



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

READING AND WRITING FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Daniela Aparecida Francisco¹

Luci Carlos de Andrade²

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre questões referentes às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil pré-escolar e à participação da criança com deficiência nessas práticas, elaborou-se este artigo, utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com diferentes referenciais teóricos e legais sobre o tema. Para alcançar o objetivo proposto, formulou-se o seguinte problema: “o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil pré-escolar proporciona vivências significativas em relação à leitura e à escrita para essas crianças, a partir dos pressupostos legais e teóricos da educação especial e dos direitos de aprendizagem de cada criança?”. Refletiu-se sobre as práticas de leitura e escrita proporcionadas às crianças na pré-escola, as concepções de alfabetização subjacentes a essas práticas, o embasamento teórico e legal apontado por documentos normativos que orientam essa etapa da educação, como LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e BNCC (2017). Conclui-se que embora haja um aparato legal vasto no Brasil em relação à escola e a educação inclusiva, ainda se faz necessário rever práticas pedagógicas e posturas educacionais que inviabilizam uma verdadeira educação inclusiva nas escolas da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Leitura e Escrita. Criança com deficiência.

ABSTRACT

With the aim of reflecting on issues relating to reading and writing practices in pre-school education and the participation of children with disabilities in these practices, this article was prepared using

¹ Doutora em Literatura e Vida Social pela UNESP/Assis; Pós-graduanda pelo Programa de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da inclusão na diversidade cultural (UFMS); instituição: FAFIPE/FUNEPE; e-mail: da.francisco@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora na UFMS; e-mail: luci.carlos@ufms.com



the methodology of bibliographical research, with a qualitative approach, with different references theoretical and legal theories on the topic. To achieve the proposed objective, the following problem is formulated: “providing care for children with disabilities in pre-school education provides significant experiences in relation to reading and writing for these children, based on the legal and theoretical assumptions of special education and the learning rights of each child?” We reflected on the reading and writing practices provided to children in preschool, the concepts of literacy underlying these practices, the theoretical and legal basis highlighted by normative documents that guide this stage of education, such as LDB (1996), Guidelines National Curricula for Early Childhood Education (2009) and BNCC (2017). It is concluded that although there is a vast legal apparatus in Brazil in relation to schools and inclusive education, it is still necessary to review pedagogical practices and educational attitudes that make true inclusive education in childhood schools unfeasible.

Keywords: 1.Early Childhood Education. 2.Pre-school. 3.Reading and Writing. 3.Child with a disability.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreende creches e pré-escolas. A partir dos quatro (4) anos a escolarização é obrigatória e todas as crianças devem frequentar as pré-escolas, inclusive crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A LDB (1996) afirma que um dos princípios do ensino é a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). De acordo com esse princípio, todas as pessoas devem passar pelo processo formativo de forma igualitária. No entanto, a mesma lei garante também aos educandos com deficiência, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”, além do atendimento educacional especializado (AEE) quando necessário.” (Brasil, 1996).

Anterior ao texto da LDB (1996), o Brasil tornou-se signatário da *Declaração de Salamanca*, no ano de 1994, assumindo o compromisso, perante a comunidade mundial, de ampliar o atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular, incentivar e aumentar o processo de inclusão de forma que a escola atenda a especificidade de todos, independente das condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, sociais dentre outras.

De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994), um dos princípios fundamentais da inclusão e da escola inclusiva é o fato de que as crianças devem aprender juntas e a escola deve garantir e assegurar a educação de qualidade para todas elas, por meio de um “[...] currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.” (Salamanca, 1994, s.p.).



A pré-escola, como etapa obrigatória do ensino, é amparada também pelos princípios fundamentais da inclusão e tem como dever o atendimento de crianças de quatro (4) e cinco (5) anos na rede regular, com a garantia de padrões de qualidade a todas elas, realizando arranjos organizacionais e diferentes estratégias para ensino e aprendizagem.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, conhecida como Resolução nº. 05, de 2009. Na resolução, o currículo dessa etapa da educação básica objetiva promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. O currículo é “[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2009a, s.p.).

A Resolução nº 05 afirma também que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir o acesso e a compreensão de diferentes linguagens, além da [...] acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (Brasil, 2009a). Essa resolução reafirma o direito educacional da criança com deficiência, promulgado na Declaração de Salamanca e na LDB.

Em relação ao currículo da Educação Infantil, o documento normatizador e orientador das instituições e das propostas pedagógicas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar no país no ano de 2017 e sua efetivação nos currículos escolares iniciou-se em 2018. A BNCC (2017) propõe a organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência, com a garantia de direitos fundamentais da infância a partir da interação e das brincadeiras e apresenta reflexões também sobre o papel do professor para concretização desse currículo:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. (Brasil, 2017, p. 35).

Entre os campos de experiência propostos na BNCC (2017), destacamos o da “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse eixo, reflete-se sobre a importância da imersão da criança na cultura escrita, com acesso aos diferentes gêneros textuais e à literatura infantil, que promovem o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Afirma-se também que o acesso aos diferentes materiais de leitura e escrita devem ser propostos pelo educador.



Ao educador e à escola, de maneira geral, compete proporcionar experiências educativas de qualidade, que respeitem às diferenças e que não segregam, de forma segura, com promoção de valores que combatam o ostracismo, a exclusão e conflitos (Rodrigues, 2006). No espaço da educação pré-escolar, todas as crianças têm direito de desenvolverem suas capacidades cognitivas, sociais, motoras, afetivas e psicológicas, por meio de uma abordagem pedagógica que as inclua e as considere como sujeitos da aprendizagem.

Ao analisarmos esse conjunto de elementos que garante a todas as crianças o acesso à cultura escrita e a inclusão escolar e social, este artigo objetiva refletir sobre como são pensadas e organizadas às práticas envolvendo leitura e escrita ofertadas para as crianças com deficiência na educação pré-escolar, a partir da perspectiva teórica e legal.

Para alcançar o objetivo proposto, formulou-se o seguinte problema: “o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil pré-escolar proporciona vivências significativas em relação à leitura e à escrita para essas crianças, a partir dos pressupostos legais e teóricos da educação especial e dos direitos de aprendizagem de cada criança?”.

A hipótese inicialmente levantada é a de que muitas vezes as crianças com deficiência não participam, de forma igualitária, das propostas relacionadas à leitura e à escrita devido a ideia equivocada de que não teriam pré-requisitos necessários para participarem efetivamente de todas as ações desenvolvidas e nem sempre há adequações ou adaptações que viabilizem efetivamente essa participação.

Para o desenvolvimento deste artigo, ocorreu a realização de pesquisa bibliográfica e qualitativa sobre elementos teóricos e legais referentes à educação especial, à inclusão, ao currículo nas pré-escolas e às concepções de leitura e escrita neles presente. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica nos permite ler, interpretar e analisar diferentes materiais para elaborar novas ideias e reflexões.

O artigo apresenta a seguir, em seu desenvolvimento, aspectos sobre a questão da leitura e da escrita na Educação Infantil, com apresentação de reflexões teóricas e base legal. Em seguida, discorre-se sobre a inclusão na Educação Infantil, em seus aspectos pedagógicos e embasamento nas leis que regem a questão. Em seguida, atemo-nos sobre como a leitura e a escrita devem ser pensadas nas práticas pedagógicas com crianças com deficiência que estão na Educação Infantil. Por fim, apresentamos considerações que não esgotam o tema, mas realiza a tentativa de sintetizar as ideias principais deste artigo.

2. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS



Como mencionado anteriormente, o professor e a professora devem respeitar o desenvolvimento de cada criança, garantindo a todas elas o aprendizado, assegurando a realização de propostas que respeitem o currículo da Educação Infantil por meio de interações e brincadeiras.

A educação pré-escolar possui objetivos próprios relacionados ao ensino da leitura e da escrita, embora ainda haja confusões entre o que deve ser proposto na Educação Infantil e no ensino fundamental. Em muitas situações, a pré-escola acaba por adiantar objetivos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental, ao realizar abordagens metodológicas que almejam alfabetizar crianças de 4 e 5 anos, objetivo esse que não é proposto em nenhum documento oficial que legisla sobre o currículo da pré-escola. A própria Base Nacional Comum Curricular afirma que:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p, 38).

Ao analisarmos o trecho anterior, a BNCC (2017) propõe que as crianças participem ativamente da cultura escrita, refletindo e criando hipóteses sobre ela, mas em momento algum afirma a obrigatoriedade da alfabetização. A BNCC (2017) garante ainda que as propostas dos campos de experiências respeitem os grupos etários que, “[...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.”(Brasil, 2017, p. 40).

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa*, objetivou compreender a proposta do projeto ALFALETRAR, desenvolvido em instituições de Educação Infantil no município de Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte (MG). A partir da sua pesquisa, Souza (2016) afirmou que embora houvesse apropriações do projeto pelas docentes entrevistadas, também havia inconsistências nas práticas pedagógicas, que em diversas situações privilegiam objetivos de alfabetização e propostas que não eram coerentes com os objetivos da Educação Infantil e com o próprio Projeto Alfalettar que propunha a apropriação da linguagem escrita, de forma adequada para a Educação Infantil, com ludicidade e



sistematização do trabalho expressas em jogos, brincadeiras, espaços e tempos escolares. Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que:

[...] ao se pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil, é necessário pensar que a apropriação de ambas só se torna significativa quando concebidas como práticas sociais. A continuidade e a integração no desenvolvimento das atividades propostas são fatores indispensáveis para que os conhecimentos não se desenvolvam de forma fragmentada ou isolada. Mais do que uma instituição de período integral, faz-se necessário que as práticas se realizem de maneira integrada. Brincar e aprender, conhecer e experimentar, alfabetizar e letrar são expressões que precisam ser compreendidas e vivenciadas de maneira indissociável. Este é um grande desafio para as instituições de Educação Infantil de forma geral (Souza, 2016, p. 135).

Brandão e Leal (2011), no artigo *Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?* abordam as diferentes perspectivas que se tem sobre o tema. As pesquisadoras enfatizam que não há a obrigação de alfabetizar nessa etapa da escolarização, ao mesmo tempo que não se deve fazer uma proposta de letramento em que as crianças não tenham contato com a leitura e a escrita de forma reflexiva. Apontam, então, um terceiro caminho que é a possibilidade do ensino da leitura e da escrita sem desconsiderar os objetivos do letramento, respeitando as vivências da infância e as suas questões de desenvolvimento.

O ensino-aprendizado da linguagem escrita na Educação Infantil não pode se dar em oposição às interações e brincadeiras. Ao se relacionar com a leitura e a escrita, a criança precisa estar imersa em situações prazerosas, nas quais a utilização da linguagem tenha sentido e significado. Não tem fundamentação teórica e legal práticas que priorizam a repetição sistemática de letras e sílabas, descontextualizadas dos interesses infantis e que desconsideram o sujeito da aprendizagem. A função do educador é mediar a relação entre crianças e a linguagem escrita, de forma prazerosa e lúdica.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, publicadas na Resolução nº 05, em 2009, abordam princípios, fundamentos e procedimentos com a finalidade de orientar as políticas públicas relacionadas à elaboração, ao planejamento, à execução e à avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. De acordo com essas diretrizes, na Educação Infantil, o currículo é definido “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2009a). Assim, as propostas pedagógicas devem considerar a articulação de saberes nas diversas áreas e considerar princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas. A Resolução nº 05 também propõe que essas propostas “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”



(Brasil, 2009, p. 04).

Em sua dissertação de mestrado intitulada *Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil*, Mellina Silva (2020), por meio da escuta de narrativas com docentes da Educação Infantil, com análise das práticas cotidianas especificamente voltadas para a alfabetização e o letramento, objetivou compreender como esses docentes incluíam as propostas com leitura e escrita em suas aulas, nos diferentes tempos e espaços da rotina escolar. Silva (2020) afirma que as crianças da Educação Infantil, por viverem em sua sociedade letrada, tem o direito de interagir com a linguagem escrita em diferentes situações sociais nas quais ela se faça necessária:

As crianças na Educação Infantil (EI), ao serem provocadas a refletir sobre a funcionalidade da língua (portuguesa), têm oportunidades de interagir com o sistema alfabético; de utilizar a linguagem escrita em situações que proporcionem prazer, criatividade e ludicidade; entrar em contato com a herança cultural literária, como também de aprofundar os conhecimentos que trazem sobre o processo da língua escrita e associá-los àquilo que a escola planeja lhes ensinar (Silva, 2020, p. 10).

Após a análise das entrevistas realizadas com docentes e dos diferentes estudos teóricos, Silva (2020) conclui que as crianças possuem grande interesse pela linguagem escrita e que os docentes devem realizar uma aproximação entre alfabetização e letramento na Educação Infantil, com práticas cotidianas lúdicas, brincadeiras e propostas que tenham significado para as crianças, que as oportunizar ampliar seus conhecimentos para apropriação paulatina da linguagem escrita.

Quando falamos em aproximar a criança da linguagem escrita, é preciso oportunizar o contato com diferentes textos e gêneros textuais, em situações nas quais ler e escrever seja uma realidade, e não uma ação escolarizada, sem contexto ou função social. Ensinar a ler e a escrever, desde a pré-escola, não quer dizer realizar o processo formal de alfabetização, muitas vezes relacionados à concepção tradicional de ensino, que envolve repetição e memorização. E não alfabetizar na pré-escola não significa que a leitura e a escrita não farão parte do dia a dia da criança pré-escolar. Para Magda Soares (2018a),

[...] atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na Educação Infantil. A todo momento surgem oportunidades para registrar algo como apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido; são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social. (Soares, 2018a, p. 144).

Emília Ferreiro, conhecida pelos seus estudos envolvendo a construção do sistema alfabético pela criança, nos coloca a importância de pensarmos o ensino da linguagem escrita a partir da concepção que temos sobre ela. De acordo com a pesquisadora, “[...] se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converta na apropriação de um novo objeto de



conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (Ferreiro, 2011, p. 19). Ferreiro entende que a concepção da língua como um código de transcrição é que ocasiona o ensino como aquisição de uma técnica, com práticas de memorização e repetição.

Ferreiro (2011), afirma também que a leitura e a escrita devem ter um espaço na educação pré-escolar em diferentes situações nas quais as crianças, vivenciando práticas com a linguagem em contextos significativos, recebam informações sobre a função social da leitura e da escrita ao participar de atos em que ler e escrever seja uma necessidade, pois é “[...] através de uma ampla e contínua participação nesse tipo de situações sociais que a criança acaba conseguindo compreender por que a escrita é tão importante na sociedade.” (Ferreiro, 2011, p. 97).

Sobre o dilema de alfabetizar ou não as crianças pré-escolares, Ferreiro (2011) entende que a preocupação deve ser a de ofertar às crianças ocasiões para aprenderem sobre a leitura e a escrita. Não é questão de ensinar os sons das letras, exercícios mecânicos de escrita e repetição, já que “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.” (Ferreiro, 2011, p. 99).

2.1. A inclusão escolar na Educação Infantil

Desde a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, da qual o Brasil é signatário, a educação nacional tem evoluído no campo da inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Todas as crianças, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência, têm o direito à frequentarem a escola, de forma igualitária, garantidos direitos de acesso e permanência nos espaços escolares.

A Constituição Brasileira de 1988 já apresentava, em seus princípios, a igualdade entre todas as pessoas e a não-discriminação, a igualdade de acesso e permanência na escola, além da previsão do atendimento educacional especializado. Porém, é após a Declaração de Salamanca que a nova LDB (1996) garantirá às crianças com deficiência direitos fundamentais. Em seu artigo 58 define o conceito de educação especial e o compromisso com todos os educandos na escola regular: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996).

A LDB (1996) apresenta um progresso referente à educação especial, até então ocorrida em escolas especiais e/ou em escolas regulares, mas em classes específicas para alunos com deficiência. A partir de 1996, fica claro que a prioridade de atendimento à criança com deficiência é nas escolas regulares. No artigo seguinte, a LDB reafirma seu compromisso, elencados os direitos fundamentais referentes à educação especial:



Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar de direito garantido constitucionalmente, o acesso à educação regular encontra diferentes entraves. Muitas vezes, o aluno com deficiência, embora matriculado e assíduo nessas escolas, é alijado de seu direito de desenvolvimento, excluído das práticas pedagógicas, já que planos e métodos de ensino continuaram sem alteração, embora seja direito garantido pela LDB (1996). Para que a escola seja efetivamente inclusiva, há urgência em redefinir seus planos, voltando-se para a plena cidadania global, livre de preconceitos e com valorização das diferenças. (Mantoan, 2003). Mantoan (2003) entende que deve-se recriar a escola para que seja realmente inclusiva, pois “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar - daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente.” (Mantoan, 2003, p. 33).

Mais de vinte anos se passaram entre essa afirmação da pesquisadora Mantoan e outras legislações referentes à escola inclusiva e à educação especial foram publicadas. Dentre essas, destacamos: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008; *Resolução nº 04*, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial; *Decreto nº 7.611*, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) é um documento elaborado e entregue ao Ministério da Educação. Nele, são apresentadas diversas reflexões e diretrizes para que a educação especial ocorra de fato nos sistemas educacionais. De acordo com o documento, a inclusão é caracterizada como ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa de todos os alunos aprenderem e participarem conjuntamente. O documento



também menciona a importância de um atendimento educacional especializado que considera as especificidades de aprendizagem dos alunos. Sobre a Educação Infantil, a referida política destaca:

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Brasil, 2008, p. 16).

A *Resolução nº 04*, de 02 de outubro de 2009, publicada pela Câmara de Educação Básica, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução reafirma que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino e no atendimento educacional especializado (AEE). Em seu artigo 3º, temos o seguinte texto: “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.” (Brasil, 2009b). Pode-se inferir que, embora trate do AEE na escola regular, a resolução enfatiza o atendimento preferencial dos alunos nas escolas regulares, responsabilizando não apenas o professor do atendimento especializado pelo seu aprendizado.

Em 17 de novembro de 2011, é publicado o *Decreto nº 7.611*, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O decreto enfatiza o compromisso do Estado com a educação das pessoas que são público elegível da educação especial. Afirma ainda que esse direito será efetivado mediante a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011) e a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (Brasil, 2011).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tem o objetivo de assegurar e promover, de forma igualitária, o exercício de direitos e liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, com vistas à sua inclusão social e cidadania. O capítulo V, da referida lei, intitulado “Dá educação”, reforça questões sobre o sistema educacional inclusivo e sobre o direito da pessoa com deficiência à uma educação de qualidade nos sistemas regulares de ensino, em todos os níveis escolares:



Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no que se refere ao sistema educacional e ao direito à educação, demonstra que há um avanço significativo na garantia desse direito, com clareza sobre a obrigatoriedade da escola regular se adequar para atender a todas as necessidades específicas de aprendizagem, com revisão de suas metodologias, seus recursos e projeto político pedagógico.

Ao analisarmos as legislações aqui apresentadas, podemos concluir que todas elas ampliam os direitos fundamentais da pessoa com deficiência à educação, na escola regular. Há também a afirmação constante de que esse direito à educação deve ocorrer em todos os níveis do ensino, ou seja, desde a Educação Infantil até o ensino superior. A garantia de acesso e permanência escolar está definida em diferentes legislações, assim como as ações a serem realizadas pela escola e pelos sujeitos que nela atuam para garantia de que esses direitos se efetivem.

Carlos Skliar (2006), no artigo “A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’”, discorre sobre a pedagogia e as reformas educacionais e legais para que a inclusão ocorresse. O pesquisador critica a falta de alteração efetiva nos sistemas educacionais, que poderiam ser traduzidos da seguinte forma: “tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso” (Skliar, 2006. p.27).

Soraia Napoleão Freitas (2006) também se refere à necessidade de transformação da escola regular, de sua estrutura organizacional, com alteração das práticas que segregam, com questionamentos das concepções e valores sociais vigentes, que desconsideram o aluno com deficiência. Para Freitas (2006, p. 173), “[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.”



Retomando nosso questionamento inicial, todas as crianças que têm acesso e permanência nas escolas regulares, em específico na Educação Infantil, realmente participam de práticas pedagógicas elaboradas a partir de suas especificidades e necessidades de aprendizado? Houve uma mudança real na escola ou a mudança se deu apenas no âmbito legal e teórico? No que se refere à cultura letrada, foco principal desta pesquisa, há inserção das crianças com deficiência nas práticas de leitura e escrita, para que paulatinamente se apropriem dessa linguagem, tão importante na sociedade atual? No próximo tópico, realizamos uma reflexão com alinhamento entre teoria e prática, na tentativa de respondermos esse questionamento.

2.2. Alinhando teoria e prática: perspectivas possíveis

As crianças com deficiência, de 0 a 5 anos, público da Educação Infantil, como em todos os níveis educacionais, têm direito ao acesso e à permanência na rede regular de ensino, com garantia de aprendizado e desenvolvimento, como prevê a legislação vigente, apresentada anteriormente neste artigo. Assim, a criança pré-escolar, devido ao currículo dessa faixa etária, deverá ter acesso à linguagem escrita, participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e favoreçam seu processo de alfabetização e letramento.

Magda Soares (2018b) enfatiza que, na Educação Infantil, para compreensão do sistema de representação escrita, é necessário realizar brincadeiras de faz de conta, desenhos, rabiscos, representações icônicas de objetos, seres, sentimentos. Essas propostas, embora não sejam consideradas propostas sistematizadas de alfabetização, possuem grande impacto no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pois facilitam a atribuição de sentidos aos signos e a conceitualização da escrita:

[...] antes mesmo de a criança iniciar a etapa formal de alfabetização, isto é, já na etapa da Educação Infantil, e durante o processo de alfabetização, é fundamental o incentivo a comportamentos metapragmáticos, essenciais para acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento da faceta interativa, que se volta para a compreensão e a produção textuais, e a faceta sociocultural, que insere a leitura e a escrita no contexto social e cultural em que se realiza. (Soares, 2018b, p. 136).

Embora haja o direito da criança com deficiência, na pré-escola, a ter acesso de forma igualitária aos bens culturais e as propostas pedagógicas de acordo com as suas especificidades, existe ao mesmo tempo uma falsa ideia de que a criança está na escola apenas para “socialização” e, na grande maioria das vezes, as crianças com deficiência não participam das propostas pedagógicas elaboradas para as crianças típicas.

Para que haja desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças com deficiência, é necessária a valorização da inclusão, com flexibilidade da proposta e da prática pedagógica, que



realmente inclua a especificidade de cada criança. Não é incomum encontrar, nas salas de aula, crianças com deficiência pintando desenhos impressos enquanto o restante da sala realiza propostas com linguagem escrita, já que a linguagem simbólica da escrita é considerada um conhecimento muito elaborado e por isso, de difícil compreensão, por parte desse grupo de crianças, com a utilização da diferença para a não-aprendizagem. Também é costume retirar crianças com deficiência da sala de aula em momentos de contação de histórias, para não atrapalhar as demais. Esses são apenas alguns exemplos de situações relatadas em conversas com educadores e estagiários em diferentes momentos de formação inicial e continuada.

Júlio Romero Ferreira (2006), no texto “Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras”, publica resultados de pesquisas e estudos realizados no país sobre o tema. De acordo com Ferreira (2006), o estudo aponta, dentre outras conclusões, que as práticas escolares inclusivas, via de regra, são iniciativas e competências da educação especial e não do sistema regular e que a materialização das práticas educativas são um desafio para docentes e gestores da educação pública. É muito comum nos sistemas regulares, a percepção da criança com deficiência como incapaz, o que gera uma exclusão dentro do próprio sistema.

O discurso de que a escola não está preparada para lidar com a diferença também é muito comum nos espaços institucionais. Com isso, ações pedagógicas sem fundamentação ou até mesmo a ausência delas são justificadas. Professores das escolas regulares acreditam que apenas os professores da área da educação especial saberiam como agir pedagogicamente com essas crianças. Há uma estereotipização da criança com deficiência, que ao não conseguir se desenvolver com as metodologias tradicionais, é tachada como incapaz. Com isso, as práticas pedagógicas contribuem para a exclusão desse aluno. Freitas (2006), explicita que “[...] na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (Freitas, 2006, p. 170).

Apesar das diversas fragilidades encontradas no processo de transformação da escola inclusiva, ressaltamos que o objetivo deste trabalho não é apenas criticar a escola e suas ações pedagógicas. É necessário refletirmos sobre esses aspectos, sobre a tendência à homogeneização da escola, sobre as situações de exclusão que continuam a ocorrer nas escolas, para que possamos avançar. Também devemos valorizar as práticas pedagógicas inclusivas que já estão acontecendo, em diferentes espaços, por docentes comprometidos com a aprendizagem das crianças. Porém, essas iniciativas não podem ser isoladas, devem ser regra nas escolas, pois todas as crianças, todos os alunos, carecem de ter seus direitos de aprendizagem assegurados.

Luís de Miranda Correia (2006), ao realizar uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no



sistema educacional português após a Declaração de Salamanca traz dados preocupantes sobre a aprendizagem das crianças:

Aprender a falar, a ler, a escrever e a contar é, com certeza, o desejo de todas as crianças e a aspiração de todos os pais. Mas se por um lado 80% das crianças são capazes de aprender, sejam quais forem as estratégias que se usem, o mesmo já não se pode dizer das restantes 20%. As lutas pelas aprendizagens são diárias e contínuas, deixando marcas tantas vezes irreparáveis (Correia, 2006, p. 240).

Embora aborde a realidade europeia, os dados sobre a alfabetização no Brasil nos mostram que o país está em uma situação abaixo, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Em maio de 2024, a Política Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, divulgou resultados que demonstram que no Brasil, apenas 56% das crianças são alfabetizadas na idade certa. Dentre os 44% de crianças não alfabetizadas, estão, em sua maioria, meninas, pessoas negras e pessoas com deficiência. (Brasil, 2024).

Martins (2009), em seu artigo “Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva”, reconhece as falhas ocorridas nos processos de formação de professores que impactam na escola inclusiva. A autora discorre sobre elementos importantes que precisam ser superados para a efetivação de uma educação inclusiva: mudança da cultura educacional que valoriza a igualdade, respeito pelas diferenças, participação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem e não apenas inseridos fisicamente no espaço escolar, flexibilização escolar, busca conjunta de soluções para os problemas educacionais.

Muitas questões precisam ser pensadas, elaboradas e superadas para que possamos ter efetivamente uma educação inclusiva para todas as crianças, em específico, as crianças que estão inseridas na Educação Infantil. Para que participem de práticas pedagógicas que as incluam de forma efetiva, o olhar docente deve ter o foco na possibilidade de desenvolvimento dessas crianças. Além disso, as práticas de leitura e escrita devem ser significativas para todas as crianças, rompendo com aquela visão fragmentada da leitura e da escrita, como conteúdo curricular, e não como linguagem para comunicação entre os seres humanos.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa tem cunho qualitativo e bibliográfico. No entanto, se faz necessário posteriormente, pesquisas etnográficas, no espaço escolar, para olhar minuciosamente para as fragilidades e as potencialidades da escola regular inclusiva, contribuindo assim com pesquisas correlatas e com o avanço nessa área do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Leitura e escrita na Educação Infantil é um direito garantido a todas as crianças, em diferentes legislações, inclusive na *Base Nacional Comum Curricular* (2017). As práticas pedagógicas na escola da infância devem apresentar a linguagem escrita como algo dinâmico, vivo, envolvente, por meio de ações que tenham sentido, significado, que mobilizam os alunos para o aprendizado, que façam sentido e que insiram as crianças no meio letrado, de forma significativa. Para isso, a língua precisa ser utilizada como elemento de comunicação, de mediação entre seres humanos que desejam estabelecer relações pela linguagem escrita. No entanto, a Educação Infantil não tem objetivo de alfabetizar, no sentido formal do termo, mas de ampliar o conhecimento de mundo das crianças para que, posteriormente, a alfabetização seja um processo vivenciado de forma orgânica e exitosa.

No entanto, muitas práticas referentes à leitura e à escrita na Educação Infantil, estão imbuídas do espírito do ensino fundamental, com métodos tradicionais, memorização e repetição, destituindo o sentido da linguagem de seus usuários. Quando pensamos nas crianças com deficiência, essas dificuldades são ainda mais preocupantes, pois muitas vezes são alijadas do processo de ensino e aprendizagem, destituídas de seus direitos à uma escola inclusiva.

Refletir sobre a escola de Educação Infantil pré-escolar que temos e a que queremos é um caminho necessário para observamos os pontos que precisam ser repensado, transformando a escola em um ambiente que inclua realmente a todas as crianças, para que juntas ampliem seus conhecimentos, suas vivências e possam se desenvolver integralmente, em uma escola e em uma sociedade justa e igualitária. Conclui-se que embora haja um aparato legal vasto no Brasil em relação à escola e a educação inclusiva, ainda se faz necessário rever práticas pedagógicas e posturas educacionais que inviabilizam uma verdadeira educação inclusiva nas escolas da infância.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Câmara da Educação Básica, 2009b.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas.** Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>> Acesso em: nov./2024.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVA, Mellina. **Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2020. 133f.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2018a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018b.

SOUZA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil no município de Lagoa Santa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2016. 165f.