões nesses encontros, buscando possibilidades de conduzir de outras formas sua prática quando menciona a relação com o estagiário que é o apoio de inclusão. Ou seja, parece se dar conta de que o responsável pela aprendizagem do aluno não é o estagiário e nem mesmo o próprio aluno. Conforme Lopes (2007) centrar de modo específico no sujeito a responsabilidade pela aprendizagem, como se esse fosse o único responsável por ela, dificulta aos professores o exercício do olhar-se a partir da suspeita de suas verdades. Portanto, torna-se imprescindível incluir o estagiário como alguém que pode contribuir nessa proposta mais coletiva para a turma, buscando contemplar a aprendizagem para todos. Inclusive para o próprio estagiário que encontra-se também em processo de formação, aprenderia muito se a prática fosse mais compartilhada desde o planejamento, não apenas na aplicação de atividades isoladas para determinados alunos.

A mesma professora reafirma que “[...] as políticas públicas realmente de inclusão elas vem para garantir esse atendimento individualizado do aluno” (professora 4), mas problematiza até que ponto essa orientação de como alfabetizar, atendendo às diferenças de cada um de forma individual, pode estar produzindo ainda mais exclusões. Para Enzweiler e Fröhlich (2016, p.8) “a inclusão é narrada no PNAIC: como uma condição positiva, como uma possibilidade irrevogável e que deve ser festejada, como uma característica que marca a diversidade de todos na busca pela igualdade”.

Sobre a heterogeneidade na sala de aula, o PNAIC orienta que os alunos em uma turma, apesar de terem, idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Então o Programa orienta que “[...] cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas”. Além disso, a diversidade em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, é vista como “natural e inevitável [...]”. (BRASIL, 2012, p. 6). Desse modo a inclusão aparece no Programa entendida como “[...] comprometida no exercício de perceber a diversidade para então operacionalizar movimentos que levem esta multiplicidade a atingir certo nível de igualdade [...]”. A inclusão portanto, seria uma condição para que essa diversidade seja ajustada a partir de todos os mecanismos que a política apresenta para que todos os alunos possam estar alfabetizados na “idade certa”.

Esse discurso do PNAIC é pautado no que o autor Graff (1990) chama de o mito do alfabetismo, ou seja, a crença de que o progresso econômico, social e individual se relaciona necessariamente a um nível de alfabetização mais elevado. O autor enfatiza que se faz necessário “[...] reconhecer a existência de outros tipos de alfabetismo além do alfabético, tais como o visual e o artístico, o espacial e o gráfico, o matemático, o simbólico, o tecnológico e o mecânico”. (GRAFF, 1990, p.2) Além disso, os diferentes alfabetismos podem ser adquiridos em tempos, em lugares ou em circunstâncias que independem da instituição escolar, do ambiente de sala de aula.

A autora Sibília ao analisar esse contexto atual de políticas para a educação inclusiva em relação a américa latina, não diferente do Brasil, afirma que:

[...]Hoje, o que se comprova é que os analfabetos estão dentro da escola, que se mostra incapaz de cumprir uma de suas tarefas mais tradicionais e básicas, mesmo quando os alunos nela permanecem por até oito anos”. A vulgar por dados e declarações desse quilate, há cada vez mais egressos do ensino básico que não sabem escrever sequer o nome. (SIBILIA, 2012, p.60)

Compreender tais políticas de incentivo a escolarização, a alfabetização e a inclusão a partir da ideia de in/exclusão permitem-nos remeter aos paradoxos que envolvem as práticas docentes. Ao mesmo tempo em que as professoras buscam atender a essas diferenças nas formas e nos níveis diferenciados dos alunos por meio da diversificação de atividades, elas passam a questionar se tal forma estaria incluindo o aluno. Uma das professoras descreve como tal paradoxo aparece em sua prática: *Então lá no 2º ano as gurias [as professoras] estavam buscando coisas do 1º para trabalhar com ele.* (Professora 3). Outras duas professoras remetem esse tipo de prática a uma suposta “aposta” que se faz no aluno para que ele avance em sua aprendizagem. Elas argumentam:

*A aposta a gente vê e a gente acha que não tem que acompanhar a turma a gente acha tudo isso, mas ele está lá no 5º ano e não sabe lê!* (Professora 1)

*Porque cada um reage de um jeito alguns ... e outros não, só que vezes nisso nessa prática que se criou de ir trabalhando com a diversidade da gente ir, na verdade no 3º ano hoje a gente tem hoje crianças que seriam no nível de 2º ano, de 1º ano. No 3º então a gente vai flexibilizando, daí pensa: dá para passar para 4º e acaba passando e isso vai indo... e realmente a gente percebe que isso vai indo, vai indo e a gente se pergunta: até que ponto isso realmente vale a pena? É saudável até que ponto né!* (Professora 5)

A normalização define a lógica escolarizada e a organização do espaço e do tempo certo pra todos aprenderem, tal como reforça Sibilia (2012, p.17), quando refere-se ao projeto de modernidade, “[...] o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço-temporal concreta é identificável[...]”. A autora afirma ainda que, até que recente demais para ter se naturalizado a ponto de se tornar inquestionável. No entanto, as exigências para que se considere todos os alunos no mesmo processo é o que se questiona pelas condições não serem as mesmas para todos. O quanto em nome de atender a essa diversidade na sociedade atual, se flexibiliza o que é central para a escola: o ensino dos conhecimentos. A autora Sibilia (2012) afirma que em nosso contexto atual, aos poucos o jovem não tem mais sido aluno. Ele tem se convertido num usuário dos meios de comunicação e num consumidor ativo nessa lógica do mercado que se generalizou. Dessa forma, à escola cabe entrar no jogo para competir e captar a atenção de seus “clientes potenciais”.

As professoras a seguir apontam para essa adequação da escola a essa lógica contemporânea: por um lado a necessidade de alargamento deste tempo normalizado da escola, igual para todos; e por outro, esse ajuste do tempo da escola a cada um. A professora diz:

*Quem é que define o que é o certo [...] o aluno tem um tempo para aprender, ele precisa desse tempo, que a gente colocou lá ele necessita desse tempo às vezes tem uns que precisam de mais, ele vai ficar no terceiro ano, que nem naquele caso lá: foi para o 4º, mas ainda não aprendeu, ele vai precisar de um tempo maior e é questão de respeitar este limite ou vai para o 4º e 5º e continua sendo alfabetizado que para mim a alfabetização ela é contínua, claro que meios legais ele tem que estar sabendo mesmo mas... É uma..*(Professora 3).

Estudos na área da alfabetização já mostraram o quanto o agrupamento das crianças por níveis de escrita por exemplo, não produz alfabetismo com sentido aos alunos, pois vai na mesma direção da individualização do processo, agrupando-os dentro de uma mesma turma. Os autores Moraes e Albuquerque (2008) mostraram a partir de dois modelos de docência na alfabetização, que a dinâmica da construção/produção dos saberes escolares não se dá através de um modelo da transposição didática. Ao contrário, o modelo de docência capaz de construir saberes na ação, vai tensionar essa preocupação apenas metodológica. Os próprios estudos da psicogênese da língua escrita com Ferreiro e Teberosky já apontaram que a escrita precisa ser concebida para além de uma técnica, de um código linguístico. A língua é antes um sistema de representação (Souza, 2017) o qual acrescentaria ainda, capaz de constituir as coisas sobre as quais fala.

Tomando o ensino da língua nessa perspectiva de um código a ser aprendido, a professora a seguir defende a reprovação do aluno para que o tempo favoreça a memorização, o exercício desse código. Ela não considera o aluno nesse processo:

*[...]eu não vejo assim que a criança que não tá preparada ela não vai se sentir mal: os meus colegas foram e eu fiquei! Não ela vai fazer uma nova turma e vai trabalhar aquele conteúdo de novo no meio da brincadeira com toda a turma, não só ela com joguinho com isso e com aquilo, é uma coisa que me angustia bastante, não sei o que os outros pensam, mas para mim é! Que de repente um ano de reprovação não ia fazer tudo isso. Não três anos. Mas, um ano de reprovação não seria o fim, né?* (Professora 2)

Para Lopes (2007), muitas são as justificativas para as reprovações escolares, entre elas:

[...] a ausência da família, a dificuldade de aprendizagem e o desestímulo para estudar, as deficiências que os alunos possuem, os transtornos psíquicos, entre outras menos recorrentes, marcam os repetentes. [...] os alunos agitados, agressivos e indisciplinados. Tais narrativas vão inventando tipos de alunos muito mais marcados por um ideal de comportamento não correspondido do que por um ideal de aprendizagem não atingido (LOPES, 2007, p.11).

No caso da professora citada, esse aluno ideal, com o mesmo nível cognitivo que precisa acompanhar a turma, seria mais uma invenção de um tipo de aluno que se configura após o Programa PNAIC. A leitura e a escrita, como destaca Sibilia (2011) são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. São atividades, segundo ela, “[...] aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las, é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade”. (SIBILIA, 2011, p. 72) Nesse sentido, cabe problematizar o tempo normalizado da escola, com reprovações sucessivas, abandonos de alguns alunos, transferência e retornos para as escolas, encaminhamentos para as redes de atendimento, podem estar indicando que nestas instituições existem, por exemplo, dificuldades de outras ordens, ou seja, dificuldades que podem não estar ancoradas nos alunos.

## 2. Processos de in/exclusão: tensionamentos sobre as práticas alfabetizadoras

Nesse contexto da pesquisa evidenciou-se um contraponto a essa forma de olhar para o processo de alfabetização, explícito no Programa PNAIC. Nos encontros realizados com os estagiários no EDUCAS, identificou-se um conjunto de discursos, que exemplificam o entendimento da inclusão a partir dos processos de in/exclusão. Esse conceito de *in/exclusão* evidencia uma tensão permanente que possibilita um tipo de crítica que visa a qualificar os processos inclusivos, e não desmerecê-los, apesar de seu caráter problematizador (LOPES; FABRIS, 2013).

Percebe-se no trabalho narrado pelos estagiários, uma tentativa de construir práticas alfabetizadoras com sentido à aprendizagem dos

alunos. Ou seja, não se trata apenas de os alunos estarem alfabetizados a partir de um determinado nível cognitivo, num determinado tempo. Se trata antes, deles estarem aprendendo algo que realmente possa fazer sentido para eles. Num ritmo que aponta para o que a autora Silíbia (2011) chamou de artesanal. A dupla de estagiários, a partir de um projeto sobre animais, mostra esse tensionamento entre o individual e o coletivo nessa prática desenvolvida no EDUCAS:

*E aí, a gente trabalhou um pouquinho isso, ah agora é a vez do outro, então deixar ele pensar, né, dar aquele tempo pra ele pensar, e assim quando a criança dizia que não sabia, então a gente propôs um movimento de que cada um pensaria num animal, quem soubesse poderia dar dicas de que animal seria, características do animal, e a gente então, tentou transformar um método de dificuldade individual, da dificuldade daquela criança, em uma preocupação do grupo, envolvendo a brincadeira, assim, o grupo todo se preocupou com o que aquela criança pudesse falar também um animal. (Estagiários Pedagogia 1 e Psicologia 2)*

O tempo da aprendizagem aqui parece ser medido, controlado em outra perspectiva. Não é igual para todos. A mesma estagiária da Pedagogia afirma que sua forma de trabalho, ainda que pautado na ideia de interesse, porém, não se trata de um interesse individual, pois ele é produzido no coletivo. Ela diz:

*[...] trabalhar de uma forma que despertasse o interesse da criança por esse processo de alfabetização que é um pouco o que a gente tem feito aqui identificar qual é o interesse do grupo e daí, a partir disso, mostrar uma proposta. [...] E a gente pode dizer que o nosso currículo que guia nossas práticas são as crianças assim. (Estagiário Pedagogia 1)*

Ainda que se considere as diferenças individuais, sempre que possível, no EDUCAS, procura-se não olhar para o aluno de forma apenas individual. Nesse sentido, o diagnóstico sobre ele não produz uma marca entendida como impossibilidade de aprender. Outro estagiário da pedagogia, o único homem presente nos dois grupos da pesquisa, questiona esse forma de compreender o diagnóstico como a identidade fixa do aluno:

*[...] quando a criança recebe um laudo aquele profissional que está com ela sabe que a criança tem outras possibilidades, mas quando ele for passado a diante o que vai chegar na frente vai ser o laudo, e muitos profissionais não vão investir, pois já tem aquele laudo que define ela." (Estagiário Pedagogia 2)*

Para Lopes (2007) os especialistas a serviço da escola têm sido chamados para que determinem, baseados nos relatos dos professores, diagnósticos compatíveis com o que é observado na escola, com o possível quadro de reprovação escolar e ainda com as possibilidades de encaminhamentos dentro e fora do contexto escolar. A autora mostra que é perceptível: "Tais diagnósticos nomeiam os indivíduos transformando-os em hiperativos, síndrômicos, autistas, psicóticos, depressivos, agressivos, etc" (LOPES, 2007, p.10). A partir desta nomeação, criam identidades e posições escolares que necessitam de indicadores que mostrem o rendimento, a socialização e o aproveitamento dos alunos.

Uma das professoras participantes da pesquisa se autoriza a contribuir nesse questionamento trazido num dos encontros finais da pesquisa em que reunimos os dois grupos: professoras e estagiárias para fechamento dos encontros e problematizações acerca das práticas. Ela refere-se a rede de atendimento da seguinte forma:

*Às vezes eu vejo assim falando em rede: a rede de atendimento ao aluno, também não se dialoga, não existe, porque eu vejo assim: tu responde que foi encaminhado para o neuro e daí tá, não tem retorno, tu não sabe do laudo, não sabe de quem vai cobrar se é o neuro que vai mandar, não vai ser ele que vai trazer, então não existe um diálogo. A criança que frequenta aqui, lá e acolá, eu nem sei o que acontece, mas é na escola que reflete esse vamos dizer o resultado, vai se buscar e se questionar na escola né a criança pode estar sendo medicada, pode estar indo na fono, mas quando a família não tiver satisfeita e não for uma família presente é na escola que ele vai buscar, e às vezes os profissionais na escola não tem esse conhecimento que se diz em rede, é sim uma rede furada!" (Professora 4)*

Problematizar esses encaminhamentos dos alunos aponta para uma perspectiva importante que se desenha atualmente no contexto da escola que é a necessidade de constituição de um trabalho em rede. Uma rede que transcende o campo pedagógico. No entanto, o saber pedagógico está constantemente sendo colocado em cheque. O estagiário da pedagogia levanta esse questionamento: "O que a gente pode fazer se identificar essa dificuldade dessa criança na escola, o que a gente pode fazer sem precisar desse laudo até onde a nossa prática alcança isso." (Estagiário Pedagogia 2) Nesta perspectiva, a estagiária da psicologia aponta para essa desvinculação do laudo para visualizar a criança e suas possibilidades de aprendizagens:

*É até pode ser um outro movimento assim, de que essa criança que tem um laudo então, que esse fracasso escolar que ela apresenta é motivo do laudo, esse fracasso centrado exclusivamente na criança, aí quase não se discute a instituição em que ela está, a família, às relações que ela tem. " (Psicologia 3)*

Lopes (2007) alerta que é fundamental compreender que nos processos de identificação e produção de diagnósticos são processos culturais que estão intimamente associados. Não conseguimos pensar e falar das coisas sem que elas sejam criadas pela palavra, sem que a palavra possa se inscrever sobre uma superfície. Segundo ela: "A palavra é um evento social que determina o olhar dos profissionais sobre aqueles com quem trabalham e atendem". (LOPES, 2007, p.11) Nesse sentido, para a pedagogia é central fortalecer o saber pedagógico para que se tenha clareza sobre qual intervenção precisa ser realizada, considerando o aluno, suas relações, mas fundamentalmente como ele aprende e quais estratégias podem ser criadas para contribuir nesse processo coletivo de aprendizagem. Tal como já apontaram Klaus e Hattge (2014, p.337), mostrando o quanto é fundamental que: "os pedagogos tenham uma formação sólida, discutam o currículo escolar, se apropriem daquilo que será ensinado e repensem os processos educativos a partir do conjunto de saberes que constituem a Pedagogia como ciência". As autoras ainda apontam que o diagnóstico precisa ser um ponto de partida nesse processo de ensino e de aprendizagem e não um forma de justificar a limitação do sujeito, apontando suas impossibilidades.

Podemos ver expresso no posicionamento da professora o quanto esse laudo é para justificar à escola e para a professora que o aluno não vai aprender, pois precisaria de um atendimento individual na sala de aula. Esse atendimento não passaria pela sua intervenção, pela sua proposta pedagógica que consideraria toda a turma:

*[...] eu ficava me questionando que tem uns que os pais não vão levar no neuro, eu aqui na escola eu tenho 25 para atender, dar conta, me desculpe é inviável não tem como atender individualmente esse aluno. Daí tu não tem direito a uma auxiliar para ajudar individualmente esse aluno, laudo não é para mim é para alguém olhar para esse aluno, laudo não é para escola é para melhorar a vida desse aluno." (Professora 3)*

Diante desses argumentos que remetem a problematização sobre como ensinar, evidenciam o paradoxo da inclusão. Como não excluir esse aluno que é visto como incluído no contexto da sala de aula? Parece que o que tem sido fundamental é nos questionar de forma constante, quem são essas crianças deste tempo e não quem são elas individualmente, qual diagnóstico que a define. Como considerar essa rede de apoio à inclusão tendo mais clareza sobre o saber pedagógico? Sendo que os demais saberes do campo da saúde e da assistência, por exemplo, são igualmente importantes para termos mais elementos para planejar e avaliar os alunos de forma adequada e justa. A autora Sibilia (2011) afirma que essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram nesse novo contexto, precisam ainda submeter-se todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Ela afirma que a escola há vários séculos segue mais ou menos fiel a suas tradições, funcionando como “um instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral”. (SIBILIA, 2011, p. 51)

As estagiárias ao coordenar uma prática no grupo de crianças no EDUCAS, apontam para essa necessidade de construir outras formas que tensionam a essa lógica escolarizada. Elas dizem:

*E também é uma atividade, uma estratégia que a gente conseguiu pensar pra trabalhar uma dificuldade que é de todos assim, de colocar no papel, eles têm uma dificuldade na escrita, para eles, um papel e um lápis na mão, pra eles é muito difícil. Então a gente conseguiu trabalhar a alfabetização do jeito que eles pensassem na escrita, porque tem que pensar como se escreve, né, sem eles realmente terem que escrever. Que nem a I. falou, estavam aprendendo e nem estavam se dando conta assim, na brincadeira mesmo.” (Pedagogia 1 e Psicologia 2)*

Com o uso da literatura infantil, a partir da contação de histórias escolhidas pelas crianças no grupo, contadas pelas estagiárias envolvendo as mesmas, foram dando sentido as suas próprias histórias, ora se identificando com elas ora podendo ressignificá-las.

Na mesma direção, outra estagiária do curso de Letras mostra que quem coordena o trabalho, no caso o professor, também está implicado naquela prática, e que suas escolhas não são aleatórias ou definidas por um currículo escolar. Ela diz:

*Enfim, e eles trouxeram uma coisa que eu não conhecia, e eu pensei é um pouco do meu mundo no mundo deles e eles sabiam todas as letras, tinha letra escrita, não sei se eles estavam lendo, mas sabiam ouvir, então, a oralidade, outra coisa que se pensa muito pouco, quando se pensa em linguagem, por que não considerar a oralidade como linguagem, como forma de expressão, e aí a partir disso, eu achei que tinha que inventar outra atividade, enfim, a gente vai fazer um fanzine, que é também a linguagem por meio do uso das imagens, que eu acredito que, a gente vive num mundo cada vez mais, não que a escrita não seja, importante, segue sendo sim, fundamental, mas não a única forma de expressão, então eu posso fazer um recorte de uma colagem pra falar, pra expressar todo um pensamento sobre sei lá, hashtag, o jovem, a representação do jovem, uma fotografia e um outro contexto sofrendo algum tipo de preconceito por meio de colagens, ou imagens, isso também é linguagem, essa é minha ótica, como a gente chama dentro da área das letras, então, tem várias formas de se expressar e não precisam tá só na escrita, isso também pode ser considerado uma aprendizagem é uma característica muito forte do nosso grupo, expressar por meio de corpo, por meio de desenho e eu acredito que isso, bem como tu não vai considerar como um conhecimento, né?” (Estagiária Letras)*

Pode-se perceber nessa prática uma docência envolvida tanto com os alunos quanto com sua área de conhecimento. Uma prática que considera o contexto, a forma de expressão, a significação cultural dos alunos, entre outros elementos. Fica explícita nessa atuação, uma forma não festiva, nem mobilizada pelos discursos de culpabilização de alguns alunos e vitimização de outros, tampouco pelos discursos messiânicos ou assistencialistas. Tal como mostrou Lopes (2017) no resultado da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Inclusão – GEPI/UNISINOS: que as subjetividades docentes vistas como “ativistas eram investidas de uma potência de vida e de justiça destinada a qualquer pessoa. Qualquer tipo de discriminação as inquietava” (LOPES, 2017, p. 24).

As práticas desenvolvidas pelas estagiárias do EDUCAS não são consideradas aqui um modelo a ser seguido, mas elas apontam para essa problematização constante de suas práticas, as quais na relação interdisciplinar, entre licenciaturas e psicologia, produzem olhares diferenciados sobre os sujeitos que consideram as diferenças como possibilidades de aprender. Ou seja, práticas que não ignoravam as identidades em jogo no currículo escolar.

Na contramão daquilo que tem sido esperado de uma boa prática alfabetizadora no contexto da escola, a estagiária citada subverte mostrando o que a autora Sibilia (2011) analisa sobre o contexto da escola. Ela afirma que as novidades das últimas décadas substituíram em boa medida os estilos de vida precedentes, tornando a sala de aula escolar em algo terrivelmente “chato”, e a obrigação de frequentá-la implica uma espécie de calvário cotidiano para os dinâmicos jovens contemporâneos.

O desafio que se coloca nesse contexto é duplo: de um lado como enfrentar essas questões relacionadas à inclusão que se voltam para a produção de aprendizagens de todos? E de outro lado, como favorecer um ambiente de aprendizagem que contemple as diferentes formas de aprender, as pluralidades de saberes e de culturas, disponíveis de serem acessadas em nível mundial?

## 1. Considerações finais

Por fim, os resultados dessa investigação são parciais e provisórios. Apontam para esses diferentes discursos que circulam num contexto de imperativo da inclusão, fazendo circular verdades sobre as práticas das professoras, de modo específico, os que atuam com o processo de alfabetização nos anos iniciais. Esse texto visa contribuir para que a circulação desses discursos sejam tensionados a fim de constituírem-se em novas práticas que considerem as diferenças dos sujeitos.

Analisou-se um conjunto de discursos relacionados ao processo de alfabetização nos anos iniciais da escolarização que visam, por um lado, atender a uma ordem discursiva sobre a inclusão em defesa do atendimento individualizado ao aluno no contexto da sala de aula. Por outro lado, considerou-se pertinente mapear outras práticas pedagógicas que podem produzir aprendizagens aos sujeitos. Procurou-se ainda mostrar que o Programa PNAIC constitui-se a partir de um conjunto de discursos sobre a inclusão e alfabetização pautados na normalização escolar. O Programa define uma idade certa para alfabetizar todos os alunos. Por mais que a tentativa seja justamente o contrário disso, tendo em vista os números negativos da alfabetização e positivos da reprovação escolar nos anos iniciais; parte-se de um currículo normalizado, que define como conduzir um processo de alfabetização baseado na individualização de práticas que devem ser capazes de alfabetizar os alunos. Observou-se que a ênfase na normalização escolar como princípio orientador do olhar do professor que tem responsabilizado o próprio aluno pela sua condição de não aprendizagem, sem relacionar os diferentes atravessamentos que produzem o que as professoras têm entendido como imprescindível para a alfabetização.

Portanto, aparece nas narrativas das professoras o mesmo movimento do PNAIC que evidenciaram a responsabilização do docente para

efetivar o imperativo da inclusão. Esses discursos subjetivam os docentes para que assumam a inclusão como um imperativo, tomando a aprendizagem como uma condição de parceria com o Estado. (LOPES, 2017)

Já nas narrativas das estagiárias do EDUCAS percebeu-se possibilidades de entender os processos de in/exclusão. Assim, como demonstrado pela pesquisa desenvolvida pelo GEPI, pensar a inclusão vai além do binarismo incluído/excluído. Pensar a inclusão, a aprendizagem, as práticas pedagógicas, a produção de subjetividades, requer olhar de forma interessada para o contexto em que elas são produzidas e como são operacionalizadas nessa lógica contemporânea.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

ENZWEILER, Deise Andreia; FRÖLICH, Raquel. Discursos sobre inclusão escolar no ciclo de alfabetização: uma análise sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic). **Anais de eventos 38ª Reunião Anual da Anped.** Maranhão, 2017. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT13\\_977.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_977.pdf)>. Acesso em 19 abr. 2018.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p.30-64,1990.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini. (IM)possibilidades de pensar a inclusão. **Anais de eventos 30ª Reunião Anual da Anped.** Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2018.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOUREIRO, Carine; KLEIN, Rejane R. **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Editora Appris, Curitiba: 2017.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

SOUZA, Marcos L. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. 2017. Disponível em <<https://www.soescola.com/2017/12/o-processo-de-alfabetizacao-da-crianca-segundo-emilia-ferreiro.html>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>[1]</sup> O termo é utilizado aqui para evidenciar um modo de olhar que se pauta nos estudos do autor Michel Foucault.

<sup>[2]</sup> O Educas é um espaço de apoio especializado a crianças e jovens encaminhados das escolas da rede municipal e estadual de São Leopoldo e região. O Educas desenvolve suas ações tendo como foco central o tema da aprendizagem, abrangendo basicamente duas dimensões: a aprendizagem das crianças e jovens atendidos nesse Programa; e a aprendizagem dos estagiários, enquanto alunos dos cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas – futuros professores – e da Psicologia, que fomentam o seu processo de formação a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, planejadas e executadas nas atividades de intervenção. O Programa é um dos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do Curso de Pedagogia/Unisinos. Para maiores informações sobre o Programa, ver *site*: <http://www.unisinos.br/extensao/acao-social/programas/programa-educacao--e-acao-social-educas>

<sup>[3]</sup> Para preservar as identidades das professoras participantes do estudo foi utilizado números de 1 à 5. Os excertos selecionados serão trazidos em itálico para diferenciar dos autores. Para as estagiárias, além dos números, identificou-se também pelos cursos aos quais pertencem: Psicologia e Licenciaturas em Pedagogia e Letras. Como a estagiária de Letras era somente uma, não aparece número. Os dois grupos foram constituídos por professoras e estagiárias mulheres, sendo apenas um homem no grupo de estagiárias. Por isso, optou-se por nomear os grupos sempre no gênero feminino.