

**Desafios da docência no processo de alfabetização dos alunos com necessidades  
educacionais especiais**

**Teaching challenges in the literacy process of students with special educational needs**

**Desafíos de enseñanza en el proceso de alfabetización de estudiantes con necesidades  
educativas especiales**

Recebido: 29/07/2020 | Revisado: 04/08/2020 | Aceito: 07/08/2020 | Publicado: 14/08/2020

**Clebson Assis da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-776X>

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

E-mail: [clebson.silva@universo.univates.br](mailto:clebson.silva@universo.univates.br)

**Christiano Ricardo dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5986-6237>

Universidade Federal do Amapá, Brasil

E-mail: [chrsantosmcp@gmail.com](mailto:chrsantosmcp@gmail.com)

**Laís Suellen dos Santos Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-8934>

Universidade Federal do Amapá, Brasil

E-mail: [lalasuellen@hotmail.com](mailto:lalasuellen@hotmail.com)

**Luís Felipe Pissaia**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4903-0775>

Universidade do Vale do Taquari, Brasil

E-mail: [lpissaia@universo.univates.br](mailto:lpissaia@universo.univates.br)

**Resumo**

Partindo da ideia de que o processo de alfabetização se caracteriza pela apropriação e uso social de instrumentos necessários para atender as necessidades sociais do sujeito é que se define enquanto objetivo para esta investigação identificar de acordo com as perspectivas de professores quais os desafios que se manifestam no processo de alfabetização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para percorrer o caminho investigativo optou-se pelo uso da pesquisa de campo, de caráter exploratório com tratamento quantitativo e qualitativo dos resultados, fazendo uso também do método hipotético-dedutivo pelo qual foi possível identificar os desafios da docência junto a um grupo de professores atuantes em escolas

públicas e privadas do município de Santana/AP que alfabetizam alunos com Necessidades Educacionais. Utilizou-se também da técnica de coleta de dados conhecida como Grupo Focal pela riqueza de informações que emergiram e subsidiaram a análise dos dados. Os resultados obtidos apontaram que os principais desafios encontrados pelos docentes no processo de alfabetização dos alunos especiais é a ausência de uma formação técnica específica para atender esse grupo de alunos e a significativa falta de apoio das famílias no compromisso e colaboração com o desenvolvimento educacional dos filhos, atribuindo a responsabilidade desse processo para os professores e a escola.

**Palavras-chave:** Docência; Alfabetização; Atendimento educacional especializado; Políticas educacionais.

### **Abstract**

Starting from the idea that the literacy process is characterized by the appropriation and social use of instruments necessary to meet the social needs of the subject, it is defined as an objective for this investigation to identify, according to the perspectives of teachers, the challenges that are manifested in the literacy process of students with Special Educational Needs. In order to follow the investigative path, we opted for the use of field research, of an exploratory nature with quantitative and qualitative treatment of the results, also using the hypothetical-deductive method by which it was possible to identify the teaching challenges with a group of active teachers in public and private schools in the municipality of Santana / AP that teach students with Educational Needs. We also used the data collection technique known as the Focus Group for the wealth of information that emerged and supported the data analysis. The results obtained showed that the main challenges faced by teachers in the literacy process of special students is the absence of specific technical training to serve this group of students and the significant lack of support from families in their commitment and collaboration with their children's educational development. , assigning responsibility for this process to teachers and the school.

**Keywords:** Teaching; Literacy; Specialized educational service; Educational policies.

### **Resumen**

Partiendo de la idea de que el proceso de alfabetización se caracteriza por la apropiación y el uso social de los instrumentos necesarios para satisfacer las necesidades sociales de la asignatura, se define como un objetivo para esta investigación identificar, según las perspectivas de los docentes, los desafíos que se manifiestan. en el proceso de alfabetización

de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para seguir el camino de la investigación, optamos por el uso de la investigación de campo, de naturaleza exploratoria, con tratamiento cuantitativo y cualitativo de los resultados, utilizando también el método hipotético-deductivo por el cual fue posible identificar los desafíos de la enseñanza con un grupo de docentes activos. En escuelas públicas y privadas en el Municipio de Santana / AP que enseñan a estudiantes con necesidades educativas. También utilizamos la técnica de recopilación de datos conocida como Grupo de enfoque para la gran cantidad de información que surgió y apoyó el análisis de datos. Los resultados obtenidos mostraron que los principales desafíos que enfrentan los maestros en el proceso de alfabetización de estudiantes especiales es la ausencia de capacitación técnica específica para atender a este grupo de estudiantes y la falta significativa de apoyo de las familias en su compromiso y colaboración con el desarrollo educativo de sus hijos. , asignando la responsabilidad de este proceso a los maestros y la escuela.

**Palabras clave:** Enseñando; Literatura; Servicio educativo especializado; Políticas educativas.

## 1. Introdução

A alfabetização no Brasil passou por uma série de transformações nas últimas décadas tanto em termos de finalidade: para que alfabetizar? Como em questões terminológicas: o que é alfabetização? Nesse sentido buscou-se compreender contextos que permeiam o processo de alfabetização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, averiguando tais situações junto a docentes atuantes em algumas escolas públicas e privadas do município de Santana/AP e que atuam em salas de aulas regulares como também em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em meio a esse contexto de alfabetização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais se faz relevante abordar a atual inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular brasileiras. Ainda, identificando esse processo ainda como um desafio comum e diário, além de estar sendo uma conquista que vem sendo alcançada no decorrer das últimas décadas, não se configurando apenas como alunos frequentando a escola regular comum, mas assegurando que todos possam usufruir do seu direito à educação, sem distinção e garantida pelo art. 208 da Constituição Federal de 1988.

Almejando apontar alguns desafios presentes na prática de alfabetização de um grupo que, além daqueles já comuns a todas as crianças que não conseguem ser alfabetizadas na

“idade certa”<sup>1</sup>, enfrentam também outras dificuldades que podem comprometer sua aprendizagem como uma Necessidade Educacional Especial. Por isso os objetivos específicos dessa investigação foi identificar quem são estes alunos com Necessidades Educacionais Especiais; reconhecer fatores relacionados aos desafios enfrentados pela docência no processo de alfabetização destes alunos; e, por último, analisar como o conhecimento desses desafios pode contribuir para a compreensão dessa realidade educacional.

O referido artigo apresenta em sua estrutura uma abordagem acerca da compreensão sobre as pessoas com deficiência e a conquista de direitos a educação, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de escolarização, uma breve abordagem a respeito do programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), finalizando com a análise e discussão dos resultados obtidos junto aos entrevistados.

Para tal traçou-se enquanto caminho metodológico as orientações descrições por Minayo (1996) que esclarece sobre os tipos e abordagens de pesquisas que melhor possibilitem o encontro de elementos que subsidiem o propósito dessa busca. Para a seleção de instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como a análise destes apoiou-se nas indicações de Lakatos (2015) e Gil (2007).

Para a discussão sobre a formação e relevância docente no processo de desenvolvimento educacional recorreu-se a autores como Pimenta (2015), que aponta sobre os desafios e necessidades da formação e pratica docente para atender as demandas do atual cenário educacional Brasileiro; Freire (2011), elucidando a relevância de um processo de alfabetização para a emancipação do sujeito social e Satyro (2007), abordando sobre limitações presentes em contextos educacionais existentes em nosso país.

Na tentativa de identificar políticas educacionais que assegurem esse direito, foram consultados instrumentos legais como o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 que prevê a garantia da oferta educacional ao cidadão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 esclarecendo por meio de artigos sobre a garantia e aplicabilidade de atendimento educacional para grupos de alunos em turmas regulares e de AEE para todos os educando que dele necessitar. Além de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Secretarias de Educação que complementam essa abordagem elucidando processos e condições para garantir a efetivação de práticas de inclusão dos alunos no processo educacional.

---

<sup>1</sup>Termo usado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2017).

E para compreender os termos legais que garantem a inclusão do aluno com Necessidade Educacional Especial e abordagens sobre a alfabetização indicando de maneira detalhada como se dá o desenvolvimento desse processo junto aos alunos, conta-se com pareceres do CNE (2001) e com a colaboração de Mantoan (2003), que aponta sobre as possibilidades e relevância da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas e sistema educacional Brasileiro.

## **2. Metodologia**

Para desenvolver esta pesquisa, escolheu-se a metodologia de natureza básica estratégica exploratória com abordagem qualitativa subjetiva, que é centrada na compreensão e explicação dos resultados e no alcance do objetivo bem como compreender e explicar o problema norteador do estudo.

Minayo (2007 apud Gerhart & Silveira, 2009) explica que este tipo de abordagem trabalha com significados, motivos, crenças, valores, atitudes das relações humanas e sociais que não podem ser reduzidas e quantificadas em variáveis, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (Minayo, 1996).

Quanto ao procedimento, utilizou-se a pesquisa de campo caracterizada pela pesquisa bibliográfica e/ou documental, junto à coleta de dados com pessoas, por meio de um grupo focal que tem a opção a coleta de dados, não com ênfase nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto parte de um grupo (Pimenta, Ghedin & Franco, 2015), ou seja, neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (Bauer & Gaskell, 2002). Para a condução da entrevista do grupo focal, utilizaram-se os seguintes instrumentos acessórios: gravador de voz, bloco de notas, quadro branco e pincéis.

Estabeleceram-se os seguintes critérios na escolha dos participantes: ser docente no mínimo há 03 anos; estar atuando como professor (a) em 2019; ter alunos com Necessidades Educacionais Especiais em processo de alfabetização; ter licenciatura plena em Pedagogia ou Língua Portuguesa (Letras), ressalta-se que esta delimitação foi submetida às estas disciplinas apenas para fins práticos na análise dos dados.

Os sujeitos selecionados para participarem foi um grupo de (15) professores que responderam ao questionário, sendo: (03) do AEE, (06) do Ensino Fundamental I, (04) do Ensino Fundamental II e (02) do Ensino Médio.

Utilizou-se como instrumento para obtenção de informações um questionário misto com questões fechadas e abertas, totalmente estruturado, ou seja, com perguntas previamente formuladas tomando-se o cuidado de não fugir ao tema. Por meio desse tipo de questionário é possível fazer comparação com o mesmo conjunto de perguntas que devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (Lakatos, 2015), resultando em dados qualitativos e quantitativos.

Inicialmente o questionário foi entregue e respondido no período entre 15 a 30 de março de 2019; o mesmo foi formulado com perguntas fechadas e abertas, sendo estas as seguintes: 1- Qual a sua formação profissional?; 2- Atua há quanto tempo como docente?; 3- Quais os principais desafios na alfabetização desses alunos?. Posteriormente, entre os dias 31 de março a 02 de abril, foi realizado um resumo em tópicos dos desafios apontados pelos participantes, que na opinião deles, incidem no processo de alfabetização dos seus alunos.

Em seguida, no dia 03 de abril, foi realizada a segunda amostra formada por um grupo de (05) professores que já haviam participado respondendo ao questionário e que nesse dia, participaram do grupo focal, sendo: (01) do AEE; (03) do Ensino Fundamental I e (01) do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que os (15) professores da primeira amostra foram convidados para a segunda amostra, mas apenas (05) puderam participar.

O grupo focal teve duração de aproximadamente 01 hora e 20 minutos e foi gravada em áudio com o consentimento dos participantes. A condução desse modelo de entrevista foi organizada em roda de conversa da seguinte forma: (I) teve início com a apresentação da pesquisadora e dos participantes presentes; (II) apresentação do tema da pesquisa e a pergunta problema; (III) explicação e definição de grupo focal; (IV) apresentação do resumo em tópicos dos desafios apontados pelos participantes do questionário.

No segundo momento, após analisar a tabela, cada participante classificou em ordem de importância, em sua folha impressa, os 12 desafios resumidos a partir do questionário. Em seguida, pediu-se que os mesmos socializassem essa ordem com o grupo e justificassem ou contextualizassem suas escolhas de maneira rápida e objetiva. Cada fala foi sendo classificada num quadro branco, escrito com pincel, para que todos pudessem visualizar.

Após os participantes apresentarem o primeiro item de suas listas e ouvirem as justificativas uns dos outros, solicitou-se que os mesmos tomassem uma posição se continuavam com a mesma opinião após ouvir os colegas. Dessa forma, foi realizado com os

demais itens de maneira que, os pontos foram comentados, revisados e reposicionados conforme o andamento da conversa entre o grupo. Ainda foi deixado em aberto para que o grupo pudesse inserir novo item para discussão, porém não ocorreu.

### **3. Resultados e Discussão**

A seguir serão apresentados os resultados e discussões referentes a pesquisa realizada. Tais informações estão dispostas em quatro subseções, sendo a primeira intitulada “As pessoas com deficiência e as conquistas de direitos e garantias educacionais” a segunda, “Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” a terceira, “PNAIC e sistemas de avaliações da alfabetização no Brasil” e a quarta, “Participantes e suas conjecturas”.

#### **3.1 As pessoas com deficiência e as conquistas de direitos e garantias educacionais**

Segundo o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, (Brasil, 2001), Pessoas com Deficiência (PCD) são as que têm limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e que se encontram nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, Decreto Nº3.298, art.4º, 2001).

Para completar o quadro sobre as deficiências mencionadas acima, o Decreto nº 8.368, Art.1º (Brasil, 2014) considera com deficiência, para todos os efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dando a ela todos os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Conforme a Lei Nº 12.764 pessoas com TEA são aquelas que têm síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, Art. 1º § 1º).

Além das definições mencionadas, o art.1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), nos traz uma definição mais reflexiva sobre o assunto, apresentando a deficiência como um conceito em evolução, resultante das lutas das Pessoas com Deficiência, contra as barreiras, atitudes e ambientes que as impedem de participar plena e efetivamente da sociedade com igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A atual política de reconhecimento dos direitos dessas pessoas é resultado da evolução registrada de mais de 200 anos de história. Nesse tempo muitas circunstâncias específicas influenciaram suas vidas: a ignorância, a negligência, a superstição e o medo que há muito tempo constituem fatores sociais que as isolaram e atrasaram o seu desenvolvimento (Brasil, Resolução 48/96, 1993).

Para enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unicef Jomtien, 1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, inclusive, das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana garantindo, expressamente, o direito à igualdade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, aderindo como um dos princípios para o ensino,

a igualdade de condições de acesso e permanência na escola segundo a capacidade de cada um. Portanto, toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Convenção da Guatemala<sup>2</sup>, promulgada pelo Decreto 3.956 (Brasil, 2001), nos deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994 (apud Brasil, 2003, p.19), passou-se a considerar a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais:

O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

De acordo com a Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos (Brasil, 2004), com a nova constituição de 1998 houve um avanço significativo e digno de observação em relação a conquistas de direitos à educação da Pessoa com Deficiência. Na constituição anterior, tais pessoas não eram contempladas pela educação em geral e, sim, pela Educação Especial, tratada no âmbito da assistência. No entanto, isso não foi repetido na atual Constituição.

Nesse contexto, é possível perceber uma ruptura com o modelo de Educação Especial que antes substituíra o ensino regular. Essa antiga modalidade de ensino segregava os estudantes considerados não aptos, separando-os dos demais, em classes ou escolas especiais.

Assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN passou a usar o termo Educação Especial sob a perspectiva de um novo conceito, baseado na nova Constituição. Segundo o art. 4º inciso II e art. 58º da LDBEN, entende-se que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino garantindo um AEE para educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação (Brasil, 1996).

---

<sup>2</sup>O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República.

Da mesma forma o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) não retoma o conceito anterior de Educação Especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade, ao situá-la no âmbito dos serviços de apoio à escolarização em seu art.2º, que diz que a “Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência”.

Sobre o uso do termo “necessidades educacionais especiais” a Declaração de Salamanca (1994 apud Brasil, 2003, p. 19-20) argumenta que o termo vai muito além das deficiências e revela a necessidade de compreender que o normal é ‘os seres humanos serem diferentes uns dos outros’.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, no dia 9 de janeiro de 2001 foi instituída a Lei nº 10.172, que trata da Educação Especial no Plano Nacional de Educação. Esse documento estabeleceu como meta principal:

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras. Instituições específicas (Brasil, 2001, p. 80).

E quanto ao local onde o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais o mesmo deve ser realizado e especificado de acordo com o Artigo 5º:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, da própria escola ou em outra escola de ensino regular de turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (Brasil, 2009, p.02).

### **3.2 Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**

Teoricamente, a LDBEN (Brasil, 1996) juntamente com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e outros, apresentam diretrizes, objetivos, metas e estratégias em regime de colaboração, que visam assegurar a manutenção do desenvolvimento do ensino em seus vários níveis, etapas e modalidades. Porém, sabe-se que, por vezes, existe um distanciamento entre teoria e prática, pois, nesta última, sempre existirão novidades e desafios

a serem superados por alunos e professores na caminhada educacional (Satyro & Soares, 2008).

O parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 17/2001 (Brasil, 2001, p.1), diz que as pessoas com “Necessidades Educacionais Especiais” têm direito à educação, frequentando escolas regulares, e que as mesmas (escolas) devem oferecer uma pedagogia capaz de atender as suas necessidades. No entanto, existem necessidades educacionais, que requerem da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo educacional.

A inclusão dos alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar, não acontece apenas no exercício do direito ao ensino individualizado e nem na utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência. A inclusão deve prever recursos que possam auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem, levando o aluno até o limite em que conseguem chegar (Brasil, 2004).

Para algumas pessoas, o ensino pode ser visto como sinônimo de competição e categorização dos alunos em critérios bons ou ruins que são, no geral, categorizações infundadas. Todavia, o ensino inclusivo desafia o sistema educacional e a comunidade escolar para a descoberta contínua de novas estratégias e significados sobre a educação, com a reflexão de que o ensino e aprendizagem do conteúdo curricular são importantes, mas não é o único aspecto que se deve esperar de uma educação de qualidade.

No sentido etimológico, inclusão – do verbo incluir, significa fazer parte de, ou participar de. Neste sentido, participar revela a necessidade fundamental de todo ser humano de fazer parte de um grupo ou sociedade. Desta forma, o ser humano só terá possibilidade de desenvolvimento numa sociedade que permita e facilite a sua participação (Voivodic, 2004).

Faz-se necessário haver uma ressignificação do papel da escola juntamente com a família e sociedade, instalando ações de convivências mais solidárias. Lembrando que, tanto a escola como a sociedade, são as que precisam se adequar às necessidades dos alunos com deficiência, e não o contrário, assegurando-lhes seus direitos enquanto cidadãos participantes de uma sociedade (Sampaio, 2009).

Portanto, o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam apresentar e serem participantes ativas do fazer educacional, abrindo a proposta para romper o dualismo existente entre educação regular e educação especial.

### 3.3 PNAIC e sistemas de avaliações da alfabetização no Brasil

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2017) formalizou um compromisso assumido pelos governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, desde 2012, para cumprir a Meta V (cinco) do Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) que estabelece a obrigatoriedade de alfabetização de todos os alunos, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, no entanto, com as mudanças na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), essa meta de alfabetização foi alterada para até o 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental.

A partir de alguns relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup> que inclui a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>4</sup> em 2016, percebeu-se que apesar das melhorias nas proficiências avaliadas, ainda tem-se uma longa caminhada para alcançar a alfabetização dos alunos do ensino fundamental, não apenas das séries iniciais, mas também de considerável porcentagem dos alunos do ensino fundamental das séries finais.

Em 2018, o então ministro da Educação, divulgou em coletiva de imprensa em Brasília que a prova ANA seria extinta e incorporada<sup>5</sup> ao SAEB e que a partir de 2019 alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, bem como alunos da Educação Infantil também seriam avaliados. Sendo assim, o SAEB passa a avaliar todo o percurso regular da educação básica (Soares, 2018).

Estas mudanças foram estabelecidas em função da nova política de alfabetização homologada em dezembro de 2017 na Base Nacional Comum Curricular e visam fazer amostragem da real situação da qualidade da educação no Brasil que gerem políticas públicas de melhorias para a mesma.

Mas e quanto à avaliação da alfabetização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais? A Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) bem como, um planejamento com foco na equidade e compromisso de reverter as situações de exclusão históricas que durante muito tempo marginalizou grupos como: povos indígenas, quilombolas e demais afrodescendentes,

---

<sup>3</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente.

<sup>4</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) era uma avaliação externa que objetivava aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas eram aplicadas aos alunos para fornecerem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

<sup>5</sup> Tradicionalmente, o SAEB era aplicada para o 5º e 9º ano do fundamental e para o 3º ano do ensino médio.

peças que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria e também um compromisso com os alunos com Deficiência (Brasil, 2017).

Sendo assim, entende-se que os alunos da educação básica com deficiência ou dificuldades de aprendizagem também são públicos alvos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do novo SAEB no Brasil, porém, com as devidas flexibilizações/adequações/adaptações conforme as legislações que contemplem suas especificidades educacionais. Caso contrário, ou seja, se estes alunos forem excluídos, isto pode ser entendido como ação discriminatória, que não dá a Pessoa com Deficiência as mesmas oportunidades que as demais (Fávero, 2004)<sup>6</sup>. Dessa forma, é necessário avaliar as situações em consonância com a legislação vigente e buscando a assertividade frente à prática docente.

### **3.4 Participantes e suas conjecturas**

Com base nos procedimentos metodológicos adotados para a obtenção de dados, foi possível identificar e organizar tabelas enumerando os desafios citados pelos docentes e posteriormente discutidos com os mesmos para refletirem sobre a relevância e permanência destes dentre suas indicações para registro, posteriormente estes dados foram organizados em tabelas para facilitar a compreensão e análises dos mesmos.

Ao serem questionados sobre os principais desafios encontrados no processo de alfabetização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, os professores entrevistados registraram as seguintes indicações dispostas na Tabela 1 expressa abaixo:

---

<sup>6</sup> É procuradora da República e Mestre em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica em São Paulo/SP. Sua principal atuação é na área de direitos humanos com ênfase na defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

**Tabela 1** – Desafios mencionados pelos professores através do questionário.

o	DESAFIOS MENCIONADOS	Quantidade de professores que citaram o desafio
1	Adaptar conteúdos	05
2	Adaptar atividades ou recursos	06
3	Interpretação e compreensão dos conteúdos pelos alunos	02
4	Nunca ter trabalhado com alfabetização	01
5	Tempo para acompanhar a criança	01
6	Despertar o interesse do aluno para a aprendizagem	05
7	Ter um ambiente acolhedor e organizado	01
8	Acompanhamento familiar	06
9	Déficit de Socialização e comunicação do aluno com NEE	03
10	Questões comportamentais do aluno	03
11	Coordenação motora	01
12	Compreender o funcionamento cerebral ou deficiência do aluno	02

Fonte: Autores da pesquisa (2020).

Observa-se que foram doze os desafios citados pelos docentes entrevistados, um grande grupo sinalizou a necessidade de maior apropriação de conhecimentos didáticos metodológicos para melhor atender as necessidades dos alunos, tais ideias são expostas quando os desafios de nº 01 “Adaptar conteúdos” é citado por cinco docentes, desafio nº 02 “Adaptar atividades ou recursos” tido como relevante para seis professores e o desafio nº 06 “Despertar o interesse do aluno para a aprendizagem” mencionado por cinco educadores.

Observa-se que os desafios descritos por um grande número de entrevistados caracteriza-se como de ordem didático pedagógico, necessitando com isso de formação docente para maior apropriação de conhecimentos que instrumentalizem esses professores.

A LDBEN (Brasil, 1996) assegura que o sistema de ensino ofertará aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, além de serviços de apoio especializados na escola regular, para atender às peculiaridades desta clientela.

Os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem preparar esses profissionais, de modo que possam prestar atendimento educacional especializado, em escolas comuns e em instituições especializadas, envolvendo

conhecimentos como: código Braile, Libras, técnicas que facilitem o acesso da Pessoa com Deficiência ao ensino em geral, e outros com a mesma finalidade (Brasil, 1996).

Mantoan (2003), idealizadora dos projetos de formação dos professores adotados por redes de educação desde 1991, propõe uma formação baseada nos princípios educacionais que valorizem a aprendizagem ativa, ou seja, valorizem os conhecimentos prévios, intelectuais e sociais, tanto dos alunos como dos professores e também a autonomia de cada um, bem como o exercício constante de trocas dessas aprendizagens entre professores, diretores e coordenadores da escola.

Apesar das pessoas com deficiência terem direito à educação de qualidade, dados do INEP (2017) revelam a falta de estrutura das escolas e despreparo dos docentes para recebê-los. Algumas escolas não acreditam no potencial dos alunos com deficiência, enquanto que alguns professores têm a ilusão de que estes alunos apresentarão um desempenho escolar igual ou semelhante aos demais, ignorando as diferenças e especificidades do tempo de aprendizagem de cada indivíduo (Brasil, 2004).

Certamente, um professor atento à caminhada do saber com seus alunos, como ensinou Freire (2011), consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada aluno e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Um dos pontos cruciais do ensinar a turma toda é a consideração da identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos.

Ainda recorrendo à tabela 01, vale salientar como outro ponto que merece relevante atenção nesta investigação foi a descrição do desafio nº 08 “Acompanhamento familiar” verbalizado por seis docentes, indicando uma forte ausência na participação e colaboração das mesmas no processo de alfabetização e vida escolar dos filhos.

As falas a seguir, foram as que mais promoveram discussões a respeito do tema e que contribuiu para que houvesse um consenso entre os participantes do grupo focal sobre os principais desafios na alfabetização desse grupo de alunos, sendo o mais discutido a importância da participação da família na educação dos filhos, conforme pode ser verificado nos relatos abaixo:

*“Eu concordo que esse acompanhamento familiar ele reflete muito né... no nosso trabalho (...) teve um aluno que ano passado ele saiu quase lendo... mas esse ano ele já voltou LÁ do zero de novo...então... não houve progressão nele... do segundo ano para o terceiro...isso... durante o ano ocorreu, né... dele começar a ler ...porém quando ele retornou no início do ano... ele já veio - - eu tive que retornar de novo com*

*ele...até porque... também eu pude conversar com a mãe e ela me disse que:: ela deixou ele as férias todas... assim APROVEITANDO a vida mesmo”. (DOCENTE C).*  
*“Eu concordo que esse acompanhamento familiar ele reflete muito né... no nosso trabalho (...) teve um aluno que ano passado ele saiu QUASE lendo... mas esse ano ele já voltou LÁ do zero de novo...então... não houve progressão nele... do segundo ano para o terceiro...isso... durante o ano ocorreu, né... dele começar a ler ...porém quando ele retornou no início do ano... ele já veio - - eu tive que retornar de novo com ele...até o primeiro desafio é a família por conta assim. (...) a família quando coloca a criança aqui.. ela diz assim: tá aqui o meu filho... ele tem tal coisa... e eu quero... e eu vou esperar o final... que a escola vai dar um jeito”. (DOCENTE A).*

*“Eu observo que sem o acompanhamento da família nós não conseguimos avançar... por quê? Eu trabalho (...) há bastante tempo e nós temos casos e casos... casos de pais que acompanham... que são GUERREIROS... que procuram terapias... fazem de tudo para que seu filho possa evoluir...mas nós temos também pais... que como a professora A colocou... chegam aqui na escola... TOMAM pra você... e você vai ter que dar o jeito...né? não procuram as terapias fora... confia SÓ no nosso trabalho... quando a gente dá alguma orientação eles dizem... ah... professora... não... mas... será que vai né? Então assim:... sem o apoio da família nós não vamos conseguir alfabetizar...nós passamos QUATRO HORAS com as nossas crianças né?” (DOCENTE E ).*

Não se faz raro os casos em que se torna possível perceber a tentativa de algumas famílias em transferir para escola e professores a total responsabilidade da alfabetização dos seus filhos. Sobre isso, Carvalho (2000) levanta uma questão de que, se os professores continuarem insistindo no discurso de que a família tem que assessorar e ajudar seus filhos em casa com as atividades escolares, como ficam os casos daqueles alunos em que os seus familiares não têm a possibilidade de fazê-los, por não terem cabedal cultural ou disponibilidade de tempo?

Carvalho (2000) defende que o aluno deve ser assessorado e preparado de acordo com seu contexto e a escola deve promover mudanças em sua forma de atuação para lidar com a família em suas diferentes formas de participação. No entanto, estudos têm demonstrado o efeito da importância da participação dos pais na escola em relação ao desempenho escolar dos seus filhos. Burchinal, Peisner, Pianta e Howes (apud, Andrade & Chechia, 2005)

afirmam que quanto mais os pais forem participantes da vida escolar dos filhos e quanto maior for o grau de escolaridades dos pais, as crianças tendem mostrar mais sucesso na aprendizagem.

Vale ressaltar que a Constituição Federal (1988) define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família [...]”, o que chama a família para as responsabilidades na educação de seus filhos. Passos (2010, p.69) confirma que “a família tem papel preponderante no desenvolvimento da criança e as informações advindas do ambiente familiar podem responder as questões favoráveis ou desfavoráveis em seu desempenho escolar”.

A educação é que vai estabelecer a ponte entre os conhecimentos/ aprendizagem e o indivíduo, de modo a condicionar comportamentos que serão vantajosos para ele e para os outros no futuro. E, como estes comportamentos começam na família, esta é considerada a primeira base educacional do aluno. Para realizar seus objetivos de provocar tais comportamentos nas crianças, a educação familiar deve fazer uso de reforçadores primários (alimento, água, aquecimento) e reforçadores condicionados (atenção, aprovação e afeição) (Skinner, 1974).

A questão da aprendizagem, portanto, consiste em um sistema de reforçamentos planejados, que se estenderá além das paredes de um lar para dentro dos muros das instituições educacionais. Pois, como afirma Skinner, para ensinar uma criança a ler, a cantar ou a jogar um jogo de modo eficaz,

Quando se espera o nascimento de um filho, a expectativa dos pais é receber uma criança saudável, bonita e inteligente. É certo que ninguém espera ter um filho com deficiência, e quando isso acontece há frustração e desestruturação total da família. Diante dessa realidade, essa família buscará respostas às suas inquietações e, aos poucos, o trauma inicial dará lugar à tristeza e desolação, iniciando-se o processo de luto pelo sonho não concretizado. Esse doloroso processo continua com o lento ajustamento à realidade não esperada. Essa criança ficará à espera, de cuidados especiais, situação na qual se deseja que o luto inicial se transforme em luta diária (Brasil, 2006)

A forma como a família e a escola veem essa criança pode contribuir de forma positiva ou negativa em sua evolução como um todo. As oportunidades de participação e ação dessa criança dependerão do olhar que o meio estabelecer para formar a sua opinião sobre sua importância nas relações sociais.

Para Vygotsky (apud Sampaio & Sampaio, 2009) inicialmente, poucos estudiosos se preocupavam em caracterizar e compreender as deficiências na sua totalidade, menosprezando

os processos intervenientes no desenvolvimento das crianças deficientes em relação às outras. Ele se interessou em estudar possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência através da teoria de que todo defeito cria estímulos para elaborar a compensação, abrindo novos caminhos de desvio para o desenvolvimento.

Por meio do desenvolvimento proximal Vygotsky (2007), via o aprendizado como um processo social e enfatizava o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo de forma mediada por um adulto. Nessa teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento da criança avança; ou seja, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização acontecem de acordo com "níveis reais de desenvolvimento" de cada aprendiz.

Tanto professores como familiares, ao saberem das deficiências que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais possuem, não devem condicionar ou limitar a aprendizagem dessas crianças pela deficiência, pelo contrário, este saber deve favorecer a construção das estruturas mentais, físicas e psicológicas para que as crianças conquistem valores morais necessários para agir e interagir adequadamente com o meio. (Brasil, 2006).

O professor pode orientar os pais com relação à disciplina e ensino dessas crianças e os pais devem se comprometer em assumirem postura e atitudes que conduzam o crescimento da criança da forma mais natural e saudável possível. Piaget (1971) relata que o homem é um ser geneticamente social e nasce potencialmente inteligente, e o ser social de mais alto nível é aquele que se relaciona com seus semelhantes de forma equilibrada.

Para Smith (2012), embora as dificuldades de aprendizagem tenham se tornado o foco de pesquisas nos últimos anos elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral e levanta muitas perguntas, como: como uma criança pode saber tudo o que é possível sobre dinossauros aos 4 anos, mas ainda ser incapaz de aprender o alfabeto? Como uma criança pode ler impecavelmente um parágrafo em voz alta e não recordar o conteúdo 05 minutos depois? O que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado, entre aquilo que parece que a criança deveria ser capaz e o que ela realmente faz.

Muitas crianças também lutam com as dificuldades de aprendizagem em relação aos comportamentos, que surgem a partir de condições neurológicas que incidem no aprendizado, como por exemplo: o fraco alcance de atenção, dificuldades para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, planejamentos e

habilidades organizacionais, distração, falta de destreza entre outros. E os pais e professores, precisam juntos encorajar e acreditar no potencial dessas crianças.

#### **4. Considerações Finais**

Conclui-se que os dados bibliográficos consultados trouxeram apontamentos e reflexões que esclareceram a identificação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais entrelaçados, suas conquistas a direitos ao atendimento educacional. Foi possível também perceber que os professores são atores primordiais para a superação de dificuldades educacionais junto aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, uma vez que um dos primeiros desafios a serem conquistados na aprendizagem educacional destes alunos é a alfabetização.

Por meio da primeira amostra da pesquisa, aplicada através de um questionário, foi possível pontuar alguns desafios iminentes no processo de alfabetização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sendo os mais relevantes pela quantidade de docentes que as descreveram a necessidade de melhor formação docente para atendimento adequado dos alunos e a ausência da família na participação do processo de alfabetização escolar dos alunos.

Sendo assim a partir das análises dessas amostras concluiu-se que os desafios relacionados à alfabetização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, se manifestam em diferentes escolas, e estes desafios também podem estar relacionados com a necessidade de desenvolvimento profissional para lidar com ensino de alunos com Necessidades Educacionais Especiais; entre outros.

Outro desafio apontado na amostra foi à participação da família no acompanhamento educacional destes educandos, que trazem consigo questões delicadas dos quais os docentes precisam lidar, uma vez que famílias tentam transferir para a escola a total responsabilidade pela educação desses alunos; algumas famílias demonstram negação da deficiência/dificuldades de aprendizagem dos seus filhos ou que não acreditam no potencial de aprendizagem dos mesmos por causa das suas limitações.

A partir da identificação desses desafios surgem novas oportunidades para discussões que busquem para os docentes dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, condições para que os mesmos possam alfabetizar ou ensinar seus alunos de acordo com as suas especificidades, enaltecendo suas habilidades, ajudando-os a superarem suas dificuldades, e possibilitar que a relação entre professores/escola e famílias aconteça de forma

mais significativa, contribuindo para a construção de uma educação e uma sociedade mais inclusiva.

Ficou esclarecido também que a alfabetização traz consigo reflexões sobre emancipação social, e por isso, não deveria ser ignorada. Para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, para que ela aconteça, faz-se necessária a participação da escola, professores, famílias, profissionais terapêuticos e alunos. Portanto, uma vez que foram identificados alguns desafios que podem dificultar esse processo de alfabetização, acredita-se que novos e futuros estudos podem ser efetuados em busca de ferramentas e estratégias que minorem estes desafios voltados para as áreas como:

Formação dos professores licenciados não apenas sobre a modalidade de ensino Educação Especial, mas também para estratégias de ensino da alfabetização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Treinamentos de mediações para os profissionais da educação para lidarem com as famílias em negação ou luto por causa dos seus filhos com Necessidades Educacionais Especiais.

Acredita-se também que a partir dos resultados dessas análises foi possível não somente responder a pergunta problema desta pesquisa relacionada a identificar os desafios da docência na alfabetização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, como também foi alcançado o objetivo geral da mesma, por possibilitar reflexões sobre estes desafios a partir do compartilhamento das experiências de professores de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Este estudo instiga a realização de futuros estudos aprofundados na formação docente sobre o tema.

## Referências

Andrade, A. S., & Chechia, V. A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(03), 431-440.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Série Legislações. (14a ed.), Brasília.

Brasil. (2001). *Parecer CNE/CEB 17/2001, de 03 de julho de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União de 17/8/2001, 46. Brasília: MEC.

Brasil. (2004). *PFDC - Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / (2a ed.), rev. e atualiz. Brasília.

Brasil. (2017). *PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC. Recuperado de [pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf).

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências*. Série Legislações. (2a ed.), Brasília.

Brasil. (2017). *BNCC – Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>.

Brasil. (2015). *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

Brasil. (2006). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. (4a ed.) / elaboração prof<sup>a</sup> Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et al.]. – Brasília.

Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre famílias e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110:144-155.

Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. [orgs.] (2009). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

INEP. (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Recuperado de <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2015). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

Minayo, M. C. S. (org). (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. (6a Ed.), Petrópolis: Editora Vozes.

Passos, M. O. A. (2010). *Fundamentos das Dificuldades de Aprendizagem*: Curitiba: Fael.

Piaget, J. (1971). *O nascimento da Inteligência na Criança*. Coleção: Plural, nº 10.

Pimenta, S. G.; Ghedin, E., & Franco, M. A. S. [Orgs.]. (2015). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola. (3a ed.), São Paulo.

Sampaio, C. T., & Sampaio, S. R. M. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida* [online]. Salvador: EDUFBA.

Satyro, N., & Soares, S. (2007). *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: IPEA.

Smith, C. (2012). *Dificuldades de aprendizagem de a-z*. [recurso eletrônico]: guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Penso.

Soares, R. (2018). *Ministro anuncia mudanças no SAEB em 2019*. Entrevista concedida pelo Ministro da Educação em coletiva de imprensa em Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551?start=60>.

Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, (7a ed.).

Voivodic, M. A. A. M. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Rio de Janeiro: Vozes.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Clebson Assis da Silva – 20%

Christiano Ricardo dos Santos – 25%

Laís Suellen dos Santos Silva – 30%

Luís Felipe Pissaia – 25%