

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN

**SENTIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PRODUZIDOS
POR PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UM
MUNICÍPIO GAÚCHO DA REGIÃO METROPOLITANA**

**São Leopoldo
2023**

SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN

SENTIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PRODUZIDOS
POR PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE UM
MUNICÍPIO GAÚCHO DA REGIÃO METROPOLITANA

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2023

L579s León, Silvana Corrêa Vieira de
Sentidos de Atendimento Educacional Especializado
produzidos por professoras de salas de recursos
multifuncionais de um município gaúcho da região
metropolitana / por Silvana Corrêa Vieira de León. – 2023.

218 f. il.;; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Formação
docente. 3. Interação. 4. Linguagem. I. Título.

CDU 376

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN

**“SENTIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PRODUZIDOS POR PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE UM MUNICÍPIO GAÚCHO DA REGIÃO
METROPOLITANA”**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 13 DE JULHO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN - UFS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. ROSEMARI LORENZ MARTINS - FEEVALE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Dedico este trabalho às crianças e jovens que já fizeram, que fazem e ainda farão parte das minhas vivências no espaço do Atendimento Educacional Especializado e que tanto me ensinam sobre o universo da diferença. Gratidão por apontarem novos olhares em minha própria caminhada.

“A vida e a linguagem são igualmente sagradas”.
Oliver Wendell Holmes

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita misericórdia e por me acompanhar em todos os momentos de minha vida.

À minha família: mãe, irmãs, filho, sobrinhas, companheiro por torcerem e compartilharem da minha vitória.

À professora Dra. Cátia Fronza, pela dedicação incansável ao orientar meu trabalho, pelas palavras de incentivo e força para que eu pudesse continuar caminhando e construindo conhecimento.

Aos professores e colegas do curso de Pós-graduação, pelos diálogos e intervenções que fizeram com que eu crescesse durante a jornada.

Aos colegas de pesquisa do grupo FALESCBRAS, por estarem junto em todas as minhas reflexões e aprendizagens.

Aos professores da banca, professora Dra. Márcia Lazzarin, professora Dra. Rosemari Martins e professor Dr. Anderson Carnin, pela sinceridade na análise do meu trabalho e pela disposição em ajudar.

Ao NAPPI, pela oportunidade de conhecer e compartilhar vivências no contexto do AEE.

À coordenadora do NAPPI, professora Luciane, pela acolhida sensível a proposta desta pesquisa e pelo apoio em todos os momentos de interação durante o período de geração de dados.

À minha supervisora de GT, Élvia, pela escuta atenta e sensível aos meus questionamentos, angústias e aos muitos momentos de alegria vivenciados junto aos estudantes do AEE.

Às colegas, amigas e parceiras no contexto da Educação Inclusiva, Cláudia, Vanessa e Sandra pelo apoio, pelas sugestões e vivências compartilhadas no espaço do Atendimento Educacional Especializado.

Às crianças e jovens do Atendimento Educacional Especializado, por me desafiarem a ser uma professora melhor a cada dia.

Às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, interlocutoras desta pesquisa, que participaram das reflexões da pesquisa.



RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, visa identificar os sentidos de AEE que emergem das produções discursivas de professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em município da região metropolitana de Porto Alegre, e os efeitos produzidos nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva. A tese analisa aspectos que envolvem o campo da linguagem na Educação Especial e Inclusiva, adotando a Teoria Sociocultural de Vygotsky (2008) como base, a qual enfatiza o papel da linguagem, da interação, da mediação colaborativa e do processo histórico-social no desenvolvimento individual. Na perspectiva inclusiva, considera-se a Educação Especial integrada à proposta pedagógica da escola regular. O estudo se vale de uma abordagem qualitativa-interpretativista, utilizando análise de narrativa e considerando aspectos linguísticos-interacionais e discursivos, a partir dos estudos de Moita Lopes (2006), Bastos e Biar (2005, 2015). Dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas online, devido à pandemia da Covid-19, e em um encontro formativo, presencial, em junho de 2022. Os resultados indicam movimentos nas práticas das professoras, especialmente em colaboração com professores da sala comum, evidenciando um sentido para o AEE que vai além do trabalho individualizado nas SRMs. No cenário nacional, movimentos e tensões no campo da Educação Especial destacam a importância do AEE e dos sentidos produzidos pelos professores nesse contexto. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e a Resolução 4/2009 do CNE/CEB orientam as diretrizes para a organização e funcionamento do AEE, especificamente nas SRMs. O AEE é visto como um espaço de resignificação de práticas pedagógicas no contexto inclusivo. As produções discursivas das professoras revelam ações que promovem possíveis deslocamentos de sentidos para o AEE na escola, necessitando de articulação com a gestão escolar. Reitera-se a importância de momentos de escuta às professoras do AEE para fortalecer o protagonismo docente e tensionar deslocamentos de sentidos sobre as atribuições desse profissional. A tese defende a contribuição potencial para a formação de professores do AEE da rede municipal, a partir da compreensão do papel da linguagem nas práticas inclusivas nas escolas, SRMs e na interação com a comunidade escolar.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; formação docente; interação; linguagem.

ABSTRACT

The present study, part of the Graduate Program in Applied Linguistics at Unisinos, in the Language and School Practices research line, aims to identify the meanings of Specialized Educational Assistance (AEE) that emerge from the discursive productions of teachers working in Multifunctional Resource Rooms (SRM) in a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre and the effects produced in pedagogical relations in the context of Inclusive Education. The thesis analyzes aspects involving the field of language in Special and Inclusive Education, adopting Vygotsky's Sociocultural Theory (2008) as a base, emphasizing the role of language, interaction, collaborative mediation, and the socio-historical process in individual development. From an inclusive perspective, Special Education is considered integrated into the regular school's pedagogical proposal. The study adopts a qualitative-interpretative approach, using narrative analysis and considering linguistic-interactional and discursive aspects, based on the studies of Moita Lopes (2006), Bastos and Biar (2005, 2015). Data were generated through semi-structured online interviews, due to the Covid-19 pandemic, and a face-to-face formative meeting in June 2022. The results indicate movements in teachers' practices, especially in collaboration with common room teachers, showing a meaning for AEE that goes beyond individualized work in SRMs. Nationally, movements and tensions in the field of Special Education highlight the importance of AEE and the meanings produced by teachers in this context. The National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) and the CNE/CEB Resolution 4/2009 guide the organization and functioning of AEE, specifically in SRMs. AEE is seen as a space for re-signifying pedagogical practices in the inclusive context. The discursive productions of teachers reveal actions that promote possible shifts in meanings for AEE in the school setting, requiring articulation with school management. The importance of listening to AEE teachers is reiterated to strengthen their teaching protagonism and tension shifts in meanings regarding the attributions of this professional. The thesis defends the potential contribution to the training of AEE teachers in the municipal network, from the understanding of the role of language in inclusive practices in schools, SRMs, and interaction with the entire school community.

Keywords: specialized education service; teacher training; interaction; language.

RESUMEN

El presente estudio, insertado en el Programa de Posgrado en Lingüística Aplicada de Unisinos, línea de investigación Lenguaje y Prácticas Escolares, tiene como objetivo identificar los sentidos de AEE que emergen de las producciones discursivas de las profesoras que actúan en Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) en un municipio de la región metropolitana de Porto Alegre y los efectos producidos en las relaciones pedagógicas en el contexto de la Educación Inclusiva. La tesis analiza aspectos que involucran el campo del lenguaje en la Educación Especial e Inclusiva, adoptando la Teoría Sociocultural de Vygotsky (2008) como base, enfatizando el papel del lenguaje, la interacción, la mediación colaborativa y el proceso histórico-social en el desarrollo individual. Desde una perspectiva inclusiva, se considera la Educación Especial integrada a la propuesta pedagógica de la escuela regular. El estudio adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, utilizando el análisis de narrativa y considerando aspectos lingüístico-interaccionales y discursivos, basándose en los estudios de Moita Lopes (2006), Bastos y Biar (2005, 2015). Los datos se generaron a través de entrevistas semiestructuradas en línea, debido a la pandemia de Covid-19, y un encuentro formativo presencial en junio de 2022. Los resultados indican movimientos en las prácticas de las profesoras, especialmente en colaboración con los profesores de la sala común, evidenciando un sentido para el AEE que va más allá del trabajo individualizado en las SRM. A nivel nacional, los movimientos y tensiones en el campo de la Educación Especial destacan la importancia del AEE y los sentidos producidos por los profesores en este contexto. La Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) y la Resolución 4/2009 del CNE/CEB orientan las directrices para la organización y funcionamiento del AEE, específicamente en las SRM. El AEE se considera un espacio de resignificación de prácticas pedagógicas en el contexto inclusivo. Las producciones discursivas de las profesoras revelan acciones que promueven posibles desplazamientos de sentidos para el AEE en el entorno escolar, necesitando articulación con la gestión escolar. Se reitera la importancia de momentos de escucha a las profesoras del AEE para fortalecer el protagonismo docente y tensionar los desplazamientos de sentidos sobre las atribuciones de este profesional. La tesis defiende la contribución potencial para la formación de profesores del AEE de la red municipal, a partir de la comprensión del papel del lenguaje en las

prácticas inclusivas en las escuelas, SRM y en la interacción con toda la comunidad escolar.

Palabras claves: atención educativa especializada; formación docente; interacción; lenguaje.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020	93
Gráfico 2: Tempo de atuação na educação	113
Gráfico 3: Tempo de atuação no AEE	114
Gráfico 4: Formação – Graduação	116
Gráfico 5: Formação – Capacitação MEC/AEE	117
Gráfico 6: Formação – Especialização	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos realizados Graduação/especialização/capacitação/Mestrado..	115
Quadro 2: Informações sobre as professoras participantes e suas interações.....	119
Quadro 3: Tópicos de análises e objetivos específicos.....	130

LISTA DE SIGLAS

ACI	Adaptação Curricular Individualizada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação e pais e amigos dos excepcionais
AS/SD	Altas habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CME/CEINC	Conselho Municipal de Educação/Comissão
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação
COMUDEPE	Conselho Municipal dos Direito das Pessoas
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com
DSM	Deficiência
EA	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental</i>
EMEF	Espaço de Aprendizagem
EMEI	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FALESCBRAS	Escola Municipal de Educação Infantil
FEINC	Fala, Escrita e Libras
INEP	Fórum de Educação Inclusiva
LDB	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEPED	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino
NAPPI	Ministério da Educação e Cultura
ONEESP	Núcleo de Apoio a Pesquisa e Inclusão
ONU	Observatório Nacional de Educação Especial
PPP	Organização das Nações Unidas
PNE	Projeto Político e Pedagógico
PNEE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial
	Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da
PNAIC	Educação Inclusiva
SAEE	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SECADI	Sala de Atendimento Educacional Especializado
	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEESP	Inclusão
SEI	Secretaria de Educação Especial
SMED	Serviço Especializado de Inclusão
SRM	Secretaria Municipal de Educação
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Salas de Recursos Multifuncionais
TDHA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade
ZdD	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Despotencialização do Desenvolvimento
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal
	Zona de Potencialização do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	25
2 LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 LINGUAGEM EM INTERAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AEE	36
2.2 POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO AEE E NO CONTEXTO INCLUSIVO	59
3 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	73
3.1 DEFICIÊNCIA: EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DA LINGUAGEM	78
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRANDO O PERCURSO DO ESTUDO	97
4.1 DA PROPOSIÇÃO DA PESQUISA À PANDEMIA DE COVID-19	97
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	100
4.2.1 Colaboradores da pesquisa	100
4.2.1.1 Núcleo de Apoio à Pesquisa e ao Processo de Inclusão (NAPPI).....	100
4.2.1.2 As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	112
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DAS INTERAÇÕES PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	121
5 TEIAS DE SIGNIFICADOS: EXPLORANDO OS SENTIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELAS LENTES DAS PROFESSORAS	133
5.1 SABERES, EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DO AEE	134
5.2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	150
5.3 SENTIDOS DE AEE: REDES DE INTERAÇÕES E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PROFESSORES DO AEE	215
APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O RELATO INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS	217

“O que conta na vida não é o simples fato de termos vivido. É essa diferença que fizemos na vida dos outros que determinará o significado da vida que levamos”.
Nelson Mandela

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, inicio apontando meu percurso acadêmico e profissional e as motivações que fizeram com que a escolha desta temática fosse o foco desta pesquisa de doutorado. No decorrer do texto, dialogo com autores importantes para o contexto da investigação e apresento a pergunta de pesquisa, apontando a relevância deste estudo para o campo da linguagem dentro do contexto inclusivo.

Assim, considero este texto que apresenta o estudo proposto nesta tese como um desdobramento de experiências, de interlocuções com colegas de pesquisa e com colegas professoras e parceiras desta proposta que revelam muito da minha trajetória até chegar a este momento. Ele celebra também, de certa forma, os bons encontros, as trocas compartilhadas com o grupo de pesquisa do qual faço parte, **Fala, escrita e libras** – FALESCBRAS¹, que muito contribuiu em minhas reflexões, meu olhar para as temáticas a partir de uma perspectiva inclusiva na educação e, sobretudo, para a consolidação de um estudo forte e potente que problematiza conceitos duros que, de certa forma, não ecoam mais com tanto sentido quando trazemos para discussão temas como diferença, inclusão ou sociedade inclusiva.

Em minha trajetória acadêmica e como professora alfabetizadora, percebi, nos últimos anos, que as temáticas relacionadas à Educação Inclusiva foram fazendo parte de minhas leituras de interesse com mais frequência. Um dos contatos com pesquisas e estudos sobre pessoas com deficiência foi em formação continuada, na qual fui cursista e mais tarde orientadora. Esta formação vem do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto de estudo da minha dissertação de Mestrado (DE LEÓN, 2015). Desde então, outras questões foram surgindo e instigando uma nova investigação. O foco das análises realizadas no meu Mestrado voltou-se à alfabetização e ao letramento em relação à formação das professoras alfabetizadoras do PNAIC e o entendimento que elas tinham sobre esses dois conceitos. Tendo em vista o fato de que discussões sobre alfabetização de crianças com deficiência foram abordadas em um caderno específico dessa formação e, principalmente, ao ver, no relato das alfabetizadoras, suas angústias e dúvidas para

¹ Grupo de pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, sob liderança da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

que suas práticas realmente fossem inclusivas, comecei a me interessar também por esta temática.

O interesse pelo tema aumentava à medida em que, na minha própria prática de sala de aula, deparava-me com um número cada vez maior de estudantes com laudo de deficiência e que faziam com que o grupo de professores demandasse discussões e ações para atendê-los. Práticas como flexibilizações curriculares, novos formatos de sala de aula para receber estudantes que fazem uso de cadeira de rodas ou com deficiência intelectual começaram a fazer cada vez mais parte do meu dia a dia como professora alfabetizadora e dos anos finais.

Essas inquietações fizeram com que o foco de minhas leituras se voltasse à área da Educação Inclusiva. Após o término do Mestrado em Linguística Aplicada, continuei fazendo parte do Grupo de Pesquisa FALESCBRAS, na Unisinos, com o olhar para a Educação Inclusiva, já que um novo desafio profissional chegava: trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, onde atendo a demanda de estudantes com deficiência de duas escolas municipais.

Nesta frente, além de estar no grupo de pesquisa, estudando sobre o tema da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), iniciei uma Formação em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Cursar uma segunda graduação em Educação Especial, aliada à minha formação anterior em Linguística Aplicada, proporcionou uma expansão significativa na minha atuação como professora no Atendimento Educacional Especializado. Essa combinação de conhecimentos permitiu-me desenvolver uma prática pedagógica mais sensível e adaptada às necessidades individuais de cada estudante, considerando tanto as especificidades linguísticas quanto as educacionais. Através da Linguística Aplicada, aprimorei minha capacidade de análise e intervenção nas questões de linguagem, crucial no AEE, enquanto a Educação Especial equipou-me com estratégias e metodologias para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis.

Dessa forma, a união dessas áreas ampliou significativamente meu repertório de estratégias pedagógicas, capacitando-me de forma mais efetiva para lidar com os desafios presentes no ensino especializado. A possibilidade de estudos nestes dois campos do conhecimento promoveu um aprofundamento em práticas de linguagem inclusivas, fundamentadas no respeito e na valorização das singularidades de cada sujeito.

A minha participação no grupo de pesquisa e a atuação em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) geraram muitos questionamentos, reflexões e inquietações, especialmente no que diz respeito ao papel do professor do AEE.

Minha atuação em sala de aula comum, no ensino regular, como professora de Língua Inglesa, recebendo estudantes com deficiência, também foi determinante para que um novo olhar e novas estratégias para esses jovens fossem criadas em minha prática diária. Esses anos que antecederam minha atuação como professora de AEE foram de extrema importância para conhecer e reconhecer como esses estudantes aprendiam, o que eles sabiam e como poderiam se desenvolver. Foi um trabalho pedagógico que exigiu estudo, diálogo com os pares e pesquisa.

O caso de um estudante foi determinante para o início de minhas reflexões. Ele estava no sexto ano, com atendimento de uma equipe multidisciplinar e era meu aluno de Língua Inglesa. Nessa época, nossa escola ainda não tinha Sala de Recursos Multifuncionais, e os estudantes com deficiência eram atendidos em uma escola próxima. Como eu era professora regente da turma, a professora referência para as questões de aprendizagem dos estudantes e os encaminhamentos necessários, tive a oportunidade de interagir com a profissional que o atendia no espaço do AEE. Foram momentos de conversas, de visitas da professora em nossa sala de aula e de construção de um documento importante para o trabalho com estudantes com deficiência, a Adaptação Curricular Individualizada (ACI), hoje Flexibilização Curricular. Os encontros com essa profissional da SRM foram extremamente importantes para a minha interação com o estudante em sala de aula. O diálogo com profissionais que o atendiam em outro espaço possibilitou muitas conversas e intervenções importantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem, organização de atividades e rotinas para potencializar o espaço pedagógico. Foi por meio dessa experiência, então, que percebi a importância da professora do AEE como uma parceira para pensar em atividades e intervenções para o estudante. Isso foi tão significativo para mim, que hoje vejo que muito do que aprendi e troquei com essa colega levou-me a trabalhar no mesmo espaço atendendo esse público. A sensibilidade da professora da SRM, a forma como ela fazia suas intervenções comigo e com os outros professores da turma, a fim de auxiliar a entender melhor o estudante e, dessa forma, potencializar o que ele era capaz de fazer, fez com que eu mudasse meu olhar para essa realidade. Passei, assim, a ver mais possibilidades e menos dificuldades.

A partir dessa experiência, das formações do PNAIC, da participação no grupo de pesquisa, das leituras realizadas e das experiências compartilhadas com pessoas interessadas pelo tema, tive a oportunidade de compreender e de assumir que todas as pessoas são capazes de aprender nos mais variados contextos e condições.

Todo este caminho percorrido, as interlocuções que ocorreram em nosso grupo de pesquisa foram fortalecendo a ideia que resultou nesta tese de doutorado. Em muitas das pesquisas realizadas por colegas do grupo, como as de Haag (2015), Bandeira (2020) e Cruz (2021), encontrei acolhimento e um certo alento que conduziram o estudo a reflexões e compreensões importantes para o contexto das diferenças. São pesquisas que conversam muito com a proposta aqui trazida e que indicam possibilidades de vermos a potência da linguagem como um vetor para o desenvolvimento humano e, sobretudo, no caso desta tese, crianças e jovens que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro do contexto escolar. Enquanto professora do AEE e como alguém assumindo um lugar de fala de dentro deste espaço, contar com pesquisas como de Haag (2015) e Bandeira (2020) como parte do meu arcabouço teórico foi de extrema importância. Tais pesquisas se relacionam diretamente com dilemas que passamos em nossa prática pedagógica, acolhendo crianças e jovens que, cada vez mais, são encaminhadas para o AEE com indicações de uma deficiência intelectual, por exemplo.

Refiro-me a dilemas, pois considero que professores do AEE comungam com a ideia de que existe um grande abismo, na maioria das vezes por desconhecimento, frente ao que realmente encontramos quando iniciamos os atendimentos com crianças indicadas para avaliações neste espaço. Nesses momentos, enquanto professores do AEE, são várias as dúvidas que surgem em relação a esses estudantes: uma deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem?; será que todas as crianças ou jovens encaminhados para o AEE que ainda não estão lendo ou escrevendo apresentam uma deficiência intelectual?; o que seria, então, uma deficiência intelectual?

Diante de tais questionamentos que tenho feito como profissional que atua neste espaço, encontrei compreensões para o termo deficiência intelectual que fazem mais sentido para minha prática em Haag (2015) e Bandeira (2020), entre outros autores que se debruçam sobre tal temática, assumindo que pesquisas como essas

me impulsionam a continuar “tirando os sapatos”², buscando entendimentos e contribuições para a promoção de um diálogo aberto e enriquecedor que valorize a diversidade de maneira construtiva, potencializando esse encontro com o outro.

Com isso em mente, retomo as reflexões e estudos, agora em nível de doutoramento, buscando construir e aprofundar entendimentos sobre o papel da linguagem em suas várias dimensões na formação e atuação do professor do AEE.

As reflexões que aponto nesta tese têm como centralidade as questões que envolvem o campo da linguagem no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e reconhece a importância de práticas de linguagem e ações afirmativas que promovam ambientes inclusivos visando à participação, ao protagonismo e à formação engajada de estudantes com deficiência em seus processos de aprendizagem. Dito isso, voltar o olhar da pesquisa para o contexto da escola significa pensar em todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem dos estudantes indicados para o Atendimento Educacional Especializado. Mais do que isso, é compreender que sentidos de AEE são produzidos discursivamente por professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, um dos lugares em que o AEE pode ocorrer, e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva. Pensado que este professor é um importante mediador desses processos inclusivos dentro da escola, como apontado nos documentos da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), desafiei-me a uma escuta atenta e sensível de narrativas de sete professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre.

Neste movimento dialógico, foi importante compreender as tensões mobilizadas pelas professoras ao falarem sobre suas práticas e os desafios enfrentados em suas relações com outros professores da sala comum, por exemplo, quando ainda há nas escolas um olhar para o estudante com deficiência em seus processos formativos, evidenciando práticas que buscam aproximá-lo à norma. Assim, problematizo que há uma linha tênue dentro da escola em movimentos permanentes

² Utilizo a expressão “tirando os sapatos” neste contexto, valendo-me da ideia do autor e pesquisador Nilton Bonder, que narra sua pesquisa de doutorado em seu livro *Tirando os sapatos*, ao afirmar que é “por meio da alteridade, de olhar o mundo pelo olhar do outro, que se pode desfazer de sapatos, bagagens, preconceitos e intolerâncias” (Bonder, 2012, p. 34).

de in/exclusão e que, no dia a dia do trabalho deste professor, geram tensões e fragilidades em sua própria constituição de sujeito-professor do AEE.

Assim, me alinho às proposições de Lopes e Dal'Igna (2007, p. 131), quando afirmam que é preciso mais do que olhar para esses estudantes com “outros óculos”, é preciso “produzir outras narrativas que possibilitem uma outra visão de sujeito da educação”. Neste ponto, entendo que o professor do AEE é desafiado em sua prática a buscar estratégias que eliminem as barreiras para a aprendizagem deste estudante e, sobretudo, que potencializem positivamente seus processos formativos.

Considero esse movimento importante no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, uma vez que promove deslocamentos de sentidos para o estudante do AEE. Tal movimento é muito atrelado à forma como o professor do AEE faz suas interlocuções com estudantes, famílias, professores e gestão escolar. São compreensões importantes que ganham força e se ampliam quando pensadas de forma transdisciplinar. A linguagem como ação neste contexto de atuação do professor do AEE ganha destaque em pesquisas como a de Bandeira (2020), que apontam perspectivas positivas para um trabalho coletivo e colaborativo dentro da escola para que estes sujeitos, público-alvo do AEE, se constituam enquanto aprendentes pelo olhar de potencialização.

Desta forma, entendendo que os desafios do desenvolvimento profissional docente têm sido pauta central em discussões acerca da formação inicial e continuada de professores que exercem suas funções em SRMs, o estudo contribui para uma ampliação do olhar para a linguagem como um campo fértil de análise dentro de práticas sociais, mergulhando nas narrativas daqueles que se propuseram a contar, recontar e compartilhar experiências vividas no dia a dia do ser professor do AEE.

Para finalizar esta apresentação, entendo ser este um espaço apropriado para agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), recomendado pela área Linguística e Literatura da CAPES com nota 6, no quadriênio de 2017 a 2020. A excelência em suas pesquisas ao fomentar estudos na área da linguagem contribui para projetos e investimentos com foco em contextos educacionais, formação de professores e temas emergentes e urgentes da contemporaneidade, como a educação inclusiva.

Sinto-me autorizada a incluir esse texto em minhas palavras iniciais que apresentam o estudo, porque foi neste Programa, junto a professores e colegas que, por oito anos, tive a oportunidade de compartilhar ideias, vivenciar o “ser

pesquisadora” em um contexto tão desvalorizado nos últimos anos em nosso país. Foi neste lugar que, junto aos meus pares, entendi o quanto esse exercício de múltiplas interações, a partir da linguagem e com a linguagem, foi um estímulo e um refúgio seguro às reflexões que hoje trago como resultado desta tese.

Infelizmente, um dos desencontros deste caminho como pesquisadora foi o início do processo de desativação do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, em julho de 2022. Escrever sobre o fechamento do Programa, em uma de minhas últimas escritas como doutoranda do PPGLA, também fez parte das aprendizagens vividas neste período e que só reforçam o meu entendimento sobre a importância da linguagem dentro dos espaços educativos, tanto quando penso em estudantes, professores, ou quando penso sobre mim mesma. Essa pequena escrita, em meio ao resultado de uma pesquisa de doutorado, é uma forma de agradecer pelas aprendizagens e pelos conhecimentos produzidos, além de se materializar como um registro da discordância pelo encerramento de um espaço de pesquisa de excelência. Perde um ponto a pesquisa brasileira.

O que fica é a certeza de um caminho trilhado com boas escolhas teóricas, com parceiros de pesquisa e professores que olham para a linguagem como uma atividade humana, como apontou Bakhtin (2011), que se constrói dentro de relações de interação. Essa premissa me acalma e contribuiu para o entendimento sobre a importância do outro na constituição da minha própria existência e das experiências que vivenciei durante a pesquisa. E, se somos atravessados por tantas vozes, discursos e entendimentos construídos em todas nossas relações, tenho a certeza de que esta tese e todas as aprendizagens continuarão vivas em meus próximos passos e, então, tudo terá valido a pena.

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.
Raul Seixas

1 INTRODUÇÃO

*“Você pertence! Você faz parte! Eu vejo você!”
Bert Hellinger*

Estas três frases, escolhidas cuidadosamente há alguns anos para compor o que chamamos de palavras de acolhimento na parede de entrada da Sala de Recursos Multifuncionais onde atuo, juntamente com mais duas professoras, dizem muito sobre o que pensamos e sobre como percebemos esse espaço em nossa escola.

É neste espaço físico, nomeado como Sala de Recursos Multifuncionais pelos textos legais da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), que os estudantes que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado são atendidos no contraturno escolar nas escolas públicas brasileiras.

Hoje entendo, talvez com um pouco mais clareza as atribuições apontadas como de responsabilidade do professor do AEE, especialmente a partir da PNEEPEI (2008), que seria uma boa proposição deslocar tais frases para o principal hall de entrada da escola. Poderiam ser ampliadas, dessa forma, algumas outras compreensões (ou tentativas de compreender) o que propôs a Política Nacional da Educação Especial, com a indicação “na perspectiva da Educação Inclusiva” em seu título. Tal compreensão ou “não compreensão” tem sido pauta de muitas pesquisas e textos acadêmicos que tensionam a urgência de entendimentos ao conceito de AEE, inclusive para se pensar a organização e os mecanismos de funcionamento a partir desta perspectiva, já que a Educação Especial passa a fazer parte do projeto pedagógico da escola com ações articuladas com toda a comunidade escolar em seus processos inclusivos.

As frases escolhidas para acolher os estudantes – “*Você pertence! Você faz parte e Eu vejo você*” - são perfeitas e se alinham à ideia de um sentido de inclusão em que o pertencimento, a ideia de fazer parte, precisa ser pautado em nossas reflexões como sujeitos sociais que somos. Mais que isso, elas compõem, dão vida e de certa forma desenham um cenário promissor para a perspectiva da Educação Inclusiva, aquela que, nas palavras de Dantas (2019, p. 21), deve “garantir a cada pessoa o que há de mais humano em uma sociedade: o direito de ser e de sentir parte da comunidade em que está inserida”.

Com foco em ações pautadas para esta perspectiva, de pertencimento e protagonismo de todos sujeitos, o olhar atento e sensível dentro da escola com a meta de buscar o rompimento de barreiras que impeçam o estudante de aprender não está restrito à educação da pessoa com deficiência.

A ideia de realizar uma pesquisa com foco no Atendimento Educacional Especializado foi exatamente por entender essa necessidade de ver este dispositivo, já nomeado por muitos pesquisadores como um dos mais importantes dentro da PNEEPEI (Baptista, 2012), para além do AEE. Entre os vários questionamentos que sempre me fiz, nesses nove anos de atuação neste espaço, está o de como minha atuação e de todos que estão neste contexto têm mudado a cada ano e têm exigido cada vez mais desse profissional. São demandas pedagógicas, de interação e mediação, que dizem respeito à forma como uma escola inclusiva se organiza em relação a todos os estudantes e suas especificidades.

Sendo assim, o trabalho colaborativo dentro da escola entre professor do AEE e professores da sala comum exige outras propostas de formação, tanto continuada e em serviço, que abordem temas que estão para além de apresentar os tipos de deficiência. As questões que se apresentam neste contexto vão bem além disso e foi exatamente para problematizar essas demandas no contexto atual que meu interesse em pesquisar sobre a temática foi tomando forma.

Nas diversas reuniões de formação de que participei junto com a supervisão pedagógica da escola em que coube a mim falar de aspectos que se relacionavam aos estudantes que frequentam o AEE, percebi que o rumo das reflexões dizia respeito a todos os estudantes da escola que, de alguma forma, não estavam alcançando os resultados esperados para suas aprendizagens. Estudantes que chegam ao sexto ano e ainda não estão alfabetizados e que, não raras vezes, são encaminhados para avaliações na Sala de Recursos, sendo indicados como crianças ou jovens com deficiência. Entretanto, são jovens com outras dificuldades e que também precisam de estratégias diferenciadas para avançarem em suas aprendizagens. No dia a dia da escola, porém, parece haver necessidade por parte de muitos professores de uma resposta imediata para essas questões e que, normalmente, direcionam sempre o problema ao estudante, não ao contexto em que a aprendizagem deveria estar acontecendo. Esses acontecimentos, muitas vezes, têm sobrecarregado o trabalho do professor do AEE, visto, não raras vezes, como o único a que esses tipos de encaminhamentos podem ser feitos. Tal fato, na prática, sinaliza

que é sobre o professor desta engrenagem que tem se construído sentidos de AEE no contexto inclusivo e que, na maioria das vezes, incide sobre ele a responsabilização pelos processos inclusivos na escola.

Dessa forma, meus questionamentos se ampliam e me fazem pensar sobre como nossas atribuições, normatizadas em leis e decretos do PNEEPEI (2008), enquanto professores em atuação neste espaço estão muito além da identificação do público que frequenta o AEE, dos atendimentos em si ou do estudo (sempre necessário) das questões mais específicas sobre cada deficiência. O que tenho me questionado é de que forma fazer todas essas articulações com os demais professores da escola, com os pais, estudantes e ainda propor reflexões que estão para além do AEE e da busca desenfreada por laudos e pareceres técnicos que seguem, com outra roupagem, a marcar lugares e marcar sujeitos não-aprendentes? Como dar conta de tantas atribuições e ainda ser, dentro da escola, aquele professor que, segundo os textos legais, deve ser um articulador nos processos e práticas inclusivas na escola?

Com o olhar para esses questionamentos, defendo uma formação docente para o professor do AEE, seja formação inicial, continuada, em capacitações propostas pela política atual ou a formação em serviço em que a escuta e as partilhas coletivas de vivências e práticas no contexto inclusivo seja presente e constante nestas programações. Dessa forma, é possível oferecer ao professor momentos para compartilhar suas experiências, suas angústias, as situações reais que vive no contexto da escola: das coisas que vê, que ouve e sobre suas interações com os demais professores, pais e estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado.

Dentro desta realidade apresentada e sabendo da importância deste dispositivo que é o AEE dentro do contexto inclusivo, entendo a importância de problematizar que lugar é esse que foi atribuído a esse professor dentro da política e que sentidos são produzidos por professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

No contexto da escola, não é raro o fato de a “salinha do AEE” ser entendida como sinônimo de reforço, de um lugar em que aqueles que não aprendem frequentam ou, ainda, para onde uma maioria de estudantes que “não aprendem” são encaminhados por seus professores. Dessa forma, é preciso que se criem espaços em reuniões de professores para se pensarem estratégias de aprendizagem para

todos os estudantes de forma coletiva, ou melhor, colaborativa, em que todos estejam abertos a mudanças de olhares para esses sujeitos não-aprendentes.

Com esta perspectiva, é urgente se pensar espaços colaborativos dentro da escola em que o professor do AEE pode (e deve) ser uma referência para as discussões para a elaboração de estratégias inclusivas na escola, mas não o único. Esse parece ser um dos grandes desafios do professor que atua no AEE: refletir em seu trabalho diário com os estudantes essa perspectiva inclusiva e junto a toda a comunidade escolar deixando clara a responsabilidade coletiva neste processo. Um sonho? Talvez! Mas parece que é um passo que deve partir de nós, professores do AEE, no nosso agir cotidiano e com essa postura colaborativa e que chama o outro para participar e fazer junto. Assim, sinaliza-se para o outro a sua disponibilidade em ouvir, de acolher sem julgar para, depois, construir uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção de linguagem que inclua o sujeito (professor, estudante, pais, todos trabalhadores em educação que atuam na escola) em um permanente processo dialógico que envolve pensar a dinâmica inclusiva na contemporaneidade.

Dessa forma, é importante entender a lógica do AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva. A maneira como a oferta do Atendimento Educacional Especializado foi organizada tem, historicamente, um modelo associado à Educação Especial num atendimento clínico-terapêutico e que tinha como objetivo principal identificar as causas ou os impedimentos de o sujeito com deficiência não aprender, por exemplo. Essa ideia, por muito tempo, foi entendida como se a pessoa com deficiência devesse ser “corrigida” para a partir daí ser inserida no contexto social ou educacional. Para Baptista (2009), a escolarização de crianças e jovens com deficiência por muito tempo ocorreu em espaços diferenciados em que o atendimento era exclusivo e, dessa forma, substitutivo, ocorrendo normalmente em escolas especiais. É a partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009), que uma nova configuração para a escolarização de pessoas com deficiência começa a se desenhar com mais força a nível nacional. São documentos importantes que reforçam que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino e que o AEE deve garantir a transversalidade no ensino regular, provendo condições de acesso,

participação e aprendizagem em todos os espaços da escola por meio de serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

É importante destacar que o termo Atendimento Educacional Especializado não é algo novo em nossa legislação. Em relação a este direito, já no Artigo 208, Inciso III da Constituição do Brasil, há a indicação de que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Neste sentido, é relevante marcar que na história da Educação Especial no Brasil há muitos avanços e movimentos realizados neste percurso em direção aos processos inclusivos na escola. No entanto, é fato, também, que um marco de destaque neste caminho da Educação Especial foi a publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no ano de 2008. É a partir dessa Política que muitas ações e discussões sobre a temática da inclusão se ampliam nas escolas. Entre as garantias que a Política define estão o Atendimento Educacional Especializado e a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, além da garantia de investimento em formação docente específica para atender esse público.

Desde a sua publicação em 2008, entendimentos e compreensões sobre as implicações de seu texto no contexto escolar têm sido palco de extrema relevância em pesquisas e propostas que discutem e criam condições para que projetos pedagógicos nas escolas contemplem um trabalho a partir de uma perspectiva inclusiva. Além disso, o próprio texto da PNEEPEI (2008) vai dispor as mudanças e os ajustes após sua implantação a partir de dispositivos normativos como, por exemplo, a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, em que o caráter da Educação Especial, nesta perspectiva, é reafirmado como uma ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais.

Dito isto, nesta tese, a proposta foi identificar que sentidos de AEE emergem das produções discursivas das professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

Com o olhar voltado para dados já analisados por Bolzan (2009), Baptista (2009, 2012, 2021), Mantoan (2010) e de pesquisas de Medrado (2015), entre outros, esta tese também nos leva a pensar o AEE para além do atendimento nas Salas de

Recursos Multifuncionais e, sobretudo, a propor um olhar com foco no professor que atua como responsável por esse espaço. Problematizo, neste sentido, se o atual desenho estabelecido para a oferta do AEE nas escolas se efetiva a partir da perspectiva inclusiva, em que cabe à escola como um todo a responsabilidade de aprendizagem de todos seus estudantes com deficiência, ou se ainda é conferida à Educação Especial esta tarefa. Também vale questionar de que forma o professor que atua no AEE tem conseguido dentro da escola fazer deste dispositivo pedagógico (Baptista, 2020) um aliado para um trabalho coletivo e colaborativo que coloca o foco das ações em possibilidades que potencializem a aprendizagem de todos os estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado implica uma prática de linguagem que permite pensar um processo de subjetivação, tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-estudante. Neste sentido, a concepção de linguagem do professor do Atendimento Educacional Especializado, especialmente aquele que atua em Sala de Recursos Multifuncionais, é determinante para se compreender de que forma o desenvolvimento dos estudantes atendidos é potencializado a partir da linguagem e na mediação para a promoção de condições mais favoráveis e significativas para o desenvolvimento humano desses sujeitos.

Com esta perspectiva e entendendo o Atendimento Educacional Especializado como um dispositivo pedagógico importante dentro do contexto inclusivo – conceito discutido em pesquisas de Strasburg *et al.* (2021) - e articulando os estudos da Linguística Aplicada, especialmente no campo da linguagem, às contribuições da Educação Especial para as demandas contemporâneas do pensar a escola a partir de uma perspectiva inclusiva, a questão norteadora da tese foi: que sentidos de AEE emergem de produções discursivas das professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva?

Dessa forma, defendo que a linguagem tem um papel fundante para se entender e operacionalizar uma relação pedagógica entre o AEE e todos os demais setores da escola. Indo um pouco mais além, defendo que junto à linguagem está a importância de se olhar para o professor que atua neste espaço, pois é ele, não de

forma exclusiva, mas como um *agenciador-mor*³ de ações, que deve atuar em diferentes frentes, de acordo com o que propõe a Resolução 4/2009 do CNE. Entre essas frentes, temos: a) assessoria e atuação em discussões referentes à formação de outros professores a partir de uma perspectiva inclusiva; b) bidocência ou ensino colaborativo com professores titulares em sala comum; c) o atendimento individualizado aos estudantes público-alvo em suas mais variadas especificidades; e d) o acompanhamento às famílias sendo uma espécie de interlocutor com outros profissionais, na maioria das vezes fora da escola, que se envolvem para atender esses estudantes.

Com a intenção, então, de identificar estes sentidos, lanço o olhar, também, para a formação e atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado, demonstrando como estudos de Linguística Aplicada podem contribuir para propostas de formação frente às demandas da inclusão.

Assim, o estudo se desenhou desde os seguintes objetivos:

- a) evidenciar, a partir das narrativas docentes, as trajetórias de formação e as experiências de trabalho das professoras do AEE;
- b) investigar quais concepções de práticas de linguagem fundamentam o exercício docente das professoras do AEE dentro do contexto inclusivo em que atuam;
- c) analisar as atribuições do professor do AEE em relação ao papel da linguagem, da interação e da potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dentro da perspectiva inclusiva.

Guiado por esses aspectos, a partir do discurso das professoras colaboradoras, o presente estudo tem potencial para promover discussões e reflexões sobre espaços de formação que oportunizem, cada vez mais, que docentes possam compartilhar suas vivências e perspectivas nos contextos em que atuam.

³ O uso do adjetivo “mor” não foi utilizado neste contexto para enaltecer ou dar a ideia de que o professor do AEE seria o “salvador da pátria” dentro da escola e o único articulador no espaço institucional. Foi usado para chamar atenção ao que prescreve a referida resolução em relação às atribuições desse profissional e marcar todas as demandas a ele impostas. Mas, particularmente, tensiono aqui o uso do adjetivo reforçando a importância de se dar voz e lugar a esse professor, já que é sabido que todas e quaisquer mudanças tendem a acontecer a passos mais lentos e em diversos níveis. No contexto da Educação a partir de uma perspectiva inclusiva, muitas vezes as práticas mais significativas e que têm efeitos transformadores encontram-se no plano do cotidiano escolar. Dessa forma, defendo a continuidade do “mor” por saber que, num primeiro degrau, é o professor do AEE que estará neste plano propondo e tensionando pequenas mudanças (na visão de alguns), mas decisivas para que outras aconteçam.

A partir da compreensão de como ocorrem essas práticas nesses espaços e dos sentidos produzidos para o AEE será possível propor, de forma colaborativa, junto com as colaboradoras da pesquisa, temáticas de formação relevantes e necessárias para o desenvolvimento profissional frente às demandas de uma educação inclusiva.

O campo de investigação da pesquisa possibilita um diálogo com quadros teóricos importantes da Educação Especial e da Linguística Aplicada, reafirmando a relevância de estudos que olhem para o contexto da educação inclusiva, especialmente para as relações pedagógicas produzidas a partir do que dizem e compartilham professores do AEE, o foco desta pesquisa.

Com base no que foi exposto, o texto final desta tese está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo conta com a parte introdutória em que apresento o objetivo central da pesquisa, junto com os objetivos específicos direcionadores para as respostas à pergunta da investigação, além da justificativa em que reafirmo a relevância do estudo ao alinhar dois campos de conhecimento – Linguística Aplicada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. No segundo e no terceiro capítulo, apresento os principais constructos teóricos que ancoram o fio condutor do estudo. Ao articular dois campos de conhecimento, apresento essas perspectivas no segundo capítulo, intitulado *Contribuições da Linguística Aplicada para o campo da Educação Inclusiva*, apontando os autores que contribuíram e fundamentaram as discussões do estudo, com foco para a linguagem, como, por exemplo, Vygotsky (2008), Volochinov (2017) e Bakhtin (2003, 2006). No terceiro capítulo, *Movimentos da Educação Especial no cenário da Educação Inclusiva*, apresento as ações da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Olho especificamente para os efeitos que cada um desses campos produz nos processos de in/exclusão para a formação e atuação do professor do AEE, tomando como referência, entre diversos pesquisadores, Lopes e Dal’Igna (2007), Baptista (2020) e Mantoan (2010). No quarto capítulo, *Caminhos metodológicos: documentando o percurso da pesquisa*, desenho esta trajetória, apontando o que chamei de “encontros e desencontros” do estudo, com o intuito de compartilhar com meu leitor meu envolvimento com a pesquisa, o olhar para o contexto investigado e as relações dialógicas ocorridas neste percurso que construíram a investigação aqui apresentada. No quinto capítulo, *Teias de significados: explorando os sentidos de Atendimento Educacional Especializado pelas lentes das professoras*, aponto os principais aspectos encontrados durante a análise e que, no diálogo com as perspectivas teóricas adotadas, apontaram para

tensionamentos e deslocamentos importantes a se olhar quando tratamos sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo das considerações finais, retomo os objetivos que orientaram este estudo, direcionando meu olhar aos sentidos encontrados nas produções discursivas das professoras colaboradoras desta pesquisa e de que forma as interlocuções ocorridas em nossos encontros e materializadas no texto final desta tese podem contribuir para se pensar sobre os processos formativos do professor do AEE.

Assim, considero que as reflexões apontadas neste trabalho alcançam uma configuração capaz de fornecer pistas para possíveis caminhos para se pensar o AEE como parte dos debates sobre currículo na escola, criando, dessa forma, condições institucionais para o trabalho cooperativo e colaborativos entre os professores do AEE e do ensino comum.

“Já não se busca mais ‘aplicar’ uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, [...]. A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”
(Rojo, 2006, p. 253).

2 LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pesquisas relacionadas às questões da inclusão e das diferenças têm despertado o interesse de outras áreas do conhecimento que vêm contribuindo para importantes reflexões dentro do contexto do olhar inclusivo para a educação. O campo da Linguística Aplicada vem trazendo contribuições significativas e subsídios tanto para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado como para sua atuação com crianças e jovens indicados para estes espaços, a partir do olhar da linguagem.

Neste sentido, entendendo a importância da linguagem sob a perspectiva da educação inclusiva, voltada para a formação e a atuação do professor do AEE, adotam-se, nesta pesquisa, estudos baseados na teoria sociocultural. Esta, em um dos seus aspectos, coloca a linguagem como instrumento mediador capaz de promover o desenvolvimento e ser entendido como o pilar central que mostra que o sujeito é fruto das suas interações com o meio em um contexto sócio-histórico situado.

Compreender a inclusão de uma forma interdisciplinar, tanto em sua perspectiva social como educacional, concede um espaço na sociedade para que novas práticas e processos inclusivos façam parte de nossas vidas em comunidade. Neste sentido, olhar para a linguagem é essencial, pois os fatores de inclusão/exclusão social e escolar são permeados, também, pela linguagem.

Neste escopo teórico da pesquisa, Vygotsky (2008), Cavalcante (2015), Mantoan e Santos (2010), entre outros, trazem importantes contribuições quando se pensa sobre o uso da linguagem no contexto da educação inclusiva. Bezerra (2010), Del Ré, Paula e Mendonça (2014), também alicerçados em estudos de Vygotsky, ampliam a discussão e indicam a necessidade de um olhar para a prática pedagógica que ocorre nos espaços do AEE, cientes de que esta é uma prática de linguagem e propondo caminhos para uma teorização. Para esses pesquisadores, o foco no funcionamento da linguagem precisa pautar-se para além de uma perspectiva biológica e psicológica. É preciso compreender a partir dos aspectos socioculturais.

Vygotsky (2008) foi um dos primeiros autores do século XX que defendeu ideias que hoje sustentam o pensamento inclusivo. Tal embasamento serve para outros estudos como de Haag (2015) e Bandeira (2020) para se pensar a linguagem a partir de perspectivas inclusivas que estão para além da deficiência.

Dessa forma, a seção a seguir está dividida em: a) *Linguagem em interação e suas implicações no AEE* em que são apontadas as concepções de linguagem trazidas por autores, pesquisas e propostas de ação dentro deste contexto e b) *Possibilidades de Práticas de linguagem no contexto do AEE*, que traz conceitos de linguagem que podem ser identificados no dia a dia do trabalho do AEE e nos documentos que orientam as atribuições de quem atua neste espaço. Além disso, consideram-se os conceitos e as contribuições de Vygotsky para o campo da Educação Especial para as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva inclusiva.

2.1 LINGUAGEM EM INTERAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AEE

O homem é um ser social e em sua essência está a sua capacidade de se relacionar com os outros, de compartilhar experiências, transmitir conhecimento e de se identificar no outro ser humano.

Bakhtin (2000a) destacou que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Para Bakhtin (2000a, p. 61), “o enunciado reflete condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo”.

Nessa direção, Bakhtin (2000a), Soares (2001), Antunes (2008), Koch (2008), Cunha (2009) e Geraldi (2010) destacam, entre outros autores, que a forma como se concebe a linguagem define os caminhos e as práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. O mesmo ocorre no Atendimento Educacional Especializado, foco deste estudo.

O estudo de Bezerra (2010), por exemplo, evidenciou que a compreensão de professores sobre a linguagem reflete diretamente em suas práticas pedagógicas junto aos estudantes. No caso específico a que Bezerra (2010) faz menção, estão professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. O autor sinaliza, neste âmbito, que a linguagem impacta várias outras frentes de interação deste profissional.

Assim, entende-se a necessidade de compreender o papel que a linguagem representa no contexto da educação inclusiva, especialmente ao reconhecer a importância de práticas de linguagem e ações que contribuam para a redução das discriminações contra as minorias e promovam a sua inclusão social-escolar (Fidalgo,

2018). Para Moita Lopes (1994), entender a centralidade da linguagem no processo educacional é essencial, já pensando na formação de qualquer professor, independente da sua área de atuação. Como destaca Moita Lopes (1994, p. 355), “a perspectiva de língua/linguagem concebida na formação interfere diretamente nas práticas docentes na escola”. Avançando para além da prática da sala de aula, acrescenta-se nesta discussão o papel da linguagem frente às várias demandas de atuação do professor do AEE, especialmente quando se pensa a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Olhar para a linguagem no contexto inclusivo, nesta pesquisa, diz respeito, também, ao seu impacto nos processos de in/exclusão dentro da escola.

Sabendo que as discussões sobre a inclusão não se restringem aos vários aspectos e elementos que definem a deficiência em si, é importante destacar que ela se constitui na dialética exclusão/inclusão, tornando-se parte constitutiva da exclusão. Essa construção, por sua vez, passa pela linguagem, que é um produto da ação humana. É por meio da linguagem que descrevemos o mundo em que vivemos e interagimos socialmente. Para Galiazzi (2003, p. 96), “a realidade é construída pela linguagem que utilizamos para descrevê-la; nós mesmos somos produtos da linguagem que aprendemos”.

Dentro do contexto do AEE, olhar para linguagem também como construtora de realidades e sentidos é extremamente importante, especialmente quando encontramos nesses espaços sujeitos que muitas vezes não se reconhecem como estudantes capazes de aprender. A linguagem, portanto, tem papel essencial, pois é pela linguagem que o professor do AEE encontra possibilidades de “transformar esse eu em uma identidade aprendente e autônoma [...] em alguém que acredita em si mesmo” (Cruz; De León; Bandeira, 2021, p. 122).

Dessa forma, entender a partir de quais concepções de linguagem também tem se pensado o contexto inclusivo é essencial para a compreensão desses processos de in/exclusão que movem os discursos impressos em leis, documentos orientadores de políticas inclusivas os quais fazem parte do dia a dia da escola contemporânea. Como já apontado, nesta tese, buscamos identificar que sentidos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são produzidos pelas professoras que participam da pesquisa e que fundamentam as práticas realizadas nesses espaços. Pensar sobre esses sentidos é compreender a transversalidade das ações do AEE dentro da escola para que estejam alinhadas à perspectiva de uma educação inclusiva, e isso passa pela linguagem.

Tendo clareza destes questionamentos que fazem parte também de minhas reflexões enquanto professora do AEE, tenciono problematizar o Atendimento Educacional Especializado como sendo um potente dispositivo de ação pedagógica dentro da escola. Para isso, é preciso descolar o entendimento do AEE que busca a normatização, o atendimento individualizado e totalmente desconectado das práticas e atividades desenvolvidas com os demais estudantes, para a compreensão de um AEE que investe em ações junto às redes de interação das quais o sujeito-estudante participa. Com o objetivo de auxiliar na eliminação de barreiras que impedem o estudante de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social, o professor do AEE coloca o seu conhecimento específico a serviço dessa rede e tem suas ações mais pautadas nas interações do que sobre o estudante.

Essa perspectiva sistêmica de ação para o AEE, discutida e apontada como necessária para se pensar esse espaço dentro da ideia da educação inclusiva (Strasburg *et al.*, 2021), desloca o conceito de AEE que dá a ideia de que este serviço é para auxiliar ou preparar o estudante para a aprendizagem que se deseja, para uma dimensão que se amplia e atribui não apenas ao professor do AEE a responsabilidade pelo desenvolvimento daquele estudante, mas de todos envolvidos. Para isso, o professor do AEE passa a ser um parceiro e colaborador nos processos inclusivos na escola de várias formas: assessorando os demais professores, circulando por vários espaços da escola, inclusive com momentos de *bidocência*⁴, e interagindo com outros interlocutores dentro dessas ações.

Percebe-se, nesta perspectiva de ação, que o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais passa a ser um dos lugares físicos da escola em que o AEE pode acontecer, mas não somente ali. Entendimentos equivocados de um AEE que ainda separa e segrega a diferença são apontados por Haas e Baptista (2019) como um fator preocupante quando se investiga sobre os avanços nos processos inclusivos a partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Haas (2016) também propõe a importância de se pensar o AEE

⁴ O termo *bidocência*, no contexto desta tese, é o mesmo utilizado em pesquisas como de Baptista (2011), em que aponta esta prática como uma das estratégias para a atuação do professor do AEE e tem como princípio a parceria entre o professor regente de turmas comuns de ensino e o professor da Educação Especial. A ideia é o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo na criação de propostas que têm em comum a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

como um espaço e não um lugar. Para esta autora quando há esse “deslocamento do AEE como “lugar” para o AEE como “espaço”, inscrevemos o papel “complementar” desse serviço, como uma configuração ampla atrelada às relações pedagógicas” (Haas, 2016, p. 96).

Para Baptista (2021), a partir do entendimento do AEE como um importante dispositivo pedagógico dentro do contexto inclusivo, abre-se espaço para discussões sobre a multiplicidade de ações e possibilidades para se pensar a gestão da aprendizagem de estudantes que frequentam esses espaços. Mais do que isso, abre-se a oportunidade de se discutir o currículo dentro de uma perspectiva inclusiva e que potencializa vários espaços e ações dentro da escola para a aprendizagem de todos.

Marquezine, Tanaka e Busto (2013) observaram que práticas que ocorrem nas Salas de Recursos Multifuncionais podem estar, muitas vezes, negligenciando a perspectiva inclusiva, quando concebida como o local exclusivo para que o AEE aconteça. Para as autoras, com essa visão equivocada, o professor realiza “ações segregadas e de integração e não faz as conexões e assessorias necessárias com a sala de aula comum e com os demais envolvidos para o sucesso do aluno” (Marquezine; Tanaka; Busto, 2013, p. 18).

Para ampliar a reflexão sobre a importância que a linguagem assume neste espaço do AEE, retomam-se nesta seção três concepções de linguagem postuladas por Matencio (1994), Geraldi (2010), e Travaglia (2013): *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação*.

As concepções de linguagem trazidas por Geraldi (2010) têm como foco de análise os aspectos mais comuns na prática de ensino de Língua Portuguesa dentro do contexto da educação brasileira. Koch (2008), por sua vez, traz para a discussão as principais concepções de linguagem que foram elaboradas ao longo da história.

A primeira concepção de linguagem discutida por estes autores é a mais antiga e corresponde ao primeiro grupo, que é a *linguagem como expressão do pensamento*. De acordo com essa concepção, o homem representa o mundo usando a linguagem e, a partir dela, reflete e espelha o seu pensamento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como um conjunto de signos que o homem utiliza para expressar o que pensa. Como aponta Geraldi (2010, p. 84), “quem não se expressa bem, não pensa”. Travaglia (2013) auxilia para essa

compreensão, colocando que, nesta concepção de linguagem, “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Dessa forma, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 2013, p. 21).

Ao considerar a língua como uma unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria ‘variações’ de pensamento, algo incabível nesse contexto. Existiria, pois, uma forma ‘correta’ da linguagem que equivaleria à forma ‘correta’ do pensamento. Essa visão é reforçada, pois, pelos estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas (Britto, 1991, p. 40).

Nesta visão de linguagem, expressar-se bem é organizar a língua seguindo os modelos da Gramática Normativa. Concebe-se, então, uma prática embasada na crença de que escrever bem está relacionado ao uso correto da gramática normativa.

Práticas pedagógicas pautadas a partir desta concepção de linguagem, conforme Geraldi (2010), têm suas implicações. Em primeiro lugar, se nesta percepção, falar e escrever bem é uma consequência de pensar bem, o objeto de ensino seria o pensamento ou as formas de pensar e não a linguagem. Em segundo lugar, aquele que tem dificuldade para pensar, teria dificuldades para escrever. Assim, se se considerar o primeiro aspecto apontado por Geraldi (2010), o ensino de linguagem não seria necessário e, no caso do segundo, é inevitável a ideia de fracasso do sujeito que não escreve, lê e fala.

Dentro de uma perspectiva inclusiva no contexto educacional, entende-se que esta concepção de linguagem, embora ainda encontre adeptos, desfavoreceu por muito tempo estudantes público-alvo da Educação Especial. A linguagem como espelho do pensamento excluiu, por exemplo, os surdos. Estes eram classificados como incapazes de pensar e considerados deficientes intelectuais, já que a linguagem humana estava fortemente ligada à comunicação oral (Moura; Lodi; Harrison, 1997).

Nesta mesma linha de pensamento, não havia lugar para pessoas com deficiência intelectual, pois estavam rotuladas como não capazes de aprender a ler e escrever. Outros autores também discutem sobre a forma como as concepções de linguagem sempre influenciaram o ensino de língua no Brasil. Soares (2001), por exemplo, retoma que, na década de 1950, as escolas brasileiras asseguravam o

acesso à escolarização apenas para as camadas privilegiadas da população, mesmo a Constituição da República garantindo o direito de escolarização a todos os cidadãos. Como os estudantes dessas camadas tinham um bom domínio da norma culta da língua, a adoção da ideia de linguagem como expressão do pensamento era adequada para a época.

A segunda concepção é aquela que entende a linguagem como um instrumento de comunicação. Nesta ideia, a língua é compreendida como um código e funciona a partir da lógica da comunicação de uma mensagem que tem um emissor e um receptor.

Para Geraldi (2010) e Travaglia (2013), nesta perspectiva, a língua é entendida como um código organizado de acordo com regras e, para que haja uma comunicação efetiva, os falantes devem dominá-lo. De acordo com Travaglia (2013, p. 22), “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. Atenta, ainda, que a produção de informações por um emissor e o recebimento dessas informações pelo receptor seriam mediados pela transmissão do código, desconsiderando o contexto. A mensagem, por si só, estaria codificada com as ideias do emissor e transmitida para o receptor para decodificá-la. O receptor teria uma postura passiva que apenas absorve as informações emitidas pelo emissor (Travaglia, 2013).

Para Geraldi (2010, p. 43), essa concepção está alicerçada à teoria da comunicação, que “[...] vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem”. Dentro desta ideia, escrever seria um exercício de combinar palavras e frases para formar um texto de que modo que não houvesse interferências que comprometessem a compreensão da mensagem que o emissor quer transmitir.

Para Travaglia (2013), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. Seguindo esta mesma lógica, Koch (2008) aponta que, nesta perspectiva, o sujeito é “assujeitado pelo sistema”. Se o foco principal do sujeito, nesta concepção, é apenas codificar textos, para Koch (2008), o estudante também tem um papel passivo. Para essa autora, é preocupante nesta visão o fato de que o nestas condições prevalece a transmissão de conhecimento com uma via única: o professor.

[...] corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não-consciência” [...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (Koch, 2008, p. 14).

Nesses dois cenários apresentados, a linguagem é abordada de forma isolada, sem considerar o uso real de uma situação comunicativa. A língua é percebida separada do contexto.

Marcuschi (2010) atesta tal percepção, quando aponta que essas duas noções de linguagem desvinculam a língua de suas características mais importantes: “de seu aspecto cognitivo e social” (Marcuschi, 2010, p. 60). Com uma crítica mais dura ainda para a concepção de linguagem *como instrumento de comunicação*, o autor coloca que essa visão levou, por um bom tempo, ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização.

Em uma retrospectiva histórica, Soares (2001) aponta que foi fortemente a partir da década de 1970 que o Brasil passa a trabalhar a língua como um instrumento de comunicação e, estando esta concepção ligada à teoria da comunicação, o ensino de língua fundamentou-se na,

apropriação do código, e caberia ao professor garantir que o estudante conhecesse o sistema alfabético e a gramática, para que este pudesse utilizar o código, ora como emissor – codificador -, ora como receptor – decodificador -, o que caracterizou o ensino de língua como sendo descritivo (Soares, 2001, p. 65).

É a partir de estudos e contribuições de diversas áreas de investigação que buscam compreender a linguagem em situação de uso real que se tem a concepção de linguagem como ação, como interação. Para Travaglia (2013), estudos da Linguística Textual, Análise do Discurso, Sociolinguística e especialmente o olhar da Linguística Aplicada, passam a considerar que as manifestações de uma língua, seja escrita ou oral, estão inseridas em um processo de construção interativa.

Os estudos provenientes do Círculo de Bakhtin defendem que a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais, ou seja, é na interação que se estabelecem/concretizam-se discursos e não apenas comunicações. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), neste contexto, os sujeitos são vistos como agentes

sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Neste sentido, a terceira concepção de linguagem e que tem sido objeto de estudo, especialmente em pesquisas que se vinculam a Linguística Aplicada, como mencionado, é a percepção da linguagem como interação. A língua, dessa forma, é vista como um processo de formação ininterrupto que acontece na interação discursiva regida pelas leis sociológicas dos interlocutores (Travaglia, 2013).

No âmbito desta investigação, é importante retomar tais concepções para que, na análise dos dados, se possa identificar a partir de qual perspectiva de linguagem se evidenciam as práticas ocorridas em espaços do AEE. Especialmente para as discussões que se pretende apontar nesta tese, é preciso estar atento/a ao impacto da linguagem em nossa sociedade. Por ser o homem um ser social, a maneira como se relaciona é mediada por práticas discursivas nas quais são produzidos posicionamentos, enunciados e interações dialógicas. Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, interações dialógicas são entendidas como um princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Como aponta Sobral (2009, p. 32), a linguagem como interação “é dialógica, porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividade) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas do exercício da linguagem”.

Para Bakhtin (2000b), a linguagem prevê uma situação de troca social, e todas as atividades de linguagem e com a linguagem não devem ser descontextualizadas Corsino (2011, p. 246) complementa a ideia, dizendo que “linguagem e vida se atravessam mutuamente. As esferas da vida são espaços de produção de linguagem e cada enunciação se atualiza num determinado tempo e espaço em que a vida circula”.

O olhar para a linguagem como prática social e de transformação configura-se como um aspecto essencial no processo de formação do professor. É por meio do processo de interação na/pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e, portanto, torna-se um multiplicador de ideias, de mudanças e novas formas de ser e estar professor.

Para Bezerra (2012), olhar para o papel da linguagem dentro do currículo da educação inclusiva, abordando todos os aspectos e sujeitos que envolve essa reflexão, não é uma tarefa fácil. A reflexão a partir da perspectiva de um currículo

inclusivo é urgente e desafiadora para a escola atual e olhar para a linguagem é essencial dentro deste processo.

Ser uma escola inclusiva não é apenas matricular estudantes com deficiência. É muito mais do que isso: é propor uma proposta pedagógica que atenda a demanda e a diversidade dentro da comunidade escolar em que está inserida.

Neste sentido, essa compreensão de currículo, de acordo com Bezerra (2011, p. 14), passa pela formação do professor que precisa compreender o currículo escolar “não apenas como formalização do trabalho pedagógico, mas como um conjunto de conceitos que expressam concepções e valores simbólicos acerca da linguagem, de corpo, de sujeito e de identidades de estudante e professor”.

É possível observar, no contexto ao qual esta tese se volta, que os últimos anos têm sido marcados pela crescente consolidação de muitas pesquisas no Brasil sobre Educação Inclusiva em várias áreas do conhecimento. Iniciando suas discussões no âmbito da educação, com a Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei número 9.394/96, em que em um dos seus princípios previa a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, as reflexões se ampliaram para muitas outras demandas sobre a inclusão. Tais reflexões percorrem dimensões humanas, sociais e políticas e, aos poucos, estão se inserindo na sociedade contemporânea de modo a possibilitar um novo olhar e uma forma de se pensar em práticas e ações cada vez mais inclusivas.

No cenário atual, verificam-se crescente atenção e interesse por questões relacionadas à inclusão, promovendo o diálogo com diversos setores da sociedade. Pensar sobre a inclusão, em todas as suas dimensões, é não apenas urgente, mas também indispensável. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de um movimento que possibilite práticas e ações que se mobilizem a partir de relações mais inclusivas. O olhar para a educação a partir de uma perspectiva inclusiva transcende os limites da escola. O estudante com deficiência que frequenta a escola regular é aquele indivíduo que, ao deixar a instituição, busca novos desafios: no ambiente de trabalho, na vida social, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, entre outros. Esse fenômeno é um indicativo positivo de mudanças e da chegada de novos tempos.

Neste sentido, entendemos a importância de apontarmos alguns exemplos que mostram olhares para a diferença buscando potencializar a inclusão social e a ideia de autonomia do sujeito frente às várias fases da vida. Um exemplo, dentro do contexto que tratamos nesta tese, é a recente reportagem veiculada no Fantástico

(2022)⁵ em que Stella Camlot Reicher, sócia de Szazi, Bechara, Storto, Reicher e Figueiredo Lopes Advogados, abordou o tema da vida independente e da inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho e sobre a autonomia destas pessoas na vida adulta. A matéria teve como fundo para a discussão o projeto piloto de moradia independente para jovens com deficiência iniciado em novembro de 2021, no Rio de Janeiro. O projeto é liderado pelo Instituto JNG Projetos de Inclusão Social, uma organização sem fins lucrativos que atua em prol da autonomia e da independência de adultos com deficiência intelectual. O escritório de Stella Reicher assessora juridicamente o projeto. Para ela, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) deu mais visibilidade e abertura para todos os setores da sociedade discutirem políticas públicas que dizem respeito às pessoas com deficiência, e uma das questões é a autonomia destes sujeitos em sua vida adulta.

Percebe-se que esse olhar para a pessoa com deficiência toma uma perspectiva diferente daquela instituída historicamente. Assim como na escola, o olhar clínico, da incapacidade, vai dando lugar ao sujeito social com suas potencialidades e especificidades também na vida adulta.

A ONG referida na reportagem, o Instituto JNG⁶, tem como objetivo construir redes e parcerias para a promoção de possibilidades na busca da vida independente e autônoma de pessoas com deficiência, criando, dessa forma, perspectivas para a inclusão social. Sob essa mesma perspectiva, temas como inserção no mundo do trabalho e condições de vida independente de pessoas com deficiência intelectual têm sido objeto de estudos no Brasil e em outros países, entre os quais destacamos Jenaro (1999), Neves (2000), Hughes (2001), Carneiro (2007), Ramón e Gelabert (2008), Mendes (2010) e Soares (2010).

Dessa forma, também fora das discussões que ocorreram no campo educacional, a sociedade tem se preocupado com essas questões e tudo indica que a linguagem, a interação e a perspectiva sociocultural fazem parte dessas discussões.

⁵ Reportagem veiculada no Fantástico em 9 de janeiro de 2022, que mostra o projeto piloto, no Rio de Janeiro, sobre modelos de residências inclusivas que têm como objetivo a promoção da autonomia e independência de pessoas com deficiência na fase adulta.

Disponível em <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/01/09/jovens-com-deficiencia-intelectual-buscam-autonomia-morando-sozinhos-em-projeto-inovador-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 24 jan. 2023.

⁶ Organização social de interesse público (OSCIP), com sede no Rio de Janeiro, financiada através de doações (benefício fiscal) e contribuições diretas, criada com o objetivo de identificar, promover, coordenar e executar projetos de inclusão social para pessoas com Deficiência Intelectual (D.I.), com foco na moradia independente com suporte individualizado.

Disponível em: <https://www.institutojng.org.br>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Assim, para Dias e Oliveira (2013, p. 174), a deficiência deixa de ser uma condição restritiva e “passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual”. Nesse estudo, as autoras colocam sua base teórica para as discussões a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2008), que permite o “reconhecimento do sujeito com deficiência como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas” (Dias; Oliveira, 2013, p. 171).

De forma geral, percebe-se que a compreensão dessa perspectiva inclusiva, disseminada em primeira mão pela escola, abre possibilidades de ressignificação da deficiência intelectual ou qualquer outro tipo de deficiência.

Para Dias e Oliveira (2013, p. 172),

no convívio social, a interação indivíduo-meio promove situações ou dificuldades objetivas que impelem a díade a novos caminhos. É um erro avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as ao tipo de deficiência, pois cada pessoa elabora suas dificuldades de modo singular e desenvolve, na linha do tempo, processos compensatórios diferentes a depender das situações que lhe surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida.

É importante ressaltar que essas reflexões passam a ser de uma sociedade como um todo: em suas políticas públicas, acessibilidade e oportunidades justas para todos e que abarquem todas as dimensões humanas. No entanto, percebe-se que as instituições educacionais, em todos os níveis, ainda caminham a passos lentos para a construção de novos sentidos e práticas que possam dar conta de uma educação a partir de uma perspectiva inclusiva. O olhar para a inclusão ainda está muito focado no âmbito da escola, a qual, muitas vezes, encontra-se solitária, dentro deste sistema inclusivo que parece estar bem consolidado em discursos presentes no dia a dia da escola ou nas leis e diretrizes que o orientam.

Assim, olho para essa discussão a partir da concepção de linguagem como interação que é a base desta pesquisa, buscando alinhá-la a futuras propostas que tenham como foco a formação e a atuação do professor do AEE em seus espaços de atuação.

Este direcionamento e posicionamento em relação à concepção de linguagem como interação adotada assumem a compreensão de que a constituição do sujeito-professor e sujeito-estudante se constroem na e com a linguagem e de como essas interações interferem nas práticas e ações que ocorrem dentro do ambiente escolar e com uma força maior ainda nos espaços do AEE.

Neste sentido, um dos pontos defendidos ao longo desta tese é a importância da criação de espaços para estudos coletivos sobre a temática, espaços de escuta ao professor, ou seja, é preciso vivenciar, estudar e refletir sobre a temática da inclusão.

Ainda nesta direção, Freire (2009) já lançava seu olhar para o professor como um “ser inacabado”. Para o educador, compreender-se como um ser inacabado e como alguém capaz de ressignificar práticas é a capacidade de olhar para além dos conteúdos a serem adaptados, para além da deficiência.

Amparada nas discussões surgidas ao longo desta pesquisa, defendo o professor do AEE como um mediador dos processos formativos que acontecem dentro da escola, na comunidade escolar. Em uma das várias atribuições do professor que atua no AEE está a articulação deste profissional com toda a comunidade escolar, especialmente como um colaborador do professor da sala comum.

Um marco na trajetória da Educação Especial foi, com certeza, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), dando destaque para as discussões da inclusão na escola. Ao longo dos anos, desde sua implantação, estudos, pesquisas e discussões sobre os avanços trazidos pela política têm sido pauta constante. Neste contexto, ganha destaque a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado. Para além dos atendimentos aos estudantes com deficiência, a atuação deste professor se volta, também, à formação docente, visando atender uma das funções dos professores que atuam neste serviço.

- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Com este olhar, entendo o trabalho do professor do AEE como uma atividade interacional, abrindo as discussões nesta seção. Estudos que abordaram a forma como os demais professores viam o profissional do AEE, com destaque para a pesquisa de Dias e Oliveira (2013), revelaram que docentes destacam a relevância do professor do AEE como alguém que, além dos atendimentos aos estudantes com deficiência, possa tomar a frente na organização e sistematização de encontros dentro da escola para formações sobre a temática da inclusão.

Outra pesquisa de grande relevância e que aponta dados similares, “Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental”, de Wisch (2013), traz como resultado a ideia de que é possível transformar a escola em um lugar de formação, de trocas, de interação e de constituição de sujeitos-professores para a perspectiva inclusiva. Na fala de docentes participantes de pesquisa, também há a afirmação de que, “para promover a inclusão é necessário acreditar e, para acreditar é preciso compreender sua relevância através do estudo e das trocas com os colegas” (Wisch; Bolzan, 2017, p. 58).

Para Wisch e Bolzan (2017, p. 62),

encontrar no ambiente de trabalho pessoas nas quais se pode confiar e expor as dúvidas e fraquezas fortalece um grupo que se une e busca junto solucionar problemas e conflitos. Há um sentimento de solidariedade e, por que não dizer, de amizade. Esses sentimentos abrem as portas para os diálogos, para as trocas de experiências e também para as lamentações e, nesta construção coletiva, nasce uma cultura escolar de colaboração, que propicia construções de novos conhecimentos e também a reflexão sobre as concepções de cada um. Dar voz aos professores implica valorizar os conhecimentos e compreender que o próprio grupo é capaz de construir estratégias e buscar soluções para as demandas escolares. A escola passa a reconhecer e valorizar seus saberes, tendo o compartilhamento como peça central nessa organização.

Sob essa perspectiva, reforço a tese a respeito do papel da linguagem tanto para a formação quanto atuação do professor do AEE. Nos momentos de interação com o estudante atendido pelo professor do AEE a prática pedagógica acontece. Nos momentos de interação e interlocução entre este profissional e os outros professores deste estudante a prática pedagógica se organiza. E é, também, nos momentos de interação, de trocas e experiências compartilhadas entre o professor do AEE e os demais professores da escola em momentos formativos em serviço que uma prática

pedagógica ressignificada pode ser construída colaborativamente. Desta forma, assumo que a prática pedagógica é uma atividade situada, e a linguagem constitui o sujeito professor, dando forma a suas experiências e aquilo que ele sabe do mundo e sobre si mesmo.

Como aponta Souza (2012, p. 53), “a linguagem é constitutiva de si mesma, dos sujeitos que a utilizam, dos objetos de cultura dos quais ela fala, das interações entre os sujeitos”. E esse processo de constituição de sujeitos - sujeito professor do AEE, sujeito professor que atua com estudantes com deficiência e os próprios estudantes - passa pela linguagem.

Vygotsky (2008) e Bakhtin (2000a) são teóricos centrais para essa discussão, pois entendem o homem como sujeito histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Para ambos os pesquisadores, a linguagem é social, pois é na, com e pela linguagem que ocorrem os processos de desenvolvimento, aprendizagem e formação de si mesmo.

Justifico ainda esse olhar para a importância da linguagem neste contexto inclusivo, apontando o crescente número de pesquisas que têm buscado caminhos mais efetivos para a inclusão a partir de estudos que abordam a relação linguagem e educação no cenário inclusivo.

Dentro deste caminho a ser trilhado, me apoio em estudos nos campos da Educação Especial e da Linguística Aplicada, que olham para questões que ainda necessitam ser abordadas, revistas e redesenhadas para o contexto da educação na perspectiva inclusiva. A trajetória até aqui, em vários aspectos, mostra que os debates, estudos e pesquisas sobre a qualidade da educação, sobretudo aquelas que olharam para as minorias, contribuíram de forma positiva para a construção de políticas públicas e para a implantação de um sistema educacional mais inclusivo (Candau, 2012). No entanto, ainda há barreiras que impedem a efetivação de práticas nos espaços escolares.

Para Carvalho (2007, p. 34), as barreiras são tanto de ordem objetiva como subjetivas: “barreiras arquitetônicas, comunicacionais, mas, sobretudo, as barreiras atitudinais estão entre os maiores obstáculos da inclusão, causando prejuízos em relação ao acesso e à permanência e na apropriação dos vários saberes escolares”.

Figueiredo e Kato (2015), apontam para outros aspectos com foco para a formação de professores dentro deste contexto. Neste estudo, identificam que:

quase vinte anos se passaram e o cenário parece ter ficado mais difícil, uma vez que, com o advento e defesa da educação inclusiva, o acúmulo de problemas e as responsabilidades aumentaram para o corpo docente das escolas e a formação de professores na graduação e a capacitação profissional não ocorrem, ou ocorreram de forma ineficiente (Figueiredo; Kato, 2015, p. 78).

O apontamento deste cenário de maneira alguma invalida todo o esforço e as práticas inclusivas que ocorrem nas escolas ou instituições educacionais. Sabemos que temos muitos avanços, e muitas práticas positivas podem ser apontadas. As propostas que temos encontrado em muitas pesquisas com essa temática é no sentido de agregar pistas, ideias ou estratégias que auxiliem nesse panorama que também mostra um desgaste de docentes que, muitas vezes, estão num trabalho bastante solitário e sem direcionamento.

Pesquisas como de Bezerra (2010), Milanesi e Mendes (2011) e Pavão (2019) têm se debruçado sobre dados que apontam carências na formação de professores do ensino fundamental para além da graduação. Falamos aqui da formação continuada, da formação profissional desse professor, aquela que se dá nas interações com os pares, no estudo coletivo, na pesquisa e naquilo que o movimenta sempre em busca de soluções ou aprimoramentos para as vivências compartilhadas ao longo de sua jornada.

Ainda sobre dados encontrados em estudos que se direcionam para o olhar sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar, contribuem para a discussão Dal Bó, Jurado e Baade (2022), trazendo os resultados da pesquisa que teve como principal objetivo sistematizar as contribuições para a formação docente na perspectiva da inclusão escolar, analisadas em pesquisas de mestrado e doutorado em Educação, publicadas entre 2016 e 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para os autores, os resultados mostram que a formação docente é, com certeza, um dos pilares para a construção da inclusão escolar. Os estudos analisados revelaram a relevância do trabalho colaborativo entre os docentes e a importância das trocas dentro dos ambientes de trabalho de forma a possibilitar uma ressignificação sobre as práticas pedagógicas em contextos de inclusão.

Já os estudos de Figueiredo e Kato (2015) sistematizaram, por exemplo, que são muitas as áreas de conhecimento investigando as muitas variáveis que afetam o ensino para pessoas com deficiências. São estudos na área da linguagem, da

psicanálise e do desenvolvimento humano indicando uma ineficiência na formação de professores e na produção de materiais e procedimentos de ensino que auxiliem pessoas cegas ou surdas, por exemplo, em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicossocial.

Neste sentido, percebe-se, também, que é crescente o número de pesquisas na área da Linguística Aplicada que têm apontado para a necessidade urgente de se pensar sobre as formações de professores. Steyer (2020) contribui para essa reflexão ao analisar a realidade escolar dentro do contexto do ensino de surdos e os materiais didáticos utilizados em sala de aula. Assumindo a linguagem como importante vetor na interação de diferentes experiências para o desenvolvimento social e cultural deste sujeito, a pesquisadora aponta caminhos para uma reflexão necessária quando se pensa a educação a partir da perspectiva inclusiva.

Inseridos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), são vários os estudos que se desenham a partir dessa perspectiva: a linguagem como construção de sentido de uma prática inclusiva. O grupo de pesquisa FALESCBRAS, em uma das suas interfaces de pensar a linguagem, desenvolve estudos sobre educação de surdos com foco na língua de sinais, compreendendo-a como uma forma de representar valores, comportamentos, habilidades e aprendizagens, tanto escolares como sociais. Além do foco para a educação de surdos, Leite (2016) e Bandeira (2020) contextualizam o espaço das Salas de Recursos Multifuncionais e trazem importantes contribuições para o trabalho do professor do AEE e de que forma atividades de letramento desenvolvidas nestes espaços podem se constituir em experiências ricas, em que o foco é a valorização da linguagem deste sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual e, dessa forma, potencializar o seu desenvolvimento e aprendizagem (Bandeira, 2020).

Em outras pesquisas com foco em práticas que trazem contextos distintos, mas não menos inclusivos, como a Educação de Jovens e Adultos e adolescentes privados de liberdade e que cumprem medidas socioeducativas, Bastos (2019) e Brito (2019) contribuem para a discussão trazida nesta tese, ao considerarem a linguagem como capaz de construir sentidos em espaços escolares muitas vezes negligenciados e esquecidos, quando pensada como uma porta para a liberdade, para a leitura de um mundo possível e mais justo.

Dessa forma, condutas inclusivas são como práticas sociais que se aplicam no trabalho, na cultura, no lazer, na arquitetura, na educação, mas, sobretudo, no perceber das coisas, de si e do outro; e a linguagem tem papel essencial dentro deste contexto.

Cruz, De León e Bandeira (2021, p. 124) fazem um interessante exercício de reflexão ao apontarem a força da linguagem para a potencialização do desenvolvimento humano e “seu papel fundamental na constituição do sujeito”. Utilizando excertos de falas de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, da pesquisa de Bastos (2019), as autoras reconhecem como as várias esferas discursivas e auditórias sociais aos quais esses jovens estiveram expostos produziram sujeitos com imagens de si e de alguém que realmente acredita ser incapaz de aprender. Esta rede sociodiscursiva na qual este sujeito se insere - a partir de falas, olhares, abandono escolar e familiar entre outros - cria o que Haag (2015) chamou de Zona de despotencialização do desenvolvimento (ZdD), que tem implicações na forma como o sujeito se percebe no mundo. Isso implica pensar a força que a linguagem tem para a formação de identidades, na consciência de si e do outro. Ainda sobre essa força, Volochinov (2017) afirma que o sentimento de valor sobre si não é algo que vem de si mesmo, mas a partir de interações externas, da interpretação sobre o valor que o sujeito tem em seu meio social. Para esse autor, a estrutura do eu é carregada de outras vozes e interações que ocorrem no meio social.

Pensando no contexto inclusivo e nas reflexões de Cruz, De León e Bandeira (2021), vale também retomar o que diz Mantoan (2006, p. 8), quando afirma que “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. A partir desta perspectiva, a linguagem assume papel fundamental, principalmente na forma como se narra esse contexto que se busca inclusivo. A maneira como descrevemos um estudante com deficiência em um parecer, por exemplo, reafirma muito o lugar desse sujeito dentro do contexto da escola, em suas aprendizagens e habilidades evidenciadas a partir desse narrar o outro.

Nessa linha de ação e pensando o contexto inclusivo, as reflexões apontadas por Cruz, De León e Bandeira (2021) são relevantes para se pensar essa imagem do outro, o estudante com deficiência neste caso, que muitas vezes, ao ser narrado, acaba assumindo um lugar de exclusão dentro na escola. O exercício proposto pelas

autoras tenta ir no movimento contrário a essa ZdP mencionada acima. Ou seja, a partir da linguagem, da forma como as interações ocorrem com este sujeito, a intencionalidade positiva de ações que apontam para um “pertencimento” ao estar na escola, sugerem possibilidades para a criação do que Bandeira (2020), em sua dissertação de mestrado, chamou de Zona de Potencialização do Desenvolvimento (ZPD). Com este exercício, que desloca sentidos para o sujeito com deficiência, as autoras convidam professores, pais e mediadores que fazem parte da rede sociodiscursiva desses estudantes a refletir sobre o uso da linguagem nessas interações de forma que todos possam “praticar a repetição positiva das potencialidades desses estudantes” (Cruz; De León; Bandeira, 2021, p. 132).

A preocupação em abrir espaços para pesquisas sobre o uso da linguagem e a produção de sentidos nos espaços sociais, especificamente na escola, é recorrente em diversos estudos no campo da Educação, em diálogo com a Linguística Aplicada. Em recente publicação da Revista D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (março/2022), encontramos estudos de diversas áreas que contribuem, ao lado da Linguística Aplicada, para o olhar com foco nas práticas de linguagem no contexto da Educação Inclusiva. Os estudos apontados mostram e “formalizam o reconhecimento da importância de práticas de linguagem e ações que contribuam para a redução das discriminações contra as minorias e promovam a sua inclusão social-escolar” (Fidalgo, 2022, p. 2).

Outro espaço em que é possível ver a crescente demanda de pesquisas, estudos em rede e publicações científicas sobre a temática é o Observatório Nacional de Educação Especial-ONESP⁷. Com apoio do CNPq, CAPES e de uma rede de universidades que fazem parte da proposta de um projeto maior, o Observatório tem como objetivo produzir, cada vez mais, evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que permitam fazer o acompanhamento das ações, identificar as barreiras e promover os avanços, além de ser potencialmente um veículo poderoso de intercâmbio e formação para todos os envolvidos.

⁷ O Observatório Nacional de Educação Especial (ONESP) tem como foco fomentar estudos em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais dentro das escolas regulares do país. Mais informações podem ser obtidas por meio deste link: <http://www.oneesp.ufscar.br/>. Acesso em 20 jun. 2022.

Dentre os estudos que fazem parte do Observatório, também estão contribuições da área da Linguística Aplicada, como a pesquisa de Bezerra (2010), resultado de experiências em formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, especificamente para o Atendimento Educacional Especializado, e integra as atividades do projeto de pesquisa intitulado “De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição?”. É uma pesquisa de extrema relevância e que traz reflexões referentes ao lugar que o sujeito com deficiência ocupa nestas práticas escolares e à linguagem.

Neste contexto, portanto, a Linguística Aplicada, especialmente com o olhar dado a partir da linguagem e suas interfaces, neste caso direcionada para a educação, por meio de pesquisas e reflexões teóricas, pode contribuir para a elaboração de protocolos de desenvolvimento da linguagem em contexto de estudantes com deficiência.

A Linguística Aplicada, nas últimas décadas, tem apontado importantes contribuições se inserindo em outras áreas do conhecimento, por entender e incorporar em seu escopo de pesquisa “elementos que vão muito além da linguagem e de seus atributos internos – estruturais e descritivos – e externos – sociais, políticos, ideológicos, etc. – para se tornar uma instância acadêmico-científica que incorpora planos pluridimensionais em qualquer instância por que passa a linguagem” (Magalhães, 2019, p. 761).

Kleiman, Vianna e De Grande (2019) contribuem para esta discussão, colocando que essa relação da LA com outras áreas do saber é uma tendência e uma necessidade para as pesquisas contemporâneas, já que aponta “possibilidades de solução para os problemas encontrados nos contextos de pesquisa tal como eles se colocam no mundo” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 724). Nesta perspectiva e as contribuições que a Linguística Aplicada traz para o campo da educação, dentro de uma perspectiva inclusiva, Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 727) traduzem o olhar enquanto pesquisadores da área sobre a relevância de nossos estudos.

Um grupo significativo de linguistas aplicados que consideram que, para poder estudar questões do mundo no qual eles se inserem (estejam elas ou não relacionadas ao ensino), e nele intervirem, precisam emprestar e redimensionar contribuições de outros campos das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e da própria Linguística. Não por isso as investigações sobre o ensino, a aprendizagem e a formação dos professores deixaram de ser temáticas relevantes; pelo

contrário, as pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas.

Neste sentido, as pesquisas, os debates e as reflexões que têm surgido dentro do contexto da Educação Inclusiva relacionado à linguagem apontam para um campo fértil para se analisar, refletir e criar propostas que possam contribuir, cada vez mais, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, gentil e sensível ao olhar para as diferenças.

Uma concepção de linguagem como interação e uma reflexão mais detalhada de como somos influenciados na e pela linguagem indicam a importância desse conceito materializado como uma prática constante de atuação no trabalho do professor que atua no AEE. Mais sentido ainda se vê nesse pressuposto, visto que o professor que atua diretamente com os estudantes com deficiência é também um porta-voz desses estudantes em suas interações com os demais professores de uma escola, por exemplo. A forma como ele constrói suas narrativas ao apresentar um contexto inclusivo ou um estudante em especial faz toda diferença no trabalho realizado com seus pares. O discurso que potencializa ações, que agrega questões positivas sobre o sujeito viabiliza “o sensibilizar”, “o novo olhar” para a educação inclusiva que tanto se almeja em textos e discursos no meio acadêmico ou das políticas públicas para inclusão.

Nessa perspectiva, o elo que se forma em trazer a Linguística Aplicada, com seu olhar social para a linguagem como construção de sentido de uma prática inclusiva, por exemplo, traz possibilidades de reflexões e ações sustentadas a partir da premissa de que o homem é um ser social e que se constitui pelas suas interações sociais e de acordo com o contexto cultural em que se insere.

Para Bezerra (2010), como a prática pedagógica é, com certeza, uma prática de linguagem, é preciso que se pense em possibilidades de teorização para isso. Esse estudo surge a partir da demanda de entender qual é o papel que o professor da educação especial assume dentro deste contexto, já que suas atribuições vão muito além do atendimento ao estudante com deficiência. É ele que é responsável por várias interações, mediações e intervenções junto a professores, pais e comunidade em geral.

Como professora que atua nesse espaço, afirmo que, muitas vezes, o professor do AEE é “a voz” e a ponte entre o estudante com indicação de deficiência intelectual para a inserção nos espaços sociais da escola. E muito dessa atribuição, responsabilidade, passa por questões relacionadas à linguagem, tanto no que diz respeito ao estudante com deficiência e suas aprendizagens, quanto à forma como o professor do AEE faz suas intervenções junto aos professores, pais e comunidade em geral.

Neste sentido, a proposta desta tese filia-se à concepção de linguagem como interação, entendendo que esta tem papel fundamental nas mudanças contemporâneas que demandam transformações de sentidos e transformações sociais.

A partir dessa concepção, desenvolvida pelo círculo de Bakhtin e Volochinov (2010), a linguagem é um processo social e determinada por situações, experiências e conceitos no contexto em que o sujeito está inserido, produzindo ações responsivas a partir do enunciado produzido. Ou seja,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin; Volochinov, 2010, p. 271).

A linguagem observada a partir desta perspectiva possibilitou também a expansão de novos olhares e interesses dentro da Linguística Aplicada para a busca de entendimentos sobre a manifestação da linguagem enquanto construtora de identidades e de realidades.

Compreender a linguagem como uma prática social remete, sem mediação alguma, à afirmação do Círculo de que a realidade fundamental da língua é a interação verbal (ou interação discursiva) e que ela se dá entre sujeitos sócio historicamente situados. O Círculo de Bakhtin, ainda nos anos vinte do século XX, já trabalhava com o contexto mais amplo da enunciação, não só considerando o falante como um sujeito, mas também compreendendo que esse sujeito não se manifesta isoladamente na realidade, mas está sócio historicamente imerso nela. A compreensão de que a linguagem é de natureza social foi marco fundador do pensamento dos pesquisadores russos (Molon; Vianna, 2012, p. 7).

Dentro do contexto em que esta pesquisa está situada, perceber a linguagem como uma prática social é fundamental em nossas análises a partir das interações com as colaboradoras da pesquisa. Isso também se faz necessário para a compreensão de toda a estrutura em que estão inseridas suas práticas, suas experiências pessoais e profissionais, suas interações com as crianças e jovens atendidos nos espaços do AEE, com os demais professores e pais.

Entender que o professor é um sujeito inserido em uma cultura e em práticas discursivas e discursos que o constituem e provocam diferentes efeitos no mundo social, nas suas interações e na sua atuação enquanto docente é fundamental para que se pense em propostas de formação construídas de maneiras colaborativas e que a voz do professor esteja presente.

Dessa forma, assim como Bakhtin (2004), Volochinov (2017) aponta que é na interação com o mundo que o sujeito constrói uma identidade. A partir dessa interação com o outro, com a percepção de como os objetos exteriores se apresentam, o desenvolvimento da consciência da realidade vivida que ocorre o processo da consciência de si mesmo. Tem-se, nesta perspectiva, um espaço seguro e propício para enunciação em momentos de formação do professor, nos quais ele pode refletir sobre sua constituição enquanto sujeito, reelaborando imagens que tem de si, da escola, da sua função como docente e de suas práticas.

Neste campo de análise, a língua se apresenta de maneira decisiva, já que carrega signos que indicam inúmeras possibilidades de significados. Sob este prisma, entendemos que a língua está em uma posição indissociável, ligando-se ao ser humano e à sua ação no mundo. Para Fiorin (2017, p. 974), “é neste ato enunciativo que o locutor elabora sua resposta, deixa de considerar a fala, no sentido saussuriano, como o reino individual da liberdade e da criação. Na verdade, começa a mostrar-nos que o produto da linguagem é regado, é social”. Bakhtin e Volochinov (2010) acrescentam que a língua é dinâmica e está sempre em um processo de reconstrução. Dessa forma, não pode ser entendida como um sistema abstrato e estático, mas sim como um sistema de signos carregado de valores ideológicos.

Para esta pesquisa, as contribuições desses dois autores e todos os estudos que integram o Círculo de Bakhtin são diretrizes importantes para a análise que busca apontar a relevância indiscutível desta concepção de linguagem dentro do contexto da educação a partir da perspectiva inclusiva, mais especificamente o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.

Com o olhar para esse espaço, vale lembrar que todos os sujeitos que ocupam o lugar de falante e usuário de uma língua fazem escolhas individuais e coletivas que implicam uma visão de mundo diante de discursos que inspiram percepções de grupos sociais que determinam sua forma de ser e estar no mundo (Bakhtin; Volochinov, 2010). Ampliando esse cenário, é notável o fato de que essa possibilidade de escolhas linguísticas revela que o sujeito tem, em parte, uma autonomia sobre aquilo que quer dizer durante seu processo de interação. Para Bakhtin e Volochinov (2010), a língua existe no evento social da interação verbal e, por isso, todo acontecimento do enunciado tem sua origem a partir de dois indivíduos socialmente organizados. Conforme Bakhtin e Volochinov (2010), todo signo comporta duas faces, pois é determinado pelo fato de que procede de alguém (locutor) e se dirige para alguém (ouvinte). Sendo assim, para Bakhtin (1997, p. 34), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Ao se adotar essa concepção de linguagem, é possível afirmar a existência da experiência individual no contexto de uma interação verbal que se materializa na relação com o outro e, a partir disso, amplia-se e dá novos rumos para o desenvolvimento da consciência do sujeito no ato responsável de dizer e interagir.

Destaco, assim, a contribuição que a Linguística Aplicada traz para as demandas que se apresentam em pesquisas na contemporaneidade e sustentam a concepção de linguagem assumida aqui. Dessa forma, ao compreender a linguagem como uma prática social, dentro do nosso contexto de pesquisa, é essencial olhar para o professor do AEE e para o estudante indicado para esse espaço como sujeitos que se constituem e são constituídos em suas interações. É mais do que isso. É lançar um olhar para este espaço, entendendo-o como um lugar de constituição subjetiva do professor e do estudante, cujo funcionamento linguístico-discursivo provoca ações com diferentes efeitos nesse espaço social: podem ser tanto potencializadoras quanto despotencializadoras para a construção de uma imagem a partir da perspectiva inclusiva dentro da comunidade escolar. Isso porque, como propõe Volochinov (2017), nossas práticas discursivas não são neutras. Elas envolvem escolhas, sejam elas intencionais ou não, ideológicas e políticas que são, também, atravessadas por relações de poder, em documentos orientadores e diretrizes que desenham as atribuições desse sujeito neste espaço, por exemplo. E é neste contexto, nesta ideia que fundamenta a pesquisa, que entra a linguagem com seu

papel fundamental na constituição do homem enquanto sujeito e na construção das funções psíquicas superiores.

Para Vygotsky (2008), a linguagem, sistema simbólico, regula as ações internas, controlando o campo simbólico do homem. É a linguagem que medeia as ações do homem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Araújo; Lacerda, 2010).

Esta perspectiva vygotskyana está baseada na ideia de que a interação contínua entre os sujeitos faz com que o ser humano se constitua enquanto tal em suas relações e condições sociais, agregando a isso sua base biológica do comportamento humano. Neste sentido, é um olhar para a dimensão social do desenvolvimento humano.

Desta forma, entendendo a linguagem como mediadora do pensar e do agir humano, a discussão sobre a importância desta na formação e atuação do professor que atua no contexto do Atendimento Educacional Especializado é urgente. É o professor do AEE que, dentro da escola, tem um papel fundamental na potencialização do desenvolvimento das habilidades dos estudantes. A partir das práticas que ocorrem dentro do espaço do AEE e das interlocuções com os demais professores da sala comum é possível auxiliar para a eliminação de barreiras, sejam elas pedagógicas ou atitudinais, que acabam prejudicando as possibilidades de aprendizagem e permanência destes estudantes na escola. E tudo isso mediado pela linguagem. Uma linguagem que situa, que inclui, que transforma crenças limitantes em possibilidades e potencialidades em uma escola verdadeiramente inclusiva.

Com este olhar, que busca potencialidade no sujeito, apontamos, na próxima seção, possibilidades de práticas de linguagem no AEE e no contexto inclusivo. O foco do texto é discutir de que forma a linguagem, vista como uma instituição social simbolicamente incorporada de valores constituídos coletivamente (Tomasello, 2003), contribui para potencializar ou despotencializar práticas inclusivas dentro da escola.

2.2 POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NO AEE E NO CONTEXTO INCLUSIVO

O contexto da Educação Especial no Brasil, de acordo com Lopes e Fabris (2013), se desenhou e se constituiu a partir da relação normalidade/anormalidade.

Isso trouxe consequências que influenciaram as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Para as autoras, essa relação, sempre presente, do que é normal/anormal evidencia marcas nitidamente percebidas nos espaços que, ao longo da trajetória da Educação Especial, voltaram-se para o público-alvo desta modalidade: escolas especiais, classes especiais e o atendimento educacional especializado.

Em se tratando do acesso e permanência de pessoas com deficiência, é certo afirmar que, com o avanço das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, há muito o que se comemorar, especialmente a visibilidade e as reflexões sobre a temática que isso tem proporcionado. Por outro lado, essa visibilidade revelou o quanto ainda estamos presos a um contexto histórico em que o preconceito e a discriminação estão engessados nas estruturas dos espaços escolares (Lopes; Fabris, 2013).

Os espaços em que o estudante com deficiência transita dentro da escola muitas vezes reforçam, como apontam Leite, Fronza e Haag (2018), suas incapacidades, limitações e dificuldades. São pequenos acontecimentos, comentários que passam despercebidos muitas vezes, mas, para Lopes e Fabris (2013, p. 44), são “dispositivos regulatórios que controlam seu corpo, seu modo de existir”, dentro dos espaços da escola.

São discursos observados dentro da escola (por todos os setores) que mostram as marcas atribuídas a estes estudantes ao circular nos espaços. Verificam-se comentários negativos, tratamentos diferenciados que tornam evidentes suas limitações, condutas burocráticas: marcas nos cadernos chamada com as observações “alunos de inclusão”, atividades diferenciadas dentro da sala que se mostram totalmente alheias ao que se está trabalhando com o restante da turma ou outras atitudes observadas nas interações que mostram como a participação do estudante com diagnóstico de alguma deficiência tem menos importância.

Todos estes dispositivos apontados por Lopes e Fabris (2013) podem ser observados nas normas que regulam o processo de ensino, no currículo, na avaliação e em outros processos normativos que fazem parte do contexto escolar.

No que se refere ao desenvolvimento deste estudante, mais especificamente quando olhamos para o trabalho com a linguagem, entendo que, ao focar na limitação cognitiva do sujeito, estaremos “despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual” (Fronza; Haag; Didó, 2014, p. 218).

Reforçando minha posição de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de práticas de linguagem, entendo que, para crescer e se desenvolver, o ser humano precisa dos outros para interagir e partilhar conhecimento. Para Vygotsky (2008), a linguagem é a grande ferramenta social de contato; ela possibilita a troca com o outro e permite a cada indivíduo, constituído dessa interação com o outro, completar-se para desenvolver o seu potencial.

Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a enfatizar em seus estudos que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem. Suas contribuições para a Pedagogia e para a Educação Especial apontam para a ideia de que a linguagem e o pensamento estão conectados e, para que o indivíduo possa avançar em sua aprendizagem, é preciso mais do que agir sobre o meio em que está inserido. É preciso interagir.

Para ele, todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações interpessoais de troca com o mundo. Dessa forma, o que parece individual na pessoa é, na verdade, resultado da construção da sua relação com o outro.

Sua teoria contribuiu ao orientar sobre a necessidade de se avaliarem os processos mentais para a compreensão do mundo. Para o autor, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 2008, p. 102). Tomando essa concepção como base, Vygotsky entende que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem e é na interação que o potencial do desenvolvimento humano ocorre.

A aprendizagem, na visão de Vygotsky (2008), prevê um processo colaborativo e mediado. Se entendido como um processo mediador, dentro da escola, é papel do professor agir para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados. É preciso conhecer cada sujeito individualmente para que aconteça um direcionamento do seu olhar para aquilo que ainda não foi assimilado.

Dessa forma, essa aprendizagem a partir de uma concepção sociointeracionista está fundamentada no que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, por sua vez, precisa ser entendida a partir de dois níveis: o *nível de desenvolvimento real* ou *atual*, que é o conhecimento já adquirido e que o sujeito já consegue realizar com autonomia; e o nível chamado de *desenvolvimento potencial* ou *desenvolvimento futuro*, que representa os processos que estão começando a se desenvolver e que é determinado a partir da interação e

mediação com o outro. Esse espaço de tempo percorrido do que já se domina até o desenvolvimento ocorrido após o apoio mediado seria a *Zona de desenvolvimento proximal*. É um espaço de interação e de transformação contínua. Nessa visão, a aprendizagem é percebida dentro de um processo organizado que pode levar o sujeito ao nível de desenvolvimento potencial. Esse processo depende da interação, da prática reflexiva e colaborativa junto a outras pessoas.

Tendo essas reflexões em mente, é importante destacar que a teoria sociocultural está fundamentada na ideia de que a aprendizagem ocorre quando há interação social. Para Vygotsky (2008), o ser humano só se desenvolve intelectualmente quando está em contato com o meio em que vive, junto com outros sujeitos/agentes sociais adquirindo os conhecimentos existentes e os significados construídos naquela cultura em que está inserido. Somente assim o indivíduo passa de um ser apenas biológico para um ser social e se desenvolve intelectualmente.

Acrescenta-se a isso o ponto chave que fundamenta as ideias de Vygotsky que é o fato de que, para que esses significados que foram construídos numa relação dialógica, dentro de um processo de colaboração e interação resultem em desenvolvimento, a mediação deve ocorrer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2008).

Trazendo essas reflexões para o contexto do Atendimento Educacional Especializado e entendendo as contribuições dos estudos de Vygotsky para o campo da Educação Especial, especialmente a partir de seus posicionamentos em relação à aprendizagem de crianças com deficiência, busco elementos a partir de pesquisas acadêmicas que olhem para a questão das práticas de linguagem nos espaços do Atendimento Educacional Especializado. O foco principal é na mediação e nos processos colaborativos dessa rede de sujeitos que fazem parte da vida do estudante com indicações de deficiência intelectual e como essas interações acabam construindo e constituindo esses sujeitos dentro dos ambientes sociais em que circulam, entre eles, a escola.

As reflexões que Vygotsky traz para o contexto deste estudo revelam algumas pistas importantes para se pensar em experiências educacionais que podem favorecer a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O autor já apontava em seus estudos a importância do olhar para o desenvolvimento das funções superiores, especialmente quando se fala de crianças com alguma deficiência.

Ao observar o desenvolvimento das crianças, Vygotsky, aponta que, independentemente de esta ter ou não uma deficiência, é possível o seu desenvolvimento.

Todo defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. Portanto os estudos em relação à criança deficiente não podem se limitar a determinar o nível e a gravidade, mas devem incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios [...]. Para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança que é desacreditada pela falha [...] assim, a reação do organismo na personalidade da criança em relação ao defeito é o eixo central e básico, a única realidade que opera a defectologia (Vygotsky, 2008, p. 14).

Neste sentido, vale trazer apontamentos de Haag (2015), quando coloca que o fator mais importante a ser considerado para entender as características específicas do desenvolvimento de cada sujeito está na lógica de compreendê-las “não como ‘erros’ e ‘acertos’, mas como fenômenos a serem descritos, com o propósito de compreender seu funcionamento, a fim de qualificar os apoios oferecidos” (Fronza; Haag; Didó, 2014, p. 200). Por isso o foco nas funções psicológicas superiores, pois, para as crianças com deficiência intelectual, as diferenças mais significativas estão relacionadas a aspectos funcionais do desenvolvimento como a atenção, a memória e a transferência de conhecimento, por exemplo.

Dessa forma, é importante compreender que, de acordo com Vygotsky (2008), é na ZDP que as funções elementares avançam para as funções psicológicas superiores, as quais são desenvolvidas a partir das mediações de outros mais experientes. Aqui vale ressaltar a importância do papel do professor para o desenvolvimento cognitivo do seu estudante, pois são as intervenções, as interações que ocorrem nos espaços educativos por meio das quais ele pode avançar do estágio da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial.

Na prática efetiva de experiências que envolvam a construção de vínculos com interações positivas e por meio de atividades mediadas, em que o estudante possa se posicionar a respeito dos acontecimentos diários, brincadeiras e discussões entre os colegas, sentindo-se parte do grupo, “ele deixa de ser o eco do outro”, como afirmam Batista e Mantoan (2007, p. 24), e passa a se ver como um sujeito social. Para esses autores, tais atividades contribuem e influenciam diretamente na reconstrução da autoimagem e autoestima positiva em relação a si mesmo, modificando assim o lugar

de “fracasso” ocupado pelos estudantes com deficiência. O papel do mediador, então, torna-se fundamental, pois é ele que, nessa interação coletiva, pode dar visibilidade e voz aos sujeitos com deficiência intelectual, reafirmando verbalmente sua condição enquanto sujeitos de direitos e de potencialidades.

A atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas pelo Governo Federal através do Ministério da Educação desde 2005, tem sido um imperativo dentro da área da Educação, já que este é um espaço físico, dentro das escolas, que possibilita a criação e o desenvolvimento de práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens indicados para esse atendimento.

A partir do que propõem as leis e textos orientadores do Plano Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, são muitas as mudanças no âmbito social, econômico, político e pedagógico, quando olhamos para o campo da educação especial. No entanto, estudos como de Mantoan (2015), Miranda (2003) e Lopes e Fabris (2013) ainda revelam que as práticas inclusivas dentro das instituições educacionais acontecem de forma bastante incipiente e carece de novas reflexões.

Em uma busca por trabalhos e contribuições de estudos sobre práticas da linguagem em contexto de AEE, encontrei materiais sobre o tema com um olhar mais direcionado à alfabetização e aquisição da escrita de estudantes com deficiência, como os estudos de De Lemos (2006). Este último, mais especificamente tem foco nas contribuições da linguística para a alfabetização de crianças autistas. No entanto, observei uma carência em pesquisas que foquem na linguagem para além da aquisição da escrita, considerando outras questões que também emergem da linguagem.

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Unisinos têm contribuído para nosso estudo, pois trazem importantes apontamentos e discussões, especialmente para o espaço que nos interessa nesta pesquisa, a Sala de Recurso.

No estudo de Bandeira (2020), destaca-se o trabalho com a linguagem voltada para a potencialização do desenvolvimento, em que a autora propõe que, a partir do momento em que o estudante é indicado para frequentar o AEE, seja construída uma rede de interação com a participação de todos envolvidos com esse estudante - professores, estudantes e família – com o foco na potencialização do desenvolvimento deste sujeito. Dessa forma, como aponta Bandeira (2020), o olhar para esse sujeito

não teria uma direção fixa, rígida, normalmente baseada em laudos fechados, narrativas e discursos que já determinam o seu lugar no mundo. Deve haver, portanto, uma atenção que vai além da perspectiva de aquisição da escrita e da leitura, voltando-se para o desenvolvimento humano.

Colaboram com essa visão Del Ré, Paula e Mendonça (2014), Mazzotta (2006) e Milanesi e Mendes (2011), quando dizem, por exemplo, que o funcionamento da linguagem não pode estar ancorado apenas a partir de uma visão biológica e psicológica de ver o sujeito, mas também, e não menos importante, de modo sociocultural. Para Del Ré, Paula e Mendonça (2014), pensar linguagem, língua e fala significa refletir tanto sobre a estrutura linguística quanto sobre o uso translinguístico manifestado pelos sujeitos. Seus estudos estão pautados na ideia de que o sujeito não dispensa a estrutura, pois ele precisa desta para dominar um enunciado. No entanto, não é apenas o domínio dessa estrutura que garante nem constitui efetivamente a voz do sujeito.

Sob essa perspectiva, entender a linguagem em um contexto inclusivo torna-se ainda mais amplo e abrangente. E é neste sentido que entendemos que o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente, deveria estar pautado em uma prática de linguagem que pressupõe a compreensão do processo de subjetivação do sujeito. É a linguagem para além do decodificar, se alfabetizar.

Destaco, ainda, que toda prática pedagógica é construída linguística e discursivamente e, por isso, tem-se a necessidade da teorização que prevê a concepção de linguagem que inclua outros elementos para evidenciar o funcionamento da linguagem. Por isso, quero trazer à tona as práticas de linguagem no AEE e o papel que o professor assume nesse processo.

Nos documentos que orientam a ação pedagógica nos espaços do AEE está bastante claro que o objetivo do trabalho realizado não deve estar pautado em atividades de reforço escolar. Ainda nesses textos, encontramos orientações que indicam que “o professor deverá de forma criativa e inovadora buscar atividades e recursos que estimulem o aprendizado do aluno naquelas áreas em que ele encontra maiores dificuldades” (Alves; Guareschi, 2011 p. 36).

Neste sentido, como apontado em muitos estudos e pesquisas que voltam seus olhares para esse espaço dentro do contexto da educação inclusiva, este seria um lugar para potencializar as habilidades dos estudantes (Leite, 2016; Bandeira, 2020). No entanto, observando a ampliação de Salas de Recursos nas escolas brasileiras e

os investimentos realizados para a formação de professores para atuarem nesses espaços - sejam capacitações específicas relacionadas ao AEE, sejam formações continuadas ou formação inicial -, estudos de Magalhães (2010) e Baptista (2011) mostram que as ações pedagógicas e as interações mediadas no AEE carecem de reflexões, especialmente para o entendimento do trabalho com a linguagem e as concepções e contribuições trazidas por Vygotsky, quando apontam que o estágio mais importante do desenvolvimento potencial acontece na interação e na prática de ações colaborativas, com outras pessoas auxiliando no processo de construção do conhecimento deste sujeito.

O estudo de Bandeira (2020), a partir de uma visão interacionista e alicerçada em estudos de Vygotsky, contribui de forma muito assertiva quando se busca essa reflexão que pesquisadores como Magalhães (2010) e Baptista colocam como necessária e urgente dentro do campo da Educação Especial, mais especificamente, nos espaços do AEE. Indicam-se várias possibilidades de se pensar essas interações no AEE a partir do olhar da linguagem e de que forma esse olhar pode potencializar o desenvolvimento dos estudantes dentro e fora da escola.

Lopes e Rech (2013) discutem sobre a valorização das aprendizagens de estudantes com desempenho abaixo do que é esperado, dentro de um sistema que as autoras nomeiam como contexto de in/exclusão, ou seja, um sistema que inclui pela matrícula na escola, mas acaba excluindo no que diz respeito à valorização das aprendizagens destes sujeitos (Cruz; De León; Bandeira, 2021).

Dentro da escola, muitas vezes, estudantes que frequentam o AEE, são vistos como estudantes fora do padrão de desenvolvimento esperado, se comparados aos demais estudantes. Conseqüentemente, estudantes enfrentam barreiras que, muitas vezes, os afastam do contexto escolar e de possibilidades que contribuiriam para seu desenvolvimento e aprendizagem.

É neste sentido que reforço a importância desse olhar para a linguagem e as ações discursivas que fazem parte do dia a dia da escola e que atravessam a aprendizagem, capazes de promover o desenvolvimento humano de todos que ali convivem e possibilidades para um espaço que acolhe e que inclui a todos.

Em Bastos (2019) há a sinalização da importância de se compreender a força da ação linguística na “formação da identidade daquele que não se reconhece como capaz de aprender” (Cruz; De León; Bandeira, 2021, p. 122). Na pesquisa de Bandeira (2020), o conceito de Zona de Potencialização do Desenvolvimento (ZPD) embasa

esta pesquisa no sentido de encontrar possibilidades, a partir da linguagem, para uma nova rede de apoio que potencialize o desenvolvimento e as aprendizagens de estudantes indicados a frequentar o espaço de aprendizagem.

Como apontam Cruz, De León e Bandeira (2021, p. 122), é preciso atentar para:

a força da linguagem para produção e (trans)formação de identidades, pois é pela linguagem que o ser humano cria a consciência de si (Volochinov, 2017), e é pela linguagem capaz de transformá-la. Nesse sentido, a linguagem pode ser um vetor, tanto de despotencialização, quanto de potencialização do sujeito, cuja direção depende da visão de cada mediador, ou seja, aquele que intenciona o desenvolvimento da criança ou do adolescente.

Dessa forma, é importante compreender, mapear e teorizar sobre a linguagem como esse vetor, essa força que tanto pode despotencializar quanto potencializar possibilidades, mudanças e práticas mais assertivas dentro do contexto escolar como um todo, com o olhar para uma educação mais inclusiva para todos.

Outra rica fonte de análise sobre as práticas vivenciadas por professores do AEE e que serviram para esta pesquisa são os relatos publicados com experiências de professores em formação para o AEE⁸, retratando as possibilidades que o curso traz para suas práticas cotidianas. São relatos, publicados em livros e edições digitais, fruto das experiências de professores de várias cidades do Rio Grande do Sul que cursaram a formação intitulada *Atendimento Educacional Especializado*, no formato online, com aproximadamente 180 horas de duração, pela Universidade Federal de Santa Maria. A maioria das professoras revelam uma mudança de olhar para questões inclusivas e se sentem mais preparadas no sentido de entender mais sobre as deficiências trabalhadas em cada um dos módulos. Fica bem clara, também, a ênfase às atribuições legais do professor que atua neste espaço e todas as interações pelas quais é responsável dentro da escola – com estudantes, pais, professores da sala comum e gestão da escola. No entanto, ainda são poucos relatos mais específicos

⁸ Ao final das formações do Curso de Capacitação em AEE, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, em parceria com o SECADI/MEC, são realizados, pelas professoras participantes, relatos de experiências de práticas pedagógicas no espaço do AEE. Algumas delas, publicadas nesta edição: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento Educacional Especializado no Brasil**: relatos da experiência profissional de professores e sua formação. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação — CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-no-Brasil-Relatos-da-Experi%C3%Aancia-de-Professores-e-Sua-For.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

sobre a prática do atendimento, evidenciando atividades de letramento, de mediação e interação das atividades desenvolvidas.

Leite (2016) também aponta essa carência nas reflexões que dizem respeito à organização do pensamento e linguagem dentro do contexto do AEE. Mais do que isso, traz elementos que ainda precisam ser priorizados nesses espaços, entre eles, a mediação.

Cabe lembrar que, pensando especificamente nos estudantes indicados para o atendimento especializado, a interação assume papel decisivo na tomada de decisões e escolhas de estratégias a serem utilizadas. Como já comentado anteriormente, as crianças e jovens que chegam ao AEE apresentam tempos diferentes quando olhamos para os processos de leitura e escrita. O domínio da oralidade e da escrita nem sempre caminham juntos.

Considerando essas especificidades da criança, Haag (2015) sinaliza a possibilidade também para a visão do professor, passando a perceber mais suas habilidades e, a partir daí, construir caminhos para o desenvolvimento potencial, ao invés de olhar para “o defeito” em si (Vygotsky, 2008). Neste sentido, refletir sobre a forma como o trabalho a partir da linguagem está sendo desenvolvido dentro dos espaços do Atendimento Educacional Especializado é essencial na medida em que se propõem espaços de potencialização da aprendizagem desse sujeito. Dessa forma, como muito bem coloca Haag (2015), passamos a perceber mais potenciais a serem explorados e que estão relacionados a questões específicas do desenvolvimento deste estudante, do que barreiras que podem se caracterizar como impeditivas para avanços no desenvolvimento destas crianças e jovens que frequentam o AEE.

Tomar a linguagem numa visão interacionista desde o modelo epistemológico até a proposta de avaliação e a definição pode significar, no contexto da deficiência intelectual, considerar essa característica de desenvolvimento não mais como um problema de saúde, mas como, simplesmente, uma característica de desenvolvimento (Haag, 2015, p. 113).

Ao se posicionar e entender esse modelo interacionista como uma possibilidade de ação potencializadora do desenvolvimento da criança, Haag (2015) evidencia a necessidade do apoio especializado para esse sujeito, mas também ressalta que o foco, ainda percebido nos atendimentos, como o olhar para as

limitações, está “sustentada pelo apagamento da interação e restringe a linguagem a mero instrumento de comunicação” (Haag, 2015, p. 113).

As reflexões realizadas em minha dissertação de Mestrado (De León, 2015) já apontavam para a importância de diferentes práticas de linguagem se fazerem presentes nos contextos diversos da escola. Ao proporcionar a participação e interação da criança dentro de uma diversidade de situações de produção, em que a linguagem esteja presente, estão sendo proporcionadas a ela experiências mais significativas nas práticas sociais.

A apropriação dessas experiências, de acordo com Rojo (2009, p. 27), é “um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social”, e “práticas de linguagem é uma noção de ordem social que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção”.

Dentro desta perspectiva, entender como o trabalho com a linguagem se evidencia nas práticas dentro do AEE passa pela compreensão de como o professor se percebe como um mediador da aprendizagem e qual sua concepção de linguagem. Com o objetivo de aproximar outros estudos que olham para a questão das práticas de linguagem e letramento dentro do contexto do AEE, realizei uma busca na Plataforma Scielo, utilizando os seguintes descritores: letramento, práticas de linguagem, mediação, deficiência intelectual e Atendimento Educacional Especializado, entre os anos de 2015 e 2020.

É possível perceber que pesquisas no campo da Linguística Aplicada têm alcançado um lugar de destaque quando olhamos para as práticas pedagógicas com foco na linguagem dentro dos espaços do AEE. Além desse crescente interesse neste foco, há ainda um número considerável de pesquisas tratando sobre o trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos e o professor da sala comum, em que o objetivo é o trabalho a partir de redes de olhares para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Em artigo que analisa as produções científicas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente do Grupo de Trabalho Educação Especial, Thesing e Costas (2020) apontam um crescente número de pesquisas no campo da Educação Especial vindo de outras áreas e que têm contribuído de forma bastante relevante às discussões que ainda precisam ser refinadas sobre a temática. Das pesquisas analisadas, entre os anos de 2010 a 2019, observam-se três focos de análise: as políticas públicas constituídas a partir da

perspectiva da Educação Inclusiva, as questões relacionadas à surdez e as práticas pedagógicas nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Para as autoras, esse olhar ao que está sendo produzido no campo da Educação Especial pode indicar a potência de alguns temas ainda não explorados e as lacunas ainda existentes em outros. Além disso, apontam para a diversidade de áreas do conhecimento envolvidas nas discussões e as distintas perspectivas e análises observadas. Percebemos, não só neste recorte de pesquisas apontadas pelo artigo, mas também nas buscas em outras plataformas utilizadas com esse fim, que as pesquisas crescem em relação ao tema, mas que alguns objetos de estudo, ainda são pouco explorados e são muito necessários dentro do contexto da educação inclusiva.

Aproximando o que é exposto ao tema que proponho como foco desta tese, percebe-se que o trabalho com a linguagem a partir da concepção sociointeracionista que defendemos aqui ainda é pouco abordado, tanto quanto se olha para o trabalho do professor do AEE junto ao estudante com deficiência, quanto para a formação de professores. Há trabalhos com foco nos processos colaborativos entre o professor do AEE e o professor da sala comum com o olhar voltado para os processos inclusivos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Entendo que os processos colaborativos entre esses dois professores são extremamente importantes. No entanto pode-se avançar em propostas, em um processo colaborativo, mas também formativo, em que a linguagem seja o foco de ação. Esse entendimento, sobre quais concepções de sujeito e linguagem o trabalho está sendo realizado, pode fomentar ações transformadoras dentro da escola.

Neste sentido, ao olhar para o estudo de Bandeira (2020), que traz elementos importantes para a criação dessa rede de apoio que convive com essa criança com deficiência e que forma a Zona de Potencialização de Desenvolvimento que propõe, estamos avançando para práticas mais inclusivas e com mais agentes responsáveis por esse processo. Tais práticas que se constituem por meio de uma rede sociodiscursiva e sociossemiótica, como aponta Bandeira (2020), que redireciona o agir pedagógico do professor para novos significados em circunstâncias sociais e culturais específicas, neste caso, a aprendizagem da criança com deficiência dentro da escola.

Thesing e Costas (2020) indicam outro tema pouco explorado, mas que aparecem nas proposições de Bandeira (2020) e em nossa contextualização do AEE:

pesquisas relacionadas aos estudantes com transtornos ou dificuldades de aprendizagem que deixam de ser público-alvo da Educação Especial em 2008 mas que, como mostram alguns estudos, são atendidos no AEE (Thesing; Costas, 2016; Ferraz; Medeiros, 2017) e chegam até o Ensino Superior, conforme aponta Freitas (2019), precisando de atendimento nos núcleos de apoio das universidades.

Neste sentido, reforço a relevância do trabalho a que me propus nesta tese e o olhar que o grupo de pesquisa FALESCBRAS/Unisinos tem direcionado em suas investigações com foco na linguagem e nas transformações necessárias para o contexto das diferenças, especialmente quando pensamos a partir da educação em uma perspectiva inclusiva.

Aliando esta perspectiva teórica aos estudos do campo da Educação Especial, apresento, no próximo capítulo, os movimentos da Educação Especial sob perspectiva da Educação Inclusiva.

“As escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados”
(Declaração de Salamanca, 1994).

3 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dentro do contexto apresentado até aqui, é evidente a importância da linguagem para a compreensão da própria construção histórica constituída para o Atendimento Educacional Especializado. Por meio da linguagem, é possível narrar e interpretar o olhar direcionado às pessoas com deficiência e do qual parte a formação de professores a partir das leis e diretrizes do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Portanto, é preciso compreender os movimentos da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, reconhecendo que a construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatoriamente, implica em mudanças não só estruturais, mas, sobretudo, de mudanças culturais dentro da escola.

Para o contexto desta tese importa compreender de que forma esses movimentos nos auxiliam para a produção de novos sentidos para o Atendimento Educacional Especializado no espaço das escolas públicas brasileiras. Sabe-se que a perspectiva da Educação Inclusiva no campo da Educação Especial ganha força para ações mais articuladas dentro da escola a partir do momento em que alcança mais visibilidade e passa a fazer parte de um projeto pedagógico com mais possibilidades de ação. Tais ações não perdem de vista o seu papel na superação da lógica da exclusão, pois se ampliam e ganham espaço central no debate na contemporaneidade sobre o Atendimento Educacional Especializado como um importante dispositivo pedagógico para reflexões que reconheçam caminhos possíveis aos processos inclusivos escolares.

Nesses movimentos estão as discussões e debates contemporâneos sobre as políticas públicas e a implementação de leis que garantam os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento têm se configurado em nosso país como resultado aos compromissos firmados na Declaração de Dakar de Educação para Todos (Unesco, 2001) e na Declaração de Incheon (Unesco, 2015). Além desses documentos, é importante destacar a importante influência da Declaração de Salamanca (1994), especialmente para o entendimento sobre Educação Inclusiva, uma vez que traz orientação e elaboração de políticas públicas neste cenário atual da educação.

Bueno (2006) e Carvalho (2007) tensionam algumas reflexões a respeito das duas versões traduzidas da Declaração de Salamanca, uma em 1994 e outra em 1997, disponível no site do MEC para consulta. Trazem, assim, suas interpretações decorrentes de cada uma e os sentidos produzidos nas propostas de educação a partir de uma perspectiva inclusiva.

Como afirma Breitenbach (2012, p. 372),

é possível observar que as políticas públicas para a educação inclusiva e para a Educação Especial foram/estão sendo propostas tendo por base as modificações e interpretações dessa Declaração. Além disso, verificamos que o cenário instaurado por essas alterações vincula a educação inclusiva basicamente à Educação Especial, como se aquela fosse dirigida exclusivamente a esta.

Chamo atenção para o fato de que a versão atual disponível no site no Ministério da Educação está inserida em um contexto político que atribui à educação a responsabilidade pela inclusão social. Assim, observam-se grandes investimentos na Educação Profissional e Tecnológica, bem como no Ensino Superior, promovidos com o lema de garantia à educação para todos. Essa educação pretende proporcionar ao cidadão a entrada no mercado de trabalho e condições de consumo. Nessa perspectiva, a educação inclusiva se fortalece, focada principalmente na Educação Especial, vista como sua promotora e responsável dentro das escolas (Breitenbach *et al.*, 2016).

Para Breitenbach (2012), a ideia de que a educação inclusiva tenha nascido para justificar a inserção dos estudantes da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular produzem sentidos que levam a compreensão de que a inclusão nos espaços escolares está ligada exclusivamente a este público. Em suas pesquisas, Bueno (2008) e Carvalho (2010) já apontavam para a importância de se reforçar que a Educação Especial enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino não está restrita aos processos de inclusão escolar do seu público na escola comum. Neste sentido, “é necessário propor discussões mais amplas e que situem que o público da educação inclusiva não é o mesmo da Educação Especial e que estas não podem ser entendidas como sinônimos” (Michels; Garcia, 2014, p. 46).

Esta pesquisa se interessa também pela discussão de que, no contexto atual, ainda há muita confusão entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo frequentemente tratados como sinônimos. Embora essas duas áreas

se articulem em suas ações dentro do contexto inclusivo e compartilhem objetivos comuns, como garantir o acesso à educação para todos, é importante destacar que possuem diferenças significativas em seus enfoques e abordagens. Dessa forma, torna-se crucial aprofundar o debate sobre as conquistas e os desafios específicos da Educação Especial, entendendo que a inclusão vai além do ambiente escolar e da aplicação de medidas e diretrizes específicas. Trata-se de um conceito que precisa ser compreendido dentro de um contexto social e político mais amplo. Nesse sentido, é fundamental compreender tanto as diferenças quanto os pontos comuns entre esses enfoques, de modo a formular ações inovadoras, inter e transdisciplinares, que promovam práticas pedagógicas inclusivas adequadas em todos os contextos. Quando tratadas como sinônimos, essas áreas podem gerar entendimentos limitados que impactam diretamente as ações pedagógicas, as políticas públicas voltadas à inclusão, a formação de professores e a própria área da Educação Especial.

Em documentos oficiais, especialmente a partir da PNEEPEI (2008), a expressão educação inclusiva passa a ser a formação discursiva hegemônica de referência para a área de Educação Especial e muitas vezes para todo o campo da educação (Freitas, 2000).

Essas forças discursivas, marcadas pelo uso da expressão educação inclusiva materializada na linguagem da legislação e de discursos políticos, passam a ser temas centrais quando se trata da dimensão da formação dos profissionais que atuam em contextos inclusivos, especialmente professores do Atendimento Educacional Especializado, foco deste estudo. Pesquisadores como Rodrigues (2003) e Freitas (2000) já sinalizavam sobre as narrativas que acabam produzindo “verdades” para o cenário das políticas inclusivas em nosso país.

Para Machado e Pan (2012, p. 276),

mais do que comunicarem ou informarem, esses enunciados, ao regulamentarem a vida social, produzem como efeito sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior - efeitos de sentido sobre práticas educacionais.

Na prática, é fato que esses entendimentos geram as ações dentro das escolas ao se pensar sobre a aprendizagem de todos os estudantes, não apenas aqueles marcados por uma deficiência ou uma situação de não-aprendizagem. Torna-se, dessa forma, importante demarcar os limites entre Educação Especial e Educação

Inclusiva para que a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva possa ser mais bem compreendida e seja um norte para novas ações pedagógicas dentro da escola.

Defendo nesta tese a perspectiva da educação inclusiva no contexto escolar, do trabalho coletivo e colaborativo nas ações propostas aos estudantes com deficiências, nomeados como público da Educação Especial, sem esquecer as suas especificidades e necessidades educativas específicas. Retomo, ainda, a importância da atuação e do olhar especializado do professor do AEE que, dentro do contexto escolar, pode ser o interlocutor e o mediador dos processos inclusivos, pois, como afirma Mantoan (2015, p. 45), “o movimento deve ser coletivo”. A pesquisadora vai além, quando diz que “a lógica da inclusão é provocativa e complexa, mesmo para educadores inclusivos, pois envolve um grande confronto social e de questões que estão enraizadas em nosso meio” (Mantoan, 2015, p. 45).

Seguindo a mesma linha de raciocínio e entendendo que a lógica da inclusão é provocativa e complexa, cabe aqui registrar um questionamento que foi bastante marcado em falas das professoras colaboradoras durante a pesquisa: “quem é o responsável pelo desenvolvimento e processos de aprendizagem do estudante com deficiência dentro da escola?”. Pelo entendimento do que orienta a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, todos na escola: diretores, coordenadores, professores, auxiliares e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Nesta lógica, a Educação Especial, como uma modalidade de ensino presente em todos os níveis de ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, sempre atuando de forma articulada com o ensino comum e orientando os sistemas de ensino, como bem pontua o Capítulo IV das diretrizes Nacionais da Educação Especial:

A educação especial deve garantir: (a) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados; (b) transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; (c) oferta de atendimento educacional especializado; (d) formação de professores e demais profissionais da educação para atendimento educacional especializado à inclusão; (e) participação da família e da comunidade; (f) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e (g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2001).

O questionamento referido gera outros tensionamentos a respeito do papel que o Atendimento Educacional Especializado assume dentro da escola e como ele tem sido organizado pelos sistemas estaduais e municipais de ensino ou pelos professores que atuam como responsáveis deste atendimento.

Nas últimas décadas, o AEE tem sido tema recorrente em grupos de pesquisadores, sobretudo àqueles inseridos no campo da Educação Especial, já que é a área responsável pela organização e formação de professores para atuação nestes espaços. Pesquisas de Baptista (2008, 2009, 2011) apontam para a necessidade de se repensar a organização do AEE dentro de uma perspectiva da Educação Inclusiva, revisitando, ainda, as propostas de formação desses profissionais. Pavão (2017), por sua vez, focando na formação de professores do AEE e suas práticas pedagógicas no contexto da escola, volta-se a questões específicas do AEE e do profissional responsável por esse atendimento.

É importante apontar tais aspectos, porque nesta tese importa compreender e questionar o papel do Atendimento Educacional Especializado a partir da perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, é preciso deslocar os entendimentos acerca do que realmente está sendo proposto pelas políticas educacionais e a partir de qual entendimento que espaços como as Salas de Recursos Multifuncionais, um dos locais em que ocorre o AEE, têm sido organizados nas escolas. Junto a isso, é fato que ao considerar a Educação Especial e suas práticas pedagógicas neste contexto de estudo, deve-se reconhecer que essa “ação depende de um contexto institucional representado pelas escolas e seus objetivos” (Baptista, 2011, p. 45). Dito isso, torna-se essencial a criação de uma rede colaborativa e cooperativa para que as propostas de aprendizagem para os estudantes com deficiência estejam vinculadas à proposta pedagógica da escola. É sob esta perspectiva que olho para as ações e para o professor que atua no AEE. É um trabalho coletivo, de várias mãos, mas que tem como base a visão e o conhecimento do professor especializado que deve ser capaz de articular todos os envolvidos neste processo.

Então, neste sentido, no escopo desta pesquisa, para compreender o Atendimento Educacional Especializado a partir de uma perspectiva inclusiva dentro da escola, se faz necessário um deslocamento do olhar para esse sujeito público-alvo dos atendimentos: não mais com um olhar clínico para a deficiência, mas um olhar para o sujeito social, que possui experiências únicas e, portanto, precisa ser olhado para além de sua deficiência. O sujeito vem antes da deficiência.

Assumindo as ponderações indicadas, na próxima seção, dialogo sobre o termo deficiência e deslocamentos de compreensões ao longo do tempo, especialmente nos documentos que orientam e normatizam os serviços da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. O foco das reflexões não diz respeito a uma retomada histórica acerca do termo, mas a possibilidades de se pensar esses sujeitos a partir de um modelo social e inclusivo.

3.1 DEFICIÊNCIA: EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DA LINGUAGEM

*Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são preciosos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM⁹.
Temple Grandin¹⁰*

A fala transcrita aqui, que faz parte do livro *O cérebro autista pensado através do espectro*, nos inspira a iniciar a discussão que se propõe esta seção, por ser um tema bastante recorrente em contextos que atuam profissionais do AEE, bem como em pesquisas que têm buscado entender, a partir de discursos que acabam guiando algumas práticas dentro da educação que insistem na corrida pela “busca por um laudo que diga quem é” (Fanizzi, 2016) aquele sujeito diferente, aquele sujeito que não aprende e que pode ou não ser considerado público-alvo para o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais. Para Moysés e Collares (2011), é o discurso medicalizante que tem impactado na prática docente e no cotidiano escolar, além de contribuir para uma “epidemia de diagnósticos e a autorização para a construção de

⁹ DSM, sigla em inglês para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, e denominado Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. É um manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais. São diretrizes utilizadas por muitos profissionais para indicar deficiência intelectual (Araújo, 2013).

¹⁰ Temple Grandin é formada em Psicologia com Ph.D. em Zootecnia, é professora da Universidade Estadual do Colorado e presta consultorias para a indústria pecuária em todo mundo. Grandin é bastante conhecida por suas contribuições na área do manejo racional de bovinos e por seu ativismo em relação ao autismo. Aos quatro anos, foi diagnosticada com Síndrome de Asperger. Sua trajetória de vida, as pessoas que fizeram parte da sua caminhada e a busca de entender a si mesma encontrando seus potenciais para o seu desenvolvimento trazem importantes considerações que indicam caminhos para um novo olhar para as pessoas com deficiência. O seu pensamento visual foi fundamental no seu trabalho com o manejo de gado, por permitir que ela entendesse o comportamento animal de uma forma mais profunda. Com ênfase em permitir que o gado expresse o seu comportamento natural, as suas técnicas e projetos foram tão eficientes que atualmente quase metade dos bovinos nos Estados Unidos passa por instalações projetadas por Temple (Grandin; Panek, 2015).

padrões de normalidade e anormalidade dentro do contexto escolar” (Fanizzi, 2016 p. 34).

Muitas das pesquisas que têm surgido dentro do contexto da educação inclusiva dizem respeito à produção diagnóstica de crianças e jovens com deficiência intelectual no espaço do AEE para comprovar as dificuldades apresentadas pelo estudante, com a finalidade de “encaixá-lo” em uma tipologia clínica e justificar o seu atendimento.

O estudo de Bridi (2011) traz um pouco dessa demanda que muitos professores do AEE vivenciam em suas atribuições do dia a dia. O principal objetivo da pesquisa de Bridi (2011) foi conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos estudantes com deficiência, especialmente a deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm sido produzidos em uma rede municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul. Nesta análise, a pesquisadora buscou “estabelecer um diálogo compreensivo com os manuais diagnósticos e classificatórios visando a conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões – clínica e pedagógica –, suas relações e seus efeitos no campo escolar” (Bridi, 2011, p. 14).

A relevância deste estudo e de outros que se desenham no campo da Educação Especial com esse olhar para a produção diagnóstica no contexto do AEE, se insere dentro de uma das atribuições do professor do AEE que, muitas vezes, precisa articular essa decisão de fazer um parecer técnico, afirmando, de certa forma, que aquele estudante possui uma deficiência intelectual para que ele possa frequentar esse espaço. Dentro do contexto escolar, como coloca Bridi (2011, p. 24), a deficiência intelectual, “por não apresentar perda ou prejuízo motor ou de algum sentido, mostra-se mais difícil de ser identificada, e as orientações para o preenchimento do Censo Escolar exigem a existência de um diagnóstico clínico comprovando a deficiência dos alunos”.

Como professora que atua neste espaço, concordo com o que coloca Bandeira (2020), em narrativa da sua própria trajetória profissional, destacando o incômodo de observar práticas escolares que se prendem a um laudo e em observações que não ultrapassam os olhares para além deficiência.

Embora as discussões e reflexões a partir das temáticas da inclusão, especialmente no campo da educação, tenham crescido exponencialmente em pesquisas e programas de formação de professores, bem como na consolidação de

políticas públicas inclusivas, o estudo sobre práticas e ações didático-pedagógicas com o foco para o desenvolvimento e escolarização de pessoas com deficiência, tendo um olhar para além do diagnóstico, ainda não é suficiente.

O olhar atento para esse tipo de concepção é muito importante, pois muitas das práticas propostas, incluindo as que orientam o trabalho do professor do AEE, estão pautadas para a explicação da deficiência com foco biológico e com foco no defeito ou sintomas, ideia que contraria a perspectiva inclusiva de Vygotsky (2008), a qual discutiremos na próxima seção.

Comprovando essa tendência, Anache e Martínez (2007), ao fazerem um levantamento sobre pesquisas e produções científicas sobre deficiência intelectual, mais especificamente sobre os processos de aprendizagem, identificaram que em torno de 6% dessas investigações diziam respeito à aprendizagem. As demais tinham como foco a inclusão e suas problemáticas, mas com o olhar voltado para a avaliação e produção de diagnóstico para a deficiência intelectual.

Para pesquisadores como Diniz (2009) e Buchalla e Farias (2005), é importante uma reflexão sobre essas avaliações e produções de diagnóstico dos últimos anos, pois, se o foco é apenas entender a deficiência em si, muitos outros fatores importantes são desconsiderados quando olhamos para o desenvolvimento humano. Isso significa pensar que a aprendizagem, a potencialização para o desenvolvimento humano está para além de um diagnóstico.

Buchalla e Farias (2005) contribuem com essa ideia ao evidenciar que estudos da área da saúde, especificamente relacionados à produção de diagnósticos, apontam evidências de que a incapacidade não é completamente explicada pela deficiência. Fatores como a satisfação do indivíduo com o seu desempenho, as estratégias de enfrentamento adotadas para lidar com a sua condição de saúde e até mesmo os diferentes profissionais e contextos em que o paciente está sendo avaliado podem interferir na incapacidade ou na potencialidade para seu desenvolvimento (Sampaio; Luz, 2009).

Neste sentido, Diniz (2009) e Buchalla e Farias (2005) retomam a importância, especialmente no contexto da educação, de pesquisas e estudos voltados para as potências de cada indivíduo indo para além da classificação de um diagnóstico. Por isso, entendemos que a discussão sobre os termos utilizados neste contexto, que caracterizam e nomeiam os sujeitos público-alvo da Educação Especial é de relevância ímpar, a partir do momento que sabemos que são essas concepções que

balizam ações e políticas públicas para essa população. Além disso, estamos tratando de linguagem – da linguagem que nomeia, que caracteriza e que direciona políticas públicas e olhares da sociedade para as pessoas com deficiência.

É bastante expressivo o número de pesquisas, a partir de buscas em portais da CAPES ou em bancos de dados com dissertações ou teses, que crescem em áreas mais específicas no campo da educação, que envolvem os conhecimentos linguísticos, matemáticos, da química e da física alinhados para entender os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, acompanhando e contribuindo para o desenvolvimento e escolarização desse sujeito.

A dissertação de Mestrado de Araújo (2013) problematiza a concepção de deficiência pautada na falta como um fator impeditivo para práticas mais inclusivas na escola. Um dos recortes apontados em sua pesquisa foi “a ênfase na deficiência intelectual e não no ser humano com esse diagnóstico, configurando com isso uma representação social desses indivíduos como incapazes de operar com conhecimentos matemáticos” (Araújo, 2013, p. 24).

Aqui vale ressaltar, embora não seja o foco da pesquisa, que esta concepção apresentada como recorrente em investigações acadêmicas que têm como lugar de ação o ensino fundamental, é uma problemática evidenciada também em pesquisas que olham para a pessoa com deficiência dentro do contexto do Ensino Superior (Breitenbach, 2018). Nesta linha de pensamento e na busca de uma problematização para o tema, pesquisadores como Bezerra (2010) e Padilha (2004), por exemplo, criticam o campo da Educação Especial ao não problematizar mais sobre a aprendizagem para além das deficiências.

Nos estudos de Bezerra (2010), encontramos importantes considerações sobre a urgência desse olhar para a constituição deste sujeito e que de como isso precisa ser incorporado nas ações que fazem parte da formação do professor, tanto para aquele que atua no AEE quanto o professor da sala comum. Em apontamentos de sua pesquisa, há referências à fala de professores que ainda estão muito presas à identificação da deficiência do estudante e não com a intenção de conhecer a singularidade do sujeito. Nesse sentido, para Bezerra (2010, p. 8), “o corpo está preso a um rótulo, ou seja, um significante que assume uma conotação importante. Esses rótulos incidem na relação professor-estudante, pois o estudante passa a ocupar um lugar marcado pela deficiência”.

Dessa forma, entendo a importância de se refletir sobre concepções relacionadas a pessoas com deficiência a partir do olhar dos professores que atuam em espaços do AEE, realizando escutas sensíveis com esse profissional que possam guiar propostas de formação sobre essa temática. Se a ideia de uma educação inclusiva, pautada em leis e tratados internacionais para esse olhar para a diferença, propõe a busca de potencialidades e o entendimento de que todos somos sujeitos de aprendizagem, é importante que essas compreensões estejam marcadas em discursos, ações e práticas reais que diminuam as barreiras para a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Sob essa perspectiva, Bridi (2011, p. 4) lembra que, especialmente para os diagnósticos de deficiência intelectual produzidos a partir dos manuais como o DSM-IV, por exemplo, “é comum vermos a produção de discursos limitadores e deterministas com relação às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que possuem tal deficiência”. A autora ainda reflete sobre as implicações desses discursos para os estudantes no contexto escolar, apontando que manuais como esses acabam indicando em seus textos “previsões” para aquilo que o sujeito com uma deficiência intelectual pode ou não atingir.

Os sujeitos pertencentes a um quadro de retardo mental grave “beneficiam-se apenas em um grau limitado de matérias escolares, tais como, familiaridade com o alfabeto e contagem simples” (DSM-IV, 2002, p.75). Para o grupo sob a classificação de retardo mental profundo e retardo mental gravidade inespecificada, as previsibilidades acadêmicas não são mencionadas, como se o processo de escolarização não fosse possível para estes sujeitos (Bridi, 2011, p. 3).

Este tipo de discurso produzido e repassado muitas vezes como um fato irrefutável, marca um lugar que “despotencializa” qualquer tentativa de se buscarem situações diferentes para a aprendizagem desse sujeito. Ao se aceitarem essas limitações impostas por um diagnóstico, toda uma rede de relações que fazem parte da vida de uma pessoa com indicação de uma deficiência intelectual pode “desistir” de trazer possibilidades para o desenvolvimento deste sujeito. Dentro desta linha de pensamento, Haag (2011, 2015) vem discutindo sobre a compreensão a respeito da deficiência intelectual, apresentando reflexões para a urgência de “ressignificar as representações sobre a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual” (Haag, 2015, p. 114).

Neste sentido, um dos conceitos que move esta pesquisa, especialmente quando discuto sobre o olhar para a deficiência intelectual nos espaços do AEE, é apresentado por Haag (2015, p. 114) como “Zona de despotencialização do Desenvolvimento”, assim considerada:

[...] esfera sociodiscursiva que enreda as interações do sujeito com diagnóstico de deficiência intelectual. A partir das representações alicerçadas na ideia de “limitação cognitiva”, tanto pais, quanto profissionais da saúde e da educação, assim como pares em idade ou outras pessoas, nas práticas de linguagem, restringem suas interações, despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual. Com isso, uma vez que o desenvolvimento humano se dá eminentemente por meio das práticas de linguagem, na pessoa com esse diagnóstico, o desenvolvimento tende a desacelerar não apenas pelas características individuais do sujeito, mas, sobretudo, pelo abandono dos principais mediadores.

A partir disso, entendo que a posição que o professor da Sala de Recurso assume perante o estudante, a escola, os demais professores e a comunidade podem tanto favorecer o encontro do estudante com a linguagem e com a aprendizagem, como pode impedi-lo, inibindo suas aquisições e descobertas. Ainda de acordo com Bezerra (2010, p. 8), “é necessário um espaço de escuta para a professora suspender e ressignificar o saber que possui sobre as deficiências do estudante”.

Essa marca da deficiência no corpo está arraigada em crenças e ideias que foram sendo construídas no decorrer da história. O processo de inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular vem sendo discutido em nível internacional e em várias áreas nas últimas décadas. Pensar sobre a pessoa com deficiência era uma ação mais frequente no campo da Medicina, mas hoje assume um lugar de importância e destaque em outros campos que trazem importantes contribuições e mudanças, revelando novos olhares e outras concepções antes não consideradas.

São vários profissionais que se envolvem e discutem questões voltadas a pessoas com deficiência. Um olhar que potencializa as habilidades de pessoas com deficiência surge em propostas pedagógicas inclusivas, em vagas de trabalho reservadas para pessoas com deficiências e na visão mais inclusiva na sociedade.

Neste sentido, o papel do professor do AEE torna-se ainda mais significativo para a ressignificação desse lugar que recebe estudantes com indicação de uma deficiência intelectual. É um lugar de fala potente capaz de produzir sentidos que

potencializam ou despotencializam esse estudante, tanto em sua prática enquanto atendimento especializado quanto nas intervenções junto com o professor na sala de aula regular.

Concordo com o posicionamento de que o foco das ações não pode estar pautado no diagnóstico e na deficiência. Nesse sentido, a concepção de linguagem enquanto interação que gera ações de ressignificação desse lugar que o estudante com indicação de um diagnóstico de deficiência intelectual ocupa na escola é um dos elementos a serem considerados quando se pensa no papel que o professor do AEE assume na escola.

Assumir o sujeito como aprendente é, portanto, entender o quanto acreditamos nas suas potencialidades e o quanto o localizamos dentro da escola como um sujeito de aprendizagem (Menezes, 2014).

Os termos que nomeiam esse sujeito público da Educação Especial historicamente já passaram por várias nomenclaturas. A mais recente, pactuada em praticamente todos os documentos e leis que fazem parte do contexto inclusivo foi a substituição do adjetivo mental por intelectual. Essa posição, de acordo com Sasaki (2011), foi assumida oficialmente por diferentes países pelo menos desde 2004 quando a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Para Sasaki (2011, p. 44), o posicionamento assumido se sustenta em duas razões principais:

a primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre "deficiência mental" e "doença mental", dois termos que deficiência intelectual tem gerado muita confusão há décadas, principalmente na mídia. Os dois fenômenos trazem o adjetivo "mental" e muita gente pensa que "deficiência mental" e "doença mental" são a mesma coisa.

Considerando essas razões apontadas pelo autor como o motivo para a troca dos termos, é possível perceber que a deficiência ainda é entendida a partir da mesma perspectiva. O foco do olhar continua sendo o funcionamento do intelecto de um sujeito que, se comparado ao funcionamento intelectual de outro sujeito considerado "normal", recebe diagnóstico de deficiência.

Esse tipo de processo de avaliação, na maioria das vezes, determina e limita as possibilidades da aprendizagem do sujeito, já que os critérios utilizados são indicativos de uma deficiência (Beyer, 2013). Neste caso, temos uma concepção que coloca barreiras para a aprendizagem e reforça o lugar de não aprender apontando a responsabilidade dessa condição no próprio sujeito. Essa seria, na visão do autor, uma concepção clínica (Beyer, 2013). Numa concepção sociológica, a avaliação considera outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, como, por exemplo, relações familiares, sociais e escolares ou fatores sociais, econômicos e culturais.

Do ponto de vista técnico da Medicina, a deficiência pode ser considerada uma doença. Inclusive alguns tipos de deficiência, como a síndrome de Down, fazem parte da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS).

No contexto da educação inclusiva, sabemos que a referência utilizada nas avaliações e processos de diagnósticos dos sujeitos indicados para o AEE são os manuais de classificação de doenças. Bridi (2011), em relação a essa questão, aponta para a forma como os manuais internacionais de classificação das doenças (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10), publicado pela Organização Mundial da Saúde; Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana), têm sido utilizados como referências para as avaliações e processos de diagnóstico dos sujeitos e como isso produz discursos que limitam e determinam o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

A partir de recortes específicos desses manuais, com olhar específico para o CID-10 e o DMS-IV, Bridi (2011, p. 68) destaca que,

no que tange às habilidades acadêmicas, para um sujeito com diagnóstico de retardo mental leve, o DSM-IV prevê que “ao final da adolescência, podem atingir habilidades acadêmicas equivalentes aproximadamente a sexta série” (DSM-IV, 2002, p.74). Tal previsibilidade varia conforme o grau de deficiência, ou seja, se o sujeito apresenta um quadro de retardo mental moderado [...] “suas habilidades acadêmicas provavelmente não progredirão além do nível da segunda série”.

Essas classificações produzidas discursivamente, mesmo que se constituam como um dos critérios legais para que esse sujeito tenha seu direito garantido no

espaço do AEE, não devem ser o único aspecto a orientar as ações produzidas ali. Os manuais, pareceres técnicos ou laudos médicos, sob esse enfoque, fazem parte das várias esferas discursivas que trazem à tona a ideia limitadora de caracterizar uma pessoa com deficiência que Haag (2015) chamou de Zona de despotencialização do Desenvolvimento (ZdD), mostrando como a força de discursos em que sujeitos são rotulados e estigmatizados coloca esses indivíduos em lugares de exclusão.

Essa Zona de despotencialização de Desenvolvimento, no contexto em que esta tese está situada, muitas vezes já se estabelece no ambiente da escola e da própria família do estudante a partir do momento em que há uma identificação que classifica - seja por um laudo médico ou um parecer técnico pedagógico - e coloca esse sujeito em uma categoria que passa “a limitar as ações docentes quando deveriam intensificá-las” (Cruz; De León; Bandeira, 2021, p. 122).

Proponho aqui uma rápida reflexão sobre o quanto a linguagem constitui o sujeito e a forma como ele se percebe no mundo a partir do olhar do outro. Nessa compreensão, o que falamos sobre esse aluno, a forma como o narramos, contamos suas experiências de não aprendizagem, cria uma realidade – de possibilidades ou de desmobilização para a aprendizagem. Dessa forma, os objetos que se relacionam com a sala de aula, a forma como o professor propõe uma atividade e a prepara declaram muito sobre a intencionalidade, o propósito daquele professor em relação ao estudante em foco.

Nesta reflexão aponto alguns tensionamentos ao pensar sobre as ações e articulações que podem ser conduzidas pelo professor do AEE ao falar sobre seus estudantes para outros professores. Pergunto-me se o que falamos sobre esse sujeito em nossas interlocuções em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, conversas com pais e professores demonstram o quanto acreditamos no seu potencial. Ao sugerir ou planejar atividades para esse estudante, também devo responder se estou produzindo um ambiente que potencialize suas aprendizagens e sua autonomia enquanto sujeito que se reconhece como aprendente. Tais questionamentos sugerem que seja assumida a importância de contextos inclusivos para a aprendizagem e a força da linguagem para a produção dessas realidades. Essas produções as quais entendemos com discursivas, muitas vezes, apontam para a ZdD sugerida por Haag (2015).

Além das esferas sociodiscursivas de Haag (2015), acrescento em minha reflexão o que apontou Bandeira (2020), estendendo a ZdD não apenas para a rede

sociodiscursiva, mas também a um olhar para a rede sociossemiótica¹¹ que faz parte do cotidiano deste estudante.

Nesta mesma linha de pensamento, Camargo (2009, p. 16) indica a importância de se perceber que o instrumento usado para essa construção discursiva que despotencializa o desenvolvimento do aprendiz é a linguagem. Para o autor, a linguagem não serve apenas para comunicar, mediar ou representar uma realidade. Serve para fabricar a realidade. Junta-se a essa consideração o que coloca Haag (2015), quando aponta que são muitas as esferas sociodiscursivas, no âmbito da educação inclusiva, gerando ações ou não ações, despotencializadoras do desenvolvimento de sujeitos indicados para o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais da esfera escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar e reconhecer que a realidade é produzida na e pela linguagem considerando essas esferas sociodiscursivas que se apresentam em textos legais, que orientam o trabalho a partir da perspectiva inclusiva, nos diagnósticos e pareceres, que apontam para questões clínicas e limitantes de uma deficiência, e nos próprios manuais utilizados para essas avaliações, que ainda determinam até o que é possível alcançar ou não, quando se recebe um carimbo de um CID. Reitero a discussão trazida por Haag (2015) e Bandeira (2020) e assumimos o posicionamento de que a compreensão da deficiência intelectual depende de uma concepção interacionista da linguagem. Dessa forma, a linguagem, entendida como uma atividade humana, atravessada por processos dinâmicos que geram transformações, produções de sentidos e criação de novas realidades, é, sim, um instrumento crucial para o desenvolvimento humano. Nesta tese, como já mencionado, defendo a importância da linguagem para a formação e atuação do professor do AEE.

Quando falo na formação, refiro-me à ideia de que possa ser proposto a esse professor um lugar de fala e de escuta. Um lugar em que, junto a seus pares que também atuam dentro destes contextos, possa se reconhecer enquanto sujeito, elo

¹¹ Incluir esta rede sociossemiótica, neste contexto, implica compreender que o processo de usar a linguagem é, também, um processo semiótico, um processo de criar significados através da possibilidade de diferentes escolhas, como defende Bandeira (2020). O material que o professor prepara para o estudante diz muito sobre esse docente e o que ele espera desse sujeito em relação à aprendizagem. Por meio das oportunidades de escolha sob essa perspectiva, o estudante percebe e vê significado em todas essas ações. O desenho para pintar enquanto os colegas fazem outras atividades, a folha com atividades descontextualizada daquilo que está sendo proposto aos demais estudantes marcam a diferença de uma forma que desmobiliza a aprendizagem de uma criança ou jovem com diagnóstico de uma deficiência intelectual, por exemplo.

importante dentro da escola e na comunicação com todas as redes de apoio que fazem parte da vida daquela criança ou jovem que é indicado para o atendimento. Assim, é importante compreender a partir de qual concepção de linguagem estão inseridas essas ações. Essa compreensão vai para além do atendimento com o sujeito em si. Como sujeitos professores deste espaço também nos construímos a partir do outro, nas vozes do nosso imaginário em relação à deficiência e das redes discursivas que fazem parte da nossa realidade, tanto profissionalmente quanto em nossas formações.

É importante considerar o que traz Pessoa (2018), quando aponta alguns caminhos, também mencionados por Haag (2015), para se pensar sobre a deficiência no cenário da educação inclusiva. Para a autora, é importante “partirmos do modelo social da deficiência e imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência para pensarmos sobre efeitos de sentido, conquistas sociais, leis e convenções que refletem parte destes imaginários” (Pessoa, 2018, p. 43).

Assim, o professor do AEE, a escola, as instituições responsáveis pelas formações e as universidades assumem um importante papel político em um espaço “que permite problematizar e discutir a diferença em suas ações afirmativas ou por meio de projetos de pesquisa” (Pessoa, 2018, p. 34).

Dentro das escolas, mais especificamente nas salas específicas para o atendimento dos estudantes com deficiência, esse olhar para o todo do sujeito, não apenas para aquilo que um laudo médico pode trazer, empodera e dá força para a narrativa dos profissionais que atendem esses estudantes e, dessa forma, gera um movimento inverso do que apontou Haag (2015), ou seja, a potencialização do desenvolvimento, que Bandeira (2020) traz em sua pesquisa. Para a autora, esse empoderamento e a busca por práticas e mudanças discursivas na forma como narramos e percebemos o sujeito com deficiências traz propostas tanto para as práticas da Sala de Recursos Multifuncionais quanto da sala comum, uma vez que olha para as potências e não para as deficiências do estudante.

Pensando no contexto de atuação do professor do AEE, em que uma de suas atribuições também é a elaboração de um parecer técnico/pedagógico para que estudantes indicados para o atendimento que não possuem um diagnóstico clínico de uma deficiência possam ser incluídos, é importante que se construa uma rede de apoio, com o olhar de mais professores que fazem parte de suas aprendizagens

escolares antes de se colocarem rótulos que, na maioria das vezes, são mais impeditivos do que potencializadores do desenvolvimento daquele sujeito.

Neste sentido, investir em ações que potencializam o desenvolvimento de todas as crianças, criando redes colaborativas com os professores que estão na sala de aula, com a coordenação pedagógica, entre outros, como aponta Bandeira (2020), é um caminho muito bem-vindo para o contexto de uma escola inclusiva.

A discussão e posicionamentos sobre o termo deficiência intelectual dentro do contexto de atuação do professor do AEE se amplia à medida que, no contexto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), há um histórico de idas e vindas ao definir o público-alvo da educação especial.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, é utilizado o “termo necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001) para indicar os estudantes com direito a esse atendimento.

Art. 3º Por **educação especial**, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o **desenvolvimento das potencialidades** dos educandos que apresentam **necessidades educacionais especiais**, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1, **grifo nosso**).

Com esta resolução e utilizando o termo “necessidades educacionais especiais”, os municípios, a partir de suas secretarias de educação, organizaram atendimentos que, inicialmente eram realizados fora do espaço da escola. Na cidade em que nossa pesquisa está sendo realizada, essa organização se deu com Núcleo de Apoio à Pesquisa e ao Processo de Inclusão (NAPPI), instituição parceira em nossa pesquisa, em que professoras da rede municipal, com formações profissionais em Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Fisioterapia, passaram a realizar atendimentos aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Nesta concepção de pensar as “necessidades educacionais especiais”, todos os estudantes, sem categorizá-los como “com deficiência” e “sem deficiência”, tinham acesso a esses atendimentos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, p. 2).

Percebe-se nesta redação, então, que todos os estudantes que apresentavam dificuldades em suas aprendizagens com limitações no processo de desenvolvimento, sejam elas “transitórias ou permanentes”, se enquadravam como sendo público para a educação especial e poderiam frequentar esses espaços (Carvalho, 2010, p. 122).

Ainda conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), estão previstas para esses estudantes flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos e metodologias, além de recursos didáticos e avaliações diferenciados que atendam suas necessidades específicas.

É importante destacar aqui o que coloca Ciasca (2003), quando afirma que os termos utilizados na literatura e nas diretrizes educacionais nem sempre são empregados de forma correta, e isso gera interpretações, produzindo sentidos de que a realidade do dia a dia na escola não consegue dar conta.

Assim, é importante pensar que nem sempre a presença de dificuldades de aprendizagem está relacionada a algum transtorno que compreende uma inabilidade específica como a leitura, escrita ou matemática, onde os resultados estão abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual do indivíduo (Ciasca, 2003).

No contexto das políticas de inclusão escolar, o AEE tem sido o responsável por acompanhar e articular as experiências e práticas inclusivas na escola, e o professor deste espaço está à frente desses desafios. Dessa forma, percebemos nas escolas um movimento sistemático de delimitação para o público-alvo que deve frequentar este espaço. Isso se dá, mais especificamente, a partir da CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação

Especial, em que temos uma atualização na nomenclatura e definição sobre os estudantes com garantia de matrícula para o atendimento.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p.2).

Com isso, por alguns anos, os estudantes com direito a frequentar o espaço do AEE eram aqueles com diagnóstico, normalmente com laudos clínicos de médicos ou psicólogos. Todo este novo cenário que se apresentava indicou que o estudante com problemas de aprendizagem, incluindo transtornos específicos de aprendizagem como dislexia, discalculia, TDHA e tantos outros, que antes estavam contemplados nos atendimentos, não teriam mais direito ao atendimento no AEE.

Muitas pesquisas no campo da educação têm se debruçado em dados que mostram que esses estudantes, que necessitam de um olhar mais específico para o desenvolvimento de suas aprendizagens, estão a “vaguear” dentro dos espaços escolares, como afirmam Sobrinho, Sá e Pantaleão (2017). Outros pesquisadores apontam para outra linha de reflexão, quando colocam que todas essas nomenclaturas, tentativas de encaixar sujeitos em categorias, com rótulos que marcam “deficiência mental, deficiência intelectual ou necessidades educacionais específicas” ou tantas outras já utilizadas, podem estar cristalizando uma ideia não compatível com o que propõe o Plano Nacional de Educação a partir de uma perspectiva de Educação Inclusiva. Mais do que isso, podem estar criando espaços que excluem, ao invés de incluírem.

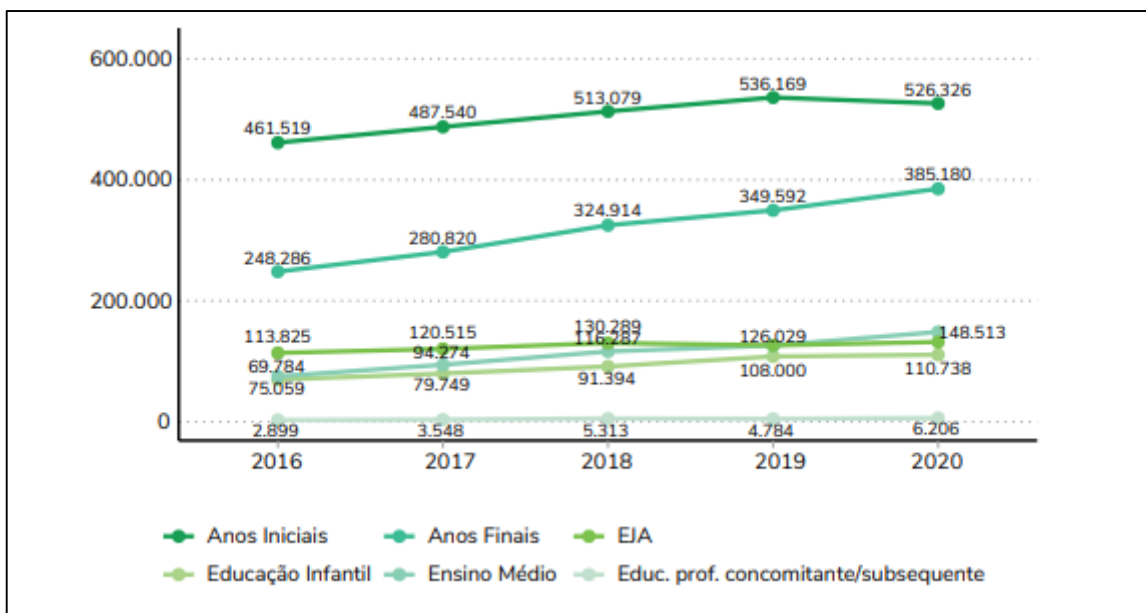
Lopes (2007), ao discutir os processos de in/exclusão escolar, coloca que a escola ainda se constitui como um espaço que exclui. A busca por organizar os sujeitos em estudante que aprende ou estudante com dificuldade de aprendizagem, estudante com deficiência ou estudante sem deficiência está criando outros padrões

que vão determinar o processo de aprendizagem. Primeiro marcam esses sujeitos com nomenclaturas para, logo adiante, diferenciá-los em suas possibilidades em se desenvolver durante sua escolarização. Colabora com a reflexão, Dal'Ígna (2013), apontando que essas práticas têm se caracterizado como um sistema que produz e identifica esses desvios de aprendizagem como estados de anormalidade.

No dia a dia da escola, o número de estudantes encaminhados para o AEE com indicação de uma deficiência intelectual é cada vez maior. São jovens e crianças com histórico de reprovações, que estão em defasagem idade-série e que, na maioria das vezes, ainda não leem e escrevem. De acordo com dados informados pelo Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI) em 2020, estavam cadastrados no Censo do município, apenas na rede municipal, 783 estudantes como público-alvo para atendimento na Sala de Recurso. Entre as deficiências cadastradas estão: Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Transtorno do Espectro Autista. No ano de 2022 este número sobe para 847. Além disso, hoje, na rede municipal, há mais de 50 estudantes que estão aguardando ou estão em processo de avaliação.

Dados sobre esse contexto são vistos também em dados oficiais do Censo da Educação Básica de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com dados de 2020, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1%, como se pode identificar nos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: INEP/MEC (2021).

A deficiência intelectual é, na rede municipal em que a pesquisa foi realizada, de acordo com dados apresentado no final de 2022 pelo NAPPI, a que mais aparece nos registros oficiais, seguida do Transtorno de Espectro Autista. Esse aumento é indicado por alguns pesquisadores como Baptista (2011), por exemplo, como um reflexo da Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 (BRASIL, 2014), que redefine os documentos comprobatórios para o acesso ao espaço do AEE, colocando que um parecer técnico pedagógico, realizado pelo professor do AEE, pode garantir esse acesso.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais.

Neste liame **não se pode** considerar **imprescindível a apresentação de laudo** médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno **com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da

saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, **não se trata de documento obrigatório**, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não pode a ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3, **grifo nosso**).

Dentro deste contexto, o ingresso dos estudantes para os atendimentos no AEE pode ser garantido a partir da avaliação do professor especializado que atua neste espaço. No entanto, o que precisa ser observado é que esse ingresso continua pautado no reconhecimento de características que identifiquem esse sujeito como tendo alguma deficiência intelectual.

A partir do que se apresenta, e pensando sobre a discussão trazida neste item sobre conceitos e entendimentos sobre deficiência intelectual no contexto do AEE, autores como Garcia (2004), Baptista (2011), Michels e Garcia (2014) entendem que a ação do professor do AEE deve ir além de técnicas, recursos ou instrumentos específicos para a realização dessas avaliações. É preciso uma ação em que a ênfase seja no conhecimento pedagógico e que essa ação seja capaz de promover “uma interlocução efetiva com o professor do ensino comum. O conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho deve saber articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum” (Baptista, 2011, p. 71).

Para esse autor com a não observância a esses aspectos, corremos um alto risco de o AEE se configurar dentro da escola e na comunidade como uma ação paralela ao que é realizado na classe regular. Para que isso não ocorra, o professor do AEE precisa estabelecer uma relação muito próxima ao professor da sala comum para que, num trabalho coletivo e colaborativo, a ênfase das ações esteja pautada nos aspectos pedagógicos e nas potencialidades de aprendizagem de cada estudante.

Neste sentido, entendo que nenhum dos termos já utilizados nos documentos e bases legais que trazem as diretrizes para a educação em uma perspectiva inclusiva são neutros. As denominações utilizadas: deficiência mental, deficiência intelectual, necessidades educacionais específicas - marcam um lugar de não capaz, não aprendente ou não qualificado para a aprendizagem dentro dos padrões “normais” pautados por manuais clínicos ou pareceres focados na “falta”, no que o estudante não sabe, esquecendo as construções e aprendizagens já consolidadas.

Ao observar a perspectiva dos direitos humanos, especialmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), já encontramos indicações sobre a forma como a Medicina traduz a deficiência: como algo extremamente limitante, reforçando a ideia de que a deficiência é um problema a ser solucionado e de que é algo que escapa à normalidade (Souza, 1997).

Dentro deste contexto e com a ideia de não enfatizar o que os diagnósticos da área da saúde trazem sobre a deficiência, é preciso que seja feito um movimento contrário para essa desconstrução discursiva sobre a deficiência que tem marcado lugares de exclusão dentro dos espaços escolares.

Haag (2015), buscando contribuições na concepção interacionista da linguagem, na perspectiva do desenvolvimento humano, entende que “a compreensão da *deficiência intelectual* depende de uma concepção interacionista de linguagem” (Haag, 2015, p. 17). A partir dessa defesa que me direciona para uma compreensão mais ampla sobre o termo deficiência intelectual, entendo que um movimento contrário orienta nossa discussão. Para Haag (2015), parece ser um pouco incoerente não assumir tal postura considerando que a linguagem é a ferramenta mais importante para essa compreensão, pois “é pela linguagem” que toda avaliação é construída, tanto nas avaliações clínicas, como nos pareceres técnicos pedagógicos produzidos pelas professoras do AEE, por exemplo. Por outro lado, como muito bem nos lembra Haag (2015), “é na linguagem que se realizam os atendimentos a fim de transpor as barreiras para o desenvolvimento da pessoa” (Haag, 2015, p. 16).

Neste sentido, a proposta desta tese caminha para a mesma concepção de linguagem quando busca entender de que forma e a partir de quais concepções de práticas de linguagem se constrói o cenário da educação inclusiva dentro dos espaços do AEE tendo como base três cenários que envolvem esse espaço: a formação de professores do AEE, o espaço do AEE e as práticas que ali ocorrem e a interlocução dos professores do AEE com os outros docentes da escola que atendem os estudantes indicados para esse atendimento. Nas seções seguintes, portanto, serão apresentados e detalhados os focos dos cenários para os quais as lentes desta tese estão ajustadas.

“São os passos que fazem os caminhos”.
Mario Quintana

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: NARRANDO O PERCURSO DO ESTUDO

Neste capítulo, descrevo o percurso metodológico do estudo desenvolvido durante os quatro anos de doutoramento. Nesse período, foram muitas aprendizagens, muitas idas e vindas, encontros, desencontros e reformulações em relação aos caminhos percorridos até este momento de finalização da tese.

É importante ainda destacar que muitas etapas do planejamento desta pesquisa tiveram que ser reelaboradas em função de toda situação vivida mundialmente pela pandemia da Covid-19. Considero importante apontar essas mudanças de rotas, pois entendo que algumas delas trouxeram desafios maiores do que aqueles previstos quando ainda desenhava os passos iniciais da proposta. Discorro, então, sobre o percurso trilhado, as colaboradoras parceiras da pesquisa, bem como toda a materialidade que compõe o corpus de análise desta tese.

4.1 DA PROPOSIÇÃO DA PESQUISA À PANDEMIA DE COVID-19

A ideia inicial do estudo sempre esteve ancorada na certeza de se olhar para o contexto do Atendimento Educacional Especializado e a forma como o trabalho com a linguagem é desenvolvida dentro desses espaços com estudantes indicados para esse atendimento. Buscava-se compreender esse espaço e as práticas ocorridas com esses estudantes em uma escola da rede municipal da cidade escolhida como foco da pesquisa.

Com o fechamento de todas as escolas em 2020 e quando tive a certeza da não reabertura presencial naquele ano, iniciei junto à orientadora da pesquisa o replanejamento das ações da pesquisa, contando que, a partir daquele momento, teria que incluir em meus instrumentos de investigação encontros online e novas formas de aproximação com o objeto de investigação neste novo contexto. A partir dessa nova realidade, continuei com o olhar para o foco da pesquisa - o papel da linguagem na atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado –, mas dando destaque, também, à formação continuada desse professor.

Como um dos objetivos específicos foi investigar concepções de práticas de linguagem que orientam e fundamentam o exercício docente do professor do AEE, o contexto do estudo se amplia para os professores que atuam nas Salas de Recursos

Multifuncionais (SRMs) da rede municipal de município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre.

No final de dezembro de 2020, já com a aprovação no Comitê de Ética da Unisinos¹² para essa nova proposta, os primeiros contatos com a coordenação do Núcleo de Apoio à Pesquisa e Inclusão (NAPPI) do município foram realizados para a apresentação e encaminhamentos do estudo, já que este é o setor responsável pelo gerenciamento, organização e formação em serviço de professores que atuam na SRMs da rede municipal.

Em dezembro de 2020, já decorrido um período de oito meses deste replanejamento e das situações envolvendo a pandemia, encontrei alento na ideia de que um provável cenário positivo se desenhava para 2021 no que dizia respeito ao retorno presencial de atividades escolares e de formação de professores. No entanto, iniciou-se o ano de 2021 ainda com os protocolos do ensino totalmente remoto. As escolas municipais retornaram gradualmente a partir do final do mês de agosto, e as formações continuaram de forma remota até o final do ano.

Neste cenário, segui com a proposta e, em meados de julho de 2021, ocorreu o primeiro encontro online com a Secretaria Municipal de Educação do município, junto com a coordenação do NAPPI e com as supervisoras responsáveis¹³ pelos grupos de formação de professores do AEE para a apresentação da pesquisa e encaminhamentos dos formulários direcionados às professoras colaboradoras.

Esta tese, então, contou com a participação de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre e com o NAPPI, setor vinculada à Secretaria de Educação e responsável por ações e normativas que dizem respeito à educação inclusiva da cidade.

¹² O Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovado, conforme o parecer número 4.478.755/ de 21 de dezembro de 2020 e registro no CAEE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) número 40618320.1.0000.5344.

¹³ Neste município que abrigou a pesquisa, o Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI/ Secretaria Municipal de Educação (SMED), para atender a demanda institucional em todas as escolas, está organizado em sete Grupos de Referência, chamados de GT, compostos por uma ou duas supervisoras de áreas afins que atendem as escolas pertencentes ao mesmo zoneamento. Normalmente cada GT é composto por seis escolas. Decidimos apresentar nossa proposta primeiramente para as supervisoras dos Grupos de Referência. Nesta apresentação, ficou acordado que o *link* do primeiro convite, juntamente com o aceite em participar da pesquisa, seria enviado nos grupos de *whatsapp* de cada GT, e, posteriormente, aos e-mails institucionais de cada uma das professoras que atuam nos espaços do AEE do município. O link enviado após a apresentação foi: <https://forms.gle/dgBVhsxDjNtoyQ4S9>.

A pesquisa se desenhou a partir de um foco qualitativo e pode ser considerada, também, uma pesquisa participante, uma vez que eu, como pesquisadora e professora que atua em uma Sala de Recursos Multifuncionais dessa rede, estive envolvida em todas as etapas da pesquisa de forma a interagir com as parceiras professoras e com a coordenação do NAPPI. A proposta e os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo buscaram, em primeiro lugar, conhecer o contexto do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais da cidade e ouvir as professoras colaboradoras, identificando elementos, pistas e sentidos de práticas de linguagem em sua atuação nesses espaços e quais efeitos essas práticas produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

O protagonismo do professor do AEE, aquele que é evidenciado em várias frentes de atuação no contexto inclusivo, quando vivenciado e compartilhado com seus pares em momentos de uma escuta sensível em que se dá voz àquele que tem a experiência do dia a dia, “no chão do AEE”, abre uma gama de possibilidades de se conhecer e compreender melhor este lugar tão importante dentro da escola quando se pensa em uma perspectiva inclusiva. Neste sentido, para Lê Boterf (1984), em uma pesquisa participante, os envolvidos atuam na identificação de demandas a serem refletidas dentro daquele contexto e podem buscar de forma coletiva soluções adequadas para situações evidenciadas durante a pesquisa.

Considerando a diversidade de abordagens no campo da Linguística Aplicada, entendo que as questões envolvidas nesta pesquisa têm como foco a linguagem manifestada nas diversas dimensões e atuações diárias do professor que atua no espaço do AEE. Entendo, ainda, que, para esta investigação, o diálogo estabelecido em diferentes disciplinas do campo da LA e da Educação Especial foi necessário para que novos olhares e possíveis deslocamentos fossem mobilizados rumo a transformações no contexto estudado.

Especificamente, neste contexto de formação de professores do AEE, em que as colaboradoras se disponibilizaram a interagir em momentos de reflexão, orientadas por uma abordagem transdisciplinar da LA, tem-se uma pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora que se volta à realidade estudada por meio da compreensão de uma determinada disciplina a partir da dinâmica do uso da linguagem. Dessa forma, a LA serviu de fonte mediadora entre o uso da linguagem e as áreas do conhecimento (Moita Lopes, 1996).

Apresentada a proposição da pesquisa, aponto o contexto em que o estudo está inserido, os elementos que direcionaram as ações, a caracterização das colaboradoras da pesquisa, as etapas e os procedimentos metodológicos para a construção do objeto de análise desta tese.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Se o lugar não permitir o acesso a todas as pessoas, esse lugar é deficiente!
Marcos Meier

Nesta seção, apresento os colaboradores desta pesquisa, iniciando pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa e ao processo de inclusão (NAPPI), seguido da caracterização das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Nesta instituição, encontramos dados oficiais sobre as ações voltadas à inclusão e à formação dos professores que atuam nas SRMs do município em que a pesquisa foi desenvolvida. Esse município está localizado na região metropolitana do Rio Grande do Sul e possui aproximadamente 230.000 habitantes. Conta com uma rede de 37 escolas com Ensino Fundamental e 13 escolas com apenas Educação Infantil. Estão matriculados aproximadamente 26.000 estudantes. Em 2022, havia 847 matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal e 1852 frequentando o Espaço de Aprendizagem.

4.2.1 Colaboradores da pesquisa

4.2.1.1 Núcleo de Apoio à Pesquisa e ao Processo de Inclusão (NAPPI)

No município em que o estudo foi desenvolvido, os estudantes da rede contam com o apoio do Núcleo de Apoio à Pesquisa e ao Processo de Inclusão (NAPPI). A instituição, ao longo dos anos, foi se adaptando e desenvolvendo sua ação a partir de várias linhas de frente. Além da responsabilidade pela formação em serviço de todos os professores que atuam nas SRMs em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade, atende todas as escolas da rede em encontros institucionais em que são tratadas as demandas específicas de cada escola. Além disso, possui uma sede no centro da cidade, em que vários profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos estão empenhados em diagnosticar,

realizar pareceres técnicos ou outros encaminhamentos para órgãos da saúde para os estudantes que são encaminhados pelas escolas. Todo trabalho é realizado em conjunto com as professoras do AEE e profissionais da saúde, quando necessário.

O espaço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), um dos espaços do AEE, funciona vinculado ao NAPPI para oferecer um suporte de natureza pedagógica que apoia e complementa o atendimento educacional da classe regular. O trabalho é desenvolvido com a realização de atividades que atendam aos interesses e às necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante.

A SRM oferece subsídios pedagógicos que contemplam as áreas cognitiva, motora, socioafetiva, emocional e corporal. Além das atividades na SRM, as professoras realizam o planejamento coletivo e colaborativo dentro das escolas em que atuam. Este trabalho consiste no apoio e na orientação aos professores da classe regular quanto às adaptações curriculares necessárias e trocas com outros profissionais que trabalhem com o estudante, como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, entre outros.

A estrutura da SRM é constituída de computadores, impressora, televisor, brinquedos e jogos adaptados, entre outros materiais. Além dos equipamentos subsidiados pelo Governo Federal e Prefeitura Municipal, o Ministério de Educação oferece cursos de capacitação das professoras. A mantenedora, a Prefeitura Municipal, também é responsável pela implementação de Políticas Públicas Inclusivas, com a formação constante das professoras que atuam nas salas.

De acordo com as informações encontradas no Projeto Político e Pedagógico da instituição, a SRM é voltada para o atendimento de estudantes com deficiência acentuada de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, estudantes com dificuldades de comunicação e com altas habilidades/superdotação.

A atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), tem sido um imperativo na área da educação, ao considerá-las como um espaço físico que possibilita a criação e o desenvolvimento de práticas inclusivas que favorecem a aprendizagem.

As Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica (Brasil, 2009), determinam, no seu artigo 1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superlotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais.

É a partir de 2005, oficialmente, que as Salas de Recursos Multifuncionais vêm sendo implementadas pelo Governo Federal. No município em questão, 2005 é o ano que também marca o aumento de número de salas que atendem os estudantes com deficiência da rede municipal.

De acordo com os documentos oficiais¹⁴ e a classificação no Censo do governo brasileiro no que diz respeito ao público-alvo da Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil 2010), temos:

1. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
2. Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se, nessa definição, alunos com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
3. Alunos com altas habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

É importante destacar os avanços do município em relação a este último público-alvo: Altas habilidades/Superdotação. Desde o final do ano de 2018, as professoras do AEE, em conjunto com o NAPPI, têm realizado um mapeamento dos estudantes com Altas Habilidades nas escolas municipais, com o objetivo de ampliar a formação dos professores e o atendimento para esse público. Além do mapeamento, o NAPPI promove formações específicas sobre a temática. É possível perceber um aumento significativo de propostas de formação para este público-alvo nos últimos anos. Isso ocorre a âmbito federal, pois, nas programações de formações para

¹⁴ Como documentos oficiais, entendemos todas as leis, pareceres e decretos que estão ligados às políticas públicas de inclusão que serão trazidos ao longo de nossas discussões.

professores que atuam no AEE, além do Curso de Aperfeiçoamento para o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado por universidades federais parceiras do Ministério da Educação, existem as propostas municipais de formação dos professores que atuam no AEE.

Dentro deste percurso construído no município no que diz respeito à educação inclusiva, destacamos a I Conferência Municipal de Educação, em 2005, quando surgiram encaminhamentos mais sólidos, em um dos seus eixos norteadores das discussões, que mostram a necessidade de se pensar em políticas públicas e espaços para uma educação inclusiva. Nesse mesmo ano, foi elaborado um desenho de proposta de espaços para o atendimento e suporte aos estudantes com deficiência na cidade.

Destaca-se aqui que toda a legislação atual relacionada à inclusão escolar está pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste sentido, entendemos a importância de discutir no texto desta tese a trajetória da PNEEPEI, visto que existem alguns pontos das diretrizes que impactam diretamente o trabalho do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, bem como na forma como os municípios e estados estruturam as formações desses profissionais, o atendimento ao público-alvo e as práticas pedagógicas nestes espaços.

Diante de tal realidade, o cenário principal de análise é o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais de um município gaúcho da região metropolitana. Nosso olhar se volta para o AEE, buscando elementos que evidenciem os sentidos nas produções discursivas das professoras colaboradoras da pesquisa e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

É importante destacar a ampliação das SRMs no município. Em 2005, eram apenas cinco salas. Em 2012, chegaram a 17 e hoje são 37 salas. O município conta, ainda, com mais duas Salas de Recursos Tipo II¹⁵ que atendem, prioritariamente, estudantes com deficiência visual e baixa visão da cidade.

¹⁵ As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas pelos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de estudantes com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis. Esta é uma nomenclatura usada pelo MEC/SEESP, 2008 – Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial.

A partir dos documentos disponíveis que contam um pouco da história do NAPPI, percebe-se que, desde a I Conferência Municipal da Educação na cidade, já era destaque a participação desta instituição não só na formação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, mas de todos os trabalhadores em educação. Uma das premissas que sustentam a missão do NAPPI “é a de que toda comunidade escolar esteja preparada para receber e garantir a permanência de estudantes com deficiência na escola” (Município X¹⁶, 2019).

Existem formações específicas para as professoras do AEE, mas também há formações para todos os interessados em temas da inclusão.

Desde a resignificação do NAPPI, em 2005, sempre são organizadas propostas de formações aos trabalhadores da educação. A cada ano, a programação das formações é organizada em formatos diferentes, visando priorizar temáticas da educação inclusiva que atendam às necessidades específicas das escolas, sendo ofertadas a todos os envolvidos no processo de educação com metodologias diferenciadas. Essas formações têm acontecido através de palestras, assessorias, grupos de estudos, formações específicas na própria escola, cine discussão entre outros.

É importante destacar aqui que, nos anos de 2020 e 2021, a instituição, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação promoveu, de forma online, formações e *lives* com temáticas importantes para o momento da pandemia, incluindo muitos temas específicos para a inclusão. Esses temas foram abertos para a comunidade em geral, incluindo pais, estudantes e demais interessados.

Na programação das formações, no decorrer de todos esses anos que o NAPPI está à frente das questões da inclusão, vários assuntos já foram abordados: Concepção das Escolas Inclusivas, Políticas Públicas, Vínculo e Afetividade, Altas Habilidades, Atendimento Educacional Especializado, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Dificuldades de Aprendizagem, Linguagem, Família, entre outros.

Além dessas propostas, as profissionais do núcleo ficam à disposição dos professores a partir de agendamentos prévios, para atender demandas individuais e mais específicas de cada realidade escolar. Também acontecem as reuniões/formações de supervisão de estágios dos técnicos de Enfermagem e estudantes de Pedagogia, que atuam como auxiliares na escola, visando qualificar a

¹⁶ Nesta tese, utilizamos a letra X para não identificar a instituição ou o nome do município.

ação desses estudantes como apoio escolar, bem como contribuir com sua formação profissional.

O NAPPI atua com diversos núcleos de referência para atender aos estudantes da rede municipal. Esses núcleos contam com profissionais habilitados, que atendem estudantes com problemas de aprendizagem, com deficiência, professores da rede, família e equipe de gestores. Existe, por exemplo, o Núcleo de Atendimento Terapêutico Pedagógico que visa ao atendimento terapêutico pedagógico individual ou em grupo dos estudantes e famílias. É realizado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Familiar e Psicomotricidade.

O núcleo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por sua vez, desenvolve a política de Educação Especial do MEC através do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. “É um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. 47).

O AEE ocorre nas 37 Salas de Recursos Multifuncionais localizadas nas escolas municipais. Dentre as especificações das salas temos: SRM tipo I¹⁷ (com materiais específicos para estudantes com as mais diversas deficiências) e tipo II (com materiais específicos para os estudantes com deficiência visual/baixa visão). O atendimento é realizado por professores com formação específica para o AEE, aspecto que detalharemos na caracterização dos colaboradores desta pesquisa.

Além desse apoio e desses núcleos de atuação, existem outros que visam atender, especificamente, as famílias dos estudantes que frequentam o NAPPI ou Sala de Recursos. Há também as equipes gestoras, compostas por diretores e coordenadores pedagógicos.

Destaca-se ainda as ações complementares do NAPPI, que tem como objetivo a garantia de acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo. Dentre essas ações estão a viabilização, contratação e formação dos estagiários que

¹⁷ Vale destacar que nesta pesquisa todas as participantes atuam em SRM – Tipo I. No município em foco, temos duas professoras que são referência nas salas Tipo II.

acompanham os estudantes com deficiência em sala de aula bem como a análise e gerenciamento do transporte escolar especializado, quando necessário.

Atualmente, as escolas da rede municipal contam com estagiários para os estudantes que necessitam de auxílio em sala de aula. Além da supervisão institucional, os estagiários recebem formação continuada na área da educação inclusiva.

De acordo com os registros no Projeto Político Pedagógico do NAPPI, é possível perceber que o município tem avançado em muitas questões relacionadas à Educação Inclusiva. O NAPPI atua em várias frentes: realiza intervenções individuais ou em pequenos grupos de modo interdisciplinar nas áreas de Psicologia, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Fisioterapia, Fonoaudiologia e na sede do serviço. As famílias são atendidas em grupos, e as sugestões ou temáticas tratadas visam orientar os responsáveis por estudantes com ou sem deficiência da importância da família no processo de desenvolvimento e de formação, ressaltando as habilidades e as potencialidades dos educandos, através da troca de experiências, discussões, orientações e reflexões, solidificando as relações entre os componentes do grupo, de modo que compartilhem sentimentos e emoções.

Além disso, em 2019, o NAPPI iniciou o trabalho de intervenção precoce já na Educação Infantil em parceria com o Clube da Aprendizagem¹⁸, com o intuito de retomar seu trabalho e estudos relacionados ao tema Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD. O objetivo dessa retomada é mapear os estudantes da rede municipal de educação que têm AH/SD e instrumentalizar os educadores da rede através de metodologia que garanta sua participação efetiva no levantamento inicial dos dados e, posteriormente, na elaboração e execução de um enriquecimento curricular que complete e/ou suplemente a formação dos estudantes.

Outro ponto relevante como linha de ação do NAPPI é o encaminhamento de jovens público do AEE em escolas municipais para o mercado de trabalho, através de parcerias com empresas do município que constam no banco de dados disponibilizados pela Secretaria de Direitos Humanos do município.

¹⁸ O Clube de Aprendizagem é uma instituição com sede neste município que mantém parcerias com a Secretaria Municipal de Educação, especificamente na figura do NAPPI, ampliando as redes colaborativas de formação continuada dos professores da rede. É um centro, com profissionais capacitados, para o desenvolvimento de talentos e criatividade a partir da identificação e potencialização das inteligências múltiplas.

Institucionalmente, o NAPPI presta assessoria técnica à Diretoria Pedagógica da SMED e às escolas, tanto para as equipes diretivas quanto para professores, a exemplo do levantamento de demandas de materiais especiais de tecnologia assistiva, de acessibilidade, de adaptações curriculares, dentre outros. Articula consultas com outros profissionais/entidades, promove formações, palestras e cursos direcionados à capacitação do corpo docente, supervisiona o trabalho de estagiários que atuam como apoiadores da inclusão nas escolas municipais e assessora as matrículas de estudantes público-alvo da educação inclusiva.

De acordo com dados do Projeto Político e Pedagógico da instituição, ainda há o fomento de convênios com as Associações APAE¹⁹ e Associação X²⁰, ampliando a oferta de atendimentos aos estudantes da rede, nas áreas de Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia.

A partir do que foi encontrado nos documentos específicos da instituição, percebeu-se que há uma estrutura focada nas questões relacionadas aos processos inclusivos do município com ênfase na formação dos professores e apoio aos mesmos em relação às demandas existentes em cada escola.

Nos documentos legais que caracterizam o NAPPI, especialmente o Projeto Político Pedagógico (2019), é possível marcar pontos que sinalizam mudanças que foram acontecendo na instituição à medida que novas demandas surgiram dentro do contexto da educação inclusiva do município. As primeiras discussões sobre a necessidade de uma rede de apoio e de formação para os professores da rede municipal em relação às questões da inclusão colocam o ano de 1998 como decisivo para muitas das ações, debates, parcerias com instituições educacionais para a elaboração de uma proposta de educação inclusiva para a rede (MUNICÍPIO X, 2001).

¹⁹ A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) é uma instituição civil, beneficente, com atuação nas áreas da Assistência Social, Educação, Saúde, Defesa e Garantia de Direitos e Profissionalização para pessoas com Deficiência Intelectual, Múltipla e do Espectro Autista, moradores da cidade, priorizando famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. É uma instituição parceira da Secretaria Municipal de Educação com vagas disponíveis para estudantes da rede municipal para atendimentos com fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais.

²⁰ A Associação X é uma Instituição filantrópica, criada em 1989 no município. Mantenedora de uma Escola de Ensino Fundamental e Centro de Atendimento Especializado à Criança com Multideficiência, tendo como parte do currículo Libras em todas as turmas. Dois anos depois (17/06/1991), foi fundada também a escola de ensino regular – 1º ao 9º ano, com a inclusão de estudantes surdos. Também é uma instituição parceira do NAPPI e com uma importante inserção na educação inclusiva. Estudantes da rede municipal também são encaminhados para atendimentos com fonoaudiologia e psicologia.

No ano de 2006, após a I Conferência Municipal de Educação, o NAPPI, vincula-se de forma mais efetiva à Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e hoje tem um papel fortalecido e pautado na construção de uma Educação a partir de uma perspectiva inclusiva.

Desta forma, entende-se uma mudança de perspectiva e atuação da instituição, antes focada no atendimento individual dos estudantes encaminhados pelas escolas, passando a estar mais próxima das escolas e suas demandas cotidianas, mais especificamente aos estudantes indicados ao Atendimento Educacional Especializado.

Dentro deste contexto, o NAPPI, a partir de suas equipes multidisciplinares e parcerias com outras instituições, inicia a trajetória de implantação de várias ações inclusivas dentro do município, com foco para as escolas. Entre elas, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que, em 2022, como mencionado anteriormente, estão presentes em trinta e sete escolas do Ensino Fundamental, cinco delas em escolas de Educação Infantil.

Um dos principais objetivos e pontos fortes de atuação da instituição é o fortalecimento das redes que atuam diretamente com questões relacionadas à inclusão e à formação de professores da rede municipal a partir de ações afirmativas e inclusivas que potencializam as políticas públicas inclusivas da cidade.

Neste sentido, dentro das escolas, o professor do Atendimento Educacional Especializado e do Espaço de Aprendizagem é um agente importante para o fortalecimento desta rede de apoio aos estudantes que frequentam espaços do AEE e do Espaço de Aprendizagem: dois espaços que, normalmente, caminham juntos nas ações pedagógicas dentro das escolas quando se pensa em educação a partir de uma perspectiva inclusiva.

Encontrar soluções para o atendimento a estudantes que não apresentam laudo ou Parecer Técnico que viabilize o seu direito de frequentar o Atendimento Educacional Especializado tem sido um desafio para todas as redes de ensino e em todos os níveis. Estudantes com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDHA, ou Transtorno de Desenvolvimento da Linguagem - TDL, por exemplo, são apontados em pesquisas e discussões dentro do campo da Educação Especial como sendo “os casos excluídos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Pavão, 2019, p. 9). Para a autora,

como consequência dessa política, uma série de ações colocadas em prática, permanecem modificando o cenário educacional brasileiro. Os recursos públicos, destinados à execução das ações, desde a tradução e operacionalização dos programas do Governo Federal aos serviços educacionais, levam à discussão que se amplia e não é finita. A exclusão de temas, a que se refere a presente obra, está invariavelmente associada ao público-alvo, cuja política definiu como os alunos com características e necessidade muito específicas de aprendizagem. Dessa forma, uma gama ampla de outras características de aprendizagem ficaram a descoberto. Nesse contexto, mesmo tendo passados dez anos da publicação da Política, a obra apresentada discute temas que ousam disputar com as políticas inclusivas um espaço de escuta, ganhando sonoridade, em meio a um cenário de muitos silenciamentos (Pavão, 2019, p. 4).

Como o número de estudantes em investigação ou, ainda, com uma demanda bastante grande para os problemas de aprendizagem - mais especificamente estudantes não alfabetizados, em desvio de idade/série, número alto de reprovações –, o município entendeu a necessidade de um espaço intermediário ou, ainda, provisório, para o atendimento de demandas da aprendizagem, mas que não seriam àquelas previstas para o público-alvo do AEE.

Dessa forma, em 2015, surge a Sala da Diversidade (hoje Espaço de Aprendizagem). O espaço físico em que acontecem os atendimentos dessas duas salas tem uma regulamentação para o Espaço de Aprendizagem no município, autorizado pelo Conselho Municipal de Educação, em 3 de dezembro de 2014. O trecho traz a justificativa e o amparo legal para o atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem que não àqueles público-alvo do AEE.

A Secretaria Municipal de Educação - SMED encaminha ao Conselho Municipal de Educação – CME/SL, em onze (11) de novembro do corrente ano, o Ofício nº 559/2014 que consulta sobre a regulamentação e implantação da Sala da Diversidade nas Escolas Públicas Municipais. Em 2013, a SMED, por meio da Diretoria de Gestão da Educação Básica – DGEB, considerando o relato das escolas municipais quanto à necessidade de um olhar mais atento aos/às estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, não incluídos/as no público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como analisando os encaminhamentos da Conferência Municipal de Educação de 2012, entendeu ser preciso repensar a organização da Educação Inclusiva e o funcionamento do Núcleo de Pesquisa e Apoio ao Processo de Inclusão – NAPPI. Assim, a DGEB, em parceria com a Escola X, iniciou em 2013 o projeto-piloto da Sala da Diversidade, com o intuito de atender os/as estudantes que possuem NEE. Com o êxito dessa ação, em 2014, a SMED ampliou o número de atendimentos na Sala da Diversidade, implantando-a em trinta e seis (36) Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Considerando o sucesso da proposta, bem como a reconfiguração do NAPPI, a DGEB entendeu a necessidade de regulamentar a Sala da Diversidade nas Escolas Públicas Municipais, como uma ampliação da Política Municipal de Educação Inclusiva. Para consideração do presente Parecer, levou-se em conta os seguintes aspectos legais: - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996 - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. - Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. - Resolução CME/CEINC nº 011/2011, que “Institui Diretrizes Municipais para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino”. – Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que trata sobre “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. - Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que trata sobre “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Conselho Municipal de Educação - Parecer CME/CEINC no 047/2014 APROVADO EM 03/12/2014).

Desta forma, percebe-se que a atuação do NAPPI se amplia a partir das demandas em se constituir e fortalecer uma política pública de excelência para a educação inclusiva na cidade.

Neste contexto, institucionalmente, de acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (2019), o NAPPI presta assessoria técnica à Diretoria Pedagógica da SMED e às escolas, tanto para as equipes diretivas quanto para professores, a exemplo do levantamento de demandas de materiais especiais de tecnologia assistiva, de acessibilidade, de adaptações curriculares, dentre outros. Articula interconsultas com outros profissionais/entidades; promove formações, palestras e cursos direcionados à capacitação do corpo docente; supervisiona o trabalho de estagiários que atuam como apoiadores da inclusão nas escolas municipais; assessora as matrículas de estudantes público-alvo da educação inclusiva. Além disso, a instituição mantém convênios com as Associações APAE e Associação X²¹, ampliando a oferta de atendimentos aos estudantes da rede, nas áreas de Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia.

²¹ A prefeitura mantém convênio com a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Associação X -, que atende especificamente crianças com deficiência auditiva no município, para contemplar outras necessidades dos estudantes do município que necessitam, além do atendimento no AEE, cuidados psicológicos, fonoaudiológicos entre outros. Usei a letra X para não informar o local da instituição.

Atualmente o NAPPI participa e articula as discussões junto ao Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência - COMUDEPE²² e outras instituições envolvidas com o planejamento e construção de uma política inclusiva na cidade.

De forma geral, o objetivo da instituição é subsidiar a construção de um ambiente educacional inclusivo, fomentando ações para que todos os atores deste processo possam engajar-se tornando-se corresponsáveis neste processo.

Para isso, de acordo com dados obtidos a partir da análise do Projeto Político e Pedagógico do NAPPI e do Plano de Ação para o ano de 2022, especialmente no que diz respeito à formação dos professores do AEE da cidade, os objetivos específicos para a atuação da instituição são:

- a) Construir coletivamente, em consonância com o regimento padrão da rede municipal de ensino, escolas inclusivas;
- b) Dialogar com os diferentes protagonistas envolvidos no processo de inclusão educacional de cada sujeito que é contemplado no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- c) Elaborar, junto à SMED e ao MEC, projetos que subsidiem a construção de escolas inclusivas;
- d) Participar da manutenção das redes de apoio à inclusão, como Saúde, Desenvolvimento Social e Direitos Humanos;
- e) Impulsionar o protagonismo do sujeito e de suas famílias na consolidação de seu processo de inclusão no contexto escolar e ampliando para o âmbito social e do mercado de trabalho;
- f) Propor a construção de novas tecnologias assistivas e pedagógicas para a educação inclusiva;
- g) Fomentar, acompanhar e orientar o processo de implementação de programas e políticas de educação inclusiva no município;
- h) Participar ativamente do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (COMUDEPE);
- i) Promover constante investigação científica, com foco na temática educação para a diversidade;
- j) Contribuir nos informes do censo MEC/INEP, mapeando e descrevendo o perfil de estudantes da rede municipal atendidos no NAPPI e nas SRMs;

²² O Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Mobilidade Reduzida e das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação-COMUDEPE é o órgão deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador das políticas públicas municipais tendo como base a Legislação Nacional, Estadual e local vigente de composição paritário, ou seja, metade de representação governamental e outra metade de representação da sociedade civil. O COMUDEPE fica vinculado administrativamente à Secretaria Municipal Gestora da Política de Direitos Humanos a qual deverá dar suporte ao funcionamento do Conselho. A interação dos programas, projetos e serviços às Pessoas com Deficiência, Mobilidade Reduzida e das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação é viabilizado através da Política Municipal de Atendimento dos Direitos dessa população e é garantida e exercida através dos seguintes órgãos: a) Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Mobilidade Reduzida e das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação; b) Fundo Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Mobilidade Reduzida e das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

- k) Oferecer formação continuada aos professores da rede municipal de ensino, incentivando o estudo e a pesquisa;
- l) Efetuar avaliações que subsidiem as intervenções pedagógicas de alunos com NEE em colaboração com profissionais da saúde;
- m) Manter grupos de apoio e orientação aos familiares dos estudantes atendidos no NAPPI, nas SRMs e outros indicados institucionalmente pelas referências técnicas;
- n) Realizar aperfeiçoamento técnico da equipe do NAPPI com formações internas e externas sistemáticas, além de grupos de estudos;
- o) Proporcionar realização de estágios profissionais, a exemplo de Psicologia e Psicopedagogia;
- p) Supervisionar estagiários que atuam como auxiliares de apoio à inclusão das turmas de estudantes com necessidades educacionais especiais;
- q) Oferecer atendimentos interdisciplinares para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, encaminhados pelas escolas da rede municipal, no contraturno escolar (Município X, 2019, p. 15).

Cabe aqui destacar que a etapa de conhecer e perceber melhor a realidade estudada foi essencial para que os objetivos desta tese fossem alcançados. Dessa forma, entendo que a instituição do NAPPI foi uma aliada importante tanto para o fornecimento de dados que caracterizaram a proposta da educação inclusiva no município como para o acesso aos professores que atuam no AEE. Além disso, a figura da supervisora de cada GT²³ foi importantíssima para que as interações ocorressem nos momentos de formação organizadas durante o ano de 2022. É importante destacar que os convites para a participação da pesquisa foram enviados através das supervisoras²⁴ para todas as professoras que atuam no AEE. No entanto, apenas dezessete professoras retornaram com respostas e o aceite ao formulário.

4.2.1.2 As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A composição do grupo de professoras que participaram da pesquisa foi definida a partir das respostas ao formulário online enviado pelas supervisoras de cada grupo de trabalho, entre os meses de agosto e setembro de 2021. Todas deveriam atuar em Sala de Recursos Multifuncionais do município e sinalizar o aceite

²³ Grupos de Referência, chamados de GT, composto por uma ou duas supervisoras de áreas afins que atendem as escolas pertencentes ao mesmo zoneamento. Normalmente cada GT é composto por seis escolas.

²⁴ O *link* foi enviado por cada supervisora responsável pelo seu grupo de trabalho por meio do *e-mail* institucional de cada professora e pelo grupo de *WhatsApp* que cada supervisora da SMED/NAPPI mantém com as escolas que atendem.

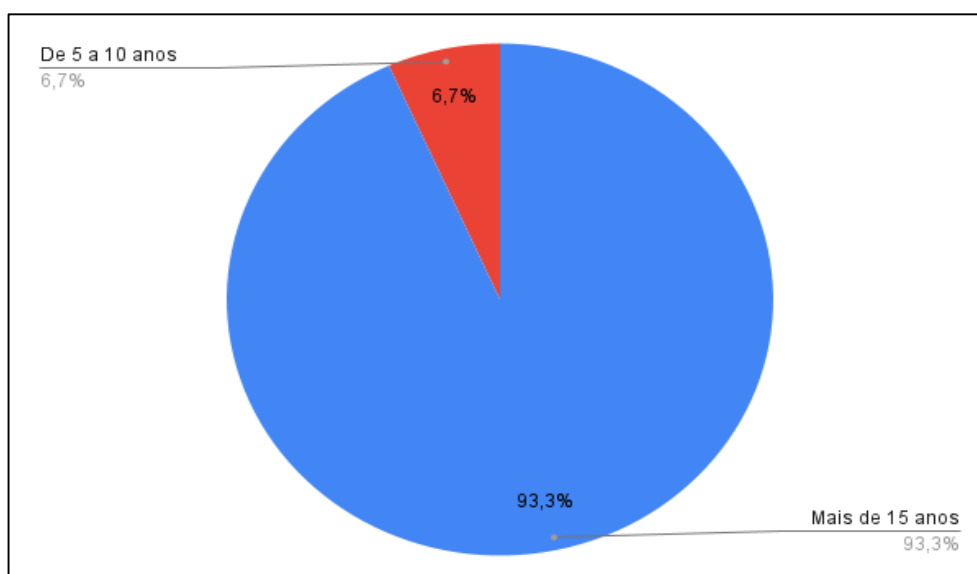
de participação da pesquisa no momento do preenchimento do formulário. Ao participarem da pesquisa foi-lhes assegurado que suas identidades seriam preservadas e que teriam a liberdade de desistir se assim decidissem, seguindo os procedimentos éticos, após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UNISINOS.

Neste período, então, as professoras receberam o convite com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via *Google Forms*, disponível no *link* <https://forms.gle/dgBVhsxDjNtoyQ4S9>, enviado para o e-mail institucional de cada docente, para que estivessem cientes da pesquisa e de seus objetivos.

Junto ao convite para a participação, o formulário foi dividido em duas partes. A primeira parte conta com questões para identificar o perfil das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal. Nesta seção do formulário, constam perguntas sobre o tempo de atuação na educação e no AEE, formação acadêmica das professoras, incluindo as capacitações específicas de atuação neste espaço e, na segunda parte, ao concordar em dar sequência à participação no estudo, por meio do registro do aceite está a opção de envio do formulário.

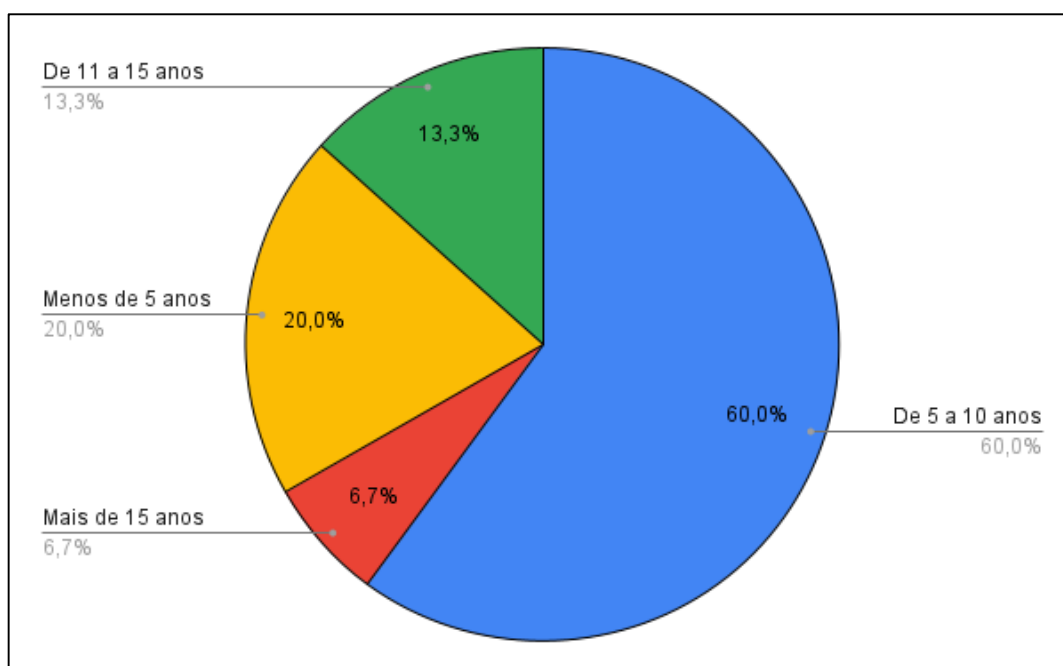
Por meio das dezessete respostas recebidas, foi possível caracterizar o grupo de profissionais que atua nas SRMs do município em que a pesquisa foi realizada. Os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3 referem-se às informações sobre o tempo de atuação na educação e como profissional da Sala de Recurso Multifuncional.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na educação



Fonte: Dados da pesquisadora.

Gráfico 3 - Tempo de atuação no AEE



Fonte: Dados da pesquisadora.

Como indicam os gráficos, mais de 90% das professoras têm vasta experiência na área da educação, com mais de 15 anos atuando na educação. No que diz respeito à atuação nos espaços do AEE, 60%, ou seja, 10 delas, estão há pelo menos cinco anos atuando em contextos da educação inclusiva.

Em relação à formação, percebe-se uma diversidade de áreas de conhecimento no currículo das profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Além disso, todas as professoras, sem exceção, buscam qualificação especializada para atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado. É certo afirmar que, pela legislação que orienta a atuação do professor de AEE, há a obrigatoriedade de uma formação específica para atuar nesses espaços. No entanto, como apontam pesquisas que versam sobre a temática do professor de AEE, esta não é uma realidade recente.

Nos trabalhos de Baptista (2021), Marques e Vasques (2012) há dados que mostram que esse movimento em busca de uma formação especializada para atuar no AEE ainda é lenta, inclusive no Rio Grande do Sul, como aponta Baptista (2021). Como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais iniciou lentamente a partir do ano de 2005, alguns documentos orientadores indicam a preferência por profissionais capacitados para tal atuação. É a partir de 2010 que o próprio Ministério

da Educação, através de parcerias com universidades federais do país, sinaliza a necessidade dessa formação e cria cursos de capacitação em Atendimento Educacional Especializado e, mais tarde, em 2013, surgem cursos de capacitação para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação.

Hoje, nas diretrizes que orientam o perfil do profissional para atuar nestes espaços, não mais se sugere, mas exigem-se, pelo menos, os cursos de capacitação oferecidos pelo MEC.

No caso das professoras do AEE que atuam nesta rede, percebe-se uma formação que vai mais além dos cursos de capacitação obrigatórios, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Cursos realizados – Graduação/especialização/capacitação/Mestrado

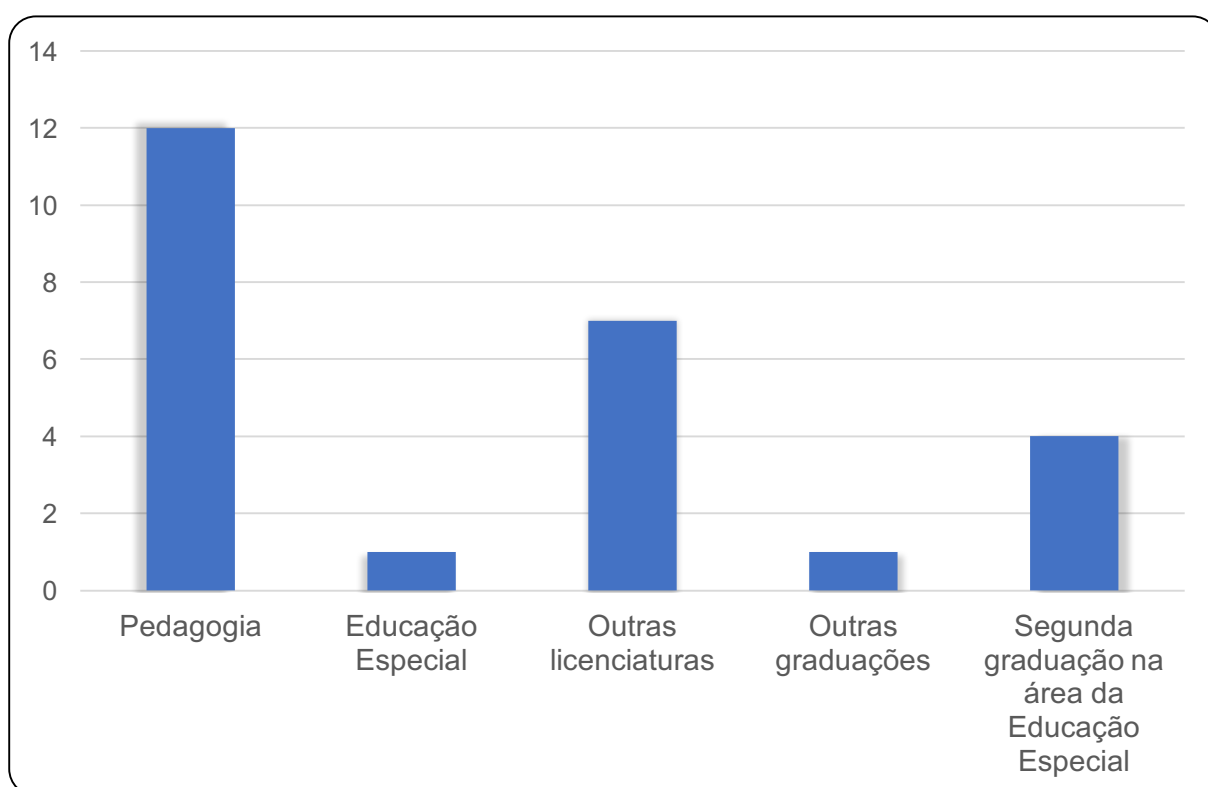
Graduação	Capacitação	Especialização/Mestrado
Pedagogia	AEE	Especialização em AEE
Letras/Libras	Altas Habilidades e Superdotação	Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional
Letras/Português	AEE e atendimento hospitalar	Especialização em Neuropsicopedagogia
Letras/Português e Inglês	ABA/Autismo	Especialização em Administração Escolar
Educação Especial	Libras	Especialização em Gestão Educacional
Graduação em Deficiência Mental	Tecnologia Assistiva	Especialização em AEE com ênfase para educação de surdos
Nutrição		Especialização em Neuropsicopedagogia da Educação Inclusiva
Formação Pedagógica		Especialização em Ensino Lúdico
Ciências Biológicas		Mestrado em Educação
Educação Física		Mestrado em Linguística Aplicada
Licenciatura Normal Superior – Anos Iniciais		

Fonte: Dados da pesquisadora.

Todas as professoras, de acordo com os dados do Quadro 1, além de graduação em diversas áreas, realizaram cursos de especialização em áreas específicas para o AEE e cursos de capacitação para além dos que citamos acima. São cursos e formações sobre Libras, TEA e aplicação ABA, Neuropsicologia entre outros temas. Além disso, duas professoras possuem Mestrado e três professoras possuem, além de suas graduações iniciais, uma segunda graduação específica para Educação Especial.

Nos gráficos seguintes, aponto um panorama geral da formação categorizando por graduação, capacitação e cursos de especialização ou mestrado na área em que atuam. É possível perceber que a maioria delas possui mais de uma especialização na área da Educação Especial, bem como mais de um curso de capacitação para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 4 - Formação – Graduação



Fonte: Dados da pesquisadora.

Em relação às graduações das professoras respondentes, percebe-se que a primeira graduação que mais aparece ainda é pedagogia. A opção pelo ingresso em uma segunda graduação, na área da Educação Especial, é apontada pelas professoras que fizeram sua primeira graduação em outras licenciaturas e hoje atuam em espaços do AEE.

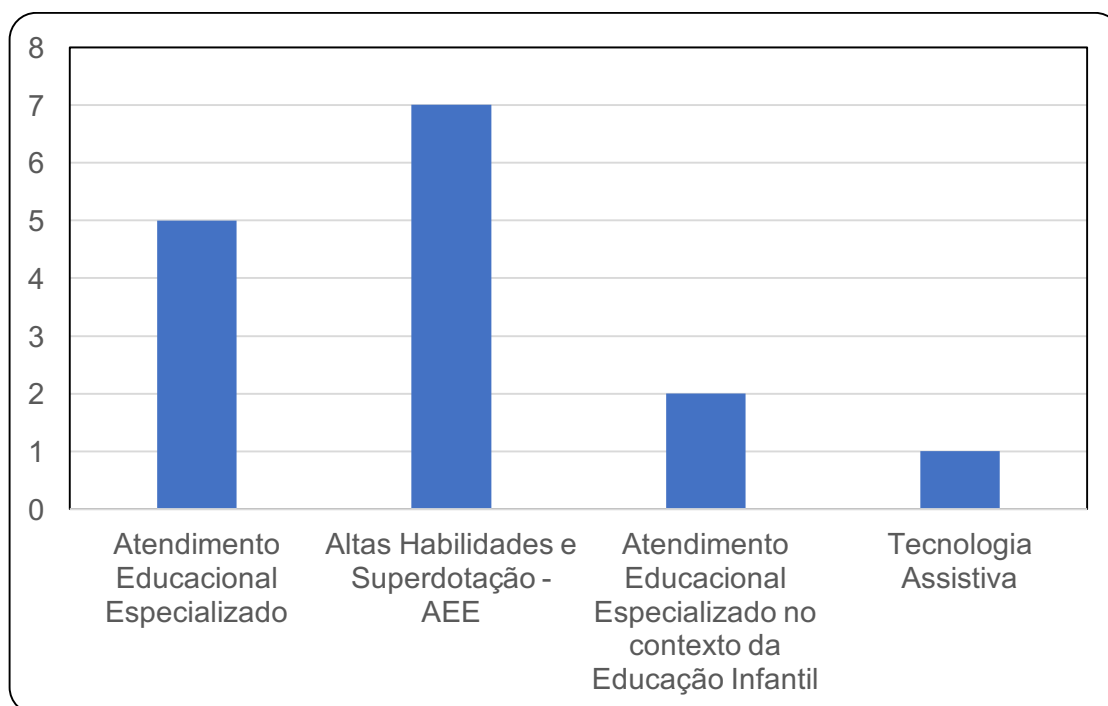
No que diz respeito aos cursos de capacitação, percebe-se que algumas já concluíram mais de um curso ofertado pelo MEC, outras, apesar de já estarem atuando no AEE, não realizaram nenhuma dessas formações.

Nas normativas deste município, para atuar no AEE da rede municipal, as professoras devem ter alguma formação na área da Educação Especial. No início da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, de acordo com o

NAPPI, era aceito que a professora fosse formada em Pedagogia e que, pelo menos, tivesse o curso de capacitação do AEE, ofertado pelo MEC. Hoje, como muitas professoras já buscaram uma segunda graduação na área ou especializações na área da Educação Especial, não se exige essa capacitação, mas sugere-se.

O Gráfico 5 mostra os principais cursos de capacitação no campo da Educação Especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, conforme respostas enviadas. São cursos ofertados pelo MEC e em parceria com universidades federais. No Rio Grande do Sul, as instituições parceiras são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Esses cursos são ofertados em formato EAD – Educação a distância.

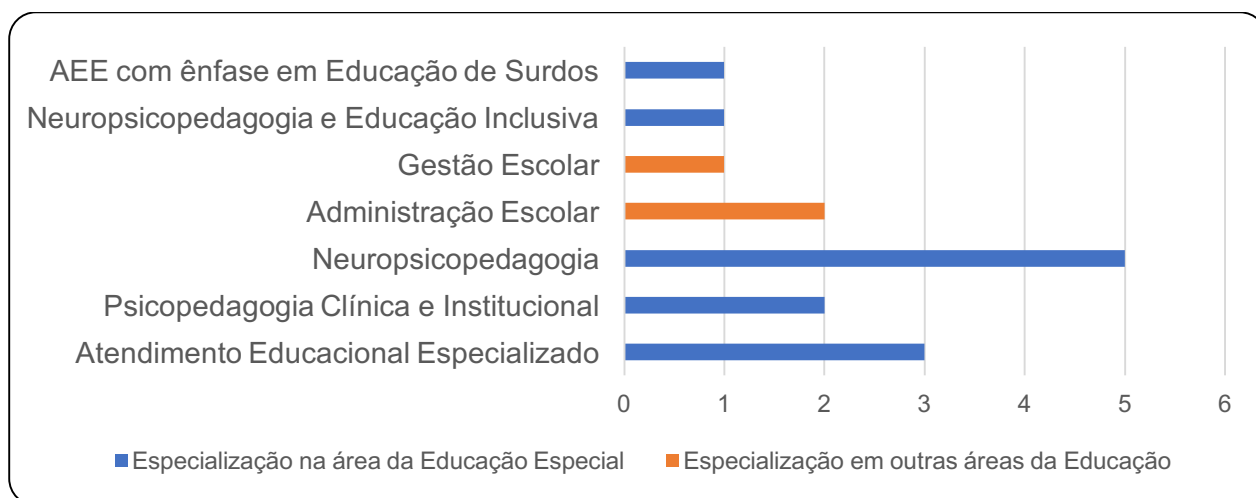
Gráfico 5 - Formação – Capacitação MEC/AEE



Fonte: Dados da pesquisadora.

Além dos cursos de capacitação oferecidos pelo MEC/AEE, o Gráfico 6 evidencia a busca de qualificação em cursos de Especialização na área da Educação Inclusiva.

Gráfico 6 - Formação – Especialização



Fonte: Dados da pesquisadora.

Outro dado interessante a se colocar aqui, a fim de mapear o perfil das profissionais que atuam em Sala de Recurso da cidade é que mais de 70% das profissionais circulam por outros espaços relacionados à educação com perspectiva inclusiva. Destacam-se, assim, o Espaço de Aprendizagem que, de acordo com o que foi colocado anteriormente, é um espaço intermediário entre o AEE e o público de estudantes que necessitam de um olhar e intervenções diferenciadas para atender suas características específicas de aprendizagem. Em adição, algumas professoras atuam como intérprete de libras e em escola especial de surdos situada em cidade vizinha ao município em que esta pesquisa está sendo realizada.

Finalizando essa caracterização, destaco que mais de 70% das respondentes atuam também em sala de aula comum do ensino regular. A atuação, em outro turno de trabalho, vai de classes de berçário, Educação Infantil, alfabetização, anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior.

Dentro deste contexto apresentado, fica evidente a busca de qualificação e aperfeiçoamento das professoras do Atendimento Educacional Especializado desta rede, seja em cursos indicados pelo Ministério da Educação para esta área ou cursos de especialização e pós-graduação no campo da Educação Especial.

A contribuição das professoras ao responder à primeira parte do formulário, que, como indicado, buscou traçar o perfil dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município, foi muito importante para o contexto da pesquisa. A partir dessas informações, mesmo que parciais – com dezessete

respondentes – se desenha um perfil profissional bastante qualificado de professoras atuando com o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da desta rede.

Vale destacar aqui que, considerando todo o contexto vivido em 2020 e 2021, já referido anteriormente, e por não encontrar tempo hábil para entrevistar todas as dezessete professoras, foi possível realizar a entrevista com quatro professoras: duas entrevistas ocorreram de forma presencial e duas em formato online. Além disso, como descreverei no próximo item, no mês de junho de 2022, ocorreu o encontro de formação em serviço com um grupo de quatro professoras, em interação mediada pela pesquisadora e a supervisora do GT, em que a geração de dados também fez parte do corpus de análise desta tese. Neste encontro, estava presente uma das professoras que também participou da etapa da entrevista.

Dessa forma, apresento a seguir, com nomes fictícios, as professoras que colaboraram nesses dois momentos de geração dos dados que compuseram o corpus de análise. Identifico, no Quadro 2, os momentos e a forma como cada uma participou para a geração dos dados. As análises e discussões realizadas nesta tese dizem respeito, portanto, às falas dessas professoras de acordo com o(s) momento(s) de interação do(s) qual(is) participaram.

Quadro 2 - Informações sobre as professoras participantes e suas interações

Docente	Formação	Experiência profissional	Data da interação
Juliana	Licenciatura em Pedagogia (com ênfase em Educação Especial) e segunda licenciatura em Educação Especial. Curso de Capacitação em AEE, Altas Habilidades e Superdotação e TEA-ABA. Especialização em Psicopedagogia	Dez anos de atuação como alfabetizadora. Experiência de seis anos em Sala de Recursos Multifuncionais. Atuou, também, no Espaço de Aprendizagem ²⁵ .	Entrevista em formato presencial em 27/01/2022
Sofia	Licenciatura em Letras/Português e segunda licenciatura em Educação Especial. Especialização em Gestão escolar.	Vinte e cinco anos de atuação como professora alfabetizadora e quinze anos como professora de Língua Portuguesa dos anos finais. Experiência de um ano em Sala de Recursos Multifuncionais.	Entrevista em formato presencial em 27/01/2022

²⁵ O Espaço de Aprendizagem, no município em que a pesquisa foi realizada, foi autorizado pelo Conselho Municipal de Educação, em 3 de dezembro de 2014 com a justificativa e o amparo legal para o atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem que não àqueles público-alvo do AEE. É um atendimento, também vinculado ao NAPPI, e que diz respeito às ações desta rede com o foco na perspectiva da Educação Inclusiva.

Continua

Ingrid	Licenciatura em História. Capacitação em AEE e Altas Habilidades e Superdotação. Especialização em Psicopedagogia.	Vinte e cinco anos de atuação na educação. Foi alfabetizadora e gestora escolar. Nos últimos oito anos, atuou em Sala de Recursos Multifuncionais e Espaço de Aprendizagem.	Entrevista em formato online em 17/03/2022
Vitória	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação	Seis anos atuando como professora alfabetizadora e dois no Espaço de Aprendizagem. Atua, com formação de professores.	Entrevista em formato online 19/10/2022 Participação no encontro formativo em 14 de junho/2022
Simone	Licenciatura em Pedagogia. Capacitação em AEE e Altas Habilidades e Superdotação. Especialização em Psicopedagogia.	Dezenove anos atuando como professora alfabetizadora. Experiência de três anos em Sala de Recursos Multifuncionais e Espaço de Aprendizagem.	Participação no encontro formativo em 14 de junho/2022
Rosana	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia, Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional Capacitação em AEE	Mais de quinze anos atuando na área da Educação e mais de dois anos em Sala de Recursos Multifuncionais	Participação no encontro formativo em 14 de junho/2022
Ana	Licenciatura em Deficiência Mental Especialização em Psicopedagogia e Psicomotricidade Capacitação em AEE e vários cursos na área da surdez	Mais de quinze anos atuando na área da Educação e em Sala de Recursos Multifuncionais	Participação no encontro formativo em 14 de junho/2022

Fonte: Dados da pesquisadora.

Como evidenciam as informações apresentadas no Quadro 2, as professoras têm uma vasta experiência no campo da Educação. Todas, antes de atuarem no espaço de Sala de Recursos Multifuncionais, foram alfabetizadoras ou atuaram em outros setores da escola, em especial, espaços de gestão escolar. Três delas têm experiência com o Atendimento Educacional Especializado de mais de cinco anos, e duas com experiência entre um e três anos de atuação no AEE.

É interessante destacar que as colaboradoras possuem alguns dos cursos obrigatórios para atuação em Sala de Recurso Multifuncionais, normalmente oferecidos pelo menos duas vezes por ano por universidades federais parceiras do Ministério da Educação para essas capacitações. No caso do Rio Grande do Sul, temos a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas.

Como indica o Quadro 2, a professora Vitória é a docente que participou da entrevista e do encontro de formação.

Na próxima seção, apresento os instrumentos que possibilitaram a geração de dados nesta tese e que compõem a materialidade deste estudo que levou a discussões e reflexões que apresento no capítulo de discussão dos resultados.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DAS INTERAÇÕES PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Descrever os diversos momentos, etapas e processos vivenciados para a geração de dados desta pesquisa, com certeza é um grande desafio. Assim como indicam Dantas (2019) e Pessoa (2018) é o momento em que o pesquisador documenta a dinâmica que envolveu cada etapa, descreve em detalhes as experiências vividas durante os anos de envolvimento com a pesquisa que possibilitaram a geração dos dados. Mais do que apresentar ao leitor os diversos instrumentos e os encontros durante esse período, é fazer escolhas e delimitar aquilo que de fato é parte do corpus de análise desta tese.

Destaco que todos os momentos vivenciados durante esse período foram importantes e necessários para a construção deste texto final e contribuíram para esse olhar sobre o contexto de atuação das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do município em que a pesquisa se insere.

A partir dessas indicações, passo a descrever esse percurso e de que forma a materialidade da pesquisa gerada nestes momentos aparece no capítulo das análises.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Unisinos, enquanto planejamento de ações, defini o primeiro momento para a geração de dados da pesquisa: o contato com a coordenação do NAPPI em que foi apresentada a carta de anuência para que a investigação fosse realizada. A carta de anuência para a realização da pesquisa foi entregue no mês de dezembro de 2020, já ficando acordada a possibilidade de encontros formais, online, pela plataforma *Google Meet*, com a coordenação do NAPPI para a obtenção de dados no que diz respeito à análise documental da instituição: Projeto Político e Pedagógico e orientações e diretrizes para atuação e formações das professoras de AEE da rede municipal.

Essa foi uma etapa essencial, a fim de organizar uma maior compreensão desse universo da Educação Especial, que orienta todo o contexto do AEE e todas as suas especificidades até chegar à formação de professores do Atendimento Educacional Especializado. A análise documental, para Lücke e André (1986, p. 38), não é “[...] apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Para além de mapear e criar um contexto histórico em que as leis se inserem e orientam a realidade vivida nos contextos da educação inclusiva, a possibilidade da

análise documental assumiu, também, uma concepção crítica sobre sentidos reais produzidos nos espaços institucionais de atuação e de formação de professores.

Dessa forma, adotar um olhar crítico e analítico ao incluir a materialidade documental nesta tese impôs ao estudo uma concepção também crítica sobre a relevância de fazer pesquisa dentro do campo da Educação Inclusiva. Para Cumming (1994, p. 690), a concepção crítica de se olhar para essa construção de identidades, subjetividades e realidades vividas ao longo da história dentro de um contexto, subjaz o esforço de uma pesquisa em, também, adotar uma “agenda política”, que significa, nesta tese, pensar sobre os temas educacionais “como questões de igualdade social”.

Neste sentido, a partir dos documentos considerados os marcos legais para a compreensão do contexto do AEE, foco desta tese, apresento relações com os dados gerados a partir das interações ocorridas no contexto desta pesquisa, especialmente os achados que se relacionam com as atribuições do professor do AEE. Entendo que esse olhar para o que está prescrito em tais documentos e ao que dizem as professoras sobre a realidade de suas práticas possibilita a identificação dos sentidos de AEE produzido por elas. Entendo, ainda, que esse olhar se alinha ao posicionamento do sujeito nos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada em que a subjetividade e a intersubjetividade são partes constituintes daquilo que é produzido (Moita Lopes, 2013).

Olhar para esses documentos nos coloca ainda frente à possibilidade de fazer uma leitura crítica sobre os temas no campo da educação inclusiva a partir dos documentos oficiais, dando luz à importância da linguagem em sua essência, considerada determinante para o rompimento de paradigmas e posturas que já não condizem com as mudanças desejáveis quando se pensa a educação dentro de uma perspectiva inclusiva.

A linguagem, portanto, tem aqui um papel fundamental nas mudanças contemporâneas que passam por transformações sociais e de sentido, é “essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que realizamos” (Mattos; Caetano, 2019, p. 17).

Para esse alcance, optei por documentos que ancoram discussões da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elencados no capítulo três, e os documentos orientadores do trabalho do Atendimento Educacional Especializado no município em que a pesquisa se insere: as Diretrizes do AEE (2022) e o Documento orientador do currículo municipal (2021).

Nesta tese, as informações que dizem respeito aos documentos legais que orientam e normatizam o Atendimento Educacional Especializado são indicadas ao longo da análise, considerando dois aspectos importantes nesta discussão: a) a perspectiva da educação inclusiva na PNEEPEI (2008) e os impactos na atuação do professor do AEE; e b) o AEE entendido como um dispositivo pedagógico dentro da escola e os efeitos que isso produz nas ações articuladas no respectivo contexto.

Após esse período de reconhecimento do contexto da pesquisa, em julho de 2021, ocorreu o primeiro encontro online com coordenação do NAPPI e com as supervisoras de cada grupo de formação, como explicado anteriormente, em que estabelecemos duas estratégias para as próximas etapas de geração de dados: a) o envio do formulário apresentando a pesquisa e o questionário (Apêndice A) – construído com o objetivo de mapear o perfil dos professores que atuam no AEE da rede municipal; e b) o envio do aceite para a participação da pesquisa e o planejamento para a etapa das entrevistas semiestruturadas.

O questionário ficou disponível para participação das professoras durante o período de dois meses. Lembretes e convites foram enviados durante esse período pelas supervisoras do NAPPI. Dos convites enviados para as trinta e sete SRMs da rede, tivemos o retorno de dezessete formulários com o questionário preenchido e com o aceite para participar da pesquisa. Diante desta realidade, optamos em utilizar os dados referentes ao questionário para traçar um perfil das professoras do AEE desta rede, especialmente em relação à formação, tanto inicial quanto continuada. Estes dados, apresentados na seção 4.2.1.2, serviram como parte da caracterização do contexto em que a pesquisa se insere e aparecem apenas com esta função.

Dessa forma, a partir do recebimento dos aceites e da disponibilidade das colaboradoras para a realização das entrevistas semiestruturadas, iniciamos a etapa de geração de dados. Como referido ao longo deste texto, devido às demandas de trabalho de todos envolvidos e do tempo para a realização desta etapa, contei inicialmente com os dados gerados a partir de quatro entrevistas.

No decorrer das interações com as professoras, foi importante perceber que com esta sistemática de ação, esses momentos se tornaram flexíveis, concordando com o que Rosa e Arnoldi (2006) apontam como positivo dentro da pesquisa, pois se tem a oportunidade de esclarecimentos junto aos colaboradores, retomada de questões, inclusão de roteiros não previstos, mostrando-se desta forma um marco de

interação direta, flexível e espontânea entre a pesquisadora e entrevistadas, no caso desta tese.

Em minha pesquisa de Mestrado, também optei por entrevistas para me aproximar mais da realidade estudada e entender melhor o contexto da formação de professores, naquele momento direcionada para a alfabetização. Hoje percebo que foi uma maneira de contemplar em minhas reflexões a voz, as angústias e os desafios que fizeram parte das histórias, das narrativas de vidas daquelas professoras nos momentos de nossas conversas.

A partir de algumas falas específicas e recorrentes, percebi o quanto a falta de momentos coletivos e de troca de experiências com outras colegas que atuam nesses espaços era fortemente marcada em suas produções discursivas. Antes da pandemia, tais momentos faziam parte do ser professor do AEE nesta rede. Dessa forma, com o retorno totalmente presencial dos encontros formativos com as professoras do AEE, em maio de 2022, entendi que seria possível propor um momento de escuta com um pequeno grupo de professoras.

Assim, com a concordância da orientadora da tese e a disponibilidade de uma supervisora de um dos GTs ceder este espaço, foi incluído no planejamento da pesquisa um encontro que contou com a participação de quatro professoras, da pesquisadora e supervisora que acompanha o GT. O planejamento para esse encontro aconteceu em parceria com a supervisora do GT, considerando que os temas abordados mensalmente nessas reuniões fazem parte da formação continuada ou em serviço que o NAPPI oportuniza as professoras do AEE.

A ideia foi compreender melhor a dinâmica do trabalho do professor do AEE frente a demandas propostas como atribuição desse profissional e de que forma a interação, a mediação e o trabalho com a linguagem aparecem nas práticas pedagógicas destas professoras. O encontro foi gravado com a autorização de todos os presentes, e o conteúdo fez parte do corpus de análise da tese.

Dito isso, reafirmo que os dados gerados nestes dois momentos – entrevistas e encontro formativo - possibilitaram o contato com respostas significativas para o contexto e que revelam os sentidos de AEE para essas professoras. Nessas falas, carregadas de sentidos, encontramos saberes e prazeres no fazer pedagógico, fragilidades apontadas para as atribuições do professor e práticas de linguagem, de interação e mediação que revelam um AEE como dispositivo pedagógico que atua em

diversas frentes dentro da escola quando tratamos do contexto da educação na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, defendendo a relevância deste estudo dentro do campo da Educação Especial e da Linguística Aplicada, quando olha para a atuação e formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, assumo o princípio ético com os colaboradores da pesquisa, entendendo as reflexões a partir dessas interações como uma forma de compreensão ao que aponta Moita Lopes (2006, p. 12), quando sinaliza que a pesquisa “precisa ser responsiva aos problemas sociais e contribuir para a construção de alternativas e estratégias que transformem realidades”. Neste sentido, a escolha pela entrevista semiestruturada e pelo planejamento do encontro formativo se apresentou como boa opção pela possibilidade de se reconhecerem as falas das professoras para entender o contexto, encontrar pistas e compreensões sobre a realidade estudada.

Entendo agora, ao descrever e compartilhar as escolhas que faço nesta tese para, novamente, me aproximar do contexto em que se insere a pesquisa, que olhar para as narrativas das professoras do AEE foi imprescindível, por afirmar o potencial da análise ao reforçar a importância da escuta sensível e segura com membros do seu coletivo restrito de trabalho²⁶, da valorização das experiências compartilhadas e do lugar deste professor dentro da pesquisa. Sob essa perspectiva, vale lembrar o que sinalizam Dunker e Theba (2019, p. 88), ao afirmarem que “escutar é estar atento aos detalhes e está atrelado ao ato de ouvir além das vozes emitidas pelo enunciador”.

²⁶ Refiro-me à “escuta sensível e segura com membros do seu coletivo restrito de trabalho”, por compreender que, nos momentos de nossas interações, tenham elas ocorrido de forma individual ou em um grupo, todas as participantes demonstraram acolhimento umas com as outras, segurança ao falar sobre as temáticas trazidas para reflexão, partilhando contribuições importantes para o estudo. O fato de participarem junto ao seu coletivo restrito de trabalho, ou seja, todas eram professoras do AEE, foi propício para este sentimento de segurança. Outro elemento que colaborou para essa abertura por parte das participantes foi o fato de me verem como uma professora que atua na mesma rede e no AEE. A proximidade entre as professoras e a supervisora do GT também possibilitam essa compreensão.

A forma de olhar para esses dados, com uma leitura atenta a essas narrativas, permitiu-me vislumbrar os sentidos produzidos em suas falas, revelando a dimensão temporal de suas próprias construções e transformações que estas viveram até “estarem²⁷” professoras do AEE. Permitiu, ainda, compreender como vivem e transformam os desafios diários em suas funções, vivenciando realidades que ganham força quando lembramos o verbo “Esperançar²⁸”, de Paulo Freire, pois “esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (Freire, 1992, s. p.).

Neste sentido, entendo que esses momentos também me transformaram e me constituíram como professora do AEE ao me ver em muitas das falas das colaboradoras da pesquisa. Me constituíram, ainda, como pesquisadora que buscou essa escuta sensível por estar inserida em um contexto de pesquisa inclusivo e que não aceitaria (ou pelo menos não deveria) menos do que essa postura ética e condizente ao que me propus com este estudo.

Me fortaleço mais ainda nesta convicção de assertividade, retomando o caminho trilhado até aqui, ao me encontrar nas palavras de Dunker e Theba (2019, p. 87):

Quando realmente escutamos alguém, isso nos coloca na situação de alguém que recebeu um presente. As palavras do outro são aquilo que muitos têm de mais precioso, no entanto, em geral, é dado mais valor aos objetos que circundam a troca de palavras. Por isso, para escutar alguém é preciso algum sentido de generosidade que nos coloca em gratidão pelo que recebemos.

À medida em que esses encontros foram acontecendo, fui percebendo que cada colaboradora tinha uma forma peculiar de contar suas vivências, de narrar-se ao tratar sobre o caminho até “estar” professora do AEE e como essas narrativas iam

²⁷ O uso do verbo “estar” neste contexto é com a ideia de mostrar a força de ação do “estar” que vai para além do “ser” professor em um contexto inclusivo. Para Freire (1992), essa força vem da necessidade de um sujeito com uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e reflexiva sobre as demandas impostas ao contexto em que atua. Tal visão é reforçada, ainda, pelo que coloca Almeida (2001, p. 4), ao tencionar uma necessidade da contemporaneidade, quando diz que “o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho diário”.

²⁸ Utilizo aqui a ideia do verbo “esperançar”, criado e evocado por Paulo Freire (1992), quando descreve o processo educativo/formativo como responsável pela tomada de consciência, possibilitando ao professor inserir-se no processo histórico como sujeito. Neste contexto, o uso se faz adequado frente à realidade e força que encontrei nas falas das colaboradoras.

entrelaçando suas histórias de vida aos desafios, às alegrias e reflexões atuando neste contexto inclusivo. As narrativas das professoras, de diferentes formas, enredam suas angústias e alegrias e vão dando o tom a um contar carregado de sentimentos e singularidades que dão sentido e potência em suas ações como professoras do AEE.

Nesta tese, defendo que a análise das narrativas, com um direcionamento teórico-metodológico aliado à ideia de sujeito social constituído na e pela linguagem e com a possibilidade de contar suas histórias, narrar suas trajetórias encontra um espaço e tempo para se “re-olhar” e se reconhecer dentro do contexto/mundo em que está inserido. Esse processo foi imprescindível para compreender o que as professoras tinham a dizer e quais sentidos observados nesses momentos evidenciavam os efeitos produzidos em suas práticas no contexto das diferenças. Ao se reconhecer, também se respeita. Respeito que aqui pode ser entendido etimologicamente como *res-pectare*, do latim (Cunha, 2001, p. 678), isto é, “re-espectar, re-ver” (Machado, 2005, p. 25).

Com esse posicionamento, a análise das narrativas assume um papel coerente e potente para esta tese, ao compreender que o sujeito da linguagem não age sozinho e, dessa forma, assume várias posições-sujeito no transcorrer de suas práticas. Os mesmos desdobramentos ocorrem em relação a mim enquanto pesquisadora, na concordância ao que coloca Moita Lopes (2006), quando diz que não há como o pesquisador terminar seu processo de investigação sem que a sua constituição como sujeito tenha sido modificada de alguma forma.

Neste sentido, ao iniciar o processo de análise das narrativas, percebi o quanto as professoras têm a dizer e o quanto daquelas falas se mostraram significativas e carregadas de sentidos a serem explorados e que, hoje, com mais clareza sobre o que encontrei e após sugestões apontadas na banca de qualificação da tese, fizeram um redirecionamento do que olhar e de como analisar. Coloco-me, então, também como sujeito/investigadora no desenvolvimento da pesquisa e olho para as narrativas, buscando práticas sociais mais significativas presentes nos discursos das professoras, que revelam muito sobre o ser e estar professor do AEE diante de tanta diversidade que atravessa nossa atuação.

Nesta perspectiva, olhando para as professoras como sujeitos que se constituem nas e pelas práticas sociais nos contextos em que atuam, a análise das narrativas a que me proponho nesta tese está situada no campo da Linguística

Aplicada contemporânea, assumindo o reconhecimento à perspectiva construcionista ao fazer uma pesquisa qualitativa (Bastos; Biar, 2015).

A pesquisa narrativa, já bastante utilizada em muitas investigações no campo educacional, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, vem sendo difundida e utilizada nos últimos vinte anos. Mais recentemente, ao reconhecer às formas discursivas como um fértil objeto de estudo em pesquisa social, diversas áreas do conhecimento têm buscado uma interlocução com a Linguística Aplicada, ao concordarem com a ideia de que, “contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (Bastos; Biar, 2015, p. 99).

Adoto, para a análise das narrativas das professoras do Atendimento Educacional Especializado, uma lente discursiva e interacional, entendendo que os elementos narrativos foram produzidos em dois contextos situados: a) o momento das entrevistas com as professoras; e b) o encontro de formação em pequeno grupo que considero aqui como uma interação institucional (uma reunião de formação de professores do AEE), evidenciando a construção coletiva de uma identidade comum de grupo.

Sendo assim, a análise de narrativa configurou-se como uma ferramenta importante neste estudo na medida em que: a) conduziu um diálogo entre o campo da Linguística Aplicada e o campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; b) possibilitou o olhar para a fala das professoras do AEE (atores sociais) que constituem e se constituem dentro do contexto inclusivo; e c) reforçou a compreensão sobre o discurso narrativo como uma prática social que constrói realidades.

Dessa forma, a análise possibilitou o olhar para as ações linguísticas neste contexto interacional - as escolhas, as negociações, as tensões e a dinâmica dessas práticas discursivas – para compreender os significados e os sentidos produzidos sobre a atuação destas professoras. Por meio das narrativas, o sujeito acaba externando suas concepções de mundo, expondo suas ideias, projetos e formas como vê e atua em suas atividades, tanto de vida pessoal como em sua vida profissional.

Entendo, ainda, que foi uma possibilidade bastante relevante, visto que a trajetória de professores que trabalham com estudantes com deficiência, especificamente em Salas de Recurso, normalmente está carregada de significados

que, muitas vezes, estão ligados ao processo de se construir como um sujeito que atua com estudantes com deficiência a partir de experiências próprias. Esses fatos possibilitaram uma interação bem mais próxima em que pude conhecer experiências, histórias de vida e de atuação no âmbito do AEE aqui considerado.

Como professoras do AEE, as colaboradoras do estudo estão inseridas em uma comunidade discursiva atravessada por várias vozes que trazem o estudante com deficiência, a família do estudante, os professores que atendem esse estudante na escola, as leis e orientações, as atribuições que competem a cada um etc. Outro ponto importante a se colocar é o que apontam Gubrium e Holstein (2003, p. 79) sobre a análise e o ganho em valer-se desses procedimentos metodológicos, pois “o objetivo da análise não é somente descrever a situação de produção da fala, mas mostrar que o que é dito aí está relacionado com as experiências e vidas dos que estão participando do estudo”.

Contribuindo com a ideia e fortalecendo essa escolha, Clandinin e Connelly (2015, p. 11) colocam que uma das razões para o uso da narrativa na pesquisa “é que nós, seres humanos, somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas”. Acrescento a isso, que nós, professores, carregamos histórias de experiências que dizem muito sobre o que vivemos dentro de nossos contextos profissionais.

A partir dessas escolhas teórico-metodológicas para a análise dos dados, inicio a sistematização desses dados alinhada ao objetivo desta tese: identificar que sentidos de AEE emergem das produções discursivas das professoras que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de um município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva.

Assim, tecendo relações com os aportes teóricos que fundamentam o estudo, com as sugestões feitas pelos professores da banca de qualificação e as interações com as professoras que participaram destes momentos, considero como aspectos potentes para discussão e problematização do tema desta tese, os tópicos de análise, apresentados no Quadro 3, relacionando-os aos objetivos específicos elencados.

Quadro 3: Tópicos de análises e objetivos específicos

Tópicos de análise	Objetivos Específicos	Fontes-chave para análise	Dados em foco
Saberes, experiências e trajetória de formação das professoras do AEE	Evidenciar, a partir das narrativas docentes, as trajetórias de formação e as experiências de trabalho das professoras do AEE;	Telles (1990), Nóvoa (2010) e Cruz e Bastos (2008)	• Entrevistas
Linguagem e Educação inclusiva	Investigar quais concepções de práticas de linguagem fundamentam o exercício docente das professoras do AEE dentro do contexto inclusivo em que atuam;	Mantoan (2020), Bandeira (2020), Cope e Kalantzis (2012), Volochinov (2017), Bakhtin (2000), Vygotsky (2008) e Rojo (2009)	• Entrevistas; • Encontro formativo em serviço com as professoras do GT1 – junho de 2022
Sentidos de AEE: redes de interações e as atribuições do professor do AEE	Analisar as atribuições do professor do AEE em relação ao papel da linguagem, da interação e da potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dentro da perspectiva inclusiva.	Volochinov (2017), Bakhtin (2000), Vygotsky (2008), Bandeira (2020), Baptista (2021), Zerbato e Oliveira (2018) e Bezerra (2010)	• Entrevistas • Encontro formativo em serviço com as professoras do GT1 – junho de 2022

Fonte: Dados da pesquisadora.

Para a organização das falas das professoras, como indica o Quadro 3, a discussão foi dividida em três enfoques. O primeiro, intitulado *Saberes, experiências e trajetória de formação das professoras do AEE*, em que evidencio as experiências e trajetórias de formação vividas pelas professoras até o momento de “ser professora do AEE” e as possíveis implicações para a prática. Nesta seção, as análises têm como foco o corpus gerado durante os encontros que ocorreram durante as entrevistas semiestruturadas. O segundo enfoque se volta ao trabalho realizado pelas professoras no contexto escolar e diz respeito a todas as formas de ações e interações com os estudantes atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como com os outros professores da sala comum. Estas análises são discutidas nas seções *Linguagem e Educação Inclusiva* e *Sentidos de AEE: as redes de interações e atribuições do professor do AEE*. Aponto, assim, demandas importantes que aparecem nas falas das professoras relacionadas aos documentos normativos do AEE. Como terceiro enfoque trago, ainda, as análises que dizem respeito à formação de professores do AEE, que aparecem também nesta última seção. Destaco que as interações ocorridas no momento formativo são apresentadas e analisadas especificamente nesta última seção.

O tratamento dos documentos normativos do AEE é tratado de forma mais específica na seção *Sentidos de AEE: redes de interações e as atribuições do professor do AEE*, em que, a partir das falas das professoras, problematizo as atribuições do professor do AEE tendo como foco a perspectiva da Educação Inclusiva, identificando trechos dos textos legais e estudos que tensionam essas questões, especialmente quando tratam sobre a formação deste profissional.

Por fim, reitero que a materialidade da pesquisa discutida no capítulo que vem na sequência consta de momentos distintos: entrevistas, interação em grupo e uso de documentos oficiais relacionados no decorrer das análises. Em termos de apresentação, é compartilhada da seguinte forma:

- a) as falas geradas no momento das entrevistas individuais são apresentadas com recuo no texto de análise e em formato itálico;
- b) a interação em grupo será apresentada em quadros, sempre de maneira contextualizada com a situação do momento da interação;
- c) os documentos oficiais serão apresentados com recuo no texto, sem itálico.

No próximo capítulo, então, compartilho os dados e as análises a partir das escolhas teóricas e metodológicas já apontadas.

*“O primeiro momento da atividade estética é a vivência; eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho de me colocar no seu lugar como se coincidisse com ele (...).
Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela o vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar...”
(Bakhtin, 1997, p. 30).*

5 TEIAS DE SIGNIFICADOS: EXPLORANDO OS SENTIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELAS LENTES DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, aponto as principais reflexões e posicionamentos que assumimos na análise dos dados que fizeram parte do corpus do estudo a que me propus para esta tese. O foco das análises está no contexto de atuação das professoras do AEE a partir do: a) reconhecimento e mapeamento do espaço de atuação na rede municipal em que a pesquisa foi realizada; b) das falas das professoras colaboradoras que ocorreram em dois momentos distintos: i) entrevistas semiestruturadas; ii) interação com um grupo de quatro professoras, a pesquisadora e a supervisora do GT, durante uma formação em serviço; e c) os documentos normativos e orientadores para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado.

Como já anunciado no capítulo metodológico, a análise dos documentos que orientam e normatizam as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado são utilizadas no decorrer das análises, sempre relacionando com discussões e tensionamentos que aparecem nas interações com as professoras colaboradoras do estudo. Com esses documentos, busquei compreender sentidos produzidos por estes textos na organização do AEE na escola, especialmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico e na relação deste professor com todo contexto escolar.

No contexto inclusivo desenhado pela PNEEPEI de 2008, o Atendimento Educacional Especializado assume uma nova configuração: de proposta pedagógica, de espaços em que o AEE pode acontecer dentro da escola e em relação à atuação deste professor no contexto educacional (Baptista, 2011).

Com o olhar ainda voltado para esses documentos normativos, indico as atribuições do professor do AEE frente a esta perspectiva inclusiva e de que forma as interações com a comunidade escolar produzem efeitos na reorganização de práticas em que a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência, é priorizada na escola.

Neste sentido, em minhas análises, problematizo, à luz dos referenciais teóricos escolhidos durante o percurso do estudo, deslocamentos de sentidos e fragilidades com as quais nos deparamos ao vivenciarmos momentos de escuta, de conversas e de trocas com professoras do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino do município em foco.

Em minhas análises, encontrei, no campo da Linguística Aplicada e da Educação Especial, como já reiterado, indícios que sinalizam para a urgência de se entender a transversalidade das ações possíveis para a atuação deste professor. Neste sentido, entendendo o AEE como um dispositivo pedagógico (Baptista, 2009), discuto conceitos amparados em estudos do campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aliando aos estudos da Linguística Aplicada, com o objetivo de aprofundar esse entendimento a partir de uma perspectiva em que defendo a importância de se olhar para o papel da linguagem, da interação e da mediação na atuação deste professor.

Passo, assim, para a explicitação de minhas percepções e compreensões, com base nos dados gerados.

5.1 SABERES, EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DO AEE

“E foi assim que fui parar aqui...” é um recorte da fala de uma das professoras colaboradora da pesquisa que, ao narrar sua trajetória até chegar ao trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, se surpreende ao refletir, pela primeira vez, de acordo com sua fala, sobre como muitos dos fatos que aconteceram em sua vida foram a encaminhando para esse trabalho.

Este tópico nos orienta para as análises relacionadas ao nosso objetivo específico que busca evidenciar, a partir das narrativas docentes, as trajetórias de formação e as experiências de trabalho das professoras do AEE. Entendo que, ao olhar para essas narrativas que mostram um percurso até o espaço do AEE e das imagens de si e do outro construídas neste percurso, terei contribuições para compreender como essas vivências, trajetórias e experiências mostram suas concepções ou percepções sobre linguagem, deficiência, inclusão e potencialização de desenvolvimento e aprendizagem com estudantes com deficiência.

Início, então, trazendo excertos dessas falas, enfatizando a importância dessa escuta sensível sobre o que o professor tem a dizer, incluindo a trajetória percorrida em sua vida profissional. Muitos autores que se debruçam sobre temas relacionados à formação de professores, como Nóvoa (2010), por exemplo, apontam sobre a importância de pesquisas que têm, em seus procedimentos metodológicos, a narrativa oral ou escrita das partes envolvidas.

As pesquisas na área da Linguística Aplicada também têm como instrumentos de geração de dados o uso de narrativas e, com bastante frequência, nos contextos em que o foco é a formação de professores. Para autores como Telles (1999, 2004), Mello (2005), Barcelos (2006), Paiva (2008), Gomes (2009) e Reichmann (2019), fazer uso das narrativas dentro do contexto das pesquisas que versam sobre formação de professores pode apresentar duplo valor ao criar as condições necessárias para que os professores “se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações” (Telles, 1999, p. 81).

A partir da perspectiva da Linguística Aplicada, o olhar para a linguagem tem ganhado força desde a década de 80 (Telles, 1999) no campo de estudos da formação de professores. Dentro deste contexto, as histórias, as narrativas de vida que trazem os professores, além de possibilitar a construção de representações de suas práticas pedagógicas, desvelam “a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vívidas formas e, por esse potencial, permite que pesquisador e colaboradores possam aprender e refletir sobre si mesmos e sobre os outros (Telles, 1999, p. 81).

Nesta tese, como já apontado no capítulo que se refere às escolhas metodológicas, as análises consideram os aspectos linguísticos-interacionais e discursivos apontados em estudos de Bastos e Biar (2015). A escolha pela análise das narrativas orais das colaboradoras é relevante neste estudo, por entender que, ao contar suas experiências, é possível identificar posicionamentos e escolhas vivenciadas no dia a dia do trabalho do professor do AEE frente às demandas contemporâneas que se apresentam cada vez mais para este contexto.

Com base nestas interações em que me propus a uma escuta sensível, em um ambiente entre pares que atuam em espaços em que compartilham os mesmos desafios, foi possível perceber que, no momento em que organizam suas vivências e experiências, ao falarem sobre elas, as professoras revelam aspectos tanto do seu fazer pedagógico, de suas formas de interação com a comunidade escolar como um todo, além de tensões e fragilidades que se mostram como desafios importantes a serem olhados quando tratamos sobre a atuação do professor do AEE.

Ainda sobre utilizar a narrativa como um procedimento metodológico, Nóvoa (2010) entende que essa escolha da narrativa como um procedimento metodológico pode servir para várias frentes quando se pensa em formação de professores. Uma dessas dimensões que pode ser discutida ao se analisarem essas narrativas tem como base o entendimento de que são as experiências do sujeito, o que se percebe

na sua subjetividade e nas interações e relações que acontecem no dia a dia, que revelam muito também do seu fazer pedagógico e a partir de quais concepções que sua prática se materializa (Nóvoa, 2010).

Nesta seção, a análise, então, diz respeito aos recortes escolhidos que respondem aos seguintes questionamentos: a) *Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal/profissional até o trabalho específico com o Atendimento Educacional Especializado;* b) *Por que a escolha de trabalhar com o público da Educação Especial?*

O excerto que inicia essa análise vem da resposta da professora Juliana, com dez anos de atuação como alfabetizadora e seis anos de experiência em Sala de Recursos Multifuncionais. A professora tem formação em Pedagogia e Educação Especial, como já especificado no Quadro 2 do capítulo metodológico. Com um direcionamento explicativo, indico que sinalizo, i) em negrito, nos próprios excertos, os trechos de análise que retomo na discussão, e, ii) entre aspas e em itálico, nos parágrafos da discussão realizada após o respectivo trecho transcrito.

Excerto 1

*L1. **Puxa... Boa pergunta. Às vezes é bom lembrar porque se está em***
*L2. **um lugar. Bom, o meu motivo especial sempre foi o X, né?** (X é o*
L3. irmão mais novo da professora). A minha formação inicial não
L4. tinha nada a ver com isso, eu trabalhava em outra área
L5. completamente diferente e eu trabalhei anos com plástico antes
L6. disso, né? Indústria de plástico vem de uma formação em
L7. eletricidade no SENAI. Fiz escola técnica no ensino médio, nada,
*L8. nada a ver, nada, **completamente nada a ver com educação.***
L.9 Instalação de rede de gás.

(Professora Juliana – 27/01/2022)

Neste trecho, ao contar sobre suas experiências e trajetória como profissional que atua em Sala de Recursos Multifuncionais, a professora vai construindo e dando sentido para suas escolhas profissionais que, neste caso, parecem demonstrar a força que uma situação específica em sua vida teve para que essa busca profissional acontecesse.

Ao identificar elementos discursivos em sua fala como *“Puxa... Boa pergunta. Às vezes é bom lembrar porque se está em um lugar”*, percebe-se que a professora revela uma aproximação, uma identificação com a questão, pois é um espaço que é aberto a ela para que, além de relembrar questões sobre sua trajetória profissional,

possa mostrar ao outro (neste caso a figura da pesquisadora), construções subjetivas de imagens que faz de si neste contexto social inclusivo.

De acordo com a professora Juliana, o fato de uma mudança de perspectiva profissional - sair de uma formação muito técnica para ir em busca de conhecimento e depois, mais tarde, para atuação como docente - tem fortemente marcado em sua fala o evento relatado: o diagnóstico de autismo do seu irmão mais novo, aos nove anos de idade. É muito clara essa motivação, quando narra “*Bom, o meu motivo especial sempre foi o X, né?*”. Juliana faz questão, ainda, de marcar que a área de onde ela vem originalmente não tem “*nada a ver, nada, completamente nada a ver com educação*”.

Neste sentido, entendo aqui, também, uma fala que trata de emoções marcadas no discurso da docente. Uma voz que deseja evidenciar que, para um primeiro momento, está neste lugar pelo fato de ter um irmão com TEA, que vem de uma área técnica, e que, talvez em busca de algumas respostas, tenha se aproximado do campo da Educação Especial.

Tais respostas podem ser algumas pistas sobre as interações que o professor do AEE realiza diariamente com as famílias dos estudantes acompanha.

No Excerto 2, por exemplo, a professora comenta sobre os sentimentos, dúvidas e angústias que uma família passa ao receber a notícia de um diagnóstico.

Excerto 2

*L.1 Até que a gente recebeu o diagnóstico do X, que foi um diagnóstico
L.2 tardio, né? **O X nasceu em dois mil, então a gente tem outra época,
L.3. né? De tudo. Até de entendimento sobre o diagnóstico.**
L.4. E quando o X teve o diagnóstico, o fechamento do diagnóstico de
L.5. autismo ele já tinha de oito pra nove anos.
L.6. Ele já estava na escola especial nessa época. E aí quando a gente
L.7. recebeu o diagnóstico da neuropediatra... eu me lembro que a
L.8. família pensou, tá... **e o que a gente faz com isso agora?***

(Professora Juliana – 27/01/2022)

Com essas reflexões, a professora mobiliza alguns pontos que considero importantes para a discussão, já sinalizados nesta tese e ligados ao trabalho do professor do AEE. Ao longo de meus apontamentos, discutidos em outras pesquisas que tratam sobre a produção de diagnósticos no contexto educacional, como estudos de Bridi (2011) e Baptista (2021), entendo a importância de se pensarem os efeitos

produzidos, tanto para as famílias quanto no campo educacional, a partir do recebimento de um diagnóstico.

A fala da professora Juliana coloca duas situações a partir de suas lentes pessoais de uma experiência vivida. A primeira, ao receber o diagnóstico, quando diz “*e o que a gente faz com isso agora?*”, colocando em evidência experiências reais, de fatos atestados socialmente que pedem, sim, um direcionamento para um agir em relação a essa situação. Se considerássemos o campo educacional, poderíamos pensar em quais estratégias e ações família e escola deveriam pensar para a educação do estudante.

Neste ponto, trato de todas as redes discursivas que irão compor a trajetória deste sujeito, dentro e fora da escola. Ações conjuntas podem potencializar o desenvolvimento do sujeito com deficiência ou despotencializar, minimizar seu processo de desenvolvimento.

A segunda situação depreendida da fala de Juliana remete à ênfase que a professora coloca, quando diz “*o X nasceu em dois mil, então a gente tem outra época, né? De tudo. Até de entendimento sobre o diagnóstico*”, revelando que hoje, com sua experiência profissional e outras compreensões, pensar em termos de diagnóstico é diferente daquela época - no ano 2000 -, não tão distante assim. O entendimento sobre o sujeito com deficiência tem sido foco de muitas discussões. Atualmente, tem-se mais um sujeito social, com experiências e interações significativas para o seu desenvolvimento, do que o sujeito clínico em que o foco se pauta em olhar para a falta, a incapacidade e a limitação. Esta é, pelo menos, a perspectiva que aparece nos documentos como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015).

É certo afirmar, inclusive a partir do que propõem os documentos que orientam a perspectiva inclusiva no contexto da educação, que há uma mudança, ou pelo menos novas discussões acerca de um conceito para deficiência. A noção de deficiência, por exemplo, é proposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS), definida como “complexa, dinâmica, multidimensional e questionada” (OMS, 2011, p. 4).

Com essa percepção, há um deslocamento de compreensões que colocam a deficiência em um quadro de modelo social, mas não uma ruptura com o modelo médico (Pessoa, 2016). Assim, “a pessoa com deficiência seria percebida pela sociedade em função de suas limitações, mas não em função de seus corpos, como

diz o relatório da OMS, e que nós acrescentamos, de suas mentes” (Pessoa, 2016, p. 39).

O questionamento narrado pela professora “e o que a gente faz com isso agora?” é uma reflexão importante tanto quanto se pensa no universo familiar, que foi um forte impacto e gerador de perguntas na família da professora, como também para o universo escolar. A discussão é válida neste contexto, porque o diagnóstico recebido na escola, que dá acesso aos atendimentos no espaço do AEE, é um dos primeiros documentos que liga as próximas interlocuções do profissional do AEE com a família e com os professores do estudante. Ao reforçar discursivamente, “*então a gente tem outra época, né? De tudo. Até de entendimento sobre o diagnóstico*”, ela indica que a figura do diagnóstico, o discurso médico materializado em um diagnóstico, produz outros sentidos em sua prática, tanto na interação com seu irmão como em sua prática como profissional do AEE. Ao vivenciar o recebimento de um diagnóstico do irmão, conhecer outras histórias e outros espaços, que antes não faziam parte do seu repertório social, percebe-se um deslocamento de sentidos para o sujeito com deficiência na vida de Juliana e sua família.

Esses caminhos percorridos, da chegada do diagnóstico até sua entrada no contexto da Educação Especial e os efeitos produzidos enquanto constituição de sujeito professor, são evidenciados no excerto seguinte.

Excerto 3

L1. Quando a gente recebeu o diagnóstico...**daí eu disse não**. Vou ver
 L2. o que tem, o que que existe. Vou pensar então em alguma coisa pra
 L3. **entender ele, né?**
 L4. E tinha pedagogia com habilitação na época, né? **Então eu brinco**
 L5. **que eu sou fruto de todas as políticas do MEC, da formação com**
 L6. **habilitação no superior, depois da formação de educação especial**
 L7. **porque era assim. Ah! Ainda aquele pacotão que muita gente fez**
 L8. **formação em AEE. E pra entender ele eu fiz**. No meio teve os
 L9. estágios. **Começou a vivência com as crianças na escola especial**
 L10. Porque o X foi direto pra uma escola especial. Daí tinha as
 L11. portas abertas pra fazer as observações. E aí assim, eu nunca
 L12. mais parei. Na decisão, assim... de ficar na área pedagógica.

(Professora Juliana – 27/01/2022)

Para Finger (1986), o olhar para a narrativa do colaborador de uma pesquisa valoriza o saber dentro da experiência vivida e aquilo que o influenciou para as tomadas de decisões. Dessa forma, o saber, o olhar e o fazer diferente vão sendo

construídos a partir daquilo que o toca no decorrer da sua vida. Entendendo o ato de narrar como uma prática social situada, percebe-se que Juliana vai costurando eventos da sua vida a partir de um encadeamento lógico e temporal para criar uma coerência entre uma determinada experiência do passado com escolhas ou ações do presente, no caso sua atuação como professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Neste sentido, é possível identificar nestes três recortes da fala da professora Juliana a estrutura narrativa que propôs Labov ([1972] 2008), articulada à perspectiva interacional (Bastos, 2005), em que busquei identificar marcas que evidenciam a forma que ela constrói sua identidade, se posiciona e avalia sua trajetória como profissional que atua no contexto inclusivo.

A forma como a narrativa é construída nos três excertos apresentados organiza de maneira muito significativa a trajetória da professora Juliana. Ao articular suas experiências, ao escolher os eventos a serem narrados, a participante compõe e dá sentido a sua história. É possível, ainda, ao analisar a narrativa, perceber pistas sobre as representações sociais que vão surgindo nas ações narrativas da participante e na própria compreensão sobre essas representações que são, no decorrer da fala, atualizadas ou transformadas em sua própria experiência.

Ao narrar, *“Puxa... Boa pergunta. Às vezes é bom lembrar porque se está em um lugar”*, ao mesmo tempo que faz uma pausa reflexiva, *“Puxa... boa pergunta”*, avalia e sinaliza que o ponto a ser defendido ao contar sua história é que as suas experiências são relevantes para o tema que está sendo proposto. O enunciado *“boa pergunta”* também pode indicar uma abertura para a narrativa, como se a participante estivesse à espera de uma oportunidade para contar. Isso porque, para Sacks (1984, p. 169), todos nós *“armazenamos experiências e testemunhos que sirvam de repositório de narrativas de modo que se tenha o que contar quando a oportunidade surgir, tamanha a centralidade da narrativa em nossas vidas”*.

Ao enunciar *“Até que a gente recebeu o diagnóstico do X”*, evidencia a ação complicadora, o fato em si, e que indica os desdobramentos que esse fato terá de relevância ao que está sendo narrado. No momento em que a professora coloca *“e o que a gente faz com isso agora”* e já observando a narrativa que vai direcionando para o motivo de uma mudança de escolhas em relação à vida profissional, percebe-se que Juliana começa a reescrever sua própria história de vida. Projetos futuros são modificados para novas experiências.

Ainda sobre a fala “*eu lembro que a minha família pensou...*”, “*tá...e o que a gente faz com isso agora*”, Juliana constrói sua narrativa de uma situação a partir de uma vivência pessoal, de um afeto²⁹ sofrido, que mobiliza tanto o eu/sujeito que conta, quanto um coletivo mais restrito, no caso a família, expresso pelo “*a gente*”. Ao contar sobre o autismo do irmão, Juliana revela um fato legitimado (o diagnóstico) e, ao organizar sua fala para a pergunta de impacto “*tá...e o que a gente faz com isso agora?*”, ecoa outras vozes e ideias pré-construídas socialmente em relação às dificuldades, aos desafios enfrentados por famílias que passam por situações semelhantes.

A experiência de um membro familiar receber um diagnóstico de uma deficiência revela aspectos sociais e cognitivos incorporados em representações individuais. E essas experiências vivenciadas pela professora em sua vida pessoal são as mesmas que, em nossa (e me incluo nesta fala) vivência profissional como professoras do AEE, compartilhamos com mães e pais de nossos estudantes. Esses familiares chegam a nós nos momentos de acolhimento para os primeiros atendimentos de seus filhos e buscam respostas para compreender a mesma pergunta que a professora Juliana se faz: “*e o que a gente faz com isso agora?*”.

Nessas narrativas de Juliana, percebem-se sentidos construídos a partir de vivências e de novos desafios. A professora busca e atribui sentidos ao momento em que a família recebe o diagnóstico. Vão surgindo novos significados em cada eco de suas memórias, e a linguagem é a mediadora entre sujeito e história (Orlandi, 2014).

No Excerto 3, destaco o enunciado “*e para entender ele eu fiz*”, quando se refere ao seu percurso formativo (a busca pelo curso de Pedagogia inicialmente), para dar conta de entender seu irmão após o recebimento do diagnóstico. Tensiono com esta fala um rápido exercício em nossas memórias discursivas, incluindo as minhas, que evidenciam o quanto ainda estamos ligados à ideia construída socialmente de que, para entender esse outro, neste caso a pessoa com deficiência, é preciso buscar

²⁹ Apesar de não usarmos nesta tese a teoria da Filosofia da diferença, explicamos nesta nota, a ideia trazida por Spinoza (Chauí, 2000), por considerarmos importante para o contexto da análise desses excertos específicos. É um conceito que, para nossa compreensão, teve muito significado. O sentido que buscamos aqui para “afetar” está ligado às concepções originárias de autores que tratam sobre a Filosofia da diferença, em especial a filosofia de Spinoza (1632-1677), que apresenta novas maneiras de enxergar a vida, nos coloca novos problemas existenciais, nos faz pensar novas perspectivas e novas maneiras de encarar o mundo. Para Spinoza, o afetar ou ser afetado traz a potência do agir humano: “por Afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 98).

uma formação especializada para dar conta da diferença que se impõe em nosso cotidiano profissional ou em experiências pessoais, como a relatada por Juliana. Reafirmo aqui um tensionamento que surge como um possível sentido para o AEE, quando temos, sim, a ideia de que, para entender este outro que nos é diferente, precisamos de muita “*capacitação*” e cursos de formação. Quando Juliana diz “*então eu brinco que eu sou fruto de todas as políticas do MEC, da formação com habilitação no superior, depois da formação de educação especial porque era assim. Ah! Ainda aquele pacotão que muita gente fez a formação em AEE*”, mostra sua busca por conhecimentos específicos visando ao encontro com o outro.

Faço esse destaque para trazer alguns sentidos implícitos que nós mesmos, enquanto professores do AEE, marcamos para evidenciar o “especialista” voltado aos sujeitos público-alvo da Educação Especial. Incluo-me neste tensionamento, porque percebo que, ao narrar minha trajetória até ocupar este espaço do AEE, também carrego esses sentidos em minhas memórias discursivas.

No contexto em que situei o AEE nesta tese, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, que aponta para a necessidade de se buscarem novos sentidos para as relações construídas na escola e em processos inclusivos, é importante pensar o quanto ainda estamos (em maior ou menor escala) presos a uma cultura escolar que indica como necessária a formação específica para atender esse público.

Neste sentido, a perspectiva histórico-cultural assumida neste estudo, mais especificamente a partir de estudos de Vygotsky (2008, p. 48), contribui para uma compreensão da deficiência como “uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano”, que traz uma perspectiva diferente de se reconhecer o sujeito com deficiência. Esta perspectiva aposta em um sujeito com deficiência capaz de ser um agente em sua própria trajetória em que o desenvolvimento é mediado pelas condições históricas e socioculturais reais. Isso significa pensar que a maneira como entendemos o mundo e nos movemos por ele é carregada de dinâmicas culturais que promovem consequências que marcam práticas sociais.

Neste sentido, reforço que a linguagem assume um papel de grande potência em todas as dimensões de atuação do professor do AEE. É nas relações e na forma como incorporamos esse entendimento em nossa prática que a aposta bakhtiniana ganha força nas reflexões de como a interação é o movimento que modifica sujeitos e mundos (Bakhtin, 2010).

Avançando um pouco mais além, é importante lembrar que todo processo de identificação, seja por meio de um diagnóstico ou de um parecer pedagógico construído por uma equipe multidisciplinar produz um efeito de reconhecimento, neste caso, o reconhecimento de uma deficiência.

O que vale pensar aqui é de que forma, a partir desse reconhecimento, podemos considerar nossas próprias ações, enquanto professores atuando diretamente com esses estudantes. E é a linguagem, sob este aspecto, que pode ser um “vetor, tanto de despotencialização, quanto de potencialização, cuja direção depende da visão de cada mediador, ou seja, aquele que intenciona o desenvolvimento da criança ou do adolescente” (Cruz; De León; Bandeira, 2021, p. 122).

Voltando à pergunta instigante e que gera reflexões para o contexto inclusivo, mais especificamente quando olhamos para o professor do AEE e nas redes de interação que atua – *“E o que a gente faz com isso agora?”*, adicionam-se outras questões: como acolher essa pergunta em uma conversa com a família, com o professor, com a escola ou, do outro lado, como acolher essa pergunta por nós mesmos e em nossas escolhas diárias no agir?

Com essas reflexões, mobilizo a ideia do AEE como um dispositivo pedagógico, já incorporado em estudos de Baptista (2011, 2021), que permite um espaço de interação, de relações baseadas em um olhar dialógico que considera toda a dinâmica da inclusão dando destaque para a linguagem como lugar do encontro e como material de mediação, interação e constituição de sujeitos que se transformam e transformam realidades. Ainda sobre este recorte específico, na narrativa da professora Juliana, é possível identificar duas identidades sendo narradas: a do irmão, um sujeito diagnosticado com uma deficiência, e da família, da irmã que, ao decidir, *“[...] daí eu disse não. Vou ver o que tem, o que existe. Vou pensar então em alguma coisa pra entender ele, né?”*, passa a narrar a trajetória, ao dizer *“Então eu brinco que eu sou fruto de todas as políticas do MEC, da formação com habilitação no superior, depois da formação de educação especial”*, as aprendizagens, com o trecho, *“no meio teve os estágios. Começou a vivência com as crianças na escola especial”*, e as compreensões sobre a pessoa com deficiência, com o comentário: *“O X nasceu em dois mil, então a gente tem outra época, né? De tudo. Até de entendimento sobre diagnóstico”*.

Todo o enredo vai dando um significado especial e construindo uma imagem bastante clara, visual da trajetória da professora. A narrativa mostra várias nuances do ocorrido e a forma como vai sendo narrado. Percebem-se representações de si e do outro atualizadas e transformadas, com outros significados. Desde quando se volta a um momento específico do passado, “*é bom lembrar... o diagnóstico de X*”, Juliana registra o impacto, um primeiro contato com a deficiência. Em seguida, enfatiza textualmente o choque do momento, “*o que a gente faz com isso agora*”, em que traz outras vozes que compartilham a notícia (a família) e revela um pedido de ajuda, de uma escuta para encarar os desafios que estavam por vir. Neste ponto, pode-se pensar em todas as redes de apoio que começam a fazer parte das vivências de Juliana ou de outras famílias que passam por situações como esta. E é no enunciado de Juliana “[...] *daí eu disse não. Vou ver o que tem, o que existe*” que se observa marca que evidencia uma potência para um agir – a busca pelas respostas. Além disso, no decorrer dos fatos narrados na sequência, ideias antes pré-concebidas começam a ser atualizadas, transformadas a partir de novas vivências. Essas representações se atualizam e transformam não somente pela forma como ela vê o irmão, mas um todo, um coletivo, outros sujeitos com deficiência - “*os estágios... e a convivência com outras crianças na escola especial*”.

Percebe-se que essa reflexão e retomada da história apontam para várias dimensões quando se é tocado por um acontecimento que realmente mexe com as estruturas de uma família. São reflexões existenciais, sociais, culturais que incidem sobre a pessoa em sua integralidade (Finger, 1986).

Em outras falas, Juliana se refere ao irmão trazendo exemplos, situações vividas e que reforçam o que afirma Finger (1986), quando aponta que as escolhas, as mudanças de rota na vida de uma pessoa podem trazer, junto com novos olhares profissionais, reflexões existenciais que mexem com toda a vida e ações do sujeito.

Os Excertos 4 e 5 também mostram essa mudança de olhar para o que a situação de receber um diagnóstico provoca quando, no caso, Juliana se percebe em espaços de que não fazia parte antes e, por isso, não lhe faziam sentido.

Excertos 4 e 5

*L1. Ele foi encaminhado para a **Escola Especial**.*

L2. Mas a gente nunca tinha

L3. ouvido falar. Porque de onde a gente veio não tinha, né?

L4. No máximo que tinha era APAE e que era uma coisa meio muito da nossa cultura assim direcionado pra criança que tinha síndrome de Down e pronto, né?

(Professora Juliana – 27/01/2022)

L1. Hoje eu tenho uma visão totalmente diferente. Conhecendo outras pessoas que frequentam a APAE consigo ver muito o que elas passam ao longo da vida. Querendo se inserir na sociedade, ter um espaço... assim como meu irmão quer. Ele tá ficando adulto, né?

(Professora Juliana – 27/01/2022)

Quando a professora Juliana coloca que “*APAE e que era uma coisa meio muito da nossa cultura assim direcionado pra criança que tinha síndrome de Down e pronto, né?*”, percebe-se essa mudança de olhar, a qual assume um outro olhar para esse outro que é “diferente”. Do olhar inicial para o sujeito irmão, para um coletivo com outras pessoas com deficiência.

Nesta mesma fala, evidenciam-se percepções que se materializam como imagens construídas e compartilhadas socialmente sobre a realidade, neste caso, a APAE. Ao evidenciar essa mudança de olhar e até mesmo o desconhecimento sobre o funcionamento e a atuação da instituição em relação às pessoas com deficiência, a professora traz outras compreensões sobre o espaço e sua função.

Com a perspectiva de também pensar e contribuir em discussões sobre propostas de formação de professores que atuam no contexto inclusivo, é importante compreender que esses fios discursivos que ligam o percurso da professora em sua trajetória de vida e de suas experiências nos auxiliam, nesta pesquisa, a identificar os movimentos que o constituem enquanto sujeito-professor do AEE. Como aponta Nóvoa (2010), o estudo do professor, a sua formação acadêmica e os títulos alcançados ao longo do tempo são essenciais. Entretanto, a formação que transforma e que vai determinar uma prática sensível, de busca por soluções aos desafios encontrados, está relacionada ao trabalho de reflexão que se faz a partir da prática. É esse exercício reflexivo carregado das experiências nos espaços trabalhados, nas experiências de vida, na forma de pensar, ser e agir frente às situações que dizem muito sobre o fazer de cada docente.

Cavalcante (2011) contribui ainda com essa reflexão quando diz que narrar é um instrumento valioso a ser utilizado na formação de professores. No momento em que o professor narra, seja de forma escrita ou oral, ele, muitas vezes, questiona e

acaba ressignificando todo o percurso trilhado para se tornar o profissional que é. Nesta narrativa da professora, em específico, percebe-se que elementos da vida pessoal, de suas experiências desvelaram sua subjetividade enquanto professora que atua no AEE.

Bakhtin (2000) também postula que a compreensão que permite a leitura de uma determinada situação é sua dimensão social, pois toda narrativa está inserida em um contexto social que também está “impregnado” pelo lugar de onde se fala. Neste sentido, as experiências individuais auxiliam para a compreensão do que nos rodeia. A experiência de uma pessoa, dessa forma, dá a possibilidade ao pesquisador de perceber pistas de como determinados processos sociais se desenvolvem.

Posto isso, entendo que, na fala da professora, *“hoje eu tenho uma visão totalmente diferente”, “consigo ver”, “querendo se inserir na sociedade”,* há uma tomada de consciência, um momento de interação importante, tanto para a participante quanto para mim, enquanto pesquisadora. Aqui foi possível compreender que, em todo o enredo narrado, há uma nova compreensão de mundo marcada linguisticamente em sua fala. São outros olhares para o outro que se ampliam para além do irmão com deficiência. É um “afetar-se” que a moveu para outras possibilidades de compreender as relações da pessoa com deficiência num movimento dialético: se a minha compreensão sobre o outro muda, eu também mudo.

O mesmo “afetar-se”, mas a partir de uma outra dimensão, mais direcionado para o desenvolvimento profissional, aparece nos relatos da professora Sofia, no próximo excerto, relacionado às mudanças que tem presenciado com seus estudantes, especialmente nos anos finais. Tais mudanças a fazem pensar em como encontrar estratégias mais eficazes para auxiliá-los, mais especificamente aqueles que apresentam alguma deficiência.

Professora com mais de vinte anos de experiência, em escolas públicas e da rede privada, relata que percebe a cada dia a mudança no perfil dos estudantes e como isso a fez decidir por buscar uma segunda graduação, em Educação Especial.

A escolha por esse curso, de acordo com Sofia, aconteceu em virtude de ela estar atuando como supervisora escolar e perceber a necessidade de trabalhar junto com os professores da escola temas relacionados à inclusão. Em função dessa demanda, por alguns anos, esteve bem próxima do trabalho das professoras do AEE da sua escola e surgiu a ideia de fazer o curso. Atualmente, a professora não exerce

mais a função de supervisora escolar. Atua somente em sala de aula com estudantes dos anos finais. Eis os trechos em destaque:

Excertos 6 e 7:

L1. Olha! **Fui estudar pra entender melhor como fazer.** Muitas vezes eu
L2. *pensei em desistir. Eu não me sinto com todo esse pique pra estudar,*
L3. *mas eu sempre me interessei, sempre procurei cuidar muito assim dos*
L4. *meus alunos, né? **Mas isso assim mais específico, é de um tempo***
L5. **pra cá que se pensa.** Porque com trinta anos de magistério, lá atrás,
L6. **a gente tratava todo mundo como todo mundo assim, né?**

(Professora Sofia – 27/01/2022)

L1. *A gente sabia um porque era mais fraco, um porque era mais forte, né?*
L2. *Não tinha esse olhar que hoje eu tenho. **Hoje eu tenho, hoje eu sofro***
L3. **por** *aquele aluno que eu não dou conta, sabe? Teve uma época que*
L4. *eu não sofri. Sabe? Que eu achava que isso era, era assim, sabe?*
L5. **Mas hoje eu sofro, hoje eu sofro, hoje eu fico braba de saber assim**
L6. **ó, que eu tento fazer, mas que aquele colega não sabe, faz de conta**
L7. **que faz ou nem tenta fazer, sabe? E então eu aí eu fui me**
L8. *aprofundando nas coisas, fui dando mais atenção pra aquele público,*
L9. *de procurar coisas que eu pudesse tentar melhorar a vida desse aluno,*
L10. *né? Mas ainda é frustrante.*

(Professora Sofia - 27/01/2022)

Na fala da professora Sofia, em primeiro lugar, mostra-se a tomada de consciência sobre a realidade de alguns anos, quando diz que “*a gente tratava todo mundo como todo mundo assim, né? A gente sabia um porque era mais fraco, um porque era mais forte, né? Não tinha esse olhar que hoje eu tenho*”. Tais menções também remetem a mudanças que hoje existem em sala de aula e como é preciso um outro olhar para esses estudantes.

Há claramente em sua fala uma resignificação da experiência vivida pela professora que revela um processo de desenvolvimento profissional pautado pelo olhar em busca de novas possibilidades de aprendizagens para os estudantes com deficiência. Ao colocar, “*mas isso assim mais específico, é de um tempo pra cá que se pensa [...]Eu não tinha esse olhar que hoje eu tenho*”, é possível perceber uma retomada de conceitos, de olhares e novas ações para situações que, na verdade, já existiam, mas ganham uma nova roupagem e novas intervenções por parte da professora.

É evidente em sua narrativa a organização de um discurso que mostra, marcado linguisticamente conforme o trecho “*fui estudar pra entender melhor, sempre*

procurei cuidar muito dos meus alunos, mas assim algo mais específico, é de um tempo pra cá que se pensa”, conflitos internos da professora que formam uma trama de buscar alternativas (fazer o curso de Educação Especial, por exemplo) como um impulsionamento para potencializar o seu agir pedagógico. A fala da professora Sofia também revela suas frustrações, *“hoje eu sofro por não dar conta”* tanto em relação a sua atuação quanto em relação ao coletivo. Isso é percebido quando Sofia assim diz: *“hoje eu fico braba de saber, assim ó... que eu tento fazer, mas que aquele colega não sabe, ou faz de conta que faz, ou nem tenta fazer, sabe?”*, evidenciando que sua fala sai da individualidade daquele profissional e enxerga o trabalho do restante do corpo docente, a ação dos demais professores com os estudantes com deficiência.

Sofia fornece elementos que demonstram desafios que, agora com outro olhar, como professora que vivencia processos de aprendizagem com estudantes com deficiência, percebe: *“aquele colega ...que faz de conta que faz ou nem tenta fazer”*. É possível identificar uma lacuna, algo que a professora não consegue definir textualmente, mas que se move entre a angústia de se desenvolver como profissional para melhor atender os estudantes com deficiência em sala de aula (e que ainda a frustra muitas vezes por não conseguir), para a fala da professora do AEE que percebe como um dos desafios de seu trabalho, interagir com colega professor que *“faz de conta que faz ou nem tenta fazer”*.

Ao analisar essas falas tão carregadas de significados, é possível perceber como a linguagem vai organizando, dando forma e nos mostra as experiências, vivências, situações do dia a dia que impactam o olhar das professoras em relação a “si” e ao “outro”. São nessas formas de expressar intenções, significados, na relação com o outro que vamos encontrando marcas, pistas que revelam que nossas experiências são e estão marcadas pela interação. Nessa mesma direção, Josso (2004, p. 65) aponta que “o processo de formação, nas dialéticas e nos conteúdos que caracterizam uma trajetória, é progressivamente explicitado a partir de questionamentos, de hipóteses, nas atitudes ou nas valorizações, e na maneira de cada um gerir a própria vida”.

Nesta pesquisa, dirijo meu olhar para professoras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, ocupando-se como uma de suas funções o trabalho direto com estudantes com deficiência. No entanto, sabemos que essa atuação abrange dimensões para além do atendimento. É uma atuação de interação e mediação com todos os envolvidos em uma educação que busca mais que inclusão, busca ser

inclusiva. Isso significa admitir que instituir uma prática fundamentada para a perspectiva inclusiva é também entender o papel da linguagem como um lugar de encontro e de se pensarem possibilidades para as práticas inclusivas na escola. Tal ação requer espaço para a escuta: a escuta do professor de sala de aula, dos estudantes, dos pais e da comunidade em geral.

Um dos objetivos propostos para este período em que a pesquisa ocorreu foi escutar o que as professoras do AEE dizem. E há muito o que compreender a partir de suas falas e perceber o quanto de suas experiências neste trabalho com o estudante com deficiência vai sendo desenvolvido profissionalmente a partir do encontro com a diferença que ocorre na e pela linguagem. É possível perceber, ainda, que a forma como este professor vai interagindo com os demais colegas de sala de aula está atrelada também a suas vivências. O professor do AEE, muitas vezes, é quem vai fazer a mediação com aquele professor que está, pela primeira vez, recebendo em sua sala de aula um estudante com deficiência.

Retomo aqui minha própria experiência, narrada na apresentação desta tese, em que coloco minhas primeiras angústias e incertezas como professora de Língua Inglesa dos anos finais, ao receber um estudante com Síndrome de Down. Tais incertezas e inseguranças foram ganhando novos sentidos e se acomodando de uma forma mais acolhedora em meu fazer pedagógico, na medida em que fui sendo acolhida pela professora do AEE que atendia esse estudante. Nesses momentos mediados pela linguagem, pela escuta das minhas dúvidas, fui encontrando nas orientações, na conversa da professora que me acolheu, novas compreensões e possibilidades para o meu fazer pedagógico. Entendo que ali, naquele momento, compreendi uma possibilidade de uma cultura colaborativa para minhas ações em que uma rede de apoio se construía.

Entendo, ainda, que fazer a escuta sobre a trajetória das professoras foi muito importante para minha própria reflexão que se volta para o nosso desenvolvimento profissional enquanto professores que atuam nestes contextos. Ao ouvi-las, também vi minha trajetória que, com certeza, a partir das várias redes que vamos construindo a fim de “*dar conta*”, como comenta a professora Sofia, vamos nos constituindo enquanto sujeitos frente às conquistas e aos desafios de atuar em Salas de Recursos Multifuncionais.

Com um olhar mais amplo para essa reflexão, tem-se um diálogo possível com o que diz Vygotsky (2003, p. 74), quando destaca que “o homem está repleto, a cada

instante, de possibilidades não realizadas” e que são as relações, as vivências, a oportunidade de compartilhar ideias e experiências que podem impulsionar a potência do nosso agir. Essa potência, mediada pela linguagem, pela presença do outro, acontece tanto em nossas interações com o estudante em nossos atendimentos quanto em contato com professores desses estudantes, pais e comunidade em geral.

Em meio a tantas atribuições, interações que o professor do AEE articula dentro da escola, reafirma-se a necessidade de entender qual lugar a linguagem assume em nosso fazer dentro deste contexto. Neste sentido, nos próximos dois itens, apresento concepções relacionadas a práticas de linguagem que encontrei nas falas das professoras que fundamentam o trabalho no contexto inclusivo em que atuam. Além disso, evidencio os sentidos de AEE que aparecem em nossas interações e como se relacionam ao papel da linguagem, da interação e da potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais deste município.

As falas trazidas para análise nesta seção dizem respeito a excertos que possibilitaram, no contexto da pesquisa, conhecer um pouco mais sobre o percurso formativo das professoras. Foram quatro professoras entrevistadas e, para este recorte, utilizei as narrativas das professoras Juliana e Sofia, que, por sua vez, representam o que se verificou também na fala das demais docentes participantes. As questões que se referem às trajetórias de formação das professoras foram elaboradas apenas para o momento das entrevistas.

5.2 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O foco das análises neste subitem teve como principal meta olhar para aspectos encontrados em nossas interações que atendam ao objetivo proposto que foi *investigar quais concepções de práticas de linguagem fundamentam o exercício docente das professoras do AEE dentro do contexto inclusivo em que atuam*.

Além de buscar essas compreensões, entendo a importância de desvelar os saberes, as tensões e as fragilidades com que me deparei ao conhecer um pouco mais sobre o dia a dia do fazer das professoras do AEE.

As primeiras interações com as professoras que atuam no espaço do Atendimento Educacional Especializado ocorreram em formato de entrevista (algumas ainda de forma online) e, à medida que isso ocorria, senti a necessidade,

como já descrito no capítulo da metodologia, de um momento de interação com um grupo um pouco maior. Esses momentos de formação presenciais, conforme mencionado, iniciaram no município de forma mais sistemática a partir do mês de maio de 2022. São essas análises, nestes dois momentos distintos, que apresento nas duas próximas seções.

É importante apontar como essas interações foram significativas para perceber o quanto o tema em questão é relevante e como essas profissionais esperam por esta escuta atenta, fazendo com que suas vozes e suas demandas de trabalho e pessoais pautem discussões futuras de formações e orientações para as funções exercidas.

O termo Atendimento Educacional Especializado não é novo, quando se pensa em todos os dispositivos legais que garantem o direito a uma educação para todos e que entende a necessidade de se olhar para as necessidades específicas de cada sujeito. No texto da Constituição de 1988, encontramos referência ao Atendimento Educacional Especializado para dar conta dessas demandas dentro da escola. No entanto, especialmente a partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o entendimento de AEE ganha novos contornos e destaque em pesquisas no campo da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que está bastante ligado à trajetória da Educação Especial em nosso país, tanto por seguir as normativas e orientações propostas pela Educação Especial, quanto em suas práticas e formas de organizar este atendimento. Neste sentido, frente às demandas contemporâneas da educação, especialmente quando tratamos da perspectiva inclusiva, é importante pontuar que o AEE carece de ser entendido a partir de outros sentidos e práticas dentro do contexto escolar.

As discussões e sentidos para o Atendimento Educacional Especializado que busquei nesta tese dizem respeito às dimensões que este serviço assume neste contexto quando se entende a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade transversal de ensino (Brasil, 2008). Tais sentidos são produzidos nas relações do professor do AEE com os estudantes, com outros professores, com pais e comunidade em geral e estão para além do espaço físico em que ocorre, a Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, sugerem uma constante retomada para ressignificar muitas práticas escolares que não servem mais quando se pensa em uma educação a partir de um olhar inclusivo.

Mais importante que pensar sobre essa “mexida nas estruturas da escola” é compreender que o professor do AEE, como apontarei nas falas das colaboradoras, é visto muitas vezes como aquele que é o único responsável pelos processos inclusivos dentro da escola e pela escolarização dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Essas “queixas” (que precisam ser ouvidas e compreendidas) são apontadas em muitas das pesquisas acessadas no meio acadêmico. Bezerra (2010), Baptista (2011) e Mantoan (2020) mostram que não está claro para as instituições, em todos os níveis de ensino, qual é o papel do profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo estudantes com deficiência.

Recentemente, em reportagem veiculada pela Revista Nova Escola (2020)³⁰, Maria Teresa Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade de Campinas (Unicamp), aponta que o professor de AEE é um professor investigador, que estuda casos referentes à educação especial para ver quais são as barreiras que colocam o estudante em uma situação de deficiência. Logo, não é papel apenas desse professor preparar o planejamento ou organizar os conteúdos oferecidos para o estudante.

A reflexão proposta pela Revista Nova Escola só reforça questões que estão sendo foco de investigações em dissertações e teses, com o objetivo de mostrar a necessidade de se olhar para esse profissional que, muitas vezes, não tem conseguido dar conta de todas as demandas que a ele são atribuídas. São tantas as atribuições do professor do AEE que, certamente, não dizem respeito apenas ao atendimento individual e semanal daquele estudante que frequenta o AEE. São interlocuções que perpassam praticamente todos os espaços e as relações daquele sujeito público do AEE: professor, família, escola, colegas de classe e mais todas as demandas práticas do dia a dia, sejam elas pedagógicas ou de outras esferas, como encaminhamentos para outros profissionais que envolvem ajustar a merenda na hora do refeitório, cuidar para que o monitor esteja presente com os estudante na hora do recreio, estar atento à elaboração das avaliações desses estudantes, cuidando para

³⁰ Reportagem veiculada na Revista Nova Escola, em 30 de agosto de 2020, intitulada “O que é (e não é) o AEE?” Entenda o papel do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado e desfaça mitos relacionados ao seu trabalho nas escolas, que propõe a importância de se refletir e discutir qual o papel do professor do AEE dentro das instituições educacionais”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19688/o-que-e-e-nao-e-o-ae>. Acesso em: 18 nov. 2021.

que tudo tenha sido planejado para que ele consiga realizar as atividades de acordo com suas necessidades específicas, entre muitas outras demandas relacionadas a esse contexto.

Dessa forma, compreender esse processo e as questões que envolvem o cotidiano do professor do AEE e suas práticas reais é essencial para se pensar e planejar uma escola que tem em sua filosofia atividades pedagógicas sob uma perspectiva inclusiva. Assim, “desfazer mitos, crenças e pré-construídos”, como coloca a reportagem da Nova Escola, é primordial na ação do professor do AEE em toda a esfera de sua atuação no que se relaciona ao público de seus atendimentos.

Durante a realização das entrevistas, foi possível identificar como esse olhar para o AEE, por parte dos outros professores da escola, é um desafio diário para o professor que atua em Sala de Recursos Multifuncionais. Ao falar sobre os desafios encontrados no dia a dia do trabalho em suas funções do AEE, as professoras relatam essa tentativa de desconstruir a Sala de Recursos Multifuncionais como um espaço de reforço ou um lugar em que “aqueles que não aprendem” precisam frequentar no contraturno escolar. E essa desconstrução acontece ao falar com pais, professores e estudantes.

A professora Ingrid, que nos últimos oito anos atuou em Sala de Recursos Multifuncionais e Espaço de Aprendizagem, retrata isso em sua fala, nos Excertos 8 e 9.

Excerto 8 e 9:

*L1. É bem difícil fazer os próprios alunos entenderem que **não é pra**
L2. **chamar de reforço a nossa sala**. Eu canso de fazer falas do tipo...ah,
L3. o que tua acha que vamos fazer aqui?... às vezes eu digo, olha...hoje
L4. não precisa trazer tua mochila...tem tudo aqui. Claro, né... eu olho os
L5. cadernos, quero ver se tá conseguindo se organizar, essas coisas.*
(Professora Ingrid – 17/03/2022)

*L1. E também tem **os pais** que chamam no WhatsApp as vezes **pra saber**
L2. **a hora do reforço**... Daí explico de novo... às vezes eu deixo. Não
L3. explico mais. E tem também **aquele professor que aparece lá só pra**
L4. **ver se tenho uma folhinha** pro aluno fazer porque ele não planejou
L5. nada. Aparece isso as vezes também.*
(Professora Ingrid – 17/03/2022)

A partir do que aponta Ingrid, é possível perceber um desejo de mostrar para a comunidade escolar como um todo o sentido daquele espaço e a proposta que

caracteriza o AEE. É uma tentativa de reafirmar a forma como o AEE deve ser compreendido, sobretudo o entendimento deste dispositivo em sua perspectiva inclusiva. A professora, mesmo sem mencionar textualmente o que traz a legislação sobre o que deve ser entendido como AEE, mostra que, em suas ações, no seu fazer discursivo, realiza tentativas para essa mudança de sentidos. Ingrid, dessa forma, registra esse movimento mediado pela linguagem, quando propõe que a comunidade escolar como um todo entenda o sentido daquele espaço. É possível perceber, no movimento discursivo da professora, a linguagem como produtora de novos sentidos e entendimentos para o seu trabalho e o espaço do Atendimento Educacional Especializado. Ao retomar com pais, estudantes, professores e gestão escolar, essas professoras, a partir da linguagem, criam, reforçam e potencializam que novos sentidos se materializem na linguagem, ou seja, que o AEE seja chamado e conhecido como Atendimento Educacional Especializado e não reforço escolar.

Existe uma mudança significativa de entendimentos sobre o AEE em relação às diretrizes, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, reafirmada pela Resolução 04/2009 do CNE-CEB, quando se coloca o caráter da Educação Especial como ação *complementar* ou *suplementar* e não mais *substitutiva* à escolarização no ensino comum. Neste sentido, é preciso, sim, deslocar olhares para esse espaço dentro da escola e dar visibilidade a ele, o que fica claro na fala da professora Ingrid. É uma busca em dar sentido ao que realmente se entende daquele espaço, como um espaço dialógico, institucional ou dispositivo pedagógico (Baptista, 2009).

Tenciono aqui, a partir dessa fala da professora e marcando que é um discurso recorrente entre outras colaboradoras, a necessidade de reflexão sobre os múltiplos sentidos para o termo *complementar* ou *suplementar* que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado. Mais do que compreender esses sentidos, é necessário pensar em suas implicações para a ação pedagógica deste profissional.

Ainda no que se refere aos sentidos produzidos para o AEE no contexto escolar, a professora Ingrid retoma a urgência de todos compreenderem o papel deste dispositivo na escola e, com isso, a função do profissional que ali atua. Ao responder à questão que se refere à forma como o seu trabalho se articula com o trabalho do professor da sala de aula, enfatiza a necessidade de mais diálogo. Mostra, assim, a intenção de marcar um novo sentido para o AEE que só é ressignificado em momentos de interação com esses professores. Esses momentos podem acontecer durante

reuniões pedagógicas, conselhos de classes ou encontros mais frequentes com esses docentes.

Excerto 10

*L1. Esse é um ponto importante...**Puxa!** Não é só a nossa fala pra marcar
L2. que não é reforço... e **quando numa reunião** a professora de
L3. Português do oitavo ano fala daquele aluno que ainda não tá
L4. alfabetizado e te questiona: - **de quem é a responsabilidade de**
L5. **alfabetizar esse aluno...**É isso que eu digo... **a gente tem que**
L6. **conversar mais com os profes.** Falar sobre nosso papel que também
L7. é ajudar ela lá na sala... Fica tudo muito no ar.*

(Professora Ingrid – 17/03/2022)

A narrativa da professora também aponta a problemática sobre desconstruir a ideia de reforço escolar e amplia a reflexão, propondo a necessidade de momentos de interlocução com os professores da escola para se analisarem os múltiplos sentidos do termo “complementar” como caracterização vinculada ao Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para a ação pedagógica. A questão feita pela professora da sala comum “*de quem é a responsabilidade de alfabetizar esse aluno*” tem sido foco para reflexões em estudos e posicionamentos sobre as possíveis dúvidas acerca da ação pedagógica complementar do AEE. Compreender a forma como essa ação complementar é entendida pelo professor do AEE e a comunidade escolar como um todo é importante para que se possa avançar na qualificação da ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado.

Para Carvalho (2009), é a atenção para essas pistas cotidianas, aos discursos produzidos no dia a dia que pode sinalizar por onde podemos direcionar nossas ações em busca deste entendimento. A narrativa da professora aponta para dois focos importantes a serem considerados. O primeiro seria a questão imposta pela professora de Português à qual Ingrid se refere, que também faz uma narrativa sobre um sujeito “*o estudante do oitavo ano que não está alfabetizado*”, quando questiona a professora do AEE sobre a responsabilidade da escolarização deste estudante. Para esse ponto, temos a marca clara de algumas ideias rígidas que a própria escola estabelece quando ainda trabalha com a aposta em atribuições de papéis fixos em relação à aprendizagem. Essa ideia é reforçada nos anos finais, em que existe um currículo organizado por áreas do conhecimento, e cada um é responsável por uma parte da estrutura curricular. Nessa arquitetura curricular em que vários profissionais estão envolvidos, é muito comum a prática do “*cada um faz a sua parte*”, e o

desenvolvimento de competências básicas de leitura e escrita vai sendo “esquecido” para este estudante em sala de aula. O segundo ponto a ser destacado é que, quando Ingrid diz “*a gente tem que conversar mais com os profes. Falar sobre nosso papel que também é ajudar ela lá na sala*”, reafirma o compromisso e o olhar para o professor da sala comum que precisa desse suporte para entender de que forma essa ação conjunta pode acontecer para o desenvolvimento deste estudante. No entanto, aponta como um desafio encontrar formas para que isso ocorra dentro da escola, quando traz a frase “*a gente tem que*”.

Neste excerto específico, encontrei uma concepção de linguagem como interação, como instrumento para mediar, apresentada pela professora. Em sua fala, Ingrid percebe, compreende o papel da linguagem em suas funções a partir da dimensão da interação com os professores e, ao mesmo tempo, questiona o quanto ainda faltam espaços dentro da escola para essa interação.

Dando continuidade à discussão, no Excerto 11, quando questionada sobre suas práticas e interações com estudantes e professores, Juliana também reforça esse desejo de entendimento por parte do corpo docente sobre suas funções e com todas as questões que está envolvida em seu cotidiano na escola. Enfatiza que gosta “*mesmo*” do que faz, mas demonstra um esgotamento, um sentimento de não dar conta de tantas demandas.

Excerto 11

*L1. Olha! Eu gosto mesmo do que faço, **mas é muita coisa que a**
L2. **gente se envolve.** Os professores pensam que a gente só atende
L3. o aluno, mas não. É muito papel pra preencher...é conversar com
L4. pai, professor, tudo, tudo acaba passando pela gente...**falou de**
L5. **inclusão...chama a profe do AEE.***

(Professora Juliana – 27/01/2022)

A fala da professora Juliana também evidencia uma profissional ciente de todas as frentes em que atua em relação ao trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial e como um “agente mediador” (Baptista, 2011) dos processos de aprendizagem deste estudante. No entanto, há em sua fala um desabafo, quando coloca “*mas é muita coisa que a gente se envolve*” e mais, ainda, a percepção de um trabalho solitário, ou de responsabilidade de mão única “*falou de inclusão...chama a profe do AEE*”.

Pensando neste cenário, nos deslocamentos de sentidos para o AEE os quais as professoras revelam desejar em suas falas, considero necessário retomar textualmente o que apontam os documentos legais que organizam e orientam sobre as diretrizes para esse serviço da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma os direitos de estudantes com deficiência ao acesso e permanência em escolas regulares. E entre seus objetivos, temos a garantia à oferta do atendimento educacional especializado, a devida formação de professores, a participação da família e da comunidade durante esse processo, bem como a articulação com as políticas públicas.

Para pesquisadores e estudiosos sobre a temática que envolve este serviço da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, o professor que vai atuar com esta frente de trabalho na escola precisa se constituir, de acordo com Oliveira Neta (2013), como um professor investigador, mediador e parceiro dos agentes que também são responsáveis pelo processo de aprendizagem desses estudantes. Deve ser capaz de interagir dentro do ambiente escolar, com a família destes estudantes e em suas relações sociais buscando elementos que possam contribuir e potencializar a aprendizagem de todos no processo inclusivo que envolve o acolhimento de pessoas com deficiência dentro do contexto educacional.

Para assumir a posição de mediador da aprendizagem, o professor do AEE deve possibilitar aos estudantes situações pedagógicas em todos os ambientes da escola e fora dela que, de acordo com Figueiredo, Pulin e Gomes (2010, p. 45), “favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos”. E essa mediação passa pela linguagem em todas as frentes em que esse profissional atua. Quando Vitória, professora com dois anos de experiência em Sala de Recursos Multifuncionais e Espaço de Aprendizagem, aponta alguns desafios em sua prática enquanto mediadora das aprendizagens dos estudantes com deficiência, indica que a importância da linguagem nesse processo deve ser entendida por todo o grupo docente.

Excerto 12

- L1. O meu trabalho **aqui na Sala de Recursos** se **articula** com o do*
- L2. **professor da sala**, na medida em que eu busco conhecer os*
- L3. estudantes, as especificidades de cada sujeito, para propor ou*
- L4. sugerir adaptações ou formas para que a aprendizagem aconteça*

L5. na sala de aula. Isso precisa fazer parte do nosso dia a dia. Às vezes
 L6. eu penso assim, puxa, tem muitas possibilidades e estratégias pra
 L7. gente desenvolver a leitura e a escrita com nossos estudantes do
 L8. AEE...ou melhor com todos né, mas tem algo muito importante...a
 L9. **minha intencionalidade** pedagógica pra fazer isso acontecer, pra
 L10. favorecer o desenvolvimento desse estudante com deficiência vem
 L11. bem antes. **Bah!** E eles percebem tudo. Aquele professor que se
 L12. aproxima, aquele que deixa para o estagiário fazer... tem tudo
 L13. isso.

(Professora Vitória – 19/10/2022)

A professora Vitória amplia a concepção de linguagem dentro da perspectiva da elaboração de atividades para esses estudantes. E entende, ainda, que essa intencionalidade é essencial tanto para a sua prática quanto para o professor da sala comum que também atende esse estudante reforçando – “Bah! E eles (os estudantes) percebem tudo. Aquele professor que se aproxima, aquele que deixa para o estagiário fazer... tem tudo isso”.

A importância da intencionalidade é vista também por Bandeira (2020) como essencial em uma proposta pedagógica que tem como objetivo potencializar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência. Para Bandeira (2020, p. 96), “o primeiro investimento dos mediadores deve ser acreditar no potencial do aluno”, e esse investimento passa pela linguagem, pelo discurso, pela forma como apresentamos este sujeito ou como vemos esse sujeito. Como já sinalizado em minha pesquisa, um dos sinais que indicam que um estudante está inserido, como aponta Haag (2015), em uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdP), é quando se percebe uma descrença por parte do próprio sujeito sobre si mesmo, da família e dos professores em relação a sua aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa de Bandeira (2020) mostra que, ao fazer esse reconhecimento sobre o estudante dentro do ambiente escolar, o professor do AEE, em sua função de investigador, pode “contra-atacar essa situação e estabelecer uma Zona de Potencialização de Desenvolvimento” (Bandeira, 2020, p. 97). É neste ponto, então, que olho para a fala da professora Vitória ao dar ênfase à importância da intencionalidade pedagógica como essencial nesse processo. Assim, Vitória mostra consciência sobre a importância da linguagem para uma ZPD. Entendemos assim, porque, de acordo com Volochinov (2017), essa consciência pode se dar em dois níveis: o primeiro, na dimensão axiológica, que diz respeito ao sentido e ao poder que as palavras exercem no interdiscurso social, ou seja, todas as nossas interações, tons

valorativos, juízos de valor, ideias pré-construídas e intencionalidades; no segundo nível, está a mediação e, para isso, a linguagem assume lugar de destaque entre todos que fazem parte do repertório social do estudante.

Para Bandeira (2020, p. 99),

a ZPD é um conceito que articula a dimensão de tons valorativos envolvidos na linguagem e na mediação. Assim, o trabalho na sala de recursos desencadeia ações na perspectiva da inclusão, desde a tomada de consciência dos alunos sobre seu lugar social e movimentos de luta para conquistar novos espaços.

Essa rede discursiva que faz parte do auditório social no qual esses estudantes estão inseridos é muito lembrada pelas professoras, as quais demonstram ser uma questão que as desafia no dia a dia de suas ações dentro da escola.

Ainda com foco na fala da professora Vitória, percebe-se um olhar que, a partir de uma escuta sensível ao que traz o estudante, consegue compreender algumas barreiras para a aprendizagem. No recorte abaixo, Ingrid explica uma situação com um estudante que trazia em sua fala uma tristeza por não “*entender as letras*”, comparando-se aos outros que já estavam lendo.

Excerto 13

*L1. Porque eu falava pra ele. **Não precisa ser igual aos outros.***

L2. Ninguém é igual. Eu falava pra ele, trabalhando com ele, enfim.

L3. no ano passado, quando ele voltou depois das férias, ele tava lendo,

*L4. escrevendo e calculando. Então... ele não acreditava nele. **Dureza,***

*L5. **né?** A partir dessa conversa ele começou a acreditar mais nele.*

(Professora Ingrid – 17/03/2022)

Esses tons valorativos construídos pelo próprio estudante estão imbricados em seu discurso e são atravessados por várias outras vozes que também reforçam essa realidade em que ele se vê e se percebe.

Nos recortes escolhidos para a análise nesta seção, é evidente a preocupação em fazer de suas ações dentro da escola possibilidades para atribuir novos sentidos para o trabalho que é realizado por elas. São os sentidos que se materializam em suas interações com a comunidade escolar, quando ressignificam o AEE para além da ideia de reforço escolar ou de único espaço em que a aprendizagem acontece.

Além disso, é possível identificar ações que evidenciam que as professoras buscam, através da linguagem como interação, a potencialização da aprendizagem

dos estudantes. Seja na escuta sensível ao que os estudantes têm a dizer ou na interação que cria um ambiente de aprendizagem a partir de palavras e ações “valorativas de potencialidade entre os participantes, tomando consciência de que quem aprende também ensina e quem ensina também aprende” (Bandeira, 2020, p. 98).

Também identifico a preocupação das professoras em relação às estratégias que podem ser utilizadas para potencializar o desenvolvimento da linguagem desses estudantes e como isso também precisa ser pautado em suas interlocuções com os professores da sala comum que as questionam “*mas de quem é a responsabilidade de alfabetizar esse aluno?*”, apontada pela professora Ingrid, no Excerto 10.

A fala de Vitória sobre seu trabalho com a linguagem e as articulações com as ações do professor da sala comum evidencia e valida outras formas de o estudante “*mostrar que aprendeu algo*” e de como a escola é um espaço “*rico para o desenvolvimento das múltiplas linguagens*”.

Excerto 14

*L1. Entendo que a linguagem é estabelecida nas nossas relações
L2. sociais. No entanto, nosso papel enquanto professores, e de todos,
L3. não só meu, é de potencializar as múltiplas linguagens. Na verdade,
L4. acho que todo o espaço escolar, é um espaço rico para o
L5. desenvolvimento das linguagens. Mais ainda pensando sobre esses
L6. alunos... as práticas de linguagem no contexto de inclusão precisam
L7. ser propiciadas de forma que os sujeitos tenham a possibilidade de
L8. explorar as múltiplas linguagens: fala, dança, música, arte,
L9. movimentos corporais, escrita, dentre outras formas. Às vezes eu
L10. acho que não se vê isso como uma possibilidade de mostrar que
L11. aprendeu algo.*

(Professora Vitória – 19/10/2022)

A fala da professora Vitória evidencia a tentativa de reflexão a ser feita dentro da escola sobre o trabalho com as múltiplas linguagens e a possibilidade de se validarem essas atividades como produtoras de sentidos na aprendizagem de todos os estudantes. Em razão disso, falar sobre possibilidades de introduzir os multiletramentos nas discussões sobre a aprendizagem de estudantes do AEE significa ressignificar e validar outras formas para a apropriação do conhecimento. No campo da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, estudos da linguagem, com destaque para pesquisadores da área da Linguística Aplicada, têm contribuído significativamente para propostas que se ancoram nos princípios da

aplicabilidade dos multiletramentos em contextos inclusivos. Para autores como Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), práticas pedagógicas com o uso das múltiplas linguagens têm um enorme potencial para o “desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 2).

Com esta perspectiva, ao olhar para as práticas de linguagens desenvolvidas em contextos inclusivos, sigo as análises, agora com foco nos excertos escolhidos no momento da interação ocorrida na formação em serviço, anunciada anteriormente.

5.3 SENTIDOS DE AEE: REDES DE INTERAÇÕES E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

Nesta seção, apresento as reflexões e os apontamentos a partir de interação com as colaboradoras da pesquisa que ocorreu em momento de formação em serviço com um pequeno grupo de professoras do AEE. Este encontro foi planejado de forma conjunta com a pesquisadora e a supervisora do grupo de trabalho do qual as quatro professoras que participaram deste encontro (já caracterizadas no Quadro 2) fazem parte. A proposta do encontro teve como objetivo principal articular reflexões sobre a importância da linguagem no Atendimento Educacional Especializado, buscando *analisar as atribuições do professor do AEE em relação ao papel da linguagem, da interação e da potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem dentro da perspectiva inclusiva*. Além disso, como anunciado no capítulo metodológico, relacionamos às nossas análises os documentos normativos que dizem respeito às atribuições do professor do AEE no contexto de atuação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para a análise dos recortes das falas das professoras utilizarei, como nos excertos já discutidos, apenas nomes fictícios para identificar a fala de cada professora. Para as falas da supervisora, nomearemos como *Supervisora do grupo* e para as falas da pesquisadora, quando necessário, nomearemos como *Responsável pela pesquisa*. Esses recortes são apresentados em forma de quadros, como já referido no capítulo da metodologia, a fim de diferenciar os dois momentos de participação das professoras. Os documentos normativos são apresentados com recuo do texto, sem itálico.

O encontro ocorreu em uma escola municipal em que uma das colaboradoras da pesquisa atua como professora do AEE. Para esse encontro, foi solicitado que as professoras compartilhassem alguma atividade de sucesso, aplicada no contexto do AEE, que estivesse relacionada à linguagem. Essa foi a única orientação fornecida previamente para as professoras. Antes de iniciarmos a conversa, foram retomadas as questões da pesquisa e confirmada a ciência das colaboradoras quanto à sua participação nesta interação.

Neste encontro dialógico, em que o interesse primeiro foi compreender práticas de linguagem no cotidiano do Atendimento Educacional Especializado desta rede municipal, deparei-me com dados que revelaram tensões e fragilidades desta função docente, mas, muito mais do que isso, encontramos um olhar sensível, de muitos saberes e de acolhimento colocados em prática na potência dessas professoras e que mostram seu desejo de movimentar sentidos dentro da escola quando falam sobre os processos inclusivos.

Por meio desse movimento de escuta, empreendi, na interação com as professoras, uma compreensão sobre como o contexto do AEE vai se constituindo a partir da linguagem, em uma perspectiva inclusiva dentro da escola.

É importante destacar que já existe uma proposta de formação continuada com foco na linguagem e potencialização do desenvolvimento para professores do Espaço de Aprendizagem da rede municipal, organizada por integrantes do grupo de pesquisa FALESCBRAS, coordenado pela professora Dra. Cátia Fronza³¹. É relevante este destaque porque duas das professoras que participaram desse momento também atuam no Espaço de Aprendizagem e, durante as interações ocorridas no encontro, contribuíram também com exemplos das discussões do âmbito desta formação do NAPPI, em parceria com a Unisinos.

A proposta deste encontro, ocorrido em 14 de junho de 2022, seguiu a seguinte organização: i) apresentação do vídeo “A história de Patrick Otema³²”; ii) Reflexões a

³¹ Além de interação com a empresa NORTUS (Campinas/SP), a equipe do Projeto “Redes Colaborativas de Potencialização de Desenvolvimento” (UNISINOS/ProEdu FAPERGS), as professoras do Espaço de Aprendizagem da rede municipal tiveram a oportunidade de participar de uma formação que contemplou várias temáticas importantes para a prática pedagógica deste espaço. Entre as temáticas já trabalhadas com as professoras estão reflexões sobre *Linguagem*, também foco da interação que propomos com as professoras do AEE.

³² Este vídeo foi uma sugestão da supervisora do GT1, do qual pertencem as escolas que participaram desta interação que iremos descrever. O vídeo foi utilizado, também, na formação “Redes Colaborativas de Potencialização de Desenvolvimento” (UNISINOS/ProEdu FAPERGS).

partir de um roteiro definido; e iii) Momento para compartilhar as experiências trazidas pelas professoras.

Antes de iniciar as análises, é importante destacar que a utilização do vídeo sobre a história de Patrick foi bastante importante para iniciar as discussões propostas para o encontro.

A história de Patrick Otema, que nasceu surdo, realmente impressiona, impacta e gera reflexão justamente ao olharmos para a linguagem. A linguagem como interação do homem com o mundo, linguagem que constitui realidades e linguagem que é constitutiva do sujeito. O vídeo assistido nesse encontro foi um recorte de um documentário sobre a vida de Patrick. No primeiro momento do vídeo, o jovem é retratado como alguém bastante distante e reservado, com raros momentos de interação com pessoas da sua própria família. Quando convidado a participar de uma aula de Língua de Sinais, é nítido, nos primeiros momentos, um outro Patrick renascer: sorrindo, fazendo tentativas de sinais e de interação.

Duas das professoras já conheciam o vídeo e trouxeram contribuições sobre a importância da perspectiva apresentada sobre linguagem. Percebo uma aproximação da história de Patrick e a forma como ele muda sua maneira de perceber o mundo a sua volta e de se fazer percebido às imagens que as professoras trazem em suas falas ao se lembrarem de cada um de seus estudantes. Ao assistirem ao vídeo, muitas delas logo se referiam a um ou outro estudante em especial que também apresentava maneiras diferentes de comunicação.

As questões de reflexão, após a apresentação do vídeo, foram:

- a) O que mais chamou atenção na história relatada no vídeo?
- b) O que podemos relacionar neste vídeo com o tema que trabalharemos hoje em nossa reunião: a linguagem?
- c) O jovem Patrick relatado no início do vídeo como sendo “reservado e distante”, versus o Patrick no primeiro dia de aula de língua de sinais. Quais diferenças que se percebem? Como a linguagem se relaciona a isso?
- d) Por que a linguagem é importante em nossas vidas? E na vida dos nossos estudantes do AEE? E no nosso trabalho no espaço do AEE? E em nossas interações com os outros professores da escola, quando falamos sobre esses estudantes?
- e) Qual a minha concepção de linguagem (tentando relacionar com o vídeo assistido) e por que pensar sobre esse tema é importante para o professor do AEE?

f) Como eu, enquanto professora do AEE, potencializo a aprendizagem a partir de uma concepção de linguagem como interação dentro de uma escola inclusiva? (não pensando somente no atendimento).

Os momentos que seguiram após a exibição do vídeo mostram essa preocupação das professoras em relação à linguagem como interação no mundo em que vivemos. A fala da professora que relato abaixo também mostra a preocupação em acertar, em buscar a melhor estratégia para interagir com estudantes que, por exemplo, apresentam um diagnóstico de paralisia cerebral. Quando convidada a falar retoma justamente um caso de um estudante que necessita apoio constante de uma outra pessoa para ser o “suporte” em sua comunicação e relaciona com a história de Patrick.

Excerto 15

Eu quero falar um pouquinho de um aluno, né?

A gente tem um aluno que é PC, o X. E que afetou muito a fala. Mas pensem em muitooo.

Daí a gente **viu ali, né? O sujeito é aquele que tem a linguagem que pode se comunicar, que pode se colocar.** E o que que eu percebo nele?... Ele é um menino **que tem condições** e tudo mais, mas ele tem dificuldade ali **no português**, não é? E especialmente na fala, e **isso me deixa muito angustiada**, porque nem na sala de recursos às vezes sai alguma coisa. Ele começa assim, ó. Eu digo: o que tu acha de a gente fazer isso hoje? Daí sai um “tá”, mas às vezes não sai nada. Eu fico tentando achar pistas... mas não é fácil. E eu vejo que ele percebe... quer comunicar algo e não consegue... daí ele baixa a cabeça e tipo... **diz deixa...**

E outra, **a gente sabe que precisa outros acompanhamentos**, fono e por aí vai. Mas a família não leva. **Não é julgar, mas fica difícil.** A gente começar a patinar um pouco, né?

(Professora Ana – 14/06/2022)

A professora faz relação do caso do seu estudante que é PC com a história de Patrick. Quando ela coloca “*a gente viu ali, né?*”, se refere a Patrick e enfatiza a força que a linguagem tem na vida dos sujeitos “*que pode se comunicar, que pode se colocar*”. Ao estar em seus atendimentos com este estudante, fica angustiada por perceber essa fragilidade.

É possível perceber a sensibilidade da professora com ambas as histórias e como a linguagem é percebida como essencial em nossas vidas. Disso resulta a preocupação em trabalhar a autonomia do sujeito. Mais que isso é seu olhar que, ao mesmo tempo que vê potencialidade “*o menino tem condições e tudo mais*”, também demonstra a preocupação com a escolarização, com a parte mais acadêmica da

escola *“mas ele tem dificuldade ali no português, não é? E especialmente na fala, e isso me deixa muito angustiada”*.

Nesta fala, identifico como fragilidade no campo de atuação dos professores do AEE a falta de espaços em que se possa falar mais, experienciar com seus pares, o dia a dia de trabalho com estudantes das mais variadas especificidades. Além disso, parece haver frustrações, tanto quando falamos de professor *“isso me deixa muito angustiada”*, como dos estudantes *“ele baixa a cabeça e tipo... diz deixa...”*.

A preocupação da professora ao relatar essa experiência específica se justifica porque realmente é um estudante com especificidades que exigem mais atenção. De acordo com Galvão Filho (2022), em função de todas as limitações de coordenação motora e da comunicação oral, que é o que traz a professora, muitas vezes as pessoas com PC são excluídas do convívio social. Ainda para esse estudioso, a rede que se constitui em torno deste sujeito vai ser decisiva para uma melhora de qualidade de vida e convívio social. A parceria, as redes necessárias – escola, saúde e família – são os pontos cruciais para um desenvolvimento de sucesso.

Assim, a partir da fala que retrata a inclusão de um estudante PC na rede de ensino, reafirmo a importância desses espaços de formação em serviço para que as professoras possam falar sobre suas dificuldades de atuação. A fala da professora, assim como a de outras colaboradoras, sugere a necessidade de, enquanto professoras do AEE, terem um espaço em que é possível *“aprender a aprender”*. Aprender em parceria, se colocando em relação a suas dificuldades de encontrar estratégias mais produtivas para o desenvolvimento de um estudante com PC, por exemplo.

A professora percebe as potencialidades do estudante e ao mesmo tempo compreende onde estão as barreiras que poderiam ser trabalhadas para um melhor desenvolvimento. Também compreende que não pode ser um trabalho solitário *“Mas a família não leva. Não é julgar, mas fica difícil. A gente começa a patinar um pouco, né?”*. Neste caso em especial, a professora se sente perdida *“a patinar um pouco”* e compreendemos que as dificuldades e barreiras verificadas não dizem respeito apenas ao fato de o estudante ter paralisia cerebral, mas, talvez, da falta de uma rede de apoio com mais pessoas para *“pensar”* sobre este estudante dentro da escola.

Neste ponto, considero importante questionar em que momentos a professora do AEE encontra a possibilidade de articular ações com outros profissionais dentro da escola para *“pensar”* sobre este estudante. O professor do AEE, cada vez mais, tem

sido solicitado a colaborar, formar redes de apoio para a articulação de um sistema escolar inclusivo junto aos professores da sala comum. No entanto, é difícil responder em que momento a professora encontra apoio para trocar e ressignificar suas práticas.

Nos Excertos 16 e 17, vimos professoras que entendem que a cada ano as demandas e as funções que elas têm assumido impõem ações pedagógicas que estão para além do atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial. Em suas narrativas, é possível perceber esse entendimento e ao mesmo tempo as tensões geradas pela falta de tempo para organizar todas essas funções no dia a dia dessas professoras.

Excerto 16

E às vezes, não sei, eu acho que **vocês também se sentem assim**. Às vezes **a gente não dá conta de todas as coisas**, não é só não de dar conta assim, de fazer encaminhamentos e **tudo mais de trabalhar essas coisas com a gente mesmo**. Não é com a gente, porque às vezes a gente não, não tem, assim, faz, faz, faz, faz. Mas. Tem coisas que não fazemos bem. **Você não vê o exemplo?** A gente faz mais falta a gente fazer, falta. É meio frustrante.

(Professora Rosana – 14/06/2022)

É interessante perceber na fala da professora Rosana um acolhimento por parte das colegas em também ouvir suas demandas, suas fragilidades do dia a dia de ser professor do AEE. Quando a professora coloca “[...] não sei, eu acho que vocês também se sentem assim” ela vai se colocando e sentindo, a partir das falas das professoras, que são vários sentimentos de impotência no agir pedagógico em certas situações “a gente faz mais falta a gente fazer, falta. É meio frustrante” que são comuns entre todas. São histórias diferentes, vivenciadas com outros sujeitos, mas que geram as mesmas incertezas. Quando coloca ainda “tem coisas que não fazemos bem”, compreende suas limitações e sabe que “precisa trabalhar essas coisas com a gente mesmo”. Para reforçar esse sentimento como coletivo ainda coloca “você não vê o exemplo?”, se referindo à experiência que a professora Ana relata no Excerto 15 em que aponta suas angústias e limitações nas interações com um estudante com paralisia cerebral.

Logo em seguida a essa fala, a professora Ana contribui com as reflexões que Rosana aponta sobre as demandas e a forma de gerenciamento dessas situações.

Excerto 17

Então, como a gente interage **com todas essas situações**, porque tenho pensado bastante assim no trabalho do professor do AEE, que não é só o atendimento, né?

É trabalhar nossas limitações...falar com pais...reunião com estagiários...relatórios, sem falar cobrar os documentos burocráticos dos professores. E sinto falta de fazer trocas. De trocar com outros professores. Tudo é assim... meio solitário... eu acho.

(Professora Ana – 14/06/2022)

Nos dois recortes, as professoras entendem a necessidade desta acolhida sensível e de escuta ao estudante, à família e aos professores. No entanto, também se posicionam e questionam em que momentos também há essa contrapartida: a escuta e a troca de saberes. E aqui não me refiro apenas aos encontros formativos entre os professores do AEE, que é bastante ativo nesta rede de ensino. Falo sobre os espaços para essa escuta dentro da própria escola, com coordenação pedagógica e gestão escolar.

Para perceber os entendimentos sobre o AEE, sobre os sentidos produzidos pelas professoras e as fragilidades ou tensionamentos a se fazerem quando se pensa sobre este espaço dentro da escola, é interessante conhecer as questões que se referem às interações, às interlocuções e à linguagem mobilizadas em suas falas. Ao tratarem sobre suas interações com estudantes, pais ou professores, as professoras Ana e Rosana se alinham ao que acredita Mariotti (2001, p. 12), quando afirma que, “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação”.

Defendo o que Vieira (2015), Baptista (2011, 2021) e Haas (2020), alinhados aos estudos do campo da linguagem e da Educação Especial, compreendem para as novas configurações que se desenham para o Atendimento Educacional Especializado: “uma configuração institucional que oportunize as condições para o trabalho cooperativo” (Haas, 2016, p. 98), em que o professor do AEE seja um articulador entre os distintos profissionais da Educação que atuam na escola básica.

Acrescento a isso a ideia do AEE como um dispositivo pedagógico que articula saberes, conhecimentos e desafios na busca de uma escola capaz de “aprender a aprender sua natureza inclusiva” (Haas, 2016, p. 99). Nesse sentido, é importante a proposição de Mariotti (2001, p. 12), quando diz que, “neste processo de

conhecimento não estamos sós, pois temos um processo relacional em que todos fazem parte para se pensar, de forma compartilhada, o contexto inclusivo”.

A mesma apreensão, insegurança em estar fazendo o correto em relação aos estudantes público da Educação Especial é vivenciada tanto por professores do AEE quanto pelo professor da sala comum e, por isso, as trocas, o “pensar” junto, em um trabalho articulado e colaborativo são essenciais. O grande desafio, neste sentido, tanto quando pensamos na formação em serviço do professor do AEE, quanto em sua atuação junto ao professor da sala comum, é fazer que os saberes de todos dialoguem na busca de possibilidades que potencializem o desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, a partir do que aponta a PNEEPEI (Brasil, 2008), é possível encontrarmos pistas sobre as possibilidades de se pensar a linguagem no cotidiano escolar. O documento coloca que, “[...] dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (Brasil, 2008, p. 10).

O documento reafirma a necessidade de pensarmos sobre as múltiplas linguagens que podem ser desenvolvidas por todos os estudantes nos vários espaços da escola – das salas de recursos às salas de aula. Este tema parece ser uma questão recorrente na fala das professoras. A escola ainda é um espaço que privilegia o uso convencional de práticas de linguagem como sendo o “carro chefe” das suas ações, como, por exemplo, a leitura, a escrita e a oralidade. Com isso, esquece a gama de possibilidades de recorrermos a muitas outras linguagens em que todos os estudantes possam participar das trilhas de aprendizagem – música, artes, teatro, fotografia, comunicação alternativa e as tecnologias educacionais.

Em relação as suas práticas nos atendimentos com estudantes com deficiência, as professoras Ana e Vitória apontam que, muitas vezes, sentem dificuldades ou insegurança para aplicar de forma assertiva os sistemas alternativos para a comunicação.

Excerto 18

Mas falando já de outro caso, que é uma menina que. Tem a, como é que é? Não é a surdez, mas, por exemplo, assim ó, ela não fala corretamente porque assim o que ela ouve depois, não processa, não processa. O processamento auditivo, isso. E a gente trabalha com ela, ela tá no último ano e ela tá se mostrando muito capaz. Tá muito feliz. **Tá mais confiante.** Ela fala. Bem errado, mas tenta. **E o sorriso dela, nossa... só de falar algumas coisas.** Então são dois casos que me fizeram pensar a **questão da linguagem.** Né?

(Professora Ana – 14/06/2022)

Excerto 19

É... **a gente quer ver aquele potencial ali**, algo positivo, mas também a gente tem que trabalhar na gente que temos **as nossas limitações** e tem coisas que não vai ser como **a nossa expectativa.**

O que eu vejo as vezes **é que preciso trabalhar a família primeiro.** Conversar, mostrar as possibilidades e que é preciso outros atendimentos. A parceria é importante. Quero ver se começo a trabalhar as fichas de comunicação. Porque ele entende tudo, mas usa gestos. **Tem que avançar.** Ela pode avançar. Quero usar as fichas.

(Professora Vitória – 14/06/2022)

Nestes dois excertos, as professoras reafirmam a importância do trabalho com a linguagem como um potente dispositivo de autonomia, de cidadania e de se colocar no mundo enquanto sujeito. É evidente a emoção da professora Ana quando diz “e o sorriso dela, nossa...”. Ela percebe o potencial do sujeito e vê os resultados na vida do estudante que o direcionam para um caminhar com mais autonomia: “*está mais confiante*”.

Na fala de Vitória é reafirmada a possibilidade de autonomia do sujeito, quando diz “*a gente quer ver aquele potencial ali*”. Ela também sinaliza seus próprios processos subjetivos enquanto professora do AEE, envolvendo compreensão das limitações, quando enuncia “*as nossas limitações e tem coisas que não vai ser como a nossa expectativa*”.

Em relação à fala de Vitória, transcrita no Excerto 19, evidenciamos pistas capazes de sugerir que essas limitações podem ser pelo fato de se querer saber mais sobre como criar estratégias para que essa autonomia ocorra. Isso também pode ter relação com a busca por parceria da família para compreender a importância do uso de tecnologias assistivas, como as placas de comunicação, por exemplo.

Reitero aqui, para o contexto de formação de professores do AEE, a ideia de “aprender a aprender” como um movimento constante e que nos leva, a cada nova situação, a novo desafio. É importante essa abertura para olhar novamente, ressignificar práticas e ações que precisam ser ajustadas. E isso não se refere aqui à busca por mais cursos na área. É uma ressignificação que ocorre no próprio contexto, na interação com os pares ou na própria tentativa de outras ações. É a aprendizagem que acontece no contexto de atuação e a partir dos movimentos de ação e da própria experiência. Este é um movimento percebido nas ações diárias do professor do AEE. Nessas percepções, encontramos professoras que consideram a natureza social e interativa da aprendizagem e, na medida do possível, iniciam um deslocamento de sentidos para o AEE e circulam nos espaços escolares encontrando pistas para suas interlocuções com outros professores que potencializem o desenvolvimento de atividades mais inclusivas e que não reduzam suas ações a esses estudantes.

Trago aqui outro exemplo em que a professora Vitória, no Excerto 20, compartilha com todos os presentes o interesse pela temática das tecnologias assistivas, especialmente porque aponta em sua fala que pretende “*usar as fichas*”, se referindo a pranchas de comunicação alternativa, um dos instrumentos utilizados para a interação com estudantes não verbais. Para essa intervenção junto à estudante e com os professores da sala comum, Vitória narra que tem circulado pelos espaços de aprendizagem desta estudante, com o objetivo de encontrar pistas “*pra saber o que propor nessas fichas*”. Ao mesmo tempo que demonstra fazer esses movimentos para compreender melhor quais as necessidades da estudante para utilizar essas fichas, também evidencia sua insegurança ao propor ou a utilizar esse tipo de tecnologia no contexto em que a menina está inserida. Isso fica claro quando Vitória diz “*às vezes a gente fica insegura também*”, mesmo compreendendo que é importante para a autonomia da estudante, se referindo ao episódio ocorrido na aula de Educação Física: “*porque é uma forma dela se colocar. Não precisa fazer por ela*”.

Excerto 20

Na nossa escola também vamos usar as fichas com uma menina. Mas é o que eu tenho observado. Assim é que ela quer fazer as coisas, sabem, é isso que eu penso, assim também da gente deixar, não é? **Eu fui observar um dia na Educação Física pra entender um pouco...pra saber o que propor nessas fichas.** Ela entendeu tudo certinho, mas eu vi que quando chegou a hora dela correr na atividade, uma colega perguntou pro professor se podia ajudar e ele disse sim... **Bah!** Ela não fez por mal, sabe, **era pra ajudar, mas ela poderia fazer isso com autonomia. Ela praticamente fez por ela.** Então esse é um caso assim que eu tenho pensado bastante, **eu vou usar as fichas.** Eu estava assim, **pensei que às vezes a gente fica insegura também.** Usar o material, né? Porque **é uma forma dela se colocar. Não precisa fazer por ela.**

(Professora Vitória – 14/06/2022)

O Excerto 20, portanto, mostra algumas ações da professora em busca de informações sobre o contexto do estudante que podem ser marcadores importantes para intervenções junto a outros professores. No fato relatado, a Vitória percebe, ao observar uma atividade do cotidiano, o quanto ainda é preciso trabalhar a autonomia do estudante com deficiência e o quanto estes sujeitos são capazes de participar sem ajuda das atividades do dia a dia. Quando a professora usa o “Bah!”, sinaliza que o professor e a colega, não de forma intencional, frearam uma iniciativa, uma tentativa da estudante em participar daquela atividade “*ela (a colega) praticamente fez por ela*”.

Uma intervenção em momento oportuno, como uma discussão com o grupo escolar, pode ser feita pelo professor do AEE no sentido de “provocar” o debate sobre o capacitismo, por exemplo, como uma ação a ser pensada com toda a comunidade escolar.

São ações que ampliam a abertura de caminhos para a escola inclusiva. De acordo com lanes (2014, p. 13), “o desenvolvimento pessoal de todos os estudantes da classe se inscreve como finalidade paralela do projeto de inclusão escolar”. Para lanes (2014), todos os estudantes vivenciam situações e experiências que os fazem crescer e compreender o mundo sob várias lentes que os levam a habilidades relacionais, de empatia e aprendizagens sobre a diversidade humana. No entanto, como sugere Haas (2020, p. 106), essa compreensão para essa finalidade paralela, “nem sempre surge como desdobramento espontâneo da ação individualizada do professor do AEE [...] é uma ação que requer um trabalho do AEE junto ao professor de sala de aula, envolvendo a valorização de estratégias de integração e trabalho pedagógico cooperativo entre os estudantes”.

Como mencionado anteriormente, é evidente que muitas das falas das professoras mostram essa necessidade de ações conjuntas, colaborativas e que exigem momentos de interação entre as professoras do AEE e os demais docentes. A experiência que relato a seguir também diz respeito a essas interações com professores da sala comum. A partir deste relato foram surgindo contribuições e aspectos relacionados às tensões e fragilidades apontadas pelas professoras como desafios em suas práticas cotidianas.

Descreverei a experiência relatada e as interlocuções que foram surgindo à medida que a vivência foi apresentada. A professora Simone compartilhou uma proposta de reflexão de uma reunião pedagógica da escola em que atua, com foco nas possibilidades e atividades para estudantes dos anos finais que ainda não estavam alfabetizados.

De acordo com Simone, na sua escola, já nas primeiras reuniões pedagógicas do ano de 2022, surgiram discussões sobre as ações a serem organizadas pelo grupo docente para dar conta das demandas que acompanhariam o retorno dos estudantes às aulas presenciais. A professora iniciou sua fala, então, explicando que, nessa reunião pedagógica, após ouvir os professores e, em especial, a fala da professora de Língua Portuguesa que apontou “[...] *tenho vários alunos não alfabetizados. Não são apenas os alunos do AEE*”, a coordenação pedagógica da escola pediu auxílio para as professoras do AEE, para que fosse proposta uma discussão sobre estratégias e ações que pudessem auxiliar esses professores. Para Simone, foi a oportunidade de falar não só sobre seus estudantes do AEE, como o que normalmente ocorre, mas sim de estratégias ou discussões em que fosse possível pensar todos os estudantes a partir de suas características específicas.

Ao iniciar o relato dessa experiência, Simone também evidencia que percebe que essa procura dos professores em saber mais sobre como encontrar estratégias para trabalhar com estudantes não alfabetizados, tem sido um fato recorrente nos últimos anos, como registra o Excerto 21. A necessidade de troca de ideias, de experiências apontada por Simone requer, com certeza, uma escuta e uma ação coletiva da escola sobre o tema.

Excerto 21

Eu vejo que **cada vez mais o professor que tá lá, na sala de aula, tem me procurado pra pensar esses desafios**. Principalmente quando encontram crianças que ainda não sabem ler no sexto ano...e nem sempre são alunos com DI.

(Professora Simone – 14/06/2022)

É interessante ainda observar nesta fala de Simone “*tem me procurado pra pensar esses desafios*” é possível perceber algumas pistas sobre a forma como a dinâmica de pensar esses processos inclusivos vai se desenhando dentro das escolas. Quando a professora diz que os professores têm buscado mais esse profissional do AEE para buscar soluções, ou sugestões para essas situações reais de sala de aula, é possível compreender outros sentidos que esse espaço e esse profissional assumem na escola.

De acordo com os documentos que normatizam e orientam as atribuições do Atendimento Educacional Especializado nesta rede municipal, encontramos funções que se alinham à Resolução CNE/CEB nº 04/2009, a qual institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, entre elas a função de “VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação das crianças e estudantes nas propostas escolares” (Diretrizes Municipais para o AEE, 2022).

Articuladas às falas das professoras acerca dos sentidos do AEE dentro da escola, chamo atenção para o respectivo documento, que traz a possibilidade de uma ação pedagógica bastante potente em relação ao trabalho colaborativo e compartilhado com outros atores que fazem parte da rede de interação com os estudantes que frequentam o AEE. Esta atualização na legislação em relação às atribuições do professor do AEE indica um olhar a partir da perspectiva inclusiva, desvelando possíveis redes de apoio que podem e devem ser construídas e que envolve toda a escola.

Outro ponto a destacar é que no momento que, em suas diretrizes municipais, há uma orientação que coloca, no inciso IX a função de “acolher, orientar e acompanhar, **junto** (grifo nosso) à Supervisão Escolar”, o professor do AEE ganha destaque no que diz respeito à gestão dos processos inclusivos dentro da escola, mas não de forma isolada. Ele é um parceiro, um articulador para auxiliar na construção de um contexto inclusivo. Nesse cenário, “o AEE deve estar previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e neste documento deverá constar a pluralidade de ações que envolvem o ato educativo na perspectiva da Educação Inclusiva” (Diretrizes Municipais para o AEE, 2022).

A partir do que propõe o Documento orientador do currículo de território (Município X, 2021, p. 44), entende-se a urgência de espaços de Convivência, interação e participação:

As comunidades educativas, em seus espaços escolares e segmentos, têm inúmeras oportunidades de desenvolver vínculos de confiança, diálogos, projetos, eventos contando com a participação ativa dos/as estudantes e seus pares, respeitando as individualidades e a coletividade.

Necessário se faz ofertar propostas de aprendizagens que promovam autonomia em relação à auto-organização, à saúde e ao bem-estar dos/as estudantes. Também é fundamental incentivar à curiosidade, à pesquisa, ao encantamento, ao questionamento e ao conhecimento do meio que os cerca, garantindo a acessibilidade a espaços, tempos e materiais (jogos, brinquedos e outros).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o Documento orientador do currículo de território (2021) ainda aponta como de extrema importância o papel do professor do AEE como parte de uma rede para “potencializar as ações de inclusão nas escolas da rede municipal [...]”. Evoca, ainda, a responsabilidade coletiva quando impõe a necessidade de que “equipes diretivas, educadores, funcionários, comunidades e demais segmentos da sociedade vivenciem reflexões, debates e trocas de experiências” (Município X, 2021, p. 54) acerca da temática inclusiva.

De acordo com o relato de Simone, a ação compartilhada com o grupo em nosso encontro foi planejada, junto com a coordenação pedagógica da escola, resultou em um momento de interlocução com os professores em uma reunião pedagógica. Nesse planejamento, além de ter como foco as questões trazidas pela professora de Português (demanda apontada em uma reunião anterior – alunos não alfabetizados que frequentam os anos finais), foi proposta a elaboração de um mapa da empatia para todo o grupo docente, em que todos foram divididos em grupos nada homogêneos, pois essa era a intenção. Quanto mais diversidade de pensamento, melhor o resultado.

A partir da experiência que trouxe a professora Simone, é possível perceber que, apesar de não sinalizar textualmente que essa ação junto a todos os professores da escola em uma reunião pedagógica seja uma das atribuições que a PNEPEI (Brasil, 2008), considera essencial sua atuação nesses momentos formativos. Simone assume, ainda, que essa ação, articulada com a supervisão escolar, foi de extrema importância dentro da escola.

Tal perspectiva é evidenciada quando diz que *“foi uma experiência desafiadora”*, como mostra o Excerto 22, na sequência.

Excerto 22

Pra mim, foi uma experiência desafiadora. Percebi que temos que **planejar cada interação...** a pergunta certa é aquela que vai **mobilizar a discussão**. E a **escolha pelo mapa da empatia foi ótima**. Gerou uma boa discussão.

(Professora Simone – 14/06/2022)

Para Simone, é uma vivência nova, considerada um desafio. Destaca-se também, na fala de Simone, a necessidade de um planejamento cuidadoso para esse momento, a fim de que a sua interação fosse produtiva. Isso fica evidente quando ela coloca: *“a pergunta é aquela que vai mobilizar a discussão”*. São perguntas assertivas que, em um espaço de trocas, produzem reflexões com todo o grupo docente. Nesse momento, a partir das escolhas linguísticas feitas pela participante para descrever a experiência (planejar, mobilizar), assumiu seu papel agentivo naquele momento para que a discussão ocorresse. Percebe-se, assim, o quanto esses momentos são importantes e o quanto as perguntas certas para determinadas situações são capazes de gerar discussões e respostas que falam muito sobre o contexto experienciado pela escola em que a professora Simone atua.

Com o olhar ainda voltado para essa experiência, é importante destacar a preocupação do corpo docente da escola de Simone em relação a estudantes cursando um sexto ano, que ainda não estão alfabetizados. Tais discussões já fazem parte do dia a dia da escola, mas ganham força para essas reflexões após os efeitos gerados pelo afastamento dos estudantes da escola por dois anos da escola, em virtude da pandemia da COVID-19.

A proposta se desenhou a partir de uma problemática identificada com o retorno presencial dos estudantes, pois estes mostraram muitas fragilidades emocionais e de aprendizagem. Neste contexto estão estudantes com ou sem deficiência.

No Excerto 23, apontamos o que diz Simone sobre a reunião planejada em conjunto com a supervisão da sua escola. É importante contextualizar que Simone buscou subsídios para aquele momento - *“a escolha pelo mapa da empatia”*, referida

no Excerto 22, em uma experiência de formação proposta pelo NAPPI em 2019³³. A proposta de Simone na reunião com os professores da sala comum foi a formação de cinco grupos de trabalho, com o objetivo de olhar para quatro turmas: duas dos anos finais (uma de sétimo ano apontada pela professora de Língua Portuguesa) e duas dos anos iniciais, todas com estudantes atendidos pelo espaço do AEE e estudantes do Espaço de Aprendizagem da escola. Um pouco deste resultado, apontamos na sequência.

Excerto 23

Na reunião pedagógica, a gente foi assim. Bom, nós vamos propor tal coisa, daí a gente já começou a pensar, vamos, vamos pensar o que aquela professora vai perguntar sobre isso? Porque ela vai perguntar, é certo. A primeira pergunta foi: **meus alunos do sétimo ano não sabem ler. E daí. O que eu faço com eles?**

Daí começou uma discussão interessante. O pessoal se envolveu... Divididos em grupos fizeram o mapa da empatia.

Oh! Tu pode **fazer uma atividade assim**, que esse aluno vai participar na **oralidade**. A gente **vai ter que falar enquanto escola sobre essas coisas**...vai ter **que mexer nessas expectativas do professor**.

Vamos falar de **letramento**. Vamos levar outras coisas pra sala. É isso! Tem muita coisa pra pensar. Dá pra olhar para o aluno, como ele aprende...

(Professora Simone – 14/06/2022)

Evidencio na interação de Simone com os outros professores respostas assertivas para os questionamentos dos professores como, por exemplo, *“meus alunos do sétimo ano não sabem ler. E daí. O que eu faço com eles”*. Ao dizer *“oh! Tu pode fazer assim... esse aluno vai participar na oralidade”* e reafirmar que *“vai ter que mexer nessas expectativas do professor”*, vão surgindo momentos de abertura para falar sobre outras formas de se validar a aprendizagem e de trazer a temática do multiletramentos.

³³ Em uma das formações da Sala de Recursos, em 2019, organizada pelo NAPPI, as professoras do AEE conheceram a empresa Mercur, de Santa Cruz do Sul/RS, que, em sua missão e filosofia, tem como um de seus pilares a construção colaborativa de produtos utilizados por pessoas com deficiência, sejam elas permanentes ou temporárias. Lá, as professoras conheceram a forma como essa colaboração acontecia na prática para esse “pensar” e planejar produtos inclusivos. Foi assim que as professoras tiveram contato com a metodologia *Design Thinking*. Nessa reunião, então, planejaram uma atividade para o grupo de professores, entendendo ser esta uma metodologia possibilitadora de um trabalho em grupo e bem colaborativa a partir de uma demanda da escola, por exemplo. É uma estratégia em que o foco principal é potencializar a inovação e conduzir o grupo de professores para a elaboração de práticas pedagógicas mais assertivas que considerem a realidade da comunidade escolar.

Mais adiante, Simone reforça que essa discussão deve ser feita “enquanto escola”, ou seja, chama à responsabilidade de pensar essas questões para todos envolvidos. Quando alerta que será preciso “*mexer nessas expectativas do professor*”, se refere à realidade esperada de que todos os estudantes do sétimo ano deveriam estar alfabetizados.

Ao se referir a “*mexer nessas expectativas do professor*”, Simone se alinha ao que Cruz, De León e Bandeira (2021, p. 119) também sugerem quando colocam que,

há na escola uma forma de olhar para os estudantes, pré-definindo um padrão de desenvolvimento igual para todos. Isso desconsidera a unicidade de cada ser humano e a falta de condições socioculturais às quais esses estudantes estão submetidos ao longo de suas vivências.

De acordo com Lima (2006), a escola, ao desconsiderar essas condições socioculturais, reforça as marcas de uma escola que uniformiza o processo de alfabetização de seus estudantes, desconsiderando e negando “a evidência de que o mundo cultural esteja presente no cotidiano dos alunos. Desconhecendo desse modo, a importância do letramento para a significação da aprendizagem da leitura e escrita” (Lima, 2006, p. 87).

Soares (2010, p. 48), ao considerar alfabetização e letramento, reitera a importância do trabalho com a linguagem em todas suas dimensões, buscando materiais que auxiliem esses estudantes “na compreensão da função social da leitura e escrita”. A discussão acerca do letramento na escola tem sido tema de pesquisas também no campo da Educação e amplia as possibilidades de se fazer uso de práticas de leitura e escrita presentes no nosso dia a dia enquanto sociedade, pois, muitas vezes, a escola não aproveita tais práticas para potencializar a aprendizagem.

Na narrativa de Simone, conforme Excerto 24, há menção a um questionamento feito aos professores pela supervisora da escola em que atua.

Excerto 24

Tentamos iniciar nossa discussão em relação a essa fala de o estudante não estar alfabetizado trazendo justamente a questão do letramento... mais que isso. Foi bem interessante **uma pergunta da supervisora que gerou silêncio**... e depois impulsionou a discussão... como é que é o trabalho com leitura na tua aula? Que materiais que vocês usam na sala pra alcançar esses alunos? Mapas, vídeos...usam as telas interativas? (se referindo a recente aquisição da Secretaria de Educação de telas interativas).

E aproveitei pra falar sobre o **desenho universal**. É mais uma forma de pensar né?

(Professora Simone – 14/06/2022)

É interessante destacar que, em sua narrativa, aparece a figura da supervisora da escola, que pode ser considerada, neste exemplo específico, como uma parceira importante nas interlocuções que Simone estava propondo. É um ponto de apoio e mostra um olhar colaborativo para se pensar essas situações. Interessante, ainda, é a postura de também questionar com a provocação “*Que materiais que vocês usam pra alcançar esses alunos?*”, dando visibilidade e importância às compreensões de Simone em suas intervenções. A supervisora se alinha e valida o que Simone estava propondo. Percebe-se que Simone tem uma parceira dentro da escola para pensar os processos inclusivos.

Para Mantoan (1992, p. 6), “os alunos que recebem um apoio intelectual conduzido por um professor devidamente preparado são capazes de desenvolver condutas inteligentes”. Neste sentido, é importante se fazer perguntas como as feitas pela supervisora da escola – “*como é que é o trabalho com leitura na tua aula? Que materiais que vocês usam na sala pra alcançar esses alunos? Mapas, vídeos...usam as telas interativas?*” em sua interação, pois esses questionamentos mostram a importância da mediação, do uso de materiais diferenciados e da atenção às questões específicas de cada estudante.

Uma das sugestões lembradas por Simone foi o uso do “*desenho universal*” como uma das possibilidades de trabalharmos mais, “*enquanto escola*”, para potencializar o desenvolvimento dos estudantes que ainda não sabem ler. A professora Vitória, nesse momento, ainda lembrou que esta foi uma pauta de reunião em uma escola da rede em que o NAPPI foi convidado a tratar do tema do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em 2022.

O lembrete da professora Vitória sobre a formação ocorrida com a temática do Desenho Universal aponta para articulações possíveis que podem ser propostas dentro das escolas para todo o grupo de professores. Momentos assim direcionam e potencializam o olhar do profissional que está à frente do AEE para pensar em tutorias com seus pares de forma mais assertiva e responsável, trazendo para discussão, por exemplo, o reconhecimento da melhor forma que cada estudante se percebe em relação a sua aprendizagem, ou ainda a elaboração de práticas que tomem por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o uso de tecnologias assistivas dentro da sala de aula.

Para Zerbato e Oliveira (2018, p. 13):

A implantação da cultura colaborativa e inclusiva na instituição escolar faz-se necessária para que todos os atores tenham a clareza sobre os objetivos da escola e qual o papel de cada profissional, pois, na ausência da implementação de políticas públicas atrelada à falta de uma discussão aprofundada que envolva comunidade interna e externa, os princípios inclusivos acabam se tornando frágeis e o processo educacional inclusivo vulnerável.

Esse é um ponto que tem perpassado várias discussões dentro das formações propostas pelo NAPPI em 2022. Uma das temáticas de formação no início de 2022, ainda em formato online, foi a apresentação de possibilidades para um trabalho mais colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum, a partir do que propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem. Esta proposta contempla todos os estudantes, pois assume a aprendizagem para todos, organizada a partir das características específicas de cada sujeito.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte do princípio de que currículos flexíveis na sua origem beneficiam todos os estudantes e não apenas aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou altas habilidades. Além disso, currículos flexíveis não demandam “adaptações específicas” para alguns estudantes, uma vez que são estruturados para atender a necessidades diversas. Tal flexibilidade deve estar presente em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021).

Seguindo a mesma percepção da necessidade de buscar alternativas para se pensar esses processos inclusivos na escola, especialmente no que tange à aprendizagem e relatando um pouco sobre suas experiências no momento considerado pós-pandemia, a professora Ana contribui para essa perspectiva sociocultural de perceber esse estudante.

Excerto 25

É essa flexibilização geral para todos, de uma certa forma, a pandemia trouxe isso. A gente tem que falar em **flexibilizar para todos**. De ter esse olhar pra todos. **Nós vivemos esses processos diários, né?** Então, a do ponto é inclusão, está muito... Parece que só vincular essa necessidade de olhar para o aluno que tem alguma marca, alguma deficiência específica não é, não é, né? **A gente precisa estar atento a forma como eles todos são olhados.**

(Professora Ana – 14/06/2022)

Em seguida, Vitória traz a ideia de que estamos todos retornando de dois anos de pandemia experienciados de distintas formas pelos estudantes. Vitória reforça a importância de todos os professores compreenderem que lidamos com estudantes de contextos sociais distintos e que, na pandemia, tiveram agravadas suas condições econômicas, sociais e emocionais que já estavam fragilizadas. Conseqüentemente, precisam ainda mais do olhar atento e sensível no contexto escolar, como evidencia o Excerto 26.

Excerto 26

Ação desse olhar, mas do **quanto a pandemia...** A gente ainda não entendeu o quanto a pandemia afetou mais ainda, né? Porque tinham já questões de aprendizagem. Tinham, sempre existiu, mas eu acho que elas estão muito maiores e me parece uma percepção que a gente tem que ter enquanto escola.

(Professora Vitória – 14/06/2022)

Evidencia-se na fala das professoras uma concepção de linguagem como interação que perpassa por todas suas dimensões que dizem respeito às funções do professor do AEE. Esse entendimento nos permite pensar, a partir dessas interações, em momentos formativos, nas reuniões ou conversas mencionadas por Simone, Vitória e Ana, que a linguagem pode ser vista como mediadora na construção e produção de conhecimentos. Em adição a isso, de forma reflexiva e crítica, pode ser considerada, também, uma ação que transforma.

Assim como Vygotsky (2008), que aponta a colaboração, mediada pela linguagem, que envolve a participação ativa de todos, gera movimentos de contradição e negociação, como uma das bases para a transformação de si, do outro e do mundo, também entendemos que processos formativos que tenham como foco essas interações entre formadores e coordenadores responsáveis pelas formações e professoras do AEE são essenciais dentro do contexto inclusivo.

Magalhães (2021, p. 4) contribui com essa reflexão, também embasada em Vygotsky (2008), colocando que, no “processo de negociação, cada participante oferece e recebe apoio para/de outros, possibilitando compreensão e produção conjunta de novos modos de agir para o desenvolvimento de todos”. Neste sentido, a linguagem tem um papel decisivo e fundamental no contexto da educação inclusiva, especialmente para o campo de formação de professores do AEE, pois são agentes

colaborativos dentro da escola para que reflexões críticas, assertivas e transformadoras de realidades aconteçam quando falamos de inclusão.

A partir dos exemplos narrados pelas professoras, percebemos como foram desafiadas a pensar em intervenções possíveis de interação entre os professores para discutir questões relacionadas aos estudantes não alfabetizados e, para isso, se posicionaram sobre a importância de se pensar em letramento em todas as áreas do conhecimento. Além disso, mediaram discussões que possibilitam a desmistificação de que o estudante com ou sem deficiência, que não lê, não pode contribuir ou participar das aprendizagens junto com seus pares, pois a aprendizagem se dá de diversas maneiras.

Freire (1996, p. 69) já apontava para as possibilidades da leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, deste modo, o autor atenta para o respeito do saber de experiência do educando. O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Contribuir para essas discussões relacionadas ao letramento, enquanto professoras que atuam no AEE, pode ser uma ótima oportunidade para quebrar algumas ideias pré-concebidas culturalmente de que estudantes com características específicas de aprendizagem não conseguem avançar em suas conquistas e aprendizagens. Nesta perspectiva inclusiva, consideram-se as práticas sociais e culturais em que os estudantes estão inseridos, levando em conta a identidade e diferença de cada um.

A fala da professora Ana marca essa importância e o quanto a sua interação com o professor da sala comum auxilia para essas compreensões dentro da escola.

Excerto 27

Então, como professora do AEE, eu tenho uma experiência que eu vou relatar.

Nós temos um aluno autista então, que foi diagnosticado no ano passado. Ele não ficava dentro de sala de aula nenhum momento. Ele jogava a máscara, estojo, tudo.

Fizemos uma adaptação maior com ele pra tentar entender um pouco. E falando sobre as estagiárias. Ele criou, uma afinidade com a estagiária, né? E assim. **Essa função de ser ouvinte do professor e da estagiária é muito importante.** Eu digo, **olha, professora, vamos conversar. Como ele tá? Daí ela fala da preocupação de ele não estar escrevendo.** Eu tento acalmar. Ele tá participando. Então não se preocupa em escrever alguma coisa. Ele não vai escrever, neste momento, só de vez em quando. Vamos trabalhando junto nisso.

Eu percebo que **hoje ele está assim muito mais autônomo**, né? Pela primeira vez ele participou de uma atividade escrevendo. Então eu vejo como é importante essa **significação**, de ele ver no outro a sensação de quando ele aprende algo. A profe tava muito feliz e ele percebeu.

Então acho muito importante esse nosso relacionamento com o professor.

(Professora Ana – 14/06/2022)

A partir da narrativa da professora Ana, percebo a sua preocupação em também reservar um espaço de escuta para os professores que estão diariamente com esses estudantes nas salas de aula. Assim como o professor do AEE precisa do momento de escuta, o professor da sala comum também espera por esses momentos. Quando Ana faz esse movimento, não só de escutar, mas também de sugerir, apoiar e acalmar essa professora, entendo que ela inicia pequenas mudanças e traz para junto dela outros mediadores para potencializar a aprendizagem deste estudante. Ao mostrar essa preocupação e as interlocuções realizadas nesse período mais desafiador, a adaptação deste estudante com autismo na escola, criou vínculos colaborativos que passam a fazer parte do auditório social do estudante e que contribuem ao que Bandeira (2020) chamou de Zona de Potencialização do Desenvolvimento.

Se o professor do AEE pretende encontrar parceiros para o desenvolvimento das aprendizagens e que acreditem no potencial de seus estudantes, ele também precisa ser cuidadoso e sensível em suas interlocuções com esses professores. A ideia é agregar saberes, vivências e sensibilizações capazes de construir um cenário inclusivo na educação.

Sob esta perspectiva, considero necessário olhar para o que aponta a professora Vitória, quando narra que nem sempre essa “entrada” para interagir com

os professores da sala comum é amigável e como isso pode trazer resultados negativos para a atuação do professor do AEE. Tal situação pode produzir sentidos contrários àqueles propostos pela perspectiva inclusiva na educação. Trata-se, então de um entendimento equivocado de que o professor do AEE é aquele que “sabe tudo sobre inclusão”. Como seres inacabados (Freire, 1996) e dispostos a aprender a aprender ao longo da vida, tensiono que tais sentidos produzem mais um “peso” (o de ser visto como aquele que sabe tudo de inclusão) para o professor do AEE que, como vimos nas narrativas analisadas, já sentem as tensões e fragilidades em suas atuações.

Passo, então, para a fala da professora Rosana, no Excerto 28.

Excerto 28

Vou falar então. Das falas de vocês, acho importante a gente até, como já tem bastante professoras aqui estão mais tempo na mesma função... falar sobre isso. É, eu vejo assim, que o professor muitas vezes a gente, assim, eu vou ir pro outro lado, é que até ano passado eu era professora de sala de aula. A impressão que eu tinha, assim é que quando o profissional do AEE ia pra conversar, ele queria ensinar o professor a dar aula. Dizer para o professor que aquele aluno tem capacidade de ir além daquilo.

Daí o professor tá ali fazendo uma atividade, integrando... mas... Isso me incomodava bastante, né?

Eu percebo isso, sabe... **que às vezes o professor AEE**, tá tão em contato com essas inclusões que quando tu **vai falar com o professor, ele se sente confrontado, e te diz assim, mas eu sei o que eu estou fazendo, é assim.**

Daí o professor do AEE fala: **tem que ser do outro jeito.** Eu me questiono. Será que sempre tem que ser do jeito que nós falamos. Porque, afinal de contas, a gente não tá ali todos os dias para ver quais foram as tentativas, né? Os acertos e os erros e a. Isso é uma coisa que eu percebi esse ano e eu fico me questionando sobre a forma de falar também com esse professor.

(Professora Rosana – 14/6/2022)

Os tensionamentos apontados por Rosana são relevantes para que compreendamos o quanto o papel do professor do AEE é importante nas interlocuções com todos os envolvidos no contexto inclusivo. A forma como eu planejo essas interações e escolho cuidadosamente as palavras, além da abordagem ao direcionar uma intervenção são essenciais para o que nos propomos a discutir em nossas análises. A mesma sensibilidade em acolher o estudante, sob uma perspectiva que olha para o sujeito em suas vivências socioculturais, deve ser, também, o acolhimento a este professor. Olhar pelo viés da potencialização, do que pode ser construído com esses parceiros parece-nos um caminho assertivo para se pensar ambientes

cooperativos, colaborativos e inclusivos no contexto escolar. Quais sentidos de AEE produzimos quando, em nossas interlocuções com esses professores, nos colocamos como detentores do saber e como aquele que está ali para dizer “*tem que ser do outro jeito*”?

Contribuindo com a reflexão, vemos, na fala professora Vitória, dois pontos importantes que vão ao encontro do que Rosana traz no Excerto 28. O primeiro é a concordância de que é preciso de sensibilidade e que “*o segredo é contagiar*”. O segundo ponto diz respeito a posturas e posicionamentos que assumimos quando presenciamos um narrar sobre o outro que cria marcas, estigmatiza o sujeito e o posiciona em um lugar de desprestígio. Sua fala diz respeito a “*alertar*” para discursos equivocados e capacitistas que fazem parte do cotidiano social em que estamos inseridos. Interessante a postura da professora, quando diz que é preciso “*falar de um jeito sério, mas amigável... Tem coisas que não se impõem... se conquista, né?*”.

Excerto 29

Antes eu vi a colega também comentando, que a gente precisa da parceria de todos, né? Da supervisão da direção, né? Que isso não é uma é... não pode ser uma fala nossa, só tem que ser uma fala de todos.

Acho que o segredo é contagiar um pouco. Alertar quando a gente vê falas equivocadas, falar sobre o capacitismo e muitas outras coisas. É preciso falar... falar muito.

Falar de um jeito sério, mas amigável. **Tem coisas que não se impõem...se conquista né?**

Nesse ano eu chamei a atenção pra algumas coisas... bem da linguagem do dia a dia, que a gente nem percebe as vezes. Eu ouvi assim comentário dos professores falando – “**ah... esse aí é igual o pai... toda família tem um parafuso a menos**”, ou então... “**bah, aquele guri tem alguma coisa, é muita viagem gente**”... dai eu lembrei que eu tinha escutado uma entrevista rápida assim, né, de uma pessoa falando como que umas falas desse tipo “**viajandão**”, como aquilo tinha machucado ele durante toda a vida e depois de adulto, que ele descobriu que ele era autista e daí ele começou a entender porque os outros chamavam de “viajante”.

Continua

Dai eu falei como a gente tinha que cuidar, né? Da forma como a gente fala assim, porque a gente acha que eles não entendem ou não ficam chateados, né? Mas já tem pesquisas, vários projetos por aí que diz que mostra que a pessoa fica, fica sim chateada, não é? Se a gente fica quando fala alguma coisa assim que cai pra gente, imagina, né? E são coisinhas simples, que dá pra mudar no dia a dia. Tem que ser dito, né? Tem que ser dito. Infelizmente, a gente tem que pegar esse gancho, nunca deixar passar, né? Como uma postura mesmo...defende isso.

(Professora Vitória – 14/6/2022)

Na narrativa de Vitória fica clara essa preocupação com essas marcas, esses rótulos que são atravessados pelo uso da linguagem no nosso dia a dia. Falas, redes sociodiscursivas que criam a ZdD (Haag, 2015), lembrando do que aponta Vygotsky, um dos autores que sustenta todo o aporte teórico em nossas discussões, inclusive quando trata, também, sobre o desenvolvimento do professor. Para o Vygotsky todo conhecimento é construído socialmente dentro de espaços em que ocorrem as relações humanas. A teoria de Vygotsky compreende a linguagem como ponto importante para o desenvolvimento do sujeito. Partindo dessa ideia, ao estar com seus pares, interagindo e refletindo sobre situações e desafios do dia a dia, o professor constrói, enriquece e fortalece o seu próprio aprendizado e potencializa o seu “fazer” pedagógico.

Para Nóvoa (1997, p. 26), dentro do que se pensa sobre formação continuada de professores, é importante considerar e valorizar o saber do professor e da sua experiência: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Neste contexto e no entendimento de formação continuada ou ainda em serviço, as professoras trazem pontos importantes a considerar. Além de entender a formação específica do professor do AEE, não se pode deixar de lado o fato de que uma das atribuições do professor do AEE é, também, articular, junto à coordenação pedagógica da escola na qual atua, formações e discussões sobre temas relacionados à inclusão com os demais professores da escola, ou seja, exercer “o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26).

As análises e compreensões encontradas em nossas interações revelaram que as formas como os professores do AEE interagem com os demais professores, assim como a maneira como conduzem as reflexões, a partir de uma intencionalidade situada no contexto inclusivo, que passa pela linguagem, são determinantes para que os sentidos de AEE sejam ressignificados dentro da escola. A proposição de um momento coletivo, organizado a partir de questões norteadoras foi muito rico e trouxe falas, experiências e um compartilhamento de práticas muito potentes por parte das professoras do AEE, colaboradoras da pesquisa.

Reafirmo, assim, a relevância desta tese, ao abordar a importância de olhar para a linguagem, seja quando nosso foco está na atuação do professor do AEE (em todas as esferas em que atua: estudante, família, professor e comunidade escolar), ou quando nos voltamos para o seu desenvolvimento em formação.

*Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
Explicar-se é mais difícil do que ser.
E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.
Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade
aproveita-se a história como que está pronta dentro da gente.
(...) A história é mais real do que qualquer explicação. (...)
(Ruth Rocha, 2003)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida
 Que passa pela minha e que vou
 Costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
 Mas me acrescentam e me fazem
 Ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato,
 Vou ficando maior...
 Em cada retalho,
 uma vida, uma lição
 Um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa,
 Mais humana, mais completa.
 E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
 De pedaços de outras gentes que vão
 Se tornando parte da gente também.
 E a melhor parte é que nunca
 Estaremos prontos, finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo
 Para adicionar à alma
 (Cris Pizziment)

Chegando ao momento final deste percurso de quatro anos, nesta pesquisa de doutorado, encontro alento nas palavras gentis e acolhedoras do poema de Cris Pizziment (2013), ao compreender, com maestria, que sim, talvez a melhor parte de todo esse percurso é saber *“que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”*.

A ideia me acalma porque ainda há muito a que se olhar e se apaixonar quando penso no espaço do Atendimento Educacional Especializado e nas possibilidades de articulações pedagógicas dentro do contexto inclusivo, com o foco nas aprendizagens e potencialidades de todos os estudantes, com ou sem deficiências. Assim, como professora que atua neste espaço da Sala de Recursos Multifuncionais de município gaúcho da região metropolitana de Porto Alegre, ajusto meu olhar para, neste momento, no papel de professor investigador, tecer algumas considerações e reflexões acerca dos sentidos de AEE que encontrei nas produções discursivas das professoras colaboradoras deste estudo. Olho para essas reflexões com a responsabilidade e a certeza de que foram momentos importantes de escuta, de

acolhimento a essas narrativas que se materializam agora como a oportunidade de apontar algumas perspectivas de propostas que qualifiquem, ainda mais, os espaços de formação desta rede, entendendo, sobretudo, o papel da linguagem em todas as nossas relações.

Com este sentimento de alegria e gratidão, compartilho minhas impressões sobre a pesquisa e o objeto de análise: *identificar os possíveis sentidos para o Atendimento Educacional Especializado verificados nas produções discursivas das professoras colaboradoras da pesquisa e que efeitos produzem nas relações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva*. Entendo, ainda, que, no decorrer deste processo de escrita final para esta tese, encontrei um tempo de parar, relembrar momentos, fazer relações e acolher sugestões para compreender melhor o contexto estudado e, dessa forma, ressignificar, em meu próprio percurso formativo, “novos sentidos para o Atendimento Educacional Especializado”.

Dito isso, inicio apontando para a importância de transitar por dois campos potentes e engajados em estudos que se voltam para a linguagem a partir de uma perspectiva inclusiva. Revelam-se pistas importantes acerca da subjetivação e constituição de todos os sujeitos envolvidos nos processos inclusivos da escola. Falo das possibilidades de compreensões que tive ao alinhar os estudos da Linguística Aplicada às pesquisas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste último, em especial, encontrei movimentos importantes e que se aproximam na busca de compreensões mais assertivas para se pensar o cenário inclusivo dentro das escolas.

Neste sentido, o Atendimento Educacional Especializado, serviço organizado pela Educação Especial, tem sido foco para análises em muitas pesquisas, especialmente a partir da implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008. O interesse por este espaço ganha força à medida em que o AEE vai se organizando dentro das escolas e que a atuação dos professores em Salas de Recursos Multifuncionais, um dos lugares em que o AEE pode acontecer, ganham novos contornos e atribuições que, muitas vezes, desvelam uma multiplicidade de ações que este profissional se vê envolvido. Entendo, então, que compreender melhor este espaço, ouvir o que as professoras do AEE, colaboradoras nesta pesquisa, tinham a dizer, foi importante para encontrarmos pistas de como essas professoras produzem sentidos para o AEE nas escolas que trabalham

e quais movimentos podem ser percebidos a partir de suas interlocuções com os demais docentes.

Considero importante pontuar que os movimentos que a Educação Especial tem tensionado para este espaço específico do AEE trazem novos sentidos para as articulações que deveriam acontecer dentro das escolas. Tais sentidos não se modificam em movimentos solitários dentro da escola, mas exigem um deslocamento coletivo de se pensarem os processos formativos de todos os estudantes e não apenas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses sentidos também são atravessados pelos processos de subjetivação do professor do AEE e pela forma como ele consegue articular todas essas demandas em seu dia a dia na escola. Para isso é preciso haver espaços para escuta, para troca de saberes e de compartilhamento de experiências entre pares.

Dando destaque a esses processos de subjetivação do professor do AEE e reafirmando a importância de espaços de escuta a docentes, compreendo que foi essencial para essa pesquisa conhecer percursos formativos das participantes, e, sobretudo, as histórias que cada uma delas carregam e que dizem muito sobre o ser professor do AEE. Entendo que essa escuta trouxe elementos importantes que contemplaram um dos objetivos que direcionaram o estudo: *evidenciar as trajetórias de formação e as experiências de trabalhos das professoras do AEE*, nos momentos em que as docentes se permitiram lembrar e contar sobre suas trajetórias de vida. Encontrei narrativas potentes e valiosas para o contexto da pesquisa e que abrem caminhos, como afirmou Berteaux (2010, p. 47), “para a reflexão, para o questionamento, para a formação e autoformação do professor”.

Considero importante pontuar, ainda, que a escolha metodológica também foi essencial para que as produções discursivas apresentadas neste texto final contribuíssem significativamente para esse resultado. A escolha pela entrevista semiestruturada com as professoras e a oportunidade de acrescentar a esse percurso do estudo um encontro formativo com um pequeno grupo de quatro professoras, reforçou o meu entendimento de que foi proporcionado um espaço para trocas de vivências no dia a dia de ser professor do AEE. Foram momentos para contar experiências, falar sobre as interações com estudantes, famílias e professores: falar e ouvir o que as colegas tinham a dizer. E tinham muito! Isso é certo. Destaco também que olhar para todos esses momentos, permitiu-me compreender melhor o contexto

do estudo, reformular conceitos e revisitar teorias, entendendo essa interação como uma atividade de produção de sentidos.

Ao analisar elementos que atendessem ao objetivo de investigar *quais concepções de práticas de linguagem fundamentam o trabalho destas professoras no contexto inclusivo*, encontrei aspectos muito relevantes e evidenciei, sim, uma concepção de linguagem em interação presente em todas as interlocuções – professores, famílias, estudantes. Concepções que sugerem o entendimento de quanto o sujeito com deficiência se constitui, dentro da escola, como alguém capaz (ou não) de aprender com autonomia a partir do olhar do outro, do que diz o outro e do que pensa o outro sobre ele. Essa percepção, nessas análises, se confirma quando encontro falas e movimentos das professoras ao abordarem temas como letramento, múltiplas linguagens entre outros. Ou quando as professoras contam sobre as tentativas, as angústias e desafios em ainda usar formas alternativas de comunicação para auxiliar estudantes não verbais a terem mais autonomia em suas interações na escola.

No entanto, também encontrei falas que sugerem um trabalho ainda muito solitário dentro da escola para ações que potencializem os processos formativos dos estudantes com deficiência dentro da escola. O olhar que os demais professores têm sobre este espaço, na fala de algumas das colaboradoras, ainda produz um imaginário de que é no AEE que o desenvolvimento deste estudante deve ocorrer, com a ideia errônea de lugar de “reforço”.

Os dados gerados também contribuíram com importantes tensionamentos e fragilidades no trabalho do cotidiano da escola apontados pelas professoras quando relacionados ao terceiro objetivo: *analisar as atribuições do professor do AEE em relação ao papel da linguagem, da interação e da potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dentro da perspectiva inclusiva*.

As falas das participantes, carregadas de sentidos sobre o trabalho que realizam com estudantes com deficiência, indicam a responsabilidade que assumem como interlocutoras com toda a rede que faz parte da vida destes sujeitos. São ações que estão para além do AEE e que assumem uma perspectiva sistêmica de ação. Ao mesmo tempo que entendem que essas atribuições exigem acolhimento e interação com família, professores, gestores e comunidade em geral, apontam, como um dos desafios do dia a dia, a falta de tempo para organizar e gerenciar todas essas ações.

Além dessas atribuições, mais do que importantes para essa proposta na perspectiva inclusiva, a maior parte da carga horária deste professor é focada no atendimento individualizado. São momentos importantes e necessários. No entanto, fica evidente em muitas de suas falas a vontade de investir mais tempo nas redes de interação que este sujeito-estudante participa. Apontam, ainda, a importância de colocarem seus conhecimentos específicos a serviço dessa rede e, desta forma, agirem mais sobre as interações do que sobre o estudante.

Em muitas das experiências relatadas, foi possível perceber alguns desses movimentos: participação em conselhos de classes, práticas colaborativas com professores da sala comum, interação com profissionais de apoio, entre outras. Mas essas ações passam por momentos de formação e escuta desses professores. Muitas das capacidades e habilidades do professor que atua no AEE precisam ser acolhidas e ressignificadas constantemente. Isso também acontece nos momentos de formação, de trocas com seus pares e de escuta sensível sobre os desafios enfrentados.

Entender a perspectiva inclusiva proposta pela Política Nacional da Educação Especial (2008) passa pela compreensão da “urgência de ‘sistemas aprendentes’ que não se restringem aos sujeitos, mas se constituem como grupos: profissionais, redes de ensino, gestores, educadores etc” (Baptista, 2011, p. 48). Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado torna-se um dispositivo pedagógico capaz de organizar um trabalho em rede no contexto inclusivo.

É importante destacar que, para essa análise, também foi importante, o olhar para os documentos que regem e normatizam o serviço do AEE nas escolas, especialmente com a Resolução 4/2009 do CNE. É a partir dela que o AEE passa a ser um importante dispositivo pedagógico dentro da escola. Com isso, o professor do AEE também é visto com um articulador para os processos inclusivos na escola e assume várias frentes de atuação – com a família, com os professores, gestão escolar e equipes multidisciplinares que atendem os estudantes com deficiência. Os documentos ainda sugerem que este professor, além de todas essas frentes e atendimento aos estudantes alvo da Educação Especial, ainda pode ser um articulador junto aos demais professores para a criação de estratégias de aprendizagem para outros estudantes com dificuldades, mas sem deficiência.

Frente a esses desafios, pesquisas se alinham a outros campos de estudo, mostrando e reafirmando a urgência de um olhar transdisciplinar para o cenário da Educação Inclusiva.

Com esta perspectiva, entendo que este estudo contribui para diversos movimentos no campo da Educação Especial, especialmente ao olhar para o AEE e o professor que está à frente deste serviço, identificando que foi possível deslocar entendimentos e sentidos, mobilizados a partir da linguagem, para compreender melhor os movimentos de in/exclusão presentes no cotidiano da escola. Defendo, ainda, que olhar para esses sentidos foi importante para se pensarem os processos formativos do professor, não só do AEE, mas de todos os envolvidos no contexto da escola contemporânea.

Em relação às articulações entre o professor do AEE e o professor da sala comum, percebi um movimento potente em falas que sinalizam outras formas de circular nos espaços escolares e interagir com os demais professores. A experiência relatada por uma das colaboradoras nos dá pistas de que esse professor tem ganhado mais espaço em momentos coletivos da escola, como reuniões pedagógicas ou conselhos de classe, em que tem a possibilidade não só de falar sobre os estudantes atendidos no AEE, mas também de propor discussões que beneficiam todos os estudantes. Trazer assuntos como o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) e multiletramentos, por exemplo, em encontros com professores da escola, pode ser considerada uma ótima proposição para se pensarem práticas de linguagem em que todos possam se sentir pertencentes aos espaços que ocupam, neste caso, a escola.

A preocupação que as professoras revelam quando apontam dificuldades em ainda propor outras ferramentas alternativas para a comunicação dos estudantes, ou suas angústias ao ver um sujeito com Paralisia Cerebral que também se frustra ao não se fazer ser entendido, mostram alguns movimentos, ainda que tímidos, no uso de outras linguagens capazes de promover cenários mais inclusivos. Ao falarem da intencionalidade quando propõem uma prática com um estudante com deficiência, as professoras também revelam abertura de um espaço subjetivo em que elas se permitem o encontro com outras formas de validar a aprendizagem deste sujeito. Quando movimentam conceitos como letramento e multiletramentos como possibilidades de outras ações aos estudantes que ainda não estão alfabetizados, compreendo um entendimento que pluraliza a linguagem. Pluralizar a linguagem, em um contexto inclusivo é aceitar e validar que todos têm algo a dizer, a comunicar, a mediar, e essa interação pode acontecer por meio de imagens, sons, movimentos, cores, em textos multimodais e tantas outras formas que ainda virão para

“desacomodar” a ideia de que há apenas uma forma de estar no mundo, com o mundo e com os outros.

Esses encontros com as colaboradoras da pesquisa mostraram um AEE que busca outros sentidos para suas interlocuções com professores, pais e gestão escolar, na busca de parcerias, de outros professores que também se engajem para pensar os processos inclusivos na escola. Encontrei uma rede qualificada e um Núcleo de Apoio a Pesquisa e aos Processos de Inclusão (NAPPI) que, a cada ano, vai construindo caminhos mais assertivos na busca de novos sentidos para o AEE.

Além de um encontro potente, com falas significativas e que geraram reflexões e discussões importantes, ali mesmo nos momentos em que estavam sendo enunciadas, percebi sentidos que sugerem os desafios que ainda precisamos enfrentar não só quando penso no contexto do AEE, mas na escola como um todo. Problematizo, por fim, que, ao encontrar falas de um trabalho solitário e muitas vezes desarticulado à proposta pedagógica da escola e que ainda precisa trilhar um caminho que olhe para todos os sujeitos da educação a partir das lentes da diversidade humana e das características específicas de cada estudante, este papel frente a demandas da escola contemporânea é de todos.

Reitero a importância de espaços de formação em serviço em que se possa pensar a aprendizagem em um processo coletivo e de instituição, um processo de participação social e que, mediado pela linguagem nas relações, seja capaz de criar ambientes em que todos possam, de forma coletiva e colaborativa, aprender a aprender em um processo permanente de escuta do professor.

Nesta linha de pensamento, entendo que os recortes narrativos considerados nesta tese sugerem alguns temas emergentes dentro do contexto inclusivo, especialmente quando compreendemos que ainda são necessários alguns deslocamentos de sentidos para o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva. Dentre estes temas, destacamos a possibilidade de ações que proporcionem espaços formativos para discussões, aprofundamento coletivo sobre a forma como o AEE se configura dentro da escola, na perspectiva da educação inclusiva, com reflexões que articulem a compreensão deste espaço como importante dispositivo pedagógico dentro da escola. Tais ações dizem respeito a todos professores e gestores escolares em que o foco das proposições seja a articulação de todos para se pensarem os processos formativos e de aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Por fim, reafirmo a importância e a responsabilidade desta tese, inserida dentro do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Unisinos, na linha de pesquisa Linguagem e práticas escolares, em contribuir com pesquisas que se voltam a temas emergentes e urgentes, como a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de Supervisão**. São Paulo: Cortez, 1996.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da Uniube. **Revista profissão docente**, Uberaba, v.1, n.1, p.14-23, jan/abr. 2001. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/26/492>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Compreendendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Módulo II. p. 31-60.

ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia–UFU, Minas Gerais, 2015.

ANACHE, A. A., & MARTÍNEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico social. In: D. M. DE JESUS, C. R. BAPTISTA, M. A. S. C. BARRETO & S. L. Victor. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 253-274.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. Universidade Estadual de Maringá. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pe/a/56TPvnKLPPrG7GP8XFjX8tms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ARAUJO, Yesmin Correia Dias de. **Uma adolescente, um diagnóstico de deficiência intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143–162, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

BAKHTIN, M. A. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-306.

BAKHTIN, M. A. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

BAKHTIN, M. A. **O freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- BANDEIRA, Vanessa Suzani da Silva. “[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?**: a sala de recursos multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para o atendimento educacional especializado. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2008. p.19-33.
- BAPTISTA, R. C.; JESUS, M. D. **Avanços em Políticas de Inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2009.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p. 59-76, maio./ago. 2011.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. DE A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, ago. 2015.
- BASTOS, S. C. M. “**Na escola, o cara tinha que ficá quieto, olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria**”: fenômenos representativos de adolescentes em conflito com a lei sobre as aulas de língua materna, escolarização e abandono escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota.; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental**. In: GOMES, A.L.L. et al. Atendimento Educacional Especializado. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2007. p. 13-39.
- BATISTA, S. F. **Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA**: um olhar a partir de práticas de letramento. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/646>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 77-90.

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

BEZERRA, L. C. S. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

BEZERRA, L. C. S. Aquisição da linguagem de crianças surdocegas: diálogos entre linguagem, corpo e sujeito. In: Congresso Brasileiro de Psicanálise da UFC, 6., 2011, Fortaleza-CE. **Anais eletrônicos** [...]. Fortaleza: UFC, 2011. p. 1-7. Disponível em: <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Trabalhos/50.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BEZERRA, L. C. S. Qual o lugar atribuído ao professor no mo(vi)mento da educação inclusiva? In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), 16., 2011, Recife-PE. **Anais** [...]. Recife: ABRAPSO, 2011. p. 1-7.

BEZERRA, L. C. S. A Escolarização de criança surdocegas: articulações entre linguagem, corpo e sujeito. In: Encontro Americano de Psicanálise de Orientação Lacaniana (V ENAPOL), 5.; Encontro Internacional do Campo Freudiano, 16., 2011, Rio de Janeiro-RJ. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ENAPOL, 2011. p. 1-5.

BEZERRA, L. C. S. Linguagem, educação inclusiva, currículo e identidade: algumas questões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIELP), v.2, n.1, 2012, Uberlândia-MG. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_187.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BEZERRA, L. C. S. De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 9., 2012, Rio de Janeiro - RJ. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ - ALAB, 2012. v. 1. p. 1-21.

BIMBATI, Ana Paula. O que é (e não é) o AEE?: Entenda o papel do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado e desfaça mitos relacionados ao seu trabalho nas escolas. **Nova Escola**, São Paulo, ano 35, n. 336, p. 2-7, 29 ago. 2020. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br/conteudo/19688/o-que-e-e-nao-e-o-ae>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BONDER, Nilton. **Tirando os sapatos**: o caminho de Abraão, um caminho para o outro. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece que o Atendimento Educacional Especializado cabe à modalidade de educação especial, realizado preferencialmente na rede de ensino regular, entre outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares-estrategias-para-a-educacao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Orienta para que o AEE, ao longo de todo o processo de escolarização, esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum e define sua função específica, entre outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Decreto CAPES nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010 de 7 de maio de 2010**. Trata das orientações para a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Nota Técnica nº 24 de 21 de março de 2013**. Trata das orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014**. Orienta sobre documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC / SECADI / DPEE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: Contextualização histórica da Educação Inclusiva no Brasil. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

BREITENBACH, F. V. **Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul**: alguns apontamentos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior**: obstáculos e possibilidades. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRITO, A. G. DE. **“Calma, pera aí que nós vamos te ajudar!”**: as práticas de Alfabetização e Letramento em uma Turma de Etapa Mista da Educação de Jovens e Adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BRITTO, L. P. L. **Fugindo da norma**. São Paulo. Átomo, 1991.

BUCHALLA, Cássia Maria.; FARIAS, Norma. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo. v. 8, n. 2, p.187-193, jun. 2005.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**, 2006. Projeto de pesquisa. p. 1-28. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/em-enta-proj-inclusao-exclusao-escolar.pdf> Acesso em: 12 fev. 2023.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAETANO, Letícia; LOCKMANN, Kamila. A subjetivação docente em tempos de educação inclusiva: manual do usuário. In: SBECE, 6.; SIECE: Educação, Transgressões e Narcisismo, 3., 2015, Canoas/RS. **Anais [...]**. Canoas: ULBRA, 2015. p. 1-12.

CAMARGO, E.P. et al. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de termologia. In: Encontro Nacional de Pesquisa em

Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis-SC. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1-18.

CAMARGO, E.P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zq8t6/pdf/camargo-9788539303533.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715–726, 2012.

CARDOSO, Marilene da Silva. **A integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: implicações psicopedagógicas. Dissertação. 2000. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CARNEIRO, M.S.C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil: pesquisa e práticas sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 9-27.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp 2, p. 911–934, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8934>. Acesso em: 9 set. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, G. de. BAKHTIN, M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n.1. p. 270-275, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8894>. Acesso em: 12 maio. 2023.

CAVALCANTE, Carmem Silene Lima. **O aluno com deficiência intelectual**: possíveis intervenções do atendimento educacional especializado. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília: Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

- CIASCA, S. M. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- CORSINO, P. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011, p. 241-258.
- CRUZ, Maricélia; DE LEÓN, Silvana Corrêa Vieira; BANDEIRA, Vanessa. Característica Específica de Desenvolvimento e Potencialização para a formação de identidades. In: FRONZA, Cátia de Azevedo; BASTOS, Sabrina Cecília Moraes; LUIZ, Simone Weide; MAQUIEIRA, Josiane; ILDEBRAND, Isaías dos Santos; DE LEÓN, Silvana Corrêa Vieira. **Conexões com a escola que transforma**: linguagem, inclusão e socioeducação. Porto Alegre: Livraria Cirkula, 2021. p. 119-137.
- CUMMING, A. Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientation. In: **Tesol Quarterly**, Philadelphia, 28(4), 1994, p. 673-703.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CUNHA, Maria José dos Santos. Formação de Professores: um desafio para o século XXI. In: Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, 10., 2009, Braga-PT. **Anais [...]**. Braga-PT: Universidade do Minho/Centro de Investigação em Educação, 2009. p. 1-12.
- DAL BÓ, R. G. D. et al. A formação docente na perspectiva da inclusão escolar sob a ótica de pesquisas de mestrado e doutorado em educação. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 38, n.1, p. 2-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57177>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- DANIELS, Harry; CESTARI, Elisabeth J; MARTINS, Mônica Saddy. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1999.
- DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006. p. 21-32.
- DE LEÓN, Silvana Corrêa Vieira. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação**: reflexões a partir do PNAIC (2013). 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Enquadramento da ação**: necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade - UNESCO. Salamanca, Espanha: 1994.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. NY, ONU. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DIAS, S.S; OLIVEIRA, M.C.S.L. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DINIZ, Débora.; BARBOSA, Wederson.; DOS SANTOS, Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6 n. 11, p. 15-24, dez. 2009.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Editora Planeta, 2019.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FANIZZI, S. **Políticas Públicas de Formação Continuada dos anos iniciais em matemática**: Uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FANIZZI, S. Políticas Públicas Educacionais pela abordagem de Stephen Ball. In.: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. M. (org.). **Currículos de Matemática em Debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 44-63

FANTINATO, Aline Costa; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da produção científica em dissertações e teses com foco no funcionamento das salas de recursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 2087-2103, out./dez. 2016.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos; MEDEIROS, Bruna de Assunção; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Escolarização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às atuais políticas de inclusão. In: SOARES, Ilma Maria Fernandes; ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SILVA, Renato Martins e (org.). **Temas em Debate**, Rio de Janeiro/RJ: Dictio Brasil, 2017, v. II, p. 45-73.

FERREIRA, Cavalcante, I., & ALBUQUERQUE, J. da C. L. Análise das dissertações publicadas pelo PPGED/UFRN, na esfera da formação docente vinculada à inclusão dos deficientes (2015-2017). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, 22(2), p. 41-55, 2019.

FERREIRA, Windy Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In **Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006. p. 125-132.

FERREIRA, Windy Brazão. Invisibilidade, crenças e rótulos: reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. 2004, Salvador/BA. **Anais [...]**. Salvador: FBASD, 2004. p. 21-26. Disponível em: <https://federacaodown.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora Fundação de apoio a Universidade Federal de São Paulo, 2018.

FIDALGO, S. S.; HASHIZUME, C. M.; GONÇALVES, F. M. DA S. Apresentação: Práticas de Linguagem e Educação Inclusiva. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57181>. Acesso em: 9 set. 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; KATO, Olívia Misae. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 477-488, dez. 2015.

FINGER, Matthias. **Biographie et herméneutique: les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique**. Montréal: Université de Montréal, 1996.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística**. São Paulo, SP: Contexto, 2011.

FIORIN, J. L. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Letras. **Revista Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 44, p. 970-985, set./dez. 2017.

FORTES ALVES, M. D.; HASHIZUME, C. M.; ROSA, A. R. Aprendizagem de estudantes de inclusão: análise comparativa de três conceitos nas teorias Sócio histórica e autopoiese. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57172>. Acesso em: 9 set. 2022.

FRANÇA, A; NUNES, C; MAIA, D; ALVES, M. Abordagem pedagógica-educativa: um percurso. **Revista Diversidades**, Funchal-Portugal, Ano 6, n. 22, p. 9-13, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Clariane do Nascimento de. **Dislexia, educação superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FRONZA, C. A.; HAAG, C. R.; DIDÓ, A. G. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Revista Olh@res**, São Paulo, v. 2, p. 194-221, 2014.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva**: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2022.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Editora Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOUVEIA, L; ALVES, P; TEIXEIRA, S. Comunicação, linguagem e fala: o papel da terapia na interação social. **Revista Diversidades**, Funchai-Portugal, Ano 6, n. 22, p. 14-18, 2008.

GRANDIN, Temple., PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Trad. Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **Analyzing narrative reality** Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

GUEBERT, Miriam C. Castellain. **Inclusão uma realidade em discussão**. Curitiba: IBPEX, 2007.

HAAG, C.R. **A desinvenção da deficiência mental**: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

HAAG, C.R. **Deficiência Intelectual**: por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HAAG, C.R.; FRONZA, C. DE A. A Deficiência Intelectual em Representações de professores do Ensino Fundamental. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XXVIII, p. 71-88, 2014.

HAAS, C. **Isto é um jogo**: imagens narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HAAS, C., BAPTISTA, C. R. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, UFSM-Santa Maria/RS, v. 32, p. e110/ 1-23, 2019.

HERMES, Simone Timm. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HUGHES, C. Transition to adulthood: supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, Baltimore, v. 7, n. 2, p. 84-90, 2001.

JENARO, C. La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. In: **Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad**, Salamanca: INICO, 1999.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, M. D. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias.; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LÊ BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, C. M. S. “**O que a gente vai fazer hoje?**”: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

LEITE, C. M. S.; HAAG, Cassiano R.; FRONZA, CÁTIA DE AZEVEDO. Discussões sobre a aprendizagem da língua/linguagem de duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 16, p. 110-136, 2018.

LETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p.143-156, 2009.

LOPES, J. C. M. **Dinâmicas dialógicas singulares**: a multimodalidade na criança com autismo. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LOPES, Maura C.; DAL´ÍGNA, Maria Cláudia. **IN/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2007.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli T. (org). **Aprendizagem e Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2010.

LOPES, Maura C; FABRIS, Eli T. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C., RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre/RS, 36(2), p. 210–219, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia L. HERMES, Simone T Formação continuada de professoras para o Atendimento Educacional Especializado: a produção do modelo

ideal de docência na escola inclusiva. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; HERMES, Rosméri; CAVALHEIRO, Rejane. **Dossiê temático**: formação de professores - desafios do ensinar e aprender. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. *Ebook*. p. 118-131.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia L. HERMES, Simone T. Educação especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**, Itajaí, vol. 17 - n. 2, p. 291-311, abr./jun. 2017.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia L. HERMES, Simone T. Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. *ETD - Educação Temática Digital Campinas*, São Paulo, v.19, n.3, jul./set. 2017.

LUNARDI, Marcia L. Inclusão/exclusão *REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (UFMS)*
LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. IN: THOMA, Adriana e LOPES, Maura C. (org) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

MACHADO, L. **Currículo em bases contínuas**. São Paulo: IIEP, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Ed. da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, José Sueli de. A Linguística além da descrição, além do ensino, além de si mesma. **Calidoscópio**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, v. 17, n. 4, p. 753–754, 2019.

MAGALHÃES, Luciana de O. R. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa Trans-Formação**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com Deficiência** - contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, v.1, p. 27-40.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J. E. D. O. E. **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. São Paulo: Editora CRV, 2021.

MARCUSCHI, L. A. *et al.* **Investigando a relação oral/escrito**: e as teorias do letramento. São Leopoldo: Editora Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

MARIOTTI, Humberto. Outro olhar, outra visão (prefácio). In: Maturana, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MARQUES, A. **Da escola especial ao centro de atendimento especializado**: um olhar em movimento. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARQUES, A.; VASQUES, C. Da escola especial ao centro de atendimento educacional especializado: olhares em movimento. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Tubarão: UNISUL, v.6, n.10, p. 411-422, 2012.

Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1307/1059>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTOS, R. M. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. Marília: ABPEE, 2013.

MATENCIO, M. D. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1994.

MATTOS, A. M. de A.; CAETANO, Érika A. Os Sentidos da formação narrativas de professores de inglês sobre suas experiências de ensino e aprendizagem. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 3–19, 2019.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In M. A. Almeida, E. G. Mendes; M. C. P. I. Hayashi (org.). **Temas em Educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008, p. 29-41.

MENEZES, Vitor. Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v.6, p.68-81, 2014.

MENDES, M.C.R. **Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental**: respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Cidade do Porto, Portugal, 2010.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

- MILANESI, Josiane Beltrame. MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores e a legislação atual para o atendimento educacional especializado. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 7., 2011, Londrina/PR, **Anais** [...]. Londrina/PR, 2011. p. 2072-2081. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FO_RMACAO/194-2011.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.
- MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1994 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MOITA LOPES, L.P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L.P (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola. 2013.
- MOLON, N. Duarte; VIANNA, Rodolfo. The Bakhtin Circle and Applied Linguistics / O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-164, jul./dec, 2012.
- MOSCOVICI, S. (org). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29-109.
- MOURA, Maria Cecília de., LODI, Ana Claudia B., HARRISON, Kathryn M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. (org) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.
- MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **DESidades**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: <http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/12/Desidades-1-port.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- NEVES, T.R.L. **Movimentos sociais, auto advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Paulo, 2000.

NÓVOA, A. Profissão docente. In: **Revista Educação**, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** (2011). Tradução de Lexicus Serviços. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 22 maio. 2022.

ORLANDI, E. P. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERRREIRA, E.L.; ORLANDI, E.P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Editora Intertextos, 2014. p. 44-62.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica**. Santa Maria: Facos UFSM, 2019. (Recurso eletrônico).

PAVÃO, Ana Cláudio Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2019 (Recurso eletrônico).

PAVÃO, Ana Cláudio Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado**: estado da arte. Santa Maria/RS: UFSM, Ed. pE.com, 2017 (Recurso eletrônico).

PESSOA, Sônia Caldas. **Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência**: experiências e partilhas. Belo Horizonte (MG): PPGCOM, 2018.

PESSOA, S. C., Brandão, V. C., MANTOVANI, C. A. Imaginários sobre a deficiência: mobilização de afetos cotidianos em campanhas publicitárias. **Intexto**, Porto Alegre/UFRGS, n. 45, p. 164-186, maio./ago. 2019.

RAMÓN, R.R.; GELABERT, S.V. La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. **Revista Europea de Formacion Profesional**, Thessaloniki, n. 45, p. 181-200, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROCHA, R. **O que os olhos não veem**. São Paulo: Salamandra, 2003.

ROJO, R. H. R. A Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, M.V.F.P. de; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACKS, Harvey. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON; J. Maxwell; HERITAGE, John (org.). **Structures of social action.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984 – Tradução: Felipe Portela, Priscilla Pellegrino e Vívian Gomes. Em Veredas online – Atemática – vol. 1/2007. p.165-181.

SAMPAIO, Rosana Ferreira.; LUZ, Madel Terezinha. Funcionalidade e incapacidade humana: explorando o escopo da classificação internacional da Organização Mundial da Saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 44-69, mar. 2009.

SASSAKI, R.K. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. In: Ferreira, E.L. (org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência.** Niterói: Intertexto, 2011.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito?:** das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, M. R. da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão-Goiás, 2014.

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. D. **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, A.M.M. **Nada sobre nós sem nós:** estudo para a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. G. S. C.; PANTALEÃO, E. O jogo das garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiência. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, dez. 2017.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB:** lei nº 9.394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOUZA, S. V. DE. **Consultoria colaborativa:** possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em educação brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SOUZA, Agostinho Potenciano. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 51-65, jan./jun. 2012.

SOUZA, Mayara Ferreira de; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 897-913, out. 2019.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STEYER, D. “**Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira**”: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

STRASBURG, R. B.; MARQUET, M. G.; ZWICK, L. B. A.; BOEIRA, I. F.; BAPTISTA, C. R. Atendimento Educacional Especializado: um dispositivo pedagógico na oportunização de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos público-alvo da educação especial. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998>. Acesso em 28 fev de 2023.

TARTUCI, D. Professor de Apoio, seu Papel e Sua Atuação na Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. In: Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial, 6., 2011, Londrina/PR, **Anais** [...]. Londrina, 2011. p. 1780-1793. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO/167-2011.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As pesquisas em educação especial na ANPEd: a produção do conhecimento nas reuniões científicas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1146–1166, 2020.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As qualidades de um professor de Educação Especial: um professor multifuncional? In: Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 7., 2016, São Carlos/SP. **Anais eletrônicos** [...] São Carlos: UFSCar, 2016. p. 1-18. Disponível

em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/as-qualidades-de-um-professor-de-educacao-especial-um-professor-multifuncional>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TOMASELLO, Michel. **Origem culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, M. H. S; PINTO, M. T. D. F. A. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. Cortez Editora, 2013.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2001.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WISCH, Tásia Fernanda. **Aprendizagem docente**: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

WISCH, Tásia Fernanda; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação docente: ações possíveis. In: PAVÃO, Ana Cláudio Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado**: estado da arte. Santa Maria/RS: UFSM, Ed. pE.com, 2017 (Recurso eletrônico). p. 53-74.

ZANATA, E. M; CAPELLINI, V. L. M. F. A construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência**: uma visão transdisciplinar. Dourados: Editora UFGD, 2013.

ZERBATO, Ana Paula; OLIVEIRA, Sara Pereira dos Santos. O Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal Baiano: concepções iniciais da experiência no Campus Uruçuca. In: Congresso brasileiro de Educação Especial, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas, Galoá, 2018. p. 1-15. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/o-atendimento-educacional-especializado-no-instituto-federal-baiano-concepcoes-i?lang=pt-br>> Acesso em: 29 jun. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PROFESSORES DO AEE**I. Identificação**

Nome completo

E-mail

Telefone de contato

II. Tempo de atuação na Educação

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 11 a 15 anos

Mais de 15 anos

III. Tempo de atuação no AEE

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

Mais de 11 a 15 anos

Mais de 15 anos

IV. Atua m outros espaços da Educação Especial

Sim (se sim, quais? _____)

Não

V. Atua também em sala de aula regular?

Sim (se sim, qual ano? _____)

Não

VI. No município também existe o Espaço de Aprendizagem. Você atua neste espaço também?

Sim

Não

Já atuei, mas agora estou somente na SRM

VII. Formação

- a) Sobre sua formação, indique: i) qual foi sua graduação; ii) cursos de especialização; iii) mestrado ou doutorado; iv) cursos de aperfeiçoamento (na área da Educação Especial).

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O RELATO INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS

I – Trajetória profissional até o trabalho no AEE

- a) Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal/profissional até o trabalho específico com o Atendimento Educacional Especializado;
- b) Por que a escolha de trabalhar com o público da Educação Especial?
- c) Como você vê o seu trabalho como professor do AEE nestes contextos: i) com o estudante; ii) com a família e iii) com o professor?
- d) De que forma o seu trabalho se articula com o trabalho do professor da sala de aula?
- e) Quais são os maiores desafios do trabalho do professor do AEE no seu contexto de atuação?

II – Sobre as formações específicas para o AEE no município

- a) Como é a formação dos professores de AEE na rede municipal? Relate os pontos mais relevantes que contribuem para a sua atuação como profissional do AEE.
- b) A proposta de formação para professores do AEE da qual você participa oferece fundamentação teórica e prática para o seu trabalho? Fale um pouco sobre isso.
- c) Essa proposta propiciou a construção de significados para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita para estudantes com deficiência? Se sim, quais significados? Se não, por quê?
- d) A importância do trabalho com a linguagem é destacada em todos os documentos oficiais de diretrizes curriculares, mais recentemente na BNCC. O mesmo é destacado para o trabalho em Sala de Recurso. Fale um pouco sobre a sua concepção de linguagem e as práticas de linguagem dentro de contextos de inclusão.
- e) De que forma você desenvolve o trabalho com a linguagem?
- f) Em que medida a formação continuada para professores do AEE influencia em sua prática? Explique.

III – Questões complementares

- a) Você se identifica com a proposta de formação de professores de AEE do município?
- b) Para você, quais os principais desafios para o professor de AEE no município?
- c) A partir de suas leituras, formações e experiências responda: qual seria o olhar da educação inclusiva para a linguagem nas práticas pedagógicas propostas em documentos orientadores (sejam eles governamentais ou proposta pedagógica da escola).