

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

CÂNDIDA MANUELA SELAU LEITE

“O QUE A GENTE VAI FAZER HOJE?”:

**Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas
com diagnóstico de deficiência intelectual**

São Leopoldo

2016

Cândida Manuela Selau Leite

“O QUE A GENTE VAI FAZER HOJE?”:

Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas
com diagnóstico de deficiência intelectual

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
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

2016

L533o Leite, Cândida Manuela Selau

“O que a gente vai fazer hoje?” : evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual / por Cândida Manuela Selau Leite. – 2016.

100 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2016.

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

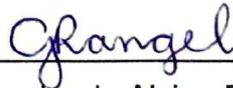
CÂNDIDA MANUELA SELAU LEITE

**“O QUE A GENTE VAI FAZER HOJE?”: EVIDÊNCIAS DE LETRAMENTO EM
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNAS COM
DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”**

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

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Gilsonira de Alcino Rangel – UFPel



Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna - UNISINOS



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza - UNISINOS

*Ao meu doce pai,
a minha querida mãe e
a minha afetuosa orientadora,
o tripé sempre presente no meu discurso, na minha alma.*

*A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais
(LENINE – Em “A Diversidade”)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha orientadora, Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que sempre acreditou no potencial desta pesquisa e fez todo o melhor – e da melhor forma! – para que eu chegasse ao momento da defesa com a sensação de missão cumprida. O meu carinho a ti, estimada professora, é incondicional. Repito: seria excelente se cada um, em sua vida, pudesse encontrar uma cátia em seu caminho. Sou grata pelas experiências de pesquisa a que tive acesso ao teu lado e tenho a absoluta certeza de que esta experiência de pesquisa renderá mais frutos em nosso futuro próximo. Obrigada por seres assim!

À Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna e à Profa. Dra. Gilsenira de Alcino Rangel, agradeço pelo olhar sobre o meu trabalho e pela lucidez e competência com que elaboraram suas sugestões.

Agradeço ao PPGLA da UNISINOS, por ter permitido minha formação com excelentes professoras durante a período da realização do mestrado; por dar a mim condições de pesquisa adequadas; por conceder a mim a bolsa de estudos advinda da FAPERGS; por ter excelentes profissionais gerenciando qualificadamente minha vida acadêmica; e por trazer periodicamente pesquisadores qualificados em palestras, eventos, congressos etc.

Em seguida, quero agradecer ao meu pai e a minha mãe por mais este incentivo acadêmico. A cada boa notícia, vocês vibraram comigo; a cada desordem que aparecia, vocês souberam me orientar corretamente; a cada dia passado desses últimos dois anos, vocês me lembravam que teriam orgulho de ver a sua filha cumprir mais esta etapa (e até ouvi comentários de que sentiam orgulho). Este trabalho também é de vocês!

Quero agradecer, especialmente, ao meu marido, Leandro, que é também meu colega de mestrado, por dar a mim melhor de si e por ser meu amor, parceiro para tudo; e ao Vítor, por completar nossa alegria. Cada gesto de amor, vindo de vocês, é um presente incalculavelmente lindo. Amo vocês!

Não menos importante, agradeço aos meus amigos, Camille Benetti, Anderson Brandão, Thamires Estrada, Vanessa L. Dias, Vinícius Closs, Adriana Lucas, Josiane Oliveira, Alexandra Santos, Camila Guntzel e Cassiano Haag. Vocês são as irmãs e os irmãos que eu pude escolher e ter.

RESUMO

Neste trabalho, tento responder ao seguinte questionamento: como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados, e em que medida essas contemplam a noção de letramento? Foi possível responder a essa pergunta ao observar e analisar dados – provenientes da pesquisa *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos* (Processo nº. 11/1273-4) – que evidenciavam como era realizado o trabalho com a língua/linguagem de alunos em AEE. Através desse *corpus*, foi observada a interação de duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual, de 13 e 14 anos, respectivamente, através de 11 gravações audiovisuais feitas no período letivo de 2013, em uma sala de recursos multifuncional da rede pública, situada na região do Vale do Rio dos Sinos. Essas interações foram transcritas e, assim, permitiram que se tornassem claras (1) a concepção de letramento presente em atendimentos realizados na sala de recursos multifuncional (SRM), (2) a recepção das atividades propostas pela professora para as alunas em atendimento e (3) a relevância do favorecimento das habilidades de linguagem que fazem uma intersecção entre alfabetização e letramento. Além de estar edificada em trabalhos iniciais – Leite e Fronza (2014); Haag e Fronza (2014); Wolf et. al. (2014) –, este estudo se constrói a partir das reflexões presentes em Bridi (2011), em Cárnio e Shimazaki (2011), em Haag (2015), em Marques e Delpretto (2012), em Pires (2010), em Rojo (2009, 2012), em Scherer (2015) e em Soares (2004, 2006), entre outros. À luz desse escopo teórico, as interações analisadas evidenciam uma leve aproximação das atividades desenvolvidas na SRM com a proposta de letramento; demonstram que nem sempre ocorria receptividade das atividades propostas; e apontam que é necessária ênfase em atividades de letramento que promovam um trabalho com a linguagem de qualidade. Pelas constatações feitas, acredita-se que as atividades de letramento desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais podem se constituir em uma possibilidade ímpar de valorização da linguagem de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Atendimento Educacional Especializado. Linguagem. Deficiência Intelectual. Educação.

ABSTRACT

Observing gaps, especially in Linguistics studies, it was possible to elaborate the following question: how do the activities which aim the development of language students with intellectual disabilities in specialized educational care take place, and to what extent these activities include the notion of literacy? It was possible to answer this question by observing and analyzing data from the research project "Mother tongue learning: contexts, challenges and prospects for a primary education for all" (Number 11/1273-4.) which evidenced how the first language teaching and learning was developed with students in Specialized Educational Attendance (SEA). Through the corpus, I observed the interaction between two students who were diagnosed with intellectual disabilities - aged 13 and 14, respectively – using 11 audiovisual recordings made in the 2013 school year, in a Multifunction Resource Rooms (MRR) from the public educational system, located in the metropolitan area of Vale dos Sinos, Brazil. Those interactions were transcribed, enabling some aspects to become clear, such as: (1) the notion of literacy in a MRR, (2) the reception of the activities proposed by the teacher to the students in attendance, and (3) the relevance of the development of the language skills which make an intersection between initial reading instruction and literacy. Besides being built based on earlier work, such as Leite and Fronza, 2014; Haag and Fronza, 2014; and Wolf at. al. 2014, this research is developed based on the reflections present on Bridi (2011), in Cárnio and Shimazaki (2011) in Haag (2015), in Marques and Delpretto (2012), in Pires (2010), in Rojo (2009 , 2012), in Scherer (2015) and Smith (2004, 2006), among others. Having this theoretical scope, the analyzed interactions: revealed a slight approximation between the activities developed in the MRR with the proposal of literacy; demonstrate that the reciprocity of the proposed activities not always occurred; and, finally, data revealed that it is necessary some emphasis on literacy activities that promote the quality of language in classroom. According to those findings, we believe that the literacy activities which are developed in MRR may constitute a unique possibility of appreciation of the language of students diagnosed with intellectual disabilities.

Keywords: Literacy. Specialized Educational Attendance. Language. Intellectual Disabilities. Education.

RESUMEN

Teniendo en cuenta una carencia muy grande, en especial en Lingüística, fue posible hacer los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se dan las actividades que visan el desarrollo de lenguaje de los alumnos con discapacidades en los servicios de educación especial? y ¿Hasta qué punto contemplan ellos el concepto de alfabetización? Se logró contestar a estas preguntas mediante la observación y el análisis de datos del estudio “Aprendizaje de la lengua materna: contextos, desafíos y perspectivas por una educación primaria para todos” (Número 11/12734), donde se probaba como era hecho el trabajo con la lengua o el lenguaje de los alumnos en el Servicio Especial de Educación (SEE). Por medio de este corpus, he observado la interacción de dos alumnas diagnosticadas con discapacidad intelectual, respectivamente de 13 y 14 años, a través de 11 grabaciones audiovisuales realizadas en el año escolar 2013, en un Ambientes Educativos con Recursos Multifuncionales (AERM) de la red pública, que se encuentra en el área del Vale dos Sinos, Brasil. Estas interacciones fueron transcritas y por lo tanto se ha quedado claro (1) el concepto de alfabetización en la atención prestada en la AERM, (2) la recepción de las actividades propuestas por la profesora a las alumnas en la asistencia y (3) la importancia de favorecer las habilidades lingüísticas que hacen una intersección entre alfabetización y prácticas de letramento. Además de estar basada en trabajos iniciales – en Leite y Fronza, 2014; Haag y Fronza, 2014; y Wolf at al. 2014 –, este trabajo se construye a partir de las reflexiones presentes en Bridi (2011), en Cárnio y Shimazaki (2011), en Haag (2015), en Marques y Delpretto (2012), en Pires (2010), en Rojo (2009, 2012), en Scherer (2015) y en Soares (2004, 2006), entre otros. En vista de este alcance teórico, las interacciones analizadas muestran una ligera aproximación de las actividades desarrolladas en lo SEE con la propuesta de la alfabetización; demuestran que no siempre ha ocurrido receptividad a las actividades propuestas; y señalan que es necesario énfasis en las actividades de alfabetización que promuevan un trabajo con el lenguaje de calidad. A partir de las conclusiones hechas, se cree que las actividades de alfabetización que se desarrollan en los Ambientes Educativos con Recursos Multifuncionales pueden constituir una posibilidad única de valorización del lenguaje de los alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual.

Palabras-clave: Alfabetización. Letramento. Servicio Especial de Educación. Lenguaje. Discapacidad intelectual. Educación.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	INTERFACES DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO	15
2.2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	28
2.3	APROXIMAÇÕES ENTRE LETRAMENTO E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	47
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	A ORIGEM DOS DADOS DESTA PESQUISA	57
3.2	OS DADOS CONSIDERADOS NESTE ESTUDO	59
4	ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM AEE	62
4.1	SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO EVIDENCIADA	63
4.1.1	Excerto 1 – Interação professora-pesquisadora – V_07_22-08-13	64
4.1.2	Excerto 2 – Interação professora-alunas – V_07_22-08-13	65
4.1.3	Excerto 3 – Interação professora-aluna – V_01_27-06-13	67
4.1.4	Excerto 4 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13	70
4.2	SOBRE A RECEPÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA.....	72
4.2.1	Excerto 5 – Interação professora-aluna – V_07_22-08-13	73
4.2.2	Excerto 6 – Interação professora-aluna – V_09_03-08-13	75
4.2.3	Excerto 7 – Interação professora-aluna – V_09_03-10-13	77
4.2.4	Excerto 8 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13	79
4.2.5	Excerto 9 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13	81
4.2.6	Excerto 10 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13	83
4.2.7	Excerto 11 – Interação professora-aluna – V_04_08-08-13	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXO A	100

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (doravante, AEE), realizado nas escolas regulares brasileiras, especialmente nas públicas, possui um papel de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento de alunos que possuem diagnóstico de deficiência. Certamente, na rede privada, em que esse atendimento pode terminologicamente estar configurado com nomes e siglas equivalentes, o AEE também se constitui como uma ferramenta que pode determinar o avanço dos sujeitos de modo decisivo. Ainda que ambas as redes precisem obedecer a exigências em comum com relação ao atendimento do aluno, a autonomia das escolas privadas se organiza diferentemente e, assim, foi delimitado como foco de estudo nesta dissertação apenas o ensino ofertado pela rede pública. Legalmente, as duas propostas não devem estar distantes e, por isso, será inevitável reconhecer que este trabalho também contribuirá para essas e para outras tantas propostas voltadas a uma política de educação inclusiva de qualidade.

A partir dessas considerações, julguei¹ relevante, portanto, aprofundar aspectos da educação inclusiva, no ensino e na aprendizagem da linguagem, adentrando, assim, em valorosas discussões sobre o *desenvolvimento da língua/linguagem* e sobre a intersecção da linguagem com as *práticas de letramento*. Ambos os interesses possuem características afins, como de (i) desenvolverem-se pelo meio social em que se encontram inseridos, (ii) serem meios de desenvolvimento de conhecimento e (iii) constituírem-se em elementos da construção de múltiplos sentidos. Com base nas discussões promovidas por Soares (2004a; 2004b; 2004c), por Haag (2015), pode-se inferir que essas correlações são possíveis e de indispensável conhecimento aos acadêmicos e docentes.

Por um lado, neste momento histórico-educacional, os estudos sobre letramento estão em constante crescimento e aprofundamento. Seria difícil encontrar, entre os docentes, quem recusasse dizer que existem diferentes tipos de

¹ Este trabalho adota como padrão o discurso em 1ª pessoa do singular. Entenda-se que essa marca discursiva representa, sobretudo, pontos de vista assumidos por mim e pelo grupo de pesquisa ao qual estou vinculada.

letramentos, que se fundem, se expandem e se conectam a diferentes saberes. Na área de trabalho de um computador particular, por exemplo, estão dispostos diferentes atalhos (a programas, a documentos, a pastas etc.), organizados pela lógica do que é mais utilizado ou o que deve servir para as atividades imediatas do usuário, mesmo que haja, paralelamente, uma gama muito maior de programas instalados, de arquivos a serem acessados, de pastas com informações indispensáveis. Essa forma de gerenciamento das informações pode ser comparada ao letramento; ou seja, de modo semelhante ao desktop de um computador, o letramento reúne (mas segmenta) múltiplas informações, e, dependendo da situação de comunicação, algumas dessas informações ficam disponíveis para o maior número de atividades a serem realizadas, enquanto outras ficam ocultas (mas acessíveis) e podem ser utilizadas em outras situações posteriormente.

Por outro lado, poucos pesquisadores, nas diferentes áreas, se preocupam em questionar suas abordagens do ponto de vista da deficiência. Por muito tempo, as discussões que consideravam a pessoa com deficiência estiveram ligadas à área da Psicologia, da Psicopedagogia, da Psiquiatria, da Enfermagem, da Educação, e, ainda hoje, são pouco relacionadas nas diferentes áreas de pesquisa acadêmicas. A persistência de muitos pesquisadores em tratar das ramificações desse tema teve repercussões, mas essas ainda não têm representatividade, dada a disparidade entre o número de pessoas que possuem alguma deficiência e a escassez de pesquisas que tentam melhorar os serviços de atendimento a essas pessoas. No que se refere à legislação, houve também mudanças e modificações favoráveis, dentro e fora da educação. É necessário, contudo, transgredir radicalmente os padrões de exclusão cristalizados que, às vezes, ferem também as leis.

Em meio ao rápido crescimento dos estudos sobre letramento e o lento crescimento dos estudos sobre a pessoa com deficiência pelas diferentes áreas, são meritórias as reflexões que tratam de ambos os assuntos, pois, além de servirem para a ampliação individual do estudo dos dois temas, podem contribuir para que outras pesquisas invistam na intersecção entre os mesmos. Ao efetivar uma interface com um assunto pouco investigado, corre-se o risco de tornar a pesquisa superficial, já que a literatura não dá subsídios. Entretanto, a profundidade de

discussão depende da trajetória e da ordem de ideias apresentadas, e isso pode resultar em pertinentes interlocuções entre áreas pouco relacionadas no percurso da academia.

Baseada nos estudos da linguagem, dentro da Linguística Aplicada, imaginei a possibilidade de propor discussões que se somassem à literatura e à pesquisa acadêmica, considerando a interface mencionada. Por isso, nesta dissertação, proponho um olhar para questões ainda pouco observadas e, com isso, saliento a relevância de temas como diversidade, inclusão, diferença.

Estabelecido esse interesse de pesquisa, considerei possível dar entrada em outras discussões convenientes, capazes de suprir o que foi observada como certa carência acadêmica. As ideias iniciais, então, foram observar se o AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, considerava (ou não) noções de letramento para as atividades específicas desenvolvidas pelos alunos. No percurso de investigação e de análise preliminares, houve um momento em que a recorrência de um tópico de investigação (parecia que as atividades voltadas ao código da língua predominavam nos atendimentos), se transformou em um *corpus* pré-consolidado, mas precisava ser observado e pensado à luz de teorias da linguagem.

Minhas reflexões iniciais, as quais permitiram uma primeira experiência acerca desse mesmo *corpus*, mostraram que ainda é necessário desmistificar alguns conceitos a respeito da relação pensamento-linguagem de pessoas com deficiência intelectual e que, sobretudo, “há muito sobre a capacidade de linguagem dos alunos com deficiência intelectual ainda não explorado” (LEITE e FRONZA, 2014). Desse modo, foi pertinente investigar com mais atenção dados *sobre letramento para alunos com deficiência intelectual* e conjecturar possibilidades que possam ser agregadas à aprendizagem linguística desses.

Tendo que se situar a partir desses contextos mencionados, esta dissertação, questiona: *como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados, realizados na sala de recursos multifuncionais, e em que medida essas contemplam o letramento?*. Para isso, foi necessário, primeiro, encontrar

algumas diretrizes que regulamentam o uso desse espaço de ensino e aprendizagem diferenciado, voltada a alunos com especificidades de aprendizagem. Então, observei que a Sala de Recursos Multifuncionais (doravante, SRM), onde acontecem os atendimentos que serão analisados, entre outras metas, deveria proporcionar, aos alunos com deficiência, um atendimento voltado às suas especificidades de aprendizagem ou, conforme a Portaria SECADI, nº25, “possibilitar a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização” (BRASIL, 2012, p. 3).

Pelo fato de esse atendimento educacional especializado (AEE) não acontecer isolado (pois prescinde da escolarização da sala de aula regular), é necessário que haja diálogos pedagógicos entre os profissionais envolvidos, não atribuindo ao professor da SRM toda a responsabilidade pelos resultados efetivos da aprendizagem. Nesse ambiente diferenciado, pode-se visualizar, com mais clareza, o quanto o trabalho com a linguagem em atendimentos – desde que inserido em uma perspectiva que considera o letramento – pode potencializar habilidades dos alunos atendidos e, ao mesmo tempo, pode auxiliar na superação das dificuldades encontradas pelos mesmos.

Serão expostas, então, algumas considerações para refletir sobre o trabalho desenvolvido em atendimentos e será mostrada a importância da inserção do letramento nas aprendizagens desse ambiente, na linha de reflexão que se encontra em trabalhos de Rojo (2009) Cárnio e Shimazaki (2011), Marques e Delpretto (2012), Pletsch e Glat (2012), Bezerra e Araújo (2013), Brito e Campos (2013), Batista Jr. (2014), Carvalho (2014), Wolf et al. (2014), Cruz e Monteiro (2013), Haag e Fronza (2014) e Haag (2015), entre outros.

Para tal, foram utilizados dados – provenientes da pesquisa *Aprendizagem de Língua Materna: contextos, desafios e perspectivas para um Ensino Fundamental para todos*, coordenada pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza – que mostravam como era realizado o trabalho com a língua/linguagem de alunos em AEE. Com o registro dessas práticas, direcionadas a alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, pode-se ter subsídios, em um primeiro plano, para investigar a que concepção de letramento se filia uma professora do AEE; em um segundo momento,

para observar e discutir como ocorre a recepção das atividades propostas pela professora para alunos em AEE; e, em terceiro e último recorte, mostrar a relevância do favorecimento das habilidades de linguagem que fazem uma fusão de atividades relacionadas à alfabetização e ao letramento – conforme necessidade imputada especialmente pelos estudos de Haag (2013) e Haag e Fronza (2014).

Para o cumprimento dessas tarefas, que são desdobramentos do objetivo primeiro, foram utilizadas gravações audiovisuais, feitas no período letivo de 2013, em uma SRM de uma escola da rede pública, situada na região do Vale do Rio dos Sinos/RS. O *corpus*, proveniente dessas gravações, é composto pela transcrição de oito interações (professora-aluna, professora-alunas, professora-pesquisadora) e possibilita uma detalhada análise acerca dos eventos de fala de cada aula em AEE. Essas transcrições foram observadas, interpretadas, analisadas e comentadas sob uma concepção de linguagem fundamentada teoricamente no Capítulo 2, em três subseções.

Esses dados – que se organizam, na metodologia, na forma de interpretação das reflexões – indicam a necessidade de se (re)pensarem meios de propor, em AEE, estratégias que valorizem a atitude do aluno, em relação ao letramento extraescolar, ao mesmo tempo que propiciem o desenvolvimento global das habilidades de linguagem dos alunos com deficiência intelectual. Nem sempre as atividades realizadas foram capazes de fornecer às alunas participantes uma visão sobre a língua/linguagem desvinculadas da noção normativa e homogeneizadora sobre as práticas de letramento. É especialmente acerca dessas constatações que este trabalho mostra sua relevância para docentes, pesquisadores e demais interessados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está subdividido em três partes. Na primeira, intitulada “Interfaces do letramento e da alfabetização”, pretendo mostrar que acepções desses dois conceitos assumo e por quê. Depois, na segunda, intitulada “A pessoa com deficiência intelectual na aprendizagem da linguagem e o atendimento educacional especializado”, mostro algumas relações possíveis entre o desenvolvimento da linguagem e o ensino especializado. E, por último, na terceira, intitulada “Aproximação entre Letramento e o aluno com deficiência intelectual”, relaciono discussões preliminares, sintetizando-as.

2.1 INTERFACES DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

Antes mesmo de apresentar e de discutir os conceitos relacionados ao letramento e à alfabetização, gostaria de reiterar que, ao longo de minha caminhada acadêmica, observo o quanto é menos produtivo ter concepções segmentadas dessas duas instâncias, *i. e.*, um pensamento que isola e não permite a intersecção de ambas na *aprendizagem linguística*². Para mim, é fácil afirmar sem pesares, por exemplo, que um aluno minimamente alfabetizado tem condições de ser, minimamente, letrado; e o contrário também é verdadeiro, pois um aluno letrado pode estar, minimamente, (pré-)alfabetizado. Há níveis de alfabetização e níveis de letramento – nem sempre equiparados – que, à medida que são influenciados pelas peculiaridades da linguagem, vão mudando, evoluindo.

Ancorando toda a organização deste capítulo a essa noção, apresentarei, então, autores que serão úteis à compreensão das diferentes *interfaces*³ do letramento e da alfabetização, favorecendo, dessa forma, um olhar mais aprimorado sobre o ensino de alunos com especificidades de aprendizagem. Algumas das

² Em se tratando de alfabetização e de letramento, não tratarei daqueles conceitos que consideram visões de alfabetização e letramento fora do ensino e da aprendizagem da língua/linguagem.

³ *Interface*, no trabalho, será sinônimo de “interação entre dois campos epistemológicos não necessariamente distintos”.

teorias escolhidas pouco ou nada falam sobre o aluno com diagnóstico de deficiência intelectual e, não obstante, são demasiado importantes porque não diferenciam esse ou aquele que aprende, conforme seu diagnóstico, condição ou especificidade.

Em refutação ao modo desagregador de considerar os dois conceitos e consoante à perspectiva que assumo, Soares (2004b, p. 11) afirma que não há mais motivos para se tratar a alfabetização como um processo autônomo, independente (do letramento). Para a autora, a visão que os segrega fez parte de um processo histórico importante da apreensão de seus significados e, sem dúvidas, tem condições de ser superada por outra que valorize o encontro das habilidades desenvolvidas nas duas instâncias. A autora também coloca que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004b, p. 14).

Abstendo-se da concepção tradicional e pioneira, a autora propõe que sejam considerados, igualmente, os dois conceitos para o ensino da língua. O levantamento dessa questão aponta, como se vê, para um modelo ideológico em que: (i) a alfabetização não acontece primeiro e o letramento depois, e vice-versa, pois há simultaneidade na apreensão dos mesmos; (ii) metodológica e politicamente, é perfeitamente possível o trabalho tanto com a alfabetização quanto com o letramento, juntos; e (iii) a (cons)ciência sobre o caráter inseparável da alfabetização e do letramento, por mais presente que esteja, precisa ser superada em atividades que visam ao desenvolvimento da língua.

Concordo que essa indissociabilidade dos dois conceitos favorece o ensino linguístico, porque permite que a língua tenha, na escola, muito além de um papel escolar. Pode-se, então, lembrar que a língua – que, entre tantos papéis, é também objeto de estudo/trabalho do professor de língua materna – empodera um falante, pois está sendo utilizada a todo o tempo em seu cotidiano. Seria equívoco, portanto, tratar a língua em uso a partir de uma abordagem exclusivamente voltada ao código.

Ainda, o conceito de alfabetização, na última década, prezara como principal objetivo contemplar um sentido que fosse o mais abrangente possível. Explicando essa consideração, Soares (2004a, p. 15) lembra que o termo viera como “um processo permanente que se estenderia para a vida toda”. Isso serviria, então, como justificativa para dizer que a alfabetização é um processo que não acaba, o que parece não ser apropriado, pois já se conhece, hoje, que as questões relativas à alfabetização terminam, basicamente, quando se estabelece a compreensão dos domínios de leitura e de escrita do código.

A essa definição estão intrínsecas outras várias compreensões. Uma das primeiras é a de que a língua escrita, então, não serve unicamente para representar a língua oral, pois, por exemplo, não se fala como se escreve e vice-versa, mesmo em submissão a contextos mais formais. Às vistas disso, tem-se a segunda, que legitima que a alfabetização deve levar à aprendizagem/compreensão de um código específico, diferente do oral, em que é possível planejar, usar estratégias, ter autonomia e estabelecer relações lógico-sistemáticas.

Além dessas duas, deve ser mencionada a que, ao tratar de alfabetização também como um processo que depende das características culturais, econômicas e tecnológicas, admite que não é possível ignorar os determinantes e as finalidades, que se referem ao aspecto social. Sem falar especificamente em *letramento*, a autora faz-lhe menção, já que, quando menciona o *contexto* em que se insere um sujeito, está aceitando que alfabetiza extrapola a consciência sobre o codificar/decodificar. Frente a essa questão, Soares (2004a) acrescenta, como outro tópico interessante, que a alfabetização não pode ser vista simplesmente como uma habilidade, mas como um conjunto de habilidades. Assim, espera-se de um bom professor alfabetizador que saiba como identificar e como aproveitar essas habilidades – nas dimensões psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas –, promovendo aos seus alunos diferentes meios de se alfabetizar/letrar.

Callou e Leite (1999, p. 109) já diziam que a alfabetização é um processo que pressupõe a homogeneização e normatização da língua escrita, por mais que se esteja ciente de que a língua não é homogênea. A alfabetização é um processo que

se modifica a cada momento e deve resultar de esforços conjuntos do linguista e do alfabetizador.

Essa afirmação das autoras, com certeza, é muito pertinente, já que considera a alfabetização como um processo dinâmico. Além disso, torna-se fundamental destacar outro aspecto que, mesmo parecendo óbvio, merece ser observado – o dialogismo entre o linguista e o alfabetizador. À primeira vista, é fácil identificar o que se pretende falar a respeito, mas, ainda assim, reitera-se que o papel da Linguística, enquanto preocupada com a aquisição fonético-fonológica, é, também, oferecer subsídios ao professor alfabetizador e, a partir do fortalecimento de vínculos entre ambos, fazer com que esse professor seja bem-sucedido em sua tarefa didática, docente.

Falando ainda desse aspecto, Callou e Leite (1999, p. 110), em seguida, colocam que se, por um lado, o linguista pode ser útil para um melhor encaminhamento do processo de alfabetização, por outro, essa tentativa de estabelecer as relações letra/fonema/som pode ser muito importante para que o pesquisador avalie sua análise fonológica e o alcance das teorias propostas. Isso mostra que o pesquisador deve, portanto, ser um bom observador para de fato poder contribuir no processo de alfabetização que pretende subsidiar.

Poder-se-ia, nesse momento, questionar a concepção das autoras sobre o que é alfabetização, argumentando contra o fato de não contemplarem um olhar voltado ao letramento; porém, adiante, mesmo sem falar explicitamente em letramento, vê-se que há uma pequena observação das mesmas em que dizem que “o aluno só é capaz de escrever porque encontra na leitura e na escrita a linguagem que usa diariamente” (CALLOU e LEITE, 1999, p. 110). Não há dúvidas de que, nessa frase, de forma bem presente, pode-se uma menção direta ao letramento, pois, ao se constituírem as múltiplas situações de linguagem do cotidiano como o objetivo da estar alfabetizado, observa-se, então, um grande investimento no processo de letramento.

Assumo, assim como a visão acima de que o letramento continua se faz presente dentro do processo de alfabetização, que a alfabetização não adquire

sentido se não contemplar os contextos reais de sua aplicação. Sobre a relação intrínseca entre o letramento e a alfabetização, ainda se pode explicar que o substrato de um está no outro. Essa noção é de simples compreensão, o letramento é, muitas vezes, deixado de lado, tornando o aprendizado da língua, muitas vezes, um modo de alfabetizar que se prende ao simples codificar e decodificar.

Pelo que vejo, há uma necessidade maior do que se imagina de fazer com que o uso social da escrita se torne, deveras, um fator determinante no ensino e na aprendizagem do aluno. Para tal, essa aprendizagem deve acontecer com vistas à alfabetização contextualizada, sendo “imprescindível que o professor detenha esses conhecimentos sobre a natureza da língua e projete seu ensino para a recuperação constante [...] das palavras nas reais situações de concreticidade” (CASTRO e BROTTTO, 2006, p. 4).

Essa noção ajuda a perceber como as práticas de letramento são decisivas para a aquisição da linguagem. É por meio delas que o aluno, inserido em um processo de alfabetização, terá a possibilidade de: (a) compartilhar conhecimentos dentro de um determinado grupo social que assume letramentos peculiares (em casa, no bairro, na cidade, entre outros); (b) apropriar-se de novos saberes da sua comunidade e de outras (que marcas de produtos consome, que ônibus deverá pegar e o que sinalizam determinadas placas de trânsito, por exemplo); e (c) desenvolver sua cidadania, gozando, especialmente, dos direitos civis e políticos (saber de direitos e deveres intrínsecos à própria escola que frequenta e, também, atuar criticamente em favor do atendimento à saúde em sua cidade, a título de exemplificação).

Bagno e Rangel (2005, p. 53) trazem algo interessante sobre isso também. Auxiliando a percepção defendendo, reforçam que é necessário criar condições para o letramento, evitando, por exemplo, que aulas direcionadas à língua deixem de ser apenas o trabalho com a gramática. Para além dessa asseveração, ainda acrescentam que isso possibilita uma ampliação das habilidades do aluno em relação à leitura e à escrita.

De que forma (prática) aconteceria esse letramento, então? Sem o foco nessa questão, pode-se dizer que à noção de letramento estão implicados os *gêneros textuais*, que permitirão uma educação linguística voltada aos mais diferentes usos da língua em diversas situações. Através deles o mundo assume formalizações linguístico-discursivas que podem ser exploradas nas aulas voltadas à compreensão da língua materna.

Também sobre a alfabetização, Colello (2005, p. 6) expõe, de maneira sintética, que “estar alfabetizado requer um rol de competências para a efetiva inserção no mundo letrado”, o que permite compreender, mais uma vez, que dominar o código, atendo-se unicamente ao codificar e ao decodificar é uma proposta que deixa de explorar grande parte do potencial dos envolvidos, uma vez que não constrói uma ponte entre o universo em que estão inseridos e suas habilidades. Tendo em vista que há um processo biunívoco em que a leitura proporciona a aquisição da cultura, e a cultura explica também sobre o que se lê (CAGLIARI, 2003, p. 173), se uma das partes do conhecimento for negada, haverá algo, então, menosprezado.

Orientando para essa ideia, Soares (2006, p. 120) traz a seguinte consideração:

O letramento é, sem dúvida, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela.

Essa afirmação, além de ser extremamente elucidativa por si mesma, também é suficiente para questionar a presença de um conceito único e universal de letramento, pois, uma vez que cada organização social possui especificidades – sempre diferenciadas e particulares, portanto –, o conceito necessitaria de adequações para que não sofresse algum tipo de “empobrecimento de significado”. Para isso, Soares (2004c, p. 100) utiliza duas expressões interessantes, equivalentes de sentido, mostrando que ao processo da alfabetização é intrínseco o processo do letramento e vice-versa:

Alfabetizar letrando ou *letrar alfabetizando* pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Quando a autora propõe o uso de uma expressão ou outra, fica clara a intenção de imbricar as duas concepções, tornando-as dependentes também linguisticamente. Como foi visto, um conceito existe em razão do outro e, portanto, devem ser igualmente considerados nesse caminho da educação, a fim de evitar a sucessão de fracassos que a escola, desde sempre, precisou superar.

Sobre esse mesmo caráter indissociável dos dois conceitos, Gilbert (1997, p. 60), disse que “a construção social de gênero por meio de práticas de linguagem fornece uma janela óbvia através da qual se questiona a autoridade de um texto, e uma janela óbvia através da qual se explora como as práticas sociais e as práticas de linguagem estão entrelaçadas”. Essa consideração permite que seja atribuída ao letramento a característica da criticidade, a qual pode ser entendida como uma espécie de simultaneidade necessária entre o sujeito e seu espaço social, ou seja, o sujeito lê criticamente o universo social dentro do qual se situa – e se é considerado que o letramento é o uso social da escrita, então, estará também se afirmando que é a forma com que cada cultura lida com sua própria língua (CERUTTI-RIZZATTI, EUZÉBIO e GOULART, 2008, p. 3).

Uma concepção atual, proposta por Rojo (2012), merece destaque: *multiletramentos*. Esse conceito está relacionado, especialmente, às novas tecnologias da informação, aos hipertextos e às hipermídias. Partindo disso, pode-se dizer que também é um trabalho que tem como ponto de partida os gêneros, as mídias e as linguagens conhecidos, podendo, assim, constituir-se em uma boa sugestão sobre de que modo o repertório cultural, com relação ao letramento, pode ser ampliado e tomar uma dimensão crítica, associada diretamente à vida do aluno.

Esse conceito surgiu, certamente, da ideia de *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009). Embora não seja simples dizer o que significa, como a própria autora ressalta, pode-se ter uma ideia do que faz parte desse conceito.

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109).

No trecho acima, visualiza-se essa multiplicidade de letramentos em uma dimensão *ampla* e em uma *específica*. Dentro da ampla, estão as práticas de letramento que abarcam sentido mais global, de conhecimento por um número relativamente grande de pessoas, não necessariamente incutidas mídias digitais, como Rojo (2009) menciona, quando fala da origem da expressão. E dentro da específica, então, as mesmas práticas possuem um caráter menos abrangente, por determinações estabelecidas estritamente pelo contato com a diversidade cultural que representa o que está mais próximo ao indivíduo.

No Brasil, há, por exemplo, diferentes emissoras de televisão que transmitem, em tempo real ou em gravação prévia, noticiários. Ainda que tentem manter um padrão – por serem filiadas, por terem ideia de como um noticiário deve ser ou por outro critério –, não são todas iguais. Aquilo que é comum a todos, ou à maioria, pertence à esfera ampla, e o que é considerado peculiaridade em cada um deles faz parte da característica local. Talvez, em um noticiário da cidade de São Paulo seja mais interessante informar aos expectadores notícias sobre trânsito, em um do litoral catarinense seja mais pertinente antecipar informações sobre o clima, em um sul-mato-grossense seja mais proveitoso falar sobre as perspectivas agropecuárias, por exemplo. Assim é, ainda que se siga um padrão, comum a todos, entre outros aspectos, a forma de comunicar, o que comunicar e como comunicar seria certamente diferente em todos esses noticiários.

Dei esse exemplo do noticiário, porque entendo ser mais próximo à ideia de multisssemiose que Rojo (2009) destaca. Com ele, torna-se mais acessível a compreensão de que o letramento como uso de um sistema linguístico, seja em manifestação oral ou escrita, assume particularidades conforme as necessidades, os interesses e o estilo de vida de determinado grupo social.

Outro aspecto, ainda não abordado sobre o recorte, é o uso de *letramentos* em vez de *letramento*. No histórico da apropriação do conceito de *letramento* no Brasil, registros mostram a existência binária dos termos *letrado* e *não letrado*. Perdía-se muito com essa visão dualista porque, durante muito tempo, ser alfabetizado acabava sendo sinônimo de ser *letrado*, como se o *letramento* tivesse uma dimensão única (e relacionada exclusiva e unicamente à alfabetização). Recentemente, pode-se dizer que, com a mudança do termo para o plural, além da adaptação linguística, há uma transformação epistemológica, que valoriza os diferentes conhecimentos acerca dos diferentes tipos de *letramento*. Um indivíduo pode ler ou escrever muito bem, mas isso não garante, por exemplo, que se dê bem no contato com gêneros diferentes; somente o *letramento* garantirá o êxito desse indivíduo no gênero em que se encontra inserido.

Com isso, aspira-se reforçar que não há conhecimento linguístico que garanta, sozinho, a ótima interpretação de um indivíduo em todos os gêneros existentes. Antunes (2007, p. 56) alerta que pensar “que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos [...] é falsear a autêntica atividade da interação verbal”, ou seja, nenhuma atividade baseada apenas em aspectos relacionados à alfabetização faria sentido se não fosse pela existência de uma esfera em que esses conhecimentos podem significar, que só se pode conceber com a ideia de *letramento*⁴.

Então, a alfabetização não só depende do *letramento* como também ancora nele os principais objetivos no que diz respeito à aprendizagem da língua. Sobre isso, destaco uma colocação pertinente, que nos auxilia a compreender essa relação de “mão dupla”.

Língua e gramática podem ser uma solução se aprendermos a apreciar a recriação da língua cada vez que a gramática varia, cada vez que ela se submete às condições de uso e se deixa levar pelos propósitos de quem a usa; quer dizer, se não deixarmos que a gramática assuma o comando absoluto de tudo e saia do seu lugar de adjuvante; de companheira, apenas cuja presença é necessária, mas não suficiente (ANTUNES, 2007, p. 160).

⁴ A compreensão de *letramento* (no singular) que assumo contempla, sobretudo, a percepção de diferentes *letramentos*. Não farei o uso do termo *letramentos* (no plural) para não ser confundido com essa relação à mídia digital.

Esse trecho explana, de modo eficiente a relação de interdependência entre a língua em uso e a língua na gramática. Têm-se, hoje, gramáticas distintas que contemplam, ao máximo, as particularidades dos falantes. É primordial reconhecer que nenhuma gramática captará – por melhor que seja – todas as nuances da linguagem e que cada gramática – sob o conceito a que estiver inculcada (normativa, descritiva etc.) – serve muito mais como instrumento de conhecimento e de pesquisa do que para a prescrição. É propício que as gramáticas não deem conta do todo, pois isso mostra como a língua se transforma rapidamente, como a capacidade criativa do falante influencia seu modo de viver, de pensar, de penetrar no conhecimento. O conjunto de gramáticas a que temos acesso, juntas, na minha opinião, compõem um retrato da língua melhor do que uma única. Como, no entanto,

É esse aspecto que deve ser observado atentamente no ensino da linguagem. Como disse, acaba sendo um caminho duplo, em que o interlocutor beneficiado não deve ser nada além do indivíduo, do falante. Reforço que essa compreensão deve ser, desde os anos iniciais, desenvolvida para o melhor aproveitamento das habilidades e dos conhecimentos dos alunos. A seguir, brevemente, relatarei duas situações de sala de aula, comentando os aspectos relacionados ao tema desta seção.

No início do ano letivo de 2015, na turma de 3º ano do Ensino Fundamental em que eu era regente, na primeira aula de língua portuguesa, um aluno perguntou “Professora, por que a gente vai estudar Português, se a gente já sabe falar?”. Representando talvez uma dúvida de muitos de seus colegas, esse aluno tinha a ideia de que a língua serve para se comunicar oralmente e, nesse sentido, ele tinha razão em dizer que já sabia. Por isso, reconhecia que estudar aquilo que já era, em grande parte, de seu próprio domínio diário, não parecia algo tão atrativo, ainda que em outra modalidade (a escrita). Na faixa etária de 8 ou 9 anos, essa não é uma pergunta rara, o que nos faz crer que, desde cedo, os alunos têm noção de que todos são, de certa forma, apoderados *da* e *pela* linguagem.

Em contraste, no mesmo período, em uma das turmas de 1º ano do Ensino Médio em que era professora de literatura e de língua portuguesa, um aluno afirmou, com confiança: “Não sei escrever, nem falar português direito, professora”.

Pensando agora nesse aluno, que estava com 15 anos, é possível visualizar um fenômeno relativamente oposto ao que relatei. Esse aluno, fruto de, em média, dez anos de ensino, possui uma visão diferente, da do aluno do 3º ano, sobre sua língua. Mesmo falando, lendo e escrevendo, não enquadra seu estilo de uso da linguagem como adequado, certo. A Linguística remodelou, a partir de pesquisas e de elaboração de material teórico, o sentido de “erro”, de “certo/errado”, de “adequado” e de tantas outras palavras no contexto do ensino de línguas. No entanto, esse adolescente – que representa, sem dúvida, muitos outros – ainda se sente distante e desconhecedor da língua que utiliza, domina, o que pode ser reflexo da forma de se estudar gramática sem seu vínculo mais importante: as diferentes situações de letramento.

Noto, agora, que os estudos sobre letramento têm aumentado consideravelmente. Por muito tempo, estavam presentes exclusivamente nas áreas como a Pedagogia, mas, hoje, ocupam parte importante de outras áreas, como a de Letras (na Linguística, por exemplo) e de Comunicação Digital, entre outras. Constatado, com isso, que a apreensão e a expansão do termo para novas áreas revela, em si mesmo, que há variedade no tratamento do conceito e que esse se permite penetrar sob diferentes aportes teóricos.

Isso revela, primeiramente, o potencial dos estudos sobre o impacto de letramento nas diferentes situações. Penso que, comprovada, em cada situação, a importância de se voltar para essas práticas de linguagem, estar-se-ia ajudando as pessoas que, ao longo dos anos, não se sentem empoderadas por sua língua materna, como os alunos que citei.

Claro que, aqui, importa singularmente o letramento dentro da escola. Apesar disso, não será cometido o equívoco de compreendê-lo apenas nesse âmbito, pois fora da escola é onde se encontram gamas infinitas e legítimas de letramento. Cerutti-Rizzatti, Euzébio e Goulart et al. (2008) investigaram como dois meninos de seis anos, dessemelhantes pela caracterização cultural da ambientação familiar, reconheciam textos distintos. Ao visualizar um cartão de crédito, o primeiro menino conseguiu identificar para que servia, para que era usado e como seus pais costumavam valer-se deles, relacionando com a prática cotidiana de sua mãe. O

segundo garoto, no entanto, não soube atribuir as funções esperadas, confundindo com um cartão de telefone público, usado também pela mãe. Ambos os garotos, assentaram suas respostas em práticas do cotidiano, embora o primeiro menino (mais exposto a diferentes usos da linguagem como videogame, televisão a cabo, DVD, revistas e livros infantis e computador) foi o que se manifestou quanto à função tradicional do cartão de crédito.

Com isso, é necessário dizer que a exposição a diferentes formas em que a língua se manifesta no cotidiano auxilia no letramento de cada indivíduo. Soares (2006, p. 58) menciona duas condições para o letramento, a escolarização e o material disponível para leitura, como as essenciais que, conforme as condições culturais, econômicas e sociais, tomam suas formas singulares.

Assim, reforço que estar alfabetizado não garante o sucesso em todas as manifestações da linguagem, permitidas pelo letramento. Optei por não trazer, aqui, a evolução histórica de cada termo (alfabetização/letramento), bem como suas diferenças e semelhanças, porque (i) vários trabalhos já o fizeram, (ii) não fará diferença na análise dos dados e (iii) julguei mais pertinente mostrar as intersecções do que as contraposições.

Certamente, há ainda muito a esclarecer sobre os dois termos. Com esses recortes, pretendi mostrar a relação indissociável entre eles em um trabalho voltado ao ensino da língua materna. Na escola, talvez a melhor forma de proporcionar um ensino de qualidade seja equilibrando os conhecimentos mais relacionados à alfabetização com os do letramento, ou, como foi mencionado anteriormente, *alfabetizar letrando*. Soares (2004, p. 58) ressalta que “atribuir à alfabetização um valor positivo absoluto revela uma visão etnocêntrica” e é recorrente em alguns discursos. Deve-se promover, sem dúvidas, um processo de alfabetização completo, que mostre também aos indivíduos que o domínio das capacidades de leitura e de escrita é necessário para o exercício da cidadania. Como se sabe, exercer a cidadania está diretamente relacionada às práticas de letramento e, outra vez, entende-se que alfabetização e letramento não se dissociam.

Assolini (2010) reforça que *alfabetizar letrando* é uma forma de se desvincular de modelos medievais que ainda persistem na atualidade. Além disso, afirma que

a proposta de alfabetizar-letrando, que considera a dimensão político-ideológica da leitura e da escrita, reivindicando ações educativas para além da decifração e da interpretação literal. Nessa proposta, diferentes movimentos dos sujeitos, na construção dos sentidos, são aceitos e tomados como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; isso instiga o educando a ocupar a posição de sujeito pensante, questionador e autor do seu dizer, condição elementar para a construção da cidadania (ASSOLINI, 2010, p. 160)

De acordo com essa ideia, é possível observar que se não se trata apenas de uma epistemologia de contraponto aos demais modelos existentes. Essa proposta representa uma ação que beneficia multiplamente os envolvidos, pois não se fixa à homogeneização dos sujeitos sem impor sentidos pré-construídos. Em consonância, Rangel (2010, p. 176) reafirma esse pressuposto, ao mencionar que o papel da escola é o de “proporcionar que o aluno transite pelos diversos tipos de textos utilizados na sociedade para diferentes fins, seja uma bula de remédio, seja um manual de eletrodomésticos, uma lista de compras.

Sintetizando as ideias trazidas aqui, ressalto que este trabalho (a) vale-se da proposta de *alfabetizar letrando*, que coaduna o trabalho entre alfabetização e letramento, (b) parte do pressuposto de que o processo de alfabetização termina assim que o domínio do código (leitura e escrita) se efetiva, (c) prescinde da ideia de que o letramento ocorre durante a vida toda, (d) não considera o letramento como mais importante do que a alfabetização, e (e) reconhece que uma única definição sobre letramento é inconcebível, insuficiente.

Visto isso, na seção seguinte, elencarei aspectos que remetem à pessoa com deficiência intelectual na aprendizagem da língua materna, relacionando-os com o AEE. A partir disso, será possível compreender de que forma é pensado o ensino para pessoas com deficiência na SRM.

2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Estou convencida de que, se fosse perguntado, a qualquer linguista, “Por que linguistas devem refletir sobre a aquisição da linguagem de pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual?”, sem muitos problemas, esse identificaria a importância de conhecer como se dá a relação pessoa-conhecimento, no que se refere à linguagem, e apontaria o valor teórico de reflexões acerca de uma área pouco explorada histórica e atualmente. Então, se chegar a essas considerações não é difícil, em que pesquisadores dessa área estão contribuindo para esse campo?

Respondendo a essa e outras questões, neste capítulo, tratarei de explicar alguns aspectos sobre a educação linguística de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, relacionando-a ao AEE, oferecido nas SRM em escolas públicas brasileiras. Pretendo suscitar, então, algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem de língua materna desses alunos, considerando suas habilidades e, ao mesmo tempo, o espaço que viabiliza o desenvolvimento da linguagem dos mesmos.

Seguindo esses objetivos do capítulo, quero apresentar algumas ideias preliminares, suscitadas em alguns momentos de reflexão coletivos. Começarei, então, mostrando como a Sociologia do Conhecimento trata os termos *realidade* e *conhecimento*. Esse empréstimo sociológico ajudará na explicação sobre como serão observados, neste trabalho, os objetivos de pesquisa, bem como será o início dessa linha de reflexão.

Berger (1985, p. 11) fala que a *realidade* deve ser vista como “uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser⁵ independente de nossa própria volição”, ou seja, a realidade, como algo socialmente construído, não é algo que se pode, como pesquisador, dizer conhecer totalmente. Para algo que se conhece, há o *conhecimento*, que, segundo o autor, é “a certeza de que os

⁵ Em Berger (1985), “um ser” é sinônimo de “um existir”.

fenômenos são reais e possuem características específicas” (BERGER, 1985, p. 11), isto é, a certeza de que só se pode conhecer algo em graus variáveis de certeza.

É possível observar, em aplicação a esses dois conceitos, que a *realidade* a que me volto, neste trabalho, é fácil de ser identificada: o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em uma SRM. Certamente, esse contexto de aprendizagem mencionado permitiria uma série de enfoques metodológicos diferentes, porém não é adequado chamar os resultados encontrados sobre ele de “verdades diferentes sobre o mesmo objeto”. Sob a perspectiva sociológica que trago, a verdade é uma característica exclusiva da realidade (construção social autêntica), que não é determinada pelo pesquisador e que acontece sem a presença do mesmo.

Não assumirei o papel, portanto, de trazer aqui alguma verdade, e nem seria possível. Envolverei meu empenho na reflexão a respeito de alguns *conhecimentos*, pois esses – por representarem ponderações, análises, conclusões acerca da construção social de uma realidade – facilitam tanto a exposição de ideias quanto o posicionamento epistemológico de base utilizado. Em outras palavras, como assumo o fato de que fenômenos da sociedade são construídos por atividades com significados subjetivos, é cabível informar que os recortes teóricos, aqui incutidos, representam já uma interpretação sobre minhas concepções.

Feita essa abertura, passo a elencar as primeiras discussões sobre a relação entre *deficiência intelectual* (DI) e a aquisição de língua materna. Em se tratando da aproximação entre esses dois grandes temas, nos levantamentos nacionais e internacionais feitos, notaram-se poucas pesquisas desenvolvidas. Nesse referencial escasso, a maioria dos pesquisadores é constituída de psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, enfermeiros e terapeutas; a minoria é representada, entre outros, por pedagogos e linguistas.

Não é por acaso que grande parte desses estudos pertence à área da saúde. Durante muito tempo, a DI foi tratada prioritariamente por especialistas como assunto clínico. Tal fato revela, entre outras coisas, seu enquadramento na perspectiva de “doença”. Muitas vezes não se percebe, também, que o próprio termo

diagnóstico é crivado de significados. Segundo Houaiss (2009), etimologicamente, o termo vem do francês (*diagnostiquer*) e significa “distinguir doenças”. Ao falar-se em *diagnóstico de deficiência intelectual*, ainda se estará evidenciando essa ligação direta da DI como uma condição de moléstia, de enfermidade.

Historicamente, a deficiência intelectual recebeu nomes como *atraso mental*, *retardo mental*, *deficiência mental*, entre outros, e assumia concepções que mais excluía o indivíduo de seu grupo social do que auxiliavam no progresso, desenvolvimento. Ainda hoje, alguns desses termos são utilizados por áreas especialmente ligadas à saúde. Deficiência intelectual não é uma expressão tão carregada negativamente quanto as demais, mas ainda sentenciam uma carga negativa, a falta, e isso deve ser observado. Essa evolução histórica do conceito demonstra a influência das exigências sociais, culturais, políticas e administrativas e, em consequência, das relações de poder existentes. Sasaki (2005, p. 2) elenca alguns nomes que já foram utilizados para denominar essa especificidade cognitiva, destacando que:

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc.

Ainda que o uso mais atual, empregado em definições mais recentes, seja *deficiência intelectual*, o termo *deficiência* carrega consigo, em língua portuguesa, valor de *impedimento* e *incapacidade*. Haag (2015) prefere, por vezes, o uso de *características específicas de desenvolvimento*, no lugar de *deficiência intelectual*, para desvincular a ideia de patologia, incapacidade, limitação da expressão. Por certo, não concordo que haja pessoas em condições intelectuais impedidas ou incapazes de aprender e, como não é possível dar conta dessa questão neste trabalho, anseio que outros pesquisadores insistam no encontro de uma terminologia de tradução mais adequada no campo científico. Neste momento, opto por utilizar a expressão *deficiência intelectual*, sabendo de suas lacunas e de seus equívocos.

De um lado, grande parte do conhecimento a que se chegou se deve ao empenho desses profissionais da área da saúde, e, se se consegue questionar alguns posicionamentos, é porque já há um avanço anterior sistematizado. De outro lado, não se pode esquecer que muitas dessas avaliações, hoje, são questionáveis, pelo menos do ponto de vista da linguagem (como os testes de Q.I.). Que profissionais, afinal, deveriam avaliar a linguagem dessas pessoas? A linguagem pode ser avaliada exclusivamente sob padrões quantitativos?

Então, será utilizada, aqui, a definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) sobre *deficiência intelectual*, já que ela é uma das mais utilizadas (junto ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5) em pesquisas sobre o tema.

Deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo como expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos⁶ (SCHALOCK et al., 2010, p. 5, tradução nossa)

Sabe-se que essa definição apresenta algumas inadequações, do ponto de vista do estudo sobre linguagem. Inicialmente, porque utiliza o termo *limitações*, sem especificar ou conceituar essa noção e, por isso, dá a ideia da impossibilidade de avanço, pois limitar é restringir, colocar um ponto de onde não se pode passar, como foi especificado anteriormente. No ensino, é embaraçoso lidar com a definição de limitação, pois se parte da percepção de que os sujeitos aprendem, rompendo os “limites” do conhecimento a todo o tempo. Depois, porque se associa à avaliação das pessoas através de testes de conhecimento quantitativos/padronizados, medindo o desempenho cognitivo (como o teste de quociente de inteligência – Q.I.).

Na sequência, torna-se importante conhecer alguns *fatores de risco*⁷ da DI, entendendo algumas das razões mais prováveis para a evolução das características desse tipo de deficiência. Essa sistematização, também elaborada pela AAIDD, mostra que as causas podem ser pré-natais, perinatais ou neonatais e se relacionam

⁶ “Intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18”.

⁷ *Fatores de risco*, neste caso, são as causas possíveis do desenvolvimento de certa alteração biológica e psicológica dentro dos traços de deficiência intelectual conhecidos.

a três dimensões fundamentais da vida integral do sujeito (biomédica, social, comportamental e educacional).

Quadro 1: *Risk Factors for Intellectual Disability*

FATORES DE RISCO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL				
Período	Biomédico	Social	Comportamental	Educacional
Pré-natal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cromossomopatias 2. Distúrbio genético 3. Síndromes 4. Distúrbio metabólico 5. Distúrbio cerebral 6. Doenças maternas 7. Idade dos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pobreza 2. Desnutrição maternal 3. Violência doméstica 4. Falta de acesso aos cuidados pré-natais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de drogas pelos pais 2. Consumo de álcool pelos pais 3. Uso de cigarros pelos pais 4. Imaturidade dos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distúrbio cognitivo dos pais sem apoio 2. Falta de preparação para a paternidade
Perinatal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prematuridade 2. Lesões durante o nascimento 3. Distúrbios neonatais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de acesso aos cuidados pré-natais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rejeição da guarda pelos pais 2. Abandono da criança pelos pais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de encaminhamento médico para serviços de intervenção no momento da alta
Pós-natal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Danos por traumatismo craniano 2. Desnutrição 3. Meningoencefalite 4. Distúrbios convulsivos 5. Distúrbios degenerativos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interação cuidador-criança debilitada 2. Falta de estímulos adequados 3. Pobreza familiar 4. Doença familiar crônica 5. Institucionalização 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abuso e negligência infantil 2. Violência doméstica 3. Cuidados inadequados 4. Privação social 5. Comportamento infantil difícil 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impedimento dos pais 2. Diagnóstico tardio 3. Serviços de intervenção a prematuros inadequados 4. Suporte familiar inadequado

Fonte: Traduzido e adaptado de Schalock et al. (2010, p. 60) pela autora.

A partir desses registros, é possível perceber as diferentes causas da DI e notar, também, uma grande quantidade dessas causas está situada nos três últimos eixos da linha que se refere ao período *pós-natal*. Isso mostra, especificamente, que, além das condições orgânicas inerentes ou adquiridas, existem vários fatores associados também à *interação humana* (seja pela falta de interação, por abusos, pela falta de suporte etc.).

Os diagnósticos etiológicos⁸ mais conhecidos, decorrentes desses fatores de risco são (SCHALOCK et al., 2010, p. 70-71): Síndrome de Down, Síndrome de Williams, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome Velocardiofacial, Síndrome de Rubinstein-Taybi, Síndrome de Smith Magenis e Síndrome de Angelman. Vasconcelos (2004) lista também a Síndrome do Álcool Fetal, a Deficiência pela Intoxicação por Chumbo, a Deficiência por Infecção Congênita, a Síndrome Neurocutânea, a Síndrome de Rett, o Distúrbio por Malformação Cerebral, o Distúrbio por Erros Inatos no Metabolismo e o Distúrbio por Desnutrição Proteico-calórica com outras possibilidades. Há outras nomenclaturas e etiologias acerca da deficiência intelectual, cada uma com suas especificidades, (ir)regularidades, semelhanças, habilidades e desafios.

Pensando em uma solução para os padrões avaliativos e refletindo sobre uma forma de acabar com a aplicação isolada de modelos quantitativos – como o de Q.I., que não consideram o conjunto de circunstâncias subjacentes à pessoa –, Shogren (2013) sugere um conceito integrador, capaz de gerar resultados satisfatórios no campo da deficiência intelectual. Esse conceito é compreendido pela noção de *contexto*, que incontestavelmente influencia o funcionamento humano, ainda pouco explorado. Por isso, suas discussões – que pretendem fornecer orientações para que se comece a pensar sistematicamente sobre a influência do contexto no funcionamento humano – se transformaram na seguinte definição.

Contexto é um conceito que integra a totalidade das circunstâncias que compõem a vida e o funcionamento humanos. O contexto pode ser visto como uma variável independente e interveniente. Como uma variável independente, o contexto inclui características pessoais e ambientais que não são normalmente manipuladas como idade, língua, cultura e etnia, gênero e família. Como uma variável interveniente, o contexto inclui organizações, sistemas, políticas sociais e práticas que podem ser manipuladas para melhorar seu funcionamento. Como um conceito integrador, o contexto fornece uma estrutura para descrição e para a análise dos aspectos do funcionamento humano, como os fatores pessoais e ambientais, suporta o planejamento e o desenvolvimento de políticas” (SHOGREN, 2013, p. 132; tradução nossa)⁹.

⁸ A *etiologia* é responsável pela investigação das causas de uma doença, de um estado físico ou intelectual.

⁹ “Context is a concept that integrates the totality of circumstances that comprise the milieu of human life and human functioning. Context can be viewed as an independent and intervening variable. As an independent variable, context includes personal and environmental characteristics that are not usually manipulated such as age, language, culture and ethnicity, gender and family. As an intervening

Na explanação de Shogren (2013), observo um posicionamento muito coerente a respeito da definição. Certamente, ao não isolar a vida humana de instâncias (psiquiátricas e psicológicas, por exemplo) que avaliam pessoa com DI, propondo variáveis – *independente* e *interveniente* –, respeita-se o ser humano em sua totalidade e valorizam-se suas características particulares. Lidar com essa abordagem é afastar-se de modelos de identificação e de classificação de déficits (supervalorizados), pensando, portanto, em realizar um *alinhamento das diferentes funções*¹⁰, ou seja, perceber a pessoa em todos os âmbitos que a influenciam, considerando as diferentes facetas de seu conhecimento. Sem a mera avaliação dos aspectos pessoais de quem possui (ou não) deficiência, que, muitas vezes, levaram a falsas inferências, serão bem maiores as chances de ponderações mais proveitosas, tanto para o avaliador quanto para o avaliado.

No entanto, a noção de que o contexto importa é enganosamente simples (SHOGREN, 2013, p. 136). As complicações surgem quando se tenta aplicar essa noção. Pode-se entender melhor esse aspecto na medida em que se pensa sobre integrar as informações a respeito dos fatores pessoal e ambiental, que afetam o funcionamento humano, nos âmbitos prático e político. Isso, inevitavelmente, faz com que emergjam questionamentos a respeito da metodologia de pesquisa (por qual caminho se deve, então, pesquisar esses fatores multiplamente significativos?). De acordo com Shogren (2013), deve-se apostar – tanto de forma descritiva quanto de modo experimental – em investigações que considerem a totalidade das circunstâncias, promovendo, assim, impactos em cascata.

Com essas considerações, a autora nos auxilia a pensar sobre uma forma de avaliar, considerando numerosas dimensões da pessoa em práticas descritivas e experimentais. No entanto, mesmo sendo uma ótima referência para os diferentes tipos de avaliação dos indivíduos com diagnóstico ou suspeita de DI, Shogren (2013) não inclui diretamente nenhum aspecto linguístico a sua discussão. Se essa é,

variable, context includes organizations, systems, and societal policies and practices that can be manipulated to enhance functioning. As an integrative concept, context provides a framework for describing and analyzing aspects of human functioning such as personal and environmental factors, supports planning, and policy development” (SHOGREN, 2013, p. 132).

¹⁰ Originalmente, *alignment of the differing functions* (SHOGREN, 2013, p. 134).

então, uma proposta voltada aos múltiplos segmentos, cabe a cada área de conhecimento se aprofundar, teórica e metodologicamente, em *como fazê-lo*, evidenciando, assim, uma fusão com esse pensamento mais global.

Olhando sob perspectiva similar, a da educação inclusiva, Bezerra e Araújo (2011) propõem uma metodologia que inclui atividades linguísticas para os alunos com DI, focando-se em possibilidades didáticas para a promoção, no cenário de inclusão escolar, dos desenvolvimentos linguístico e cognitivo – o que Shogren (2013) não menciona.

Shogren (2013) traz como argumento de sua proposta de olhar para o contexto os seguintes modelos: (i) *médico*, que dá um diagnóstico a partir do Q.I.; (ii) *sócio-ecológico*, que avalia pelos fatores sociais e ambientais; e (iii) *estudos públicos*, que propõe um olhar avançado para a relação entre as pessoas, o governo e as políticas públicas. Ao invés de trazer modelos de aplicação teórico-práticos para alicerçar suas discussões, Bezerra e Araújo (2011) desenvolvem seus raciocínios a partir da perspectiva vigotskiana¹¹ de linguagem, que torna possível que se emergam de habilidades intelectuais complexas no trabalho com a língua/linguagem.

Uma das concentrações dos últimos autores mencionados é nas *atividades práticas*. Além do que o nome já sugere, pode-se dizer que essas atividades colocam a interação com o educador em evidência, não a tratando, destarte, como uma interação caótica e espontânea com os objetos, ou seja, é necessária como uma ação organizada e desafiadora, a fim de proporcionar o “desenvolvimento verbal e a apropriação das significações sociais culturalmente elaboradas e generalizadas na palavra que designa um dado objeto ou instrumento” (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 235).

¹¹ A maioria das traduções de Vigotski que estão em língua portuguesa são traduções de língua inglesa e, por isso, é mais comum encontrar *Vygotsky*, com ípsilones, nas diferentes produções bibliográficas. A tradução de Paulo Bezerra de “A construção e o pensamento da linguagem”, realizada diretamente do russo, apresenta a escrita do nome do autor com is, diferente do que é disseminado academicamente. Conforme Prestes (2010), essa é uma das poucas traduções diretamente da língua materna de Vigotski para o português e, por isso, pode trazer ao leitor, semanticamente, conceitos distintos dos que são reproduzidos. Desse modo, todas as ocorrências do nome do autor estarão grifadas conforme a tradução de Paulo Bezerra. Essa tradução também assume o termo *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) para *zona de desenvolvimento imediato* ou *iminente* (ZDI), que será mencionado mais adiante.

Nesse sentido, a interação deve ser sempre propositiva, planejada. Além disso, coerentemente, esses autores afirmam que essa postura de trabalho pode e deve ficar mais restrita ao trabalho desenvolvido nas *salas de recursos multifuncionais* para que funcione ou como recurso potencializador, ou como apoio pedagógico. Esse espaço, responsável pelo *atendimento educacional especializado*, é, sem dúvida, um lugar comprometido em potencializar as habilidades do aluno, que, na sala de aula regular, está sob observação – do professor – entre outros tantos alunos.

Ainda sobre a importância da interação, Leonel e Leonardo (2014) apontam dados interessantes. Seus resultados, ao investigarem a concepção de professores de educação especial sobre a importância da mediação, mostram que a maioria dos investigados – além de desenvolverem sua prática pedagógica ancorada numa visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções reducionistas, enfatizando as limitações em detrimento das potencialidades – presumia que a aprendizagem do aluno não estava relacionada à mediação docente, mas às dificuldades dos alunos e à falta de profissionais para auxiliar no trabalho do professor.

Sobre essa *mediação* é preciso mencionar um aspecto importante. Vigotski [1869-1934 (2010, p. 327)] traz o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*¹² (ZDI) como o estágio mais importante da aprendizagem e explica que essa ZDI é a distância entre o nível de *desenvolvimento atual* e o nível de *desenvolvimento esperado* de uma criança, que representa um estágio essa criança atinge ao resolver problemas sem autonomia, com a colaboração de outra pessoa, mais experientes. Isto é, o conceito de ZDI mostra que há um conhecimento que está na *iminência* de ser alcançado, com independência, pela criança. Nessa perspectiva, é necessário que haja uma *mediação* entre duas pessoas (com uma mais experiente), em que uma auxilie a outra a realizar uma tarefa (ou chegar a um conhecimento específico) que *ainda* não consegue realizar sozinha. *Mediação* é, nessa perspectiva, um processo de auxílio que possibilita momentos de reelaboração e construção do saber de um aprendiz em desenvolvimento.

¹² Na tradução de Paulo Bezerra é mencionado ‘*zona de desenvolvimento imediato*’, mas Prestes (2010), orienta que a melhor tradução seria ‘*zona de desenvolvimento iminente*’.

A *interação* é tratada por Stern [1905, apud VIGOTSKI, 1869-1934 (2010)] como capaz de proporcionar a própria linguagem pelo encontro entre o pensamento da criança e o meio em que se encontra inserida:

a conquista da linguagem pela criança só ocorre na interação permanente entre os rudimentos interiores, em que já existe atração pela linguagem, e as condições externas configuradas na linguagem das pessoas que rodeiam a criança, que dá a esses rudimentos o impulso à aplicação e material para a sua realização [STERN, 1905, p. 129, apud VIGOTSKI, 1869-1934 (2010, p. 105)]

Nessa citação, o termo *rudimentos interiores* equivale a *pensamento*, e a expressão *condições externas* corresponde a *ambiente social*. Uma forma necessária de fazer com que essas duas dimensões se encontrem é por meio da interação permanente, que faz com que a criança exceda seu plano de ideias em abstração e relacione o seu universo interior a um tipo de universo que já é conhecido. Essa noção, evidentemente, mostra que o processo de ensino e de aprendizagem também é dependente desta interação, pois o aluno, que tem esses rudimentos interiores, precisará do professor, articulador dessas condições externas, para que haja êxito com os novos conhecimentos.

A *interação* possui, conforme Cicurel (2002, p. 3-4), algumas características, como (1) o lugar dos alunos, cada qual com sua entonação e sua hesitação, (2) o sistema de alternância entre turnos, que destaca o papel do professor como o interagente, (3) uma forma previsível de interação que objetiva a produção verbal, (4) o direcionamento a uma atividade que desenvolva a competência linguística do aluno, ao reformular o que está aprendendo, e do professor, ao utilizar estratégias como instruções e explicações, (5) dimensão metalinguística manifestada com frequência nas sequências de código, (6) a criação de um "contrato fictício quando há necessidade de configurar universo imaginário para sustentar a língua, e (7) a utilização de si, penetrando nas funções atribuídas pela estrutura interacional, na dimensão do afeto na troca. Todas, juntas, configuram uma situação de sala de aula em que a interação existe e é bem-sucedida e, por isso, é incomum que se pense a interação sem a presença dessas características, em simultaneidade ou em alternância. Penso que a ausência de alguns desses recursos (a voz de um dos participantes em tom monótono, a falta de explicações necessárias, a precariedade

de associações e metáforas) pode prejudicar a interação e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

Para Faraco (2005, p. 221), estudos da interação e da *linguagem na interação* precisam contemplar a) uma interlocução crítica das diferentes correntes teóricas, incluindo as diferentes vertentes da psicanálise; b) um enfrentamento de temas cruciais de teoria social; c) um enfrentamento da questão estrutural vista a partir da interação; d) uma teorização capaz de apreender os interactantes como realidades relacionais; e) e um posicionamento sobre as questões éticas presentes na interação e implicados em perspectivas praxiológicas (estudando das causas produtoras, e as leis que regem as ações humanas).

Quando o autor menciona que “o desafio maior é começar a construir pontes entre as diversas teorias que tomam a interação e a linguagem na interação como objeto” (FARACO, 2005, p. 214), mostra que cada pesquisador precisa redefinir e refinar sua capacidade de perceber e de analisar cientificamente os complexos fenômenos da interação, superando as *falácias nas interações do dia-a-dia*, como a crença de que há um circuito da comunicação perfeito em que se trocam mensagens claras, garantidas por um código algo universal. Já se sabe que a comunicação é complexa e, embora possa prever alguns padrões (que se relacionam aos seus gêneros de discurso), não deixa de ser moldada pela intersubjetividade da interlocução.

Para mim, está claro que a mediação é decisiva, fundamental. Concordar com o contrário, seria o mesmo que dizer que o sucesso de um planejamento está no próprio planejamento, abstando-se de aspectos subjetivos (do íntimo, do âmago de cada pessoa) e intersubjetivos (que emergem, que se fundem e que se compartilham na interação entre duas ou mais pessoas). Qualquer bom planejamento, ainda que fosse pensado para alunos com características intelectuais semelhantes e aplicado por profissionais de mesmo perfil, se aplicado a situações diferentes, poderia ter resultados muito diferentes, pois a interação é capaz de legitimar o êxito ou o insucesso.

Braun e Nunes (2015) observaram que uma proposta colaborativa entre as professoras de menino com diagnóstico de deficiência intelectual fez com que ele exteriorizasse suas potencialidades não evidenciadas nos momentos em que trabalhava sozinho. Ambas as autoras registram suas experiências de pesquisa, completando que “sua condição de aprendizagem estava lá (e continua), porém, na ausência do *outro* que lhe conferisse um ambiente e recursos para a mesma ocorrer, suas potencialidades pouco se manifestavam” (BRAUN e NUNES, 2015, p. 90).

Sob um foco um pouco diferente, Fantacini e Dias (2015) realizaram entrevistas com professores do AEE no intuito de conhecer as suas percepções sobre a educação de alunos com deficiência intelectual. A partir desse instrumento, observaram que ainda falta empenho sobre o trabalho colaborativo e destacam

a necessidade de se investir na capacitação para o ensino colaborativo, para propor novas estratégias de parceria e entrada do professor especialista na classe comum para realizar o acompanhamento do aluno com DI, para orientação e trabalho conjunto com o professor da classe comum. Aqui, a implementação do ensino colaborativo poderá implicar em uma condição na qual ambos os docentes se sintam responsáveis pelo aluno, possibilitando o sucesso no processo de inclusão escolar. (FANTACINI e DIAS, 2015, p. 71).

Nem sempre as atividades realizadas nas SRM precisam ser exorbitantes, na minha opinião. Na maioria das vezes, as atividades que deixam o aluno mais natural e desenvolto para aprender podem ser as mais simples, desde que tenham sido pensadas por um profissional comprometido em ensinar, que observou o conjunto de habilidades de seu aluno e planejou, em trabalho colaborativo, uma proposta de intervenção que equilibra o desafio e a habilidade. Lopes e Marquezine (2012, p. 502) explicam também que a “consciência de que o trabalho pedagógico é coletivo contribui para não se alimentar a ideia de que o AEE continua sendo um serviço da educação especial paralelo do ensino regular”. Com um parecer bem incisivo sobre como deve ser o ensino de alunos com DI, Lima e Mendes (2011) dizem que, para

ser democrática e universal, como rezam os discursos oficiais, a escola precisa pensar outro tipo de relação do aluno com deficiência intelectual com o conhecimento e não permanecer engessada no que se acredita e que se determinou que ele devesse aprender. É preciso que as práticas educativas e a forma de avaliar considerem a pessoa em sua especificidade, possibilitem o acompanhamento acadêmico do educando ao longo de sua escolarização e realmente consigam descrever e analisar seu sucesso ou insucesso. Isso, sobretudo, sem pautar-se no estabelecimento de comparações tendo como referência

a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos ditos normais, simplesmente porque não é justo comparar pessoas e aprendizagens diferentes (LIMA e MENDES, 2011, p. 207).

Continuando a partir do destaque de Lima e Mendes (2011), a escola democrática é utópica, entretanto, está a todo momento reagindo de modo diferente, readaptando-se, realinhando-se lentamente a uma proposta inclusiva de fato. À medida que a rede de saberes sobre a DI e sobre outras deficiências se expande e que o acesso ao conhecimento se torna cada vez mais amplo, a informação que circula, dentro e fora da academia, através de diferentes formas discursivo-textuais, influencia as práticas docentes direta e indiretamente.

Também são citadas, em Bezerra e Araújo (2011), as atividades *lúdicas*, *virtuais*, *gráfico-pictórica* e *verbal* como imprescindíveis no desenvolvimento da linguagem e da cognição. Juntas, mostram os autores, constituem-se em um importante subsídio à interação professor-aluno. Embora isso represente um aspecto óbvio, não me parece um movimento repetitivo e dispensável, pois considero muito sofisticado o trabalho, por exemplo, que intrinsecamente entende que a atividade verbal é capaz de promover

o aparecimento da função psicológica de generalização, baseada principalmente na formação de classes ou categorias genéricas que englobam e designam, por meio da linguagem, fatos, objetos, conceitos ou fenômenos relacionados entre si, isto é, com atributos ou propriedades semelhantes (BEZERRA e ARAÚJO. 2011, p. 241).

A função psicológica de generalização, conforme os autores explicaram, deve ser desenvolvida. Abstrair – ou chegar à construção de conceitos – implica dominar uma forma diferente de organização do raciocínio, capaz de ser aplicada a diferentes situações. Assim, é correto perceber que o diálogo, que permite negociações, é um fator fundamental que faz muito mais do que corroborar a aprendizagem de alunos com especificidades de aprendizagem. Se, para que

aprendizagem aconteça de fato, é essencial que o professor assuma seu papel de mediador do conhecimento, pois a mediação é essencial no processo ensino-aprendizagem, e é por meio dela e das relações estabelecidas que o aluno desenvolve o seu psiquismo e transforma a sua realidade (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 553),

então, confirmam-se algumas das considerações expostas. Conversar, dialogar, não servem apenas para compreensão de determinado conhecimento ou para a

explicação de atividades. Isso seria conceber a interação quase como um *mal necessário* (HAAG, 2015, p. 64). Tem-se a noção de que, em cada interação, estão presentes intenções únicas, irrepetíveis, que, em contato, determinam não só ações como também reflexões.

Nicolielo et al. (2008) ressaltam que o valor da utilização de programas de intervenção baseados em modelos psicolinguísticos¹³ é inquestionável. Dentro da maturidade e das variantes dessa epistemologia, aproveito, primeiramente, a menção às *estratégias individuais* que, conforme as autoras, naturalizam-se como componentes ótimos para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. Essa visão também colabora com o que mencionei anteriormente: ao aluno deve ser garantida a possibilidade de um atendimento pensado a partir de suas particularidades.

Outro aspecto trazido pelas autoras supracitadas, no qual me apoio, é a relação entre aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita, ou seja, reconhece-se a interdependência de ambas, sabendo que uma funciona como *gatilho*¹⁴ da outra. Hipoteticamente, se um aluno apresenta dificuldades em sua expressão verbal, é natural que tenha mais dificuldade com a modalidade escrita do que aquele que não tem. Por isso, coerente é investir em atividades que desenvolvam primeiro sua expressão oral, não insistir deliberadamente em atividades escritas que prescindem de outras habilidades (no caso, as orais). Esse caso mostra, em outra faceta, como o aspecto oral (dialogado) possui grande potencial didático, considerado o ensino e a aprendizagem da língua em discussão.

Todas as discussões trazidas até aqui deveriam, em alguma medida, estar contempladas nos AEE das Salas de Recursos Multifuncionais. Veja-se, primeiramente, qual a função desse atendimento, segundo a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

¹³ Os modelos psicolinguísticos visam “propiciar o estabelecimento de hipóteses sobre os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento da linguagem e de definir estratégias de intervenção que considerem os vários processos mentais que permitem a compreensão de um enunciado e antecedem o ato de falar” (NICOLIELO e HAGE, 2014).

¹⁴ Termo metafórico que utilizo para representar o movimento de propulsão que uma modalidade de linguagem tem sobre a outra.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Observando esse trecho, pode-se notar que o AEE deve (i) ser um complemento da formação do aluno, (ii) buscar formas de fazer com que o aluno supere suas dificuldades e limitações, (iii) visar à plena participação do aluno em sociedade e (iv) desenvolver as capacidades dos alunos, objetivando sua aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos, portanto, orientam o papel desse atendimento e regulamentam sua posição em relação ao ensino regular de que também participam esses alunos da SRM. Critico, inicialmente, o primeiro objetivo, pois enxergo nele uma dependência muito grande do trabalho desenvolvido nas turmas regulares de ensino – como se o que essas fossem essenciais, mais importantes, enquanto as SRM representassem algo complementar, secundário, “acessório” –, e, depois, o segundo por utilizar o termo *limitação* sem explicar o que se entende por esse conceito. O aluno não deve observar o AEE da SRM como um mero complemento escolar, nem entender que esse é um espaço para alunos com limitações, já que o AEE é tão importante quanto a sala de aula regular e que é um espaço com múltiplos recursos de aprendizagem.

Gostaria de mencionar, rapidamente, uma situação capaz de enriquecer essa discussão. Até hoje, tive dois alunos com diagnóstico de DI, atendidos por esse sistema da rede pública (estadual, no meu caso). Conforme tive contato, o cronograma de atendimento desses alunos proporcionava a eles um atendimento semanal, de, no máximo, duas horas. Sempre me questionei como seria possível dar conta de uma demanda minuciosa em um tempo tão curto de atendimento individual, pois, além disso, os atendimentos ocorriam com grande intervalo de tempo entre eles (semanalmente). A professora da SRM e eu tínhamos contato em reuniões trimestrais e, nelas, eu apontava as dificuldades dos meus alunos para, com ela, decidir, sem desrespeitar sua autoridade, o que trabalhar com cada aluno. Em resumo, decidíamos os tópicos linguísticos e matemáticos a serem melhor desenvolvidos para cada aluno (com diagnóstico de DI). Então, dos quatro encontros que cada aluno tinha, dois focavam a língua/linguagem, dois a linguagem matemática.

Essa situação é recorrente, não infringe a nenhum regulamento e está de acordo com a proposta decretada. No entanto, não é por isso que passaremos neutros por tal situação. Seriam suficientes quatro (às vezes, cinco) atendimentos mensais, uma média de 45/ano, para, a partir da individualidade do aluno, auxiliar sua progressão, fazendo com que supere suas limitações? No caso de serem metade direcionados à matemática, metade direcionados à língua portuguesa, seriam suficientes pouco mais de 20 encontros anuais para dar conta dos aspectos da linguagem desses alunos? A resposta não parece ser positiva. Precisar-se-ia, a meu ver, investir em mais tempo a fim de que os alunos melhor se desenvolvessem nesse espaço.

Todas as áreas do conhecimento necessitam ser trabalhadas igualmente (não só língua portuguesa e matemática). A crítica está em como organizar o tempo para dar conta desses objetivos, pois os atendimentos, tal qual estão distribuídos, não parecem estar em seu melhor formato. No caso deste trabalho, focarei nos aspectos da linguagem, mas sugiro que, de outras áreas, essa questão também movimente pesquisas. Enquanto ciência, a Linguística Aplicada possui métodos e conhecimentos capazes de refletir sobre a aprendizagem da linguagem e, por isso, estou certa de que meu objeto de pesquisa merece mais atenção nesse contexto.

Como se sabe, desde o *boom* da temática inclusão nas escolas públicas brasileiras, aumentou a necessidade de suporte aos professores da educação básica. Depois desse impacto, alguns pesquisadores redirecionaram seus objetivos de pesquisa, a fim de fornecer subsídios para o trabalho dos professores das salas de aula regulares que, sem formação, teriam que dar conta de uma demanda diferente, a de inclusão. Nesse todo, poucos pesquisadores se voltaram ao espaço onde o AEE é realizado – talvez porque se julgasse menos urgente, já que esses professores têm formação para atender seus alunos. Por refletir sobre o que já expus, afirmo que ainda falta conhecer como os atendimentos ocorrem, auxiliando no trabalho também do professor que não tem formação específica em educação especial.

Wolf et al. (2014, p. 10) mostram que é necessário “ressignificar o sistema de apoio à pessoa com diagnóstico de déficit cognitivo/intelectual, desde o ponto de

vista da interação, com foco na atividade de linguagem”. Nessa pesquisa, observou-se que a interação foi fundamental para o sucesso ou insucesso de cada atividade realizada com alunas com diagnóstico de DI. A partir desses resultados, os autores, entre os quais me incluo, assumiram o compromisso de pesquisar de que forma se pode potencializar o trabalho com a língua/linguagem dos indivíduos em AEE.

Nesse caminho, Bridi (2011, p. 180) mostra que, na maioria das vezes, na sala de aula regular ou no atendimento educacional especializado, “a deficiência parece ser compreendida como uma característica e um atributo do sujeito, ligada a sua dimensão individual”. A autora sinaliza, sobretudo, a tendência em usar os diagnósticos clínicos de forma decisiva na avaliação escolar de alunos com deficiência.

Mais especificamente no campo da educação especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da (re)definição do público de alunos da educação especial, nos últimos três anos, vinha sendo feita a exigência de um diagnóstico clínico para a identificação do aluno com deficiência mental no contexto escolar e sua frequência no Atendimento Educacional Especializado. Tal exigência vinha causando desconforto, talvez pela sensação de (re)vivenciarmos a forte presença clínica que constitui a história da educação especial, ou ainda, pela dimensão de desautorização sentida pela educação e pela educação especial, nesta circunstância, para decidirem sobre importantes dimensões do processo de escolarização dos alunos. (BRIDI, 2011, p. 54).

Como se pode observar, a força (negativa), com que, inúmeras vezes, o diagnóstico médico age na avaliação escolar de um aluno, é muito presente. Seguramente, o diagnóstico clínico pode dar pistas importantes sobre um sujeito (características comportamentais, por exemplo), mas não deve ser como um modelo a ser considerado antes de qualquer avaliação realizada em outro âmbito. A Síndrome de Down, com diagnóstico muitas vezes determinado apenas pela caracterização especialmente física, pode ter descrições comuns sobre o possível comportamento, ou conduta esperada, de um sujeito, ainda que em diferentes níveis. Alguns profissionais da educação, ao terem contato com alunos com diagnóstico de deficiência, preparam suas aulas pensando na ideia de limitação, considerando o diagnóstico clínico em um âmbito prescritivo. Outros profissionais, no entanto, quando usam esse mesmo diagnóstico, focam-se na concepção oposta: as habilidades são as primeiras a serem observadas, bem como desviam do modelo clínico, ao máximo, seus pareceres, conforme sua área de formação, instrução,

domínio. Em outras palavras, alguns profissionais intervêm com um olhar *clínico*, outros com um *pedagógico*.

Essa problemática sobre a intervenção clínica ou pedagógica no AEE também aparece em Scherer e Dal'Igna (2015, p. 424), quando colocam que

as práticas das professoras do AEE são atravessadas e constituídas por diferentes discursos: legais, médicos, psicológicos, psicopedagógicos, pedagógicos. Tais discursos produzem efeitos e conformam as práticas desenvolvidas. Esses discursos contribuem para a criação de um sistema de normalização que regula o que será aceito como uma boa prática e quais características serão tidas como importantes para aquela que será considerada uma boa professora – ‘o perfil da professora’ – para atuar no AEE.

A partir dessas considerações, observo que, além de complexos, esses discursos fortalecem a perda da subjetividade e, acima disso, favorecem o comum equívoco de se fazerem avaliações com foco muito mais na *patologia* do que na *aprendizagem*, no *desenvolvimento*. Esses modelos não favorecem os alunos na sua dimensão intelectual, escolar, nem corroboram para que a evolução do pensamento se efetive da forma mais satisfatória para o aluno e sua vida.

Coudry (2011) parece seguir essa compreensão, ao apresentar dados de escrita infantil e mencionar que, comumente, na escola, se exclui o sujeito, sua história, a língua que fala, entre outros fatores, valorizando *déficits* e apagando o lugar de *reconstrução* dos envolvidos. Essa autora ainda coloca que, independentemente de

muito ter sido pesquisado em torno da aquisição e uso da escrita em ambientes universitários, o que se observa ainda nas escolas, nas clínicas e na mídia é um poderoso preconceito em relação ao processo normal de aquisição e uso da leitura/escrita, rigidamente arraigado em uma visão corretiva e normativa de língua e de linguagem, o que resulta na inapropriada patologização de crianças e jovens que estão passando por esse processo. (COUDRY, 2011, p. 277).

Nem sempre a escola é responsável pela efetiva inclusão de seus alunos com especificidades de aprendizagem. Enquanto houver infinitas formas de *argumentar contra o aprendizado do aluno*¹⁵, não se pode esperar grandes progressos no desenvolvimento cognitivo, intelectual – um aluno, quando se sente *fora* da norma,

¹⁵ Uma concepção de linguagem normativa, por exemplo, pode representar uma forma de exclusão e até mesmo um argumento (pois é intencional) contra o aprendizado daqueles que têm seu espaço garantido na linguagem sem precisar estar dentro de alguma normatização.

por exemplo, estará percorrendo o caminho inverso, *afastando-se*, sem perceber, e construindo barreiras para a construção de seu conhecimento. O aluno deve sentir que há conhecimentos que devem ser aprimorados e não se sentir um incapaz, fracassado. Em relação a esse aspecto, de acordo com Santos (2011, p. 945-946), para que

o ensino nesses casos seja mais efetivo, deve-se, em suma, criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho de habilidades positivas e não só a redução das limitações, o desenvolvimento da capacidade de aprender (em contraposição à apreensão quantitativa de conteúdos) etc. Também vale destacar que as intervenções escolares não se restringem aos alunos com deficiência intelectual, mas envolvem os demais alunos, como nas situações em que o professor deverá atuar como mediador tendo em vista a promoção de interações coletivas.

Com essas observações, reitera-se o quanto a presença de um professor que estimula e empodera seu aluno. Dentro da escola, o letramento que cada sujeito carrega consigo precisam ser impulsionados, para que se amplie sua rede de conhecimentos e para que se engendrem em seus

o processo de mudança, instaurado com a proposta da inclusão escolar, aponta para o estabelecimento de ações compartilhadas, articuladas na escola, que podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido da construção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Isto requer um fazer pedagógico que seja mais atraente e inovador, que seja adequado às especificidades e necessidades dos educandos (SANTOS, 2015, p. 406).

Por enquanto, há dois caminhos que se cruzam: o da interação e o do letramento. E para discutir mais especificamente esses aspectos, na seção seguinte, será visto como se relacionam esses dois caminhos, considerando a deficiência intelectual. Para encerrar esta seção, destaco uma passagem-chave, em que Vigotski [1869-1934 (2010, p. 34)], no capítulo que abre para explicar a linguagem e o pensamento da criança na teoria piagetiana, salienta que, para Piaget,

“o desenvolvimento mental não é inteiramente uma atividade lógica. Pode-se ser inteligente e ao mesmo tempo não muito lógico”. As diferentes funções da mente não estão necessariamente interligadas de tal modo que uma não possa ser encontrada sem a outra ou antes da outra.

A inteligência se evidencia de diferentes modos e possui muitas nuances desconhecidas. Comete-se inúmeras vezes o equívoco de relacionar inteligência às pessoas que (re)agem logicamente, que conseguem organizar o próprio pensamento sozinhas, de diferentes formas, utilizando critérios distintos. No entanto,

a inteligência não está contida apenas na capacidade de articular informações, de realizar ligações variadas entre tudo que se sabe. A inteligência é complexa e não pode ser abordada como um previsível mecanismo, lógico permanentemente estabelecido. Por razões biológicas e psicológicas, cada pessoa se adapta e se organiza conforme aquilo de que dispõe.

Como foi destacado, a pessoa com deficiência intelectual possui especificidades (na vida, na aprendizagem) que merecem atenção e respeito. O AEE, portanto, deve se comprometer em atender os alunos com DI, assim como os demais, de modo que (i) sejam consideradas as formas de pensamento e de expressão, (ii) se favoreçam as diferentes manifestações de inteligência, e (iii) não se viabilize o ensino e a aprendizagem apenas pela lógica do professor.

2.3. APROXIMAÇÕES ENTRE LETRAMENTO E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ensinar, em um contexto regular de ensino, alunos sem necessidades especiais sob a perspectiva do letramento não é simples, nem renuncia um raciocínio em constantes ajustes, pois o letramento, como se sabe, lida principalmente com especificidades que não podem ser encapsuladas como fórmulas e que dependem de um conjunto de interesses de um indivíduo em sua comunidade e com seus interesses. Quando se trata da relação entre deficiência intelectual e letramento, então, a tarefa parece ser mais complexa ainda, principalmente pelo pouco conhecimento e acesso a materiais teóricos em bases online e em trabalhos impressos.

Se forem observados, por exemplo, os históricos sócio-político e político-educacionais, não tão distantes temporalmente, verifica-se que as pessoas com deficiência intelectual ficaram durante muito tempo à margem de todo ensino, porque a sociedade associava pessoas com essas características a um universo do desconhecido, do não controlável, a sentimentos como medo, piedade, exclusão e proteção (BIANCHETTI, 2000; ARANHA, 2001). E, para o âmbito da pesquisa, algo

desse “desconhecido” parece ainda permanecer, já que, proporcionalmente, há pouco material de investigação sobre esse tema, como disse anteriormente.

Mesmo dentro desse panorama, algumas ideias, com o tempo, foram trazidas à luz. Como se sabe, quando se questionava sobre a aprendizagem do aluno com DI, acreditava-se que as pessoas com deficiência intelectual não poderiam aprender, mas, em tempo, percebeu-se que essa se constituía uma visão equivocada e que para alunos com diagnóstico de DI (ou com outros diagnósticos) também há formas de desenvolver suas habilidades de linguagem.

Hoje, ainda que não se verifiquem estudos numerosos a respeito, a proposta gira em torno do desenvolvimento das habilidades do sujeito, e, no que se refere à linguagem, deve-se compreender, como lembram Cárnio e Shimazaki (2011, p. 150), que

a pessoa com deficiência mental é capaz, não só de aprender a ler e escrever, mas de utilizar tais práticas em situações do dia-a-dia, é capaz de elaborar as funções psíquicas superiores, quando é oferecida uma interação de qualidade a ela, onde o educador atue para a formação social da mente, transcendendo os limites da escola e cumprindo sua função social.

Transcender os limites da escola e oferecer condições de aprendizagem adequadas deveria constituir o básico para a educação de todos os alunos – não só os com diagnóstico de DI – para que a escola, de vez, pudesse se mostrar completamente comprometida com as práticas de letramento. Há, certamente, algumas representações curiosas quanto aos conceitos de *dificuldade*, de *limitação* e de *incapacidade*, por exemplo, em torno desses alunos. É radicalmente diferente falar que uma pessoa *é limitada* de dizer que uma pessoa *possui limitações em determinados aspectos*, assim como o sentido de dizer que alguém *é incapaz de algo* evidencia intransigência, posto que os seres humanos indiscutivelmente se transformam, aprendem, aumentam suas capacidades de reflexão. Falando em relação ao esquecimento desse intuito para o ensino do aluno e, do mesmo modo, das representações desse indivíduo com deficiência intelectual, Haag et al. (2012, p. 337) consideram que:

Essas representações produzem uma esfera sociointeracional que envolve os sujeitos em torno desse indivíduo, os quais, alimentados por representações alicerçadas nas noções de incapacidade e limitação,

despriorizam a aprendizagem desse sujeito e, portanto, seu desenvolvimento tende a desacelerar.

Deve-se, como salienta o excerto anterior, proporcionar um aprendizado que se distancie completamente dos modelos antigos, em que o preconceito e o estereótipo se sobressaíam a qualquer tipo de interação que proporcionasse o desenvolvimento (por acreditar que a dificuldade era uma condição, primeiramente, se constituía em uma perspectiva de extrema limitação) das habilidades do indivíduo. Cárnio (2011) mencionou, anteriormente, a *interação de qualidade* e, aqui, Haag et al. (2012) mencionam a *esfera sociointeracional*. Essas duas observações reconhecem, por exemplo, que a (socio)interação é capaz de definir o sucesso ou o insucesso de determinado aprendizado ou conhecimento.

Investigando um contexto muito parecido ao que nos interessa, Shimazaki (2006, p. 50) observou a existência de duas práticas de ensino de alunos com deficiência intelectual. Uma delas estava ligada, essencialmente, a atividades de alfabetização – codificar e decodificar – como, por exemplo, o treinamento isolado dos fonemas, de maneira evidentemente descontextualizada, e, na outra, se trabalhava com as relações de contexto – entre oralidade, leitura e escrita –, valorizando as diferentes áreas do conhecimento humano.

Nessa reflexão, Shimazaki (2006) menciona que o trabalho com uma concepção de escrita voltada para o uso (letramento) fez com que os sujeitos evidenciassem mudanças entre a relação sujeito e linguagem que, segundo a autora, puderam ser comprovadas através de seus resultados imediatos como: 1) a pronta inserção dos indivíduos no mercado de trabalho; 2) a positiva mudança de comportamento em relação à escola; 3) a compreensão da escrita como outra modalidade de linguagem que significa também com a oralidade; 4) a consciência da linguagem como instrumento de mobilidade na sociedade; e 5) a mudança de concepção dos sujeitos por si próprios nos meios em que estão inseridos socialmente. Diante de tais resultados, não há dúvida de que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de elaborar funções psíquicas superiores e, pela interação, podem desenvolver a função social da própria mente (SHIMAZAKI, 2006, p. 170-173).

Uma pergunta, no meu percurso de leituras, também é representativa para esse interesse no letramento e na deficiência intelectual: “como o linguista pode lidar com o potencial vivo e criativo da língua?” (FLORES, 2013, p. 84). Muitas vezes, de forma quase despercebida, trabalha-se com a língua materna como se ela estivesse distante, longe e, até mesmo, em desuso. Por isso, a resposta objetiva mais próxima a esse questionamento seria: valorizando a língua e a linguagem em uso, inclusive nas esferas em que essas não têm tanto prestígio.

Evidentemente, não creio que seja apenas uma questão de (des)prestígio, mas é inegável a existência de uma espécie de estagnação, representada especialmente pela privação de conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem em campos como o da deficiência intelectual. Se ela, a linguagem, tem dois planos [VIGOTSKI (1869-1934) 2010, p. 410] – um aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior –, então, deve-se vê-la como um desafio eminente no contexto do aluno com diagnóstico de DI.

Assim como qualquer criança (ou jovem) em processo de aquisição da linguagem, o indivíduo com DI “surge como um todo confuso e inteiro [...] como se escolhesse uma veste de linguagem sob medida” (VIGOTSKI, 1869-1934, 2010, p. 411). Nesse sentido, é importante salientar que as capacidades de linguagem são complexas, mesmo em contextos em que não se trate de nenhum tipo de deficiência. No caso da DI, trabalha-se com essas relações semântico-físicas de um modo diferente, mas, ainda assim, valorizando a construção de significados entre esses dois aspectos.

Como Vigotski [(1869-1934) 2010], também gostaria muito de seguir pensando como as linguagem interior e falada constroem o que se tem chamado de “ascensão da predicatividade do sujeito”, que é, basicamente, como esse mesmo indivíduo evolui com seus argumentos e, assim, evidencia seu modo de pensar. Isso também se parece um pouco com a discussão que Del Ré et al. (2012) trazem sobre a construção da subjetividade, da individualidade e da singularidade pelas crianças. Sob a linha bakhtiniana, eles explicam que “cada ‘ato singular’ - cada manifestação em forma de linguagem, de diálogo, de discurso - é marcado pela subjetividade do locutor, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição

frente a outros discursos” (DEL RÉ et al., 2012, p. 63). Um acesso à subjetividade é possível através da singularidade de cada ato, pois, no discurso do locutor, há marcas que evidenciam, em maior ou menor proporção, a forma com que constrói seus argumentos e como é capaz de reconstruí-los.

Essa consideração, felizmente, reitera a ideia que defendo: a interação (que se constitui através do discurso) deve ser privilegiada no trabalho com a língua materna. Quando propositiva, uma interação aluno-professor pode ser muito mais produtiva e atrativa do que outros tipos de atividades e, no caso de alunos com DI, principalmente, pode ser uma forma de fazer com que o aluno protagonize o percurso da apreensão do próprio conhecimento.

Dando continuidade ao foco, trago a pesquisa de Cruz e Monteiro (2013), que procurou descrever procedimentos voltados para a acessibilidade cognitiva utilizados na concepção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem, sob uma perspectiva que inter-relaciona letramento e deficiência intelectual. Enfocando, principalmente, questões do *letramento digital*, as autoras salientam que jovens com essa deficiência possuem os mesmos interesses de qualquer jovem com relação à tecnologia, o que, muitas vezes, não parece ser fortemente observado. Para essas autoras, portanto,

o letramento, ou o uso social da leitura e escrita em diferentes suportes, através da alfabetização múltipla, deve ocupar lugar privilegiado na educação destes cidadãos. Neste processo, não podem ser negligenciados os instrumentos culturais de aprendizagem de seu tempo (CRUZ e MONTEIRO, 2013, p. 26).

Os *instrumentos culturais* mencionados se referem à tecnologia. Acompanhando a afirmação dessas autoras, percebem-se indícios de que é pelo contato do indivíduo com a linguagem em uso que se amplia a possibilidade de haver uma educação voltada à cidadania ou, ainda, àquilo que cada sujeito reconhece como pertencente à sua vida fora do contexto de aprendizagem. Isso sugere, também, que haja uma reflexão sobre como o letramento está incluso na aprendizagem, tal qual Carvalho (2014) propôs em sua dissertação. Em sua investigação, através de relatos, ela procurou conhecer o nível de letramento apresentado por uma aluna com diagnóstico de DI, inserido em uma sala regular de ensino. Entre seus resultados, menciona que essa aluna, por exemplo, apresentava

níveis totalmente diferenciados quanto ao domínio da língua (leitura e escrita), ou seja, letras/palavras que não faziam sentido para a aluna (ou que não usava) não haviam ainda sido aprendidas, como o próprio nome.

Reflexões parecidas estão presentes no estudo de Lisbanho (2011), que teve como objetivo demonstrar que um aluno com DI pode ser alfabetizado e letrado, dentro de seu tempo e de seu espaço. Em seu estudo, preocupou-se em mostrar que a inclusão escolar desse aluno, a quem se pretendia alfabetizar e letrar, representava muito mais do que um agir para socializar. Felizmente, pouco a pouco – pelas observações e manifestações sobre educação que tenho observado, nos espaços de discussão sobre educação –, parte dos professores já superou a noção de que o objetivo de um aluno com deficiência ir à escola estava estritamente relacionado ao querer *socializar-se* ou, ainda, às permissões e restrições que eram construídas pelo coletivo (alunado). Certamente, a socialização é importante a qualquer indivíduo, todavia, observado que não tem como foco a demanda particular de cada um, seria presunçoso afirmar que esse é o principal objetivo de se estar na escola.

De modo similar, Batista Júnior (2013), em sua tese, expressou o desejo de compreender o novo cenário da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, por isso, propôs um olhar sobre a materialização dos diferentes tipos de discurso e sobre a relação entre expressão ideológica, representações e construção de identidade. Através da análise de textos de entrevistas, de notas de campo, de documentos oficiais e de diferentes textos da prática pedagógica, o autor identificou *a fragilidade da proposta de inclusão brasileira* (BATISTA JÚNIOR, 2013, p. 156). A respeito disso, ele complementa, observando que, ainda que tenham sido encontradas práticas inclusivas eficientes nas cidades investigadas, cada núcleo se organiza (burocraticamente) a partir da habilidade do docente (formação específica), não correspondendo, desse modo, às programações específicas da SRM. Esse estudo nos interessa especialmente porque comenta que, para o letramento ocorrer, é necessário que haja, primeiro, certo cumprimento de funções basilares no que se refere às atribuições do professor que realiza os atendimentos.

Com outra abordagem, Marques e Delpretto (2012), refletindo sobre o letramento no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual, investigaram como o desenho transmite, por meio de traços significativos expressos no papel, aquilo que o aluno investigado – de 9 anos, ainda não alfabetizado – havia aprendido. Em uma junção entre desenho e escrita, comprovam que houve um ganho significativo no desenvolvimento da escrita, pelo aluno, com a utilização do recurso do desenho como estratégia pedagógica. Com isso, afirmam que “atividades pedagógicas que refletem a perspectiva do letramento assumem papel fundamental para a aprendizagem e no processo de formação de conceitos [...]” (MARQUES e DELPRETTO, 2012, p. 333). Essa afirmação vai ao encontro da ideia de que atividades que consideram o letramento podem ser bem-sucedidas no ensino e na aprendizagem desses alunos.

É importante considerar também o estudo de Brito e Campos (2013), que, em pesquisas entre o período de 1988 a 2008, dissertações e teses, consideraram a temática escolarização de jovens e de adultos com deficiência. Nesse mapeamento, *práticas de letramento* estava presente em apenas quatro obras. Conforme essas autoras, de acordo com os dados investigados,

com a intervenção das pesquisadoras, houve progressos na leitura e escrita, porém, ainda há necessidade da intervenção dos professores em sala de aula no processo de ensino-aprendizado, considerando a flexibilização do currículo acadêmico para promover a autonomia acadêmica e cotidiana desses sujeitos (BRITO e CAMPOS, 2013, p. 53).

Esse trecho evidencia que é possível a obtenção de progressos, avanços, quando se trabalha com o aluno com deficiência intelectual. Acredito que esse aspecto (o de que alunos com características específicas podem progredir, evoluir, apresentar êxito em suas aprendizagens escolares) deve ser enfatizado, embora, como dizem Brito e Campos (2013), seja pouco explorado em trabalhos a nível de pós-graduação. Para que esse crescimento, em relação ao aluno, ocorra, deve-se ajustar o currículo, dando ao aluno condições de se instaurar como cidadão.

Também sobre aspectos relacionados à escolarização, Pletsch e Glat (2012, p. 222), que investigaram, em três escolas da cidade do Rio de Janeiro, como ocorre o ensino dos alunos com deficiência intelectual, apontam que existe uma

“precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a alunos com deficiência intelectual”. Isso ocorre porque não há tantos recursos, segundo as autoras, para disponibilizar conhecimentos teórico-práticos, nem um suporte efetivo aos profissionais da Educação para que possam realizar mediações pedagógicas que potencializem o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Em um cenário voltado à educação de alunos com especificidades em suas aprendizagens, fica clara a necessidade de se criarem estratégias que acompanhem o processo educacional em dimensões amplas e específicas. Nesse sentido, é coerente observar que,

apesar dos avanços científicos e da consolidação de políticas públicas seguindo os princípios da educação inclusiva, as práticas pedagógicas e a cultura escolar que se observa no cotidiano das instituições públicas de ensino não sofreram ressignificação (PLETSCH e GLAT, 2012, 200).

Na interpretação de “não sofreram ressignificação”, fica evidente que esses espaços, onde deveria ocorrer educação inclusiva, são assolados pela falta de investimento intelectual (teórico, bibliográfico) e pela pouca exploração. Embora o objetivo desta seção seja ver as possibilidades entre o letramento e o aluno com DI, entender que o cotidiano das instituições pouco tem a oferecer ao aluno é de suma importância. Comprometo-me com a tarefa de pensar melhorias para esse espaço, sem deixar de questionar se este estudo conseguirá provocar novas reflexões sobre essa realidade, tendo em vista a urgência de sua transformação.

Como disse anteriormente, uma visão que promova a interação pode ajudar nessa transformação. Recentemente, Haag (2015, p. 110), em sua tese, enfatiza que

o grande acréscimo que uma concepção interacionista de linguagem realiza na análise e na avaliação de textos, no âmbito da deficiência intelectual está, sobretudo, na compreensão de que a linguagem não se restringe à manifestação de capacidades sejam de linguagem, sejam intelectuais ou cognitivas.

Observando esse trecho, consegue-se perceber que essa *restrição* parece estar intensamente relacionada à falta de *ressignificação* (PLETSCH e GLAT, 2000). Na pesquisa desenvolvida por Haag (2015), observou-se a construção dos textos

orais de um jovem a fim de verificar se havia a manifestação de um domínio insatisfatório das capacidades de linguagem, em relação ao manuseio dos mecanismos de composição textuais. Segundo o autor, foi possível identificar que a atividade conjunta do mediador¹⁶, utilizando *estratégias interacionais*, por meio da linguagem, ampliou as capacidades manifestadas pelo jovem, promovendo o seu desenvolvimento. Entendo aqui uma *ressignificação* quanto ao que se entende por capacidade manifestada e por desenvolvimento, relacionados à condução da *interação* e, por isso, tão claramente, vejo a necessidade de um olhar com essa perspectiva.

Colaborando com isso, cabe também o estudo de Santanna (2011), que investigou dados de ensino e aprendizagem de língua portuguesa por alunos com DI, em uma turma do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em um dos tópicos que discute os resultados obtidos a partir de suas análises, a autora chama atenção

[...] para a forma com que a deficiência é concebida, principalmente, pela instituição escola, seja ela regular ou especial, que tem responsabilidade pela constituição dos sujeitos, impondo-lhes, através da adoção de diagnósticos e indicações de determinadas características, barreiras na aprendizagem que, muitas vezes, nem a chamada deficiência impõe (SANTANNA, 2011, p. 137).

Isso está relacionado a outra discussão de que, por exemplo, segundo a autora, indo na rota oposta ao que defendo, a língua materna deve ser ensinada no âmbito do código, tratando, portanto, atividades gramaticais como o fio condutor das aulas e promovendo a interação de modo inconsciente, não planejada. Deve-se considerar aqui o letramento, mais uma vez. Neste estudo, o letramento é também uma ferramenta importante, pois permite ao sujeito, por meio das práticas de linguagem, em diferentes contextos, aprimorar e ampliar seus conhecimentos sobre língua/linguagem.

¹⁶ O termo *mediador* será utilizado, em alguns momentos, como sinônimo ou como complemento *professor* (professor-mediador). A utilização deste termo reforça que o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, ou, de acordo com Bulgræn (2010, p. 37), como aquele que pode “possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade”.

Até aqui, foram trazidas algumas discussões mais relacionadas à linguagem, tanto advindas área da Educação quanto da Linguística. SANTANNA (2011, p. 142) resume bem uma das intenções deste trabalho, mencionando que “não falamos de qualquer coisa nem qualquer circunstância, mas de seres humanos que, auxiliados pela ciência, aqui da linguagem, podem aprender mais, ensinar mais e ter o direito de dizer aquilo que para eles é importante”. Reforço, assim, que este trabalho fará o possível para ser útil dentro e fora da academia, sem isolar as instâncias acadêmica e não acadêmica.

A seguir, estão explicitados os procedimentos metodológicos seguidos por este trabalho. Nessa seção, detalha-se o processo anterior às análises, que, com exceção das transcrições, não foi realizado por mim, mas por um doutorando e por uma bolsista de iniciação científica, pesquisadores envolvidos desde o princípio na investigação do grupo de pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos estão divididos em duas partes para poder explicar etapas da pesquisa, que possibilitaram a geração dos dados qualitativos aqui apresentados, e as atividades desenvolvidas por mim para a seleção de meu material de investigação. Considerarei melhor apresentá-los em planos distintos para que fiquem claras as fases que ocorreram com e sem a minha participação.

3.1 A ORIGEM DOS DADOS DESTA PESQUISA

Em primeiro lugar, é necessário comentar que os dados que trago nesta pesquisa são recortes dos *corpora* gerados durante o estudo *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um Ensino Fundamental para todos* (Processo nº. 11/1273-4), coordenada pela professora-orientadora deste trabalho. Depois, é conveniente explicar que o projeto referente à pesquisa supracitada – em que procurei dados que possibilitassem um olhar para a deficiência intelectual – foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS e aprovado conforme resolução n. 105/2011. Além disso, comento que não participei das etapas de elaboração e coleta, porque o período em que ocorriam essas atividades coincidiu com a finalização de meu trabalho de conclusão de curso, analisando dados de outra pesquisa desenvolvida pelo mesmo grupo.

Após aprovada a pesquisa, os pesquisadores fizeram contato com uma escola da rede pública de Ensino Fundamental, situada na região do Vale dos Sinos/RS, em um bairro central da cidade, e estabeleceram parceria com essa instituição de ensino. Nos contatos iniciais com a escola, desenvolvida pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza e por seus orientandos, houve um diálogo direto com a coordenadora da escola, para que fosse possível selecionar os alunos que participariam da investigação.

Por meio desse contato, foi possível restringir o perfil dos alunos que participariam, conforme os *objetivos da pesquisa* e de acordo algumas *informações*

fundamentais (de posse da coordenadora escolar) acerca do perfil dos alunos e de suas respectivas famílias. Após orientações da escola e decisões do grupo de pesquisa, dadas pela representante da equipe diretiva, foram considerados os alunos aptos os que (i) que apresentaram diagnóstico de deficiência intelectual, (ii) que foram considerados assíduos na escola (posto que a não assiduidade impossibilitaria as atividades de gravação do *corpus*); e (iii) cujas famílias permitiram a intervenção da pesquisa no ambiente educacional de seus filhos.

Com isso, chegou-se a três alunos candidatos: duas meninas, agora com 13 e 14 anos, e um menino com 8 anos. Depois de identificados os alunos participantes da pesquisa, conversou-se com os responsáveis desses alunos para esclarecer os objetivos da investigação, realizar o convite para participar da pesquisa e, após o aceite, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com as devidas autorizações, foram gravadas também algumas conversas com os pais a fim de conhecer as representações dos mesmos sobre seus filhos e suas características e, em seguida, foram realizadas observações desses alunos na sala de aula comum e realizadas algumas anotações. Nessas observações, registradas apenas por meio de notas de campo, percebeu-se que esse ambiente não favorecia as atividades de pesquisa, sobretudo, em razão da dificuldade que havia para se fazerem as gravações – desde a obtenção de autorizações dos pais dos demais alunos da sala até as mais práticas, como se conseguir áudio e vídeo de qualidade para, posteriormente, realizarem-se as transcrições e a análise.

Assim, foram contatadas as professoras do AEE que atendiam a esses alunos e, assim, foram feitas novas entrevistas. Especificamente nos anos de 2011 e 2012, uma das professoras que atendiam na SRM da escola sede da pesquisa foi substituída por duas outras professoras, todas com especialização em educação especial. As observações registradas, entre março e julho de 2013, foram apenas exploratórias, embora o objetivo fosse promover interações por meio do uso de jogos digitais propostos pela própria equipe de pesquisa e somente. Por essa razão, o *corpus* de investigação contempla um período de seis meses.

Preliminarmente, foram apenas observados os atendimentos na SRM. De um lado, essas observações iniciais possibilitaram o reconhecimento do contexto naturalístico do AEE em que os alunos, sujeitos da pesquisa, estão inseridos, e, de outro, elas servem para iniciar a aproximação e a vinculação dos pesquisadores com esses alunos. A partir de março de 2013, foram também realizadas intervenções mediadas pela equipe de pesquisa, com o uso de jogos digitais, a fim de investir no estudo da linguagem.

Esse momento, em *observação não-participante* (FLICK, 2009), representa o tipo de metodologia que se priva das intervenções possíveis no campo, não intervindo o curso dos episódios que dizem respeito aos acontecimentos da comunicação. Nessa forma de observação, os pesquisadores (i) selecionaram como ambiente adequado a SRM, (ii) definiram que os atendimentos regulares seriam documentados e (iii) fizeram diferentes tipos de observação (descritivas, focais e seletivas), consoantes à finalidade para a observação.

Respeitados esses critérios, na SRM da escola, procurou-se investigar, previamente, de que modo ocorria o ensino e a aprendizagem da linguagem por alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. A cada coleta, um ou dois pesquisadores, em intervalo geralmente quinzenal (dependendo da agenda da escola), ia(m) até a escola no dia em que os alunos selecionados tinham agendado seu atendimento. Nesse processo, uma câmera, fixa em tripé, era direcionada ao ponto em que haveria o foco da aula (na mesa principal, em um computador ou no quadro). A média de horário de cada atendimento era de sessenta minutos e, em algumas coletas, os pesquisadores propunham intervenções para esses alunos com uma atividade previamente discutida com o grupo de pesquisa.

3.2 OS DADOS CONSIDERADOS NESTE ESTUDO

Esse contexto de pesquisa, descrito em 3.1, possibilitou que um tema de meu interesse constante (o letramento) pudesse ser investigado sob uma ótica pouco conhecida por mim (a deficiência intelectual), que representava um interesse mais

recente. Ao pesquisar sobre a relação entre esses dois temas, imaginei um vasto número de trabalhos acadêmicos com os quais poderia contar para desenvolver algumas ideias, porém, o cenário encontrado foi bem diferente.

No Portal de Periódicos Capes, ao buscar essas duas palavras-chave (*letramento e deficiência intelectual*) no título de quaisquer trabalhos acadêmicos, publicados em quaisquer anos, encontrei apenas um trabalho – um artigo, publicado em Portugal, no ano de 2013 enquadrado na área de Políticas Educacionais. As buscas em outras plataformas não foram mais animadoras, especialmente porque mostravam que, nas poucas áreas em que esses termos de busca se associavam, a Linguística pouco aparecia.

Como o grupo de pesquisa já tinha, então, dados coletados que favoreciam novas abordagens e pesquisa, decidi me inteirar mais dos dados e ver em que medida os *corpora* poderiam, dentro dos objetivos que delimitiei para o trabalho, favorecer as discussões pretendidas por mim. Desse modo, localizei dados que julguei serem úteis ao meu objetivo de investigação, pois compunham um *corpus* de alunas em atendimento educacional especializado em uma aula direcionada ao trabalho com a língua/linguagem. Escolhi esses dados em detrimento dos demais porque (i) eram os que eu melhor conhecia, (ii) julguei serem férteis à temática do meu trabalho e (iii) havia, ainda, poucos trabalhos, do grupo, acerca desses dados.

São participantes do corpus selecionado duas alunas e uma professora. A professora, que atuava, então, na Sala de Recursos Multifuncionais, possui graduação em História e especialização na área de Educação Especial, realizava os AEE nessa escola há, em média, 1 ano. Durante uma conversa com a professora, ela salientou que seu trabalho pretendia recuperar a autoestima das alunas, evitando que elas fossem contrariadas ou se sentissem impotentes durante as atividades.

Ambas as meninas que participavam do AEE, conduzido por essa professora, eram alunas da mesma escola no contraturno, em salas de aula regulares, e possuem diagnóstico de *deficiência intelectual*. No relatório psicopedagógico de uma, consta que possui déficit cognitivo com transtorno da linguagem e das

habilidades escolares. A outra possui diagnóstico específico de atrofia cerebral, caracterizada por um atraso neuromotor na área cognitiva, conforme consta em seu relatório neurológico. Essas informações foram obtidas em conversa com a supervisora na escola.

Os AEE que contemplam o *corpus* selecionado tinham duração de uma hora semanal, sempre no contraturno. A professora atendia às duas meninas (que serão referidas como *Aluna 1* e *Aluna 2*), na mesma tarde, com horários próximos. Por isso, apesar de reconhecermos que a SRM atende individualmente seus alunos, tornou-se comum que as duas se encontrarem durante o atendimento, uma vez que a *Aluna 2*, que tinha o segundo horário, chegava mais cedo, e a *Aluna 1*, atendida primeiro, às vezes, ia embora mais tarde, pois dependia da mãe, que a buscava na escola.

Abaixo, consegue-se perceber, com mais clareza, a distribuição dos dados do *corpus* que escolhi. Eles detalham a duração, a data, os participantes e as atividades desenvolvidas em cada um dos vídeos que foram analisados.

Quadro 2: Detalhamento do Corpus

Vídeo	Duração	Data	Aluna(s)	Atividades em AEE
V_01	52'32"	27-06-13	ALU1 ALU2	Leitura do livro "Julieta, a jacarezinha-de-papo-amarelo" e desenho referente à história
V_02	51'03"	27-06-13	ALU1 ALU2	Jogos digitais de estratégia (Candy Crush e similares) e equações matemáticas
V_03	10'43"	27-06-13	ALU2	Jogos digitais de interação (Mini Fazenda)
V_04	52'23"	08-08-13	ALU1	Pintura de uma mandala
V_05	52'19"	08-08-13	ALU1 ALU2	Jogos digitais de estratégia (Candy Crush e similares)
V_06	03'09"	08-08-13	ALU2	Continuação dos jogos de estratégia
V_07	52'29"	22-08-13	ALU1	Pintura de um desenho e Jogo da Memória.
V_08	42'22"	22-08-13	ALU1 ALU2	Continuação do Jogo da Memória, pintura com tinta e Jogo Digital Angry Birds.
V_09	52'29"	03-10-13	ALU1	Leitura do livro "Acredite se quiser", desenho, escrita digital e Jogo Tibet Quest

V_10	52'21"	03-10-13	ALU1 ALU2	Jogos Digitais (Candy Crush, Tibet Quest e Memória)
V_11	06'31"	03-10-13	ALU2	Leitura do livro "Acredite se quiser"

Fonte: elaborada pela autora

Conforme é possível visualizar, as atividades variam entre leitura, escrita e jogos digitais e não-digitais, basicamente. Cada uma das interações, dos 11 vídeos especificados, foi transcrita¹⁷ conforme as convenções adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005), a fim de expressar de modo mais fidedigno alguns destaques e nuances de fala-em-interação importantes nas análises. A sistematização, que elucida cada um dos símbolos utilizados nas transcrições, está disponível no Anexo A.

A seguir, em três partes, serão discutidos os dados provenientes do *corpus* especificado no Quadro 2 – à luz das reflexões teóricas trazidas no referencial teóricos – que, embora segmentados em 4.1 e em 4.2, são complementares no que se refere ao todo do trabalho. Na seção “Análise das Interações em AEE” serão discutidas (a) a concepção de letramento evidenciada nos atendimentos e (b) a recepção das propostas do atendimento pelas alunas pesquisadas.

4 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM AEE

Os excertos que aparecerão em cada uma das três subseções deste capítulo não seguem a organização *por data da coleta*, mas estão agrupados *semelhança de conteúdo*, garantindo que a discussão discorra em uma lógica conjunta. Desse modo, as evidências sobre *a concepção de letramento evidenciadas* se encontram aglutinados em 4.1 e *a recepção das atividades propostas pela professora* estão reunidas em 4.2. A melhor leitura das transcrições que aparecerão poderá ser feita após a leitura do quadro que explica cada convenção de transcrição, disponível no Anexo A.

¹⁷ Todas as transcrições foram realizadas por mim.

4.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO EVIDENCIADA

As concepções conhecidas a respeito de alfabetização e de letramento são muitas. No ensino e na aprendizagem de língua/linguagem, às vezes, são enfatizadas suas diferenças ou, em outras vezes, é destacada sua relação de indissociabilidade. Posiciono-me, certamente, longe daquelas apreensões que se detiveram na defesa de que esses dois termos são equivalentes. Considero, portanto, que cada um tem suas especificidades (estando a alfabetização mais relacionada com o processo de codificar/decodificar, e o letramento mais relacionado com as práticas sociais) e também possuem, um com o outro, um laço biunívoco. O esclarecimento dessa concepção auxiliará, a seguir, na percepção de momentos de interação, realizados na SRM da escola pesquisada, em que o letramento fica evidente ou, ao contrário, em que seria necessário para a construção de sentido pelas alunas observadas.

A professora participante da pesquisa é, então, aquela que conduz as atividades, na maior parte do tempo, sempre com a presença de um pesquisador ou pesquisadora, que, geralmente, permanecem ao lado ou atrás da câmera, gerenciando os melhores ângulos de captação imagem e administrando a captação da imagem. Em alguns momentos, os pesquisadores interagem com as alunas em atendimento (auxiliando em jogos digitais, participando de um jogo de mesa, por exemplo) concomitante ou não à professora da sala.

No trecho a seguir, participam da interação inicial a professora (*PRO*) e a pesquisadora (*PES*). Logo após ter sido instalado e ligado o equipamento de pesquisa, é possível notar uma das formas que a professora utilizou para a seleção de suas atividades daquele dia. Conforme é possível presumir, no Excerto 1, exatamente no início da coleta do dia, que há uma mudança de direcionamento na atividade, quando a professora percebe que um dos pesquisadores, que acompanhou as interações na maior parte das vezes, não se encontrava presente.

4.1.1 Excerto 1 – Interação professora-pesquisadora – V_07_22-08-13

- 2 PRO: eu ia até fazer hoje <uma coisa diferente> mas daí o R
 3 ((usou-se R para ocultar o nome do pesquisador)) não vem,
 4 então não vai adiantar (.) eu tenho um docume:nto. Pra
 5 entregar pra ele tam↓bém
 6 PES: eu posso levar °se tu quiser°
 7 PRO: >é: uhu:m<.

Embora esse evento explicita aspectos com relação ao critério de seleção das atividades propostas, pela professora, em seu planejamento, pode-se perceber que outra atividade, distinta da que foi desenvolvida, apenas aconteceria se o *Pesquisador-R* estivesse presente. Na escolha lexical por “diferente”, conforme registram as nuances da transcrição e do vídeo-alvo transcrito, fica evidente que esse termo equivaleria à expressão “mais interessante”, “mais adequada”, “mais atrativas”. Presume-se que essa atividade *diferente*, que não foi realizada, poderia representar uma interação mais próxima à necessidade da aluna, que pudesse desenvolver melhor a linguagem da *Aluna 1*, em AEE. Ao não se dar conta de que, mesmo sem a presença do *Pesquisador-R*, o grupo, através da análise do conteúdo gravado em áudio e vídeo, se apropriaria do evento, a professora readaptou rapidamente uma atividade extra, aparentemente menos propositiva, que tomou o lugar da atividade inicial. Com essa percepção, pode-se dizer que as atividades relevantes são selecionadas para momentos específicos (como a filmagem para um projeto de investigação acadêmico ou outros que exponham o trabalho realizado na SRM) e que, quando não observadas pessoas específicas, adquirem quaisquer outros significados.

Poder-se-ia, então, afirmar, com base no excerto acima, que a concepção de letramento subjacente na interação aluna-professora não prioriza um trabalho voltado ao atendimento especializado, mas depende do/a interesse/demanda de terceiros (nesse caso, o doutorando envolvido na pesquisa). Assim, não sendo especializado como deveria, o atendimento também não passa por um olhar que se direciona ao indivíduo em seu meio, tampouco que se move em direção ao trabalho

que reconhece como recurso de aprendizagem as instâncias linguísticas integrantes das práticas sociais.

É necessário garantir que um ensino linguístico de qualidade e, como Castro e Brotto (2006) observaram, é extremamente necessário que professores *conheçam a natureza da língua* e proporcionem um ensino bom base nesses princípios. Além disso, as *condições para o letramento* devem ser criadas (BAGNO e RANGEL, 2005) sempre, pois é contraditório preparar uma aula que, em um dia, se desvincule de um trabalho “gramatiquero” e, no outro, aceite uma condição heterogênea de manifestações da linguagem. O letramento é um direito nas sociedades modernas (SOARES, 2006), portanto, garantir que seja trabalhado no ensino e na aprendizagem é o mínimo que, pedagogicamente, pode-se assegurar.

Reforçando essa proposição da não exploração adequada do contexto de linguagem para o ensino, o Excerto 2 ilustra, através da interação alunas-professora, que, além de não direcionada (visto que a mesma atividade é aplicada com duas alunas de especificidades e aprendizagem diferentes, entre as *Linhas 828-836*), a concepção de letramento da professora evidencia pouco interesse de fazer com que a leitura seja apresentada diferentemente, como, por exemplo, a formulação de hipóteses, pela(s) aluna(s), com o objetivo de explorar o conteúdo a ser lido e desenvolvido.

4.1.2 Excerto 2 – Interação professora-alunas – V_07_22-08-13

828 ALU1: so↑ra.
 829 PRO: oi.
 830 ALU1: oi. tudo ↑bom (0.5)
 831 ALU2: o que a gente vai faze:r ho↑je
 832 ALU1: o <mesmo> que eu fi:z (.)
 983 PRO: <is:to>
 834 ALU2: não mesmo (0.4)
 835 ALU1: sim mes↓mo
 836 PRO: é (1.0) eu preparei uma. >um texto pra nós lermos<

Essa ideia fica evidente na *Linha 836*, em que se percebe a forma com que a professora apresenta a leitura às alunas, dizendo que preparou um texto para lerem, pois o esforço de não tratar a importância da leitura como uma mera prática dada, instituída naturalmente em todos os leitores, é própria de atividades em que o letramento se faz presente, ao agir, entre outras funções, como uma espécie de meio-campo entre as atividades de sala de aula e as que não são desse ambiente. Shogren (2013), ao propor uma apreensão de *contexto* em uma perspectiva integradora, mostra que é indispensável, em relação à deficiência, modelo prático que considere as influências do ambiente e da sociedade em instâncias como a educacional, a familiar e a política, entre outras.

Compreendo, em continuidade a essa discussão, que o esquecimento de fatores relacionados aos demais contextos dos alunos (pode-se associar, agora, ao letramento), não fortalece o trabalho com a linguagem, porque, ao invés de priorizar atitudes indispensáveis para a expressão de linguagem, aborda isoladamente os conhecimentos e os trata como já instituídos socialmente. De certo modo, a falta de *ressignificação* dos espaços pensados para o atendimento especializado (PLETSCH e GLAT, 2012) se torna notável. Não quero dizer que a leitura não possa servir para diferentes indivíduos em momentos distintos. Esse seria um pensamento simplista. Quero, contudo, questionar, a partir do Excerto 2, é o fato de a *Aluna 1* ter mencionado à *Aluna 2* que faria a mesma atividade, recém feita por ela, evidenciando que o planejamento pode se repetir diariamente entre alunos atendidos em horários próximos.

Obviamente, em um estágio extremamente refinado de compreensão da finalidade de textos, e de certo deleite pelos mesmos, não seria necessário justificar a importância do ato de ler. No caso do Excerto 2, também não pretendo dizer que se deveria justificar à aluna o valor que a leitura-alvo carrega, mas de interpelar, através de atividades voltadas ao letramento da aluna, o que a aluna já sabe, que já é de seu meio e de seu conhecimento. Em sala de aula, as associações feitas por intermédio da leitura, de um lado, vêm da compreensão individual do sujeito leitor e, de outro, daquele que, com determinada finalidade, negocia suas compreensões com os demais. Em um processo voltado às práticas de letramento, reconhece-se a

leitura também no contexto em que circula, significando, para o sujeito, diferentes possibilidades. Na *Linha 836*, não houve uma atividade “embreante” que levasse a aluna a se motivar com a atividade de leitura, dificultando, portanto, o acesso da mesma à leitura-alvo.

Quando um conhecimento fundamental sobre leitura é negado ao aluno, as chances de que esse se desenvolva bem culturalmente são pouco prováveis (CAGLIARI, 2003). Muitas vezes, os alunos já possuem conhecimentos inimagináveis sobre as circunstâncias de linguagem que os cercam, arquivados na memória, e, se o professor não é quem traz esses conhecimentos à discussão, à tona, esse conhecimento (ainda não trabalhado, lapidado, discutido) pode ser esquecido, ficar confinado ou praticamente inacessível.

De modo semelhante, tem-se o Excerto 3, que segue abaixo. A partir dele, é possível observar que a professora usa/delibera um tempo, supostamente dispensável, organizando folhas que não serão utilizadas posteriormente. Para que não haja uma lacuna muito grande de diálogos, faz algumas perguntas sobre a festa junina (que havia acontecido recentemente na escola), sobre a mãe e sobre a irmã da aluna. No vídeo, a expressão de aflição da aluna pela espera é evidente e, na transcrição, pode ser percebida pelas *Linhas 4, 6, 8, 10, 19, 28 e 30*, que são respostas curtas, geralmente em tom de voz mais baixo, mostrando certo aborrecimento.

4.1.3 Excerto 3 – Interação professora-aluna – V_01_27-06-13

- 1 PRO: ((*organizando folhas de atividades, em pé, voltando-se à*
 2 *aluna sentada, à espera*))e ↑aí (0.3) mas tu tá vindo pra
 3 esco:la ↑né.
 4 ALU: °sim°
 5 PRO: eu não vi tu na festa. <tu ↑veio na ↑festa>.
 6 ALU: °não°
 7 PRO: de são ↑joão.
 8 ALU: °não°
 9 PRO: >por que que tu não ↑veio.< (0.5) tu não (↑lembrou).
 10 ALU: °não. eu não vim.°
 11 PRO: ah, mas eu esperei. ((*olha para aluna, inclina-se, em gesto*

12 *aparentemente afetivo, quase encostando sua cabeça na da*
13 *aluna; volta e continua separando a atividade a ser feita*
14 *naquele atendimento))(0.5) deixa eu ver a or:dem disso aqui*
15 *(.) isso aqui foi a profe B ((usou-se B para ocultar o*
16 *verdadeiro nome))que fez com uma aluna dela.<e aí eu vou*
17 *fazer contigo> (0.55) olha só. °eu trouxe um livro pra nós*
18 *lermos° (0.8) °conhece esse livrinho°*
19 ALU: °não°
20 PRO: °não. então tu vai gosta:r.° (0.18) ((terminando de
21 organizar suas folhas de atividade, trazendo para a mesa uma
22 garrafa de água mineral para seu consumo)) que friozinho.
23 né? nos:sa. como foi frio hoje de manhã. >tu veio bem
24 agasalha↑dinha<
25 ALU: XXX
26 PRO: hhh. ((*professora, em gesto aparentemente afetivo, põe a mão*
27 *no cabelo da aluna*))> como é que tá tua ↑mãe<
28 ALU: °(bem)°
29 PRO: °(e a ↑mana)°
30 ALU: °(bem)°
31 PRO: vamos ↑ler. vamos ler o nosso livrinho. ((*levanta-se para*
32 *buscar os personagens do livro colados em palitos, enquanto*
33 *a aluna folheia o livro sozinha; logo, senta-se novamente*))
34 olha aqui. °os personagens principais do nosso livro°. é a
35 julieta. jacarezinha, >pequena<. e a mãe dela. >a mãe não
36 tem nome< (.) a gente pode até dar um nome pra mãe de:la.
37 mas por enquanto no livrinho não tem ↓nome. vamos ↑ler. aqui
38 (indicando o início). começa a:qui. julieta é o nomezinho
39 de:la (0.3) ((*começa a leitura*))julie:ta> a jacarezinha-de-
40 papo-amarelo<. >°tu lê um pouquinho e eu leio também° que
41 nem a gente fez aquele dia. pode ↑ser.<
42 ALU: então come:ça ((*aluna evidencia traços de aborrecimento*))

Acima, *linhas 17-20*, nota-se a forma utilizada para apresentar a leitura à aluna, perguntando se ela já conhecia o livro e afirmando que a mesma gostaria da leitura. Adiante, entre as *linhas 31 e 41*, a professora reforça que a atividade será a leitura anteriormente mencionada e explica como será a dinâmica desse momento (com utilização de placas com ilustrações de personagens, intercalando frases lidas pela professora e pela aluna). Na *linha 42*, a aluna reforça seu descontentamento à

professora, dizendo a ela que deveria começar a atividade, utilizando-se da palavra ‘*então*’ como uma forma de explicitar que a aula ainda não tinha sido iniciada porque a professora não havia parado para iniciar a leitura.

Com essas passagens, nota-se que, nesse atendimento, a interação que a professora tentava manter com a aluna envolvia pessoas e acontecimentos do círculo da aluna, porém estava totalmente dissociada da atividade solicitada – a leitura do livro. Certamente, a noção de *interação* (HAAG, 2015; WOLF et al., 2014) que se almeja em AEE não é exatamente qualquer interação. Essa interação de que precisam os alunos para construir o próprio conhecimento é propositiva, traz consigo negociações e concessões entre os participantes, a utilização de estratégias argumentativas entre as partes, a evidência recorrente de verbos no imperativo etc., e, também, versa sobre um assunto de interesse *intencionalmente* pedagógico.

Observe-se, ainda, que as frases “olha só. °eu trouxe um livro pra nós lermos° (0.8) °conhece esse livrinho°”, *linhas 17-18*, e “vamos ler. vamos ler o nosso livrinho.”, *linha 31*, representam a introdução da atividade de leitura. Segundo uma proposta voltada ao letramento, a leitura não está necessariamente no ato de ler, de decodificar, mas, principalmente, no sentido daquela leitura para um sentido que o aluno também é capaz de aferir a ela. Como mostra a *linha 42*, então começa ((aluna evidencia traços de aborrecimento)), a aluna, ainda assim, não se recusa a participar da atividade, mas mostra certa contrariedade por esperar um tempo, respondendo a perguntas que a professora lhe fazia enquanto esperava.

A partir dos comentários de transcrição, *linhas 31-33*, é possível observar dois outros dados. Um é explicitado pela própria interação e outro só pode ser observado na íntegra pelo vídeo. O primeiro, mais evidente, é a quantidade de diálogo trocado (sem objetivos pedagógicos) entre a professora e a aluna, enquanto folhas (que não serão utilizadas) são organizadas, mesmo que, entre as *linhas 15 e 17*, a professora diga “(.)isso aqui foi a profe B que fez com uma aluna dela.<e aí eu vou fazer contigo>”, dando indícios que a aluna fará aquela atividade naquele momento. Isso mostra certa desordem sobre a certeza do conteúdo que

será aplicado no dia, como se as atividades a serem aplicadas fossem decididas ali, no exato momento em que conversavam informalmente. O segundo aspecto a ponderar é o fato de a professora usar um segundo recurso, os palitinhos ilustrados com personagens do livro, que não são utilizados durante a leitura, nem após a mesma. Assim como Cruz e Monteiro (2013) destacaram, o letramento deve ocupar um lugar ímpar na aprendizagem da língua e, com as atitudes observadas no Excerto 3, parece ficar claro que as atividades desenvolvidas são selecionadas de acordo com critérios antipedagógicos (uma atividade que outra professora já fez, uma folha que a aluna anterior recém realizou, uma leitura menos atrativa para os dias em que certo pesquisador não está presente etc.). As atividades que refletem o letramento assumem um papel fundamental no processo de formação de conceitos (MARQUES e DELPRETTO, 2012) e, portanto, não se deve aceitar que as práticas realizadas nas SRM sejam repetições de quaisquer atividades anteriormente realizadas, com outros objetivos.

Como foi visto, os Excertos 2 e 3 se assemelham pela forma que a leitura é introduzida pela professora, sem atividades de pré-leitura ou perguntas de estímulo para a preparação da aluna para o assunto que seria tratado. No Excerto 4, a interação leva a caminhos também semelhantes.

4.1.4 Excerto 4 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

789 ALU: agora eu vou fazer o que, sora ((*depois de jogar um jogo*
790 *virtual*)) (0.6)
791 PRO: senta aqui.>então vamos fazer aquelas continhas que nós
792 começamos semana passada<((*aluna encobre sua cabeça com os*
793 *braços*))
794 ALU: no qua:dro, então.
795 PRO: <no qua:dro>? ((*aluna une as mãos, dando ênfase que a*
796 *professora atenda ao pedido*)) mas daí a gente tem que ir lá
797 buscar. não temos aquela:: esse daqui ta muito ruim.
798 ((*apontando para o pincel para quadro branco*)) tem que
799 recarregar. não temos aqui.
800 ALU: ué. então vamos >carregar<. eu vou lá na secretaria. não.

801 PRO: não dá pra ir lá ago:ra. me lembrei. vai ter que ser com
 802 aque:le me:smo. ((professora entrega o pincel para a aluna e
 803 ambas se dirigem para o quadro))
 804 ALU: agora chegou a hora de eu: testar tu: ((aluna escreve
 805 rapidamente " $\sqrt{10}$ "))
 806 PRO: ah: ta bõ:m (0.3) vamos apagar isso aqui primeiro (.) ah::
 807 mas faz boniti:nho aqui: (.) pequeno. >tem que fazer
 808 pequeno< senão não vai caber tu:do.
 809 ALU: tá. então me alcança a toa:lha e o ál:cool. ((professora
 810 apaga e aluna escreve " $\sqrt{121}$ "))

A partir do recorte acima, *linhas 789-810*, consegue-se ter acesso à forma peculiar com que a atividade é introduzida e como se desenvolve. Na *linha 791*, a professora diz “senta aqui.>então vamos fazer aquelas continhas que nós começamos semana passada<”, indicando o que será feito, no entanto, é a aluna quem decide onde a atividade será feita (no qua:dro, então – *linha 794*) e qual o conteúdo (“ $\sqrt{10}$ ” – *linha 805*). Quando a professora usou a palavra “então”, parece que a frase adquiriu certo grau de incerteza, como se ela mesma não esperasse que o jogo virtual terminasse antes do tempo previsto ou como se a pergunta da aluna (agora eu vou fazer o que, sora – *linha 789*) tivesse sido inesperada.

A soma entre (i) deixar que a aluna tomasse iniciativa, (ii) permitir sem restrições a escolha do cálculo que iria resolver (“ $\sqrt{121}$ ” – *Linha 810*) e (iii) a possível surpresa em ter que propor à aluna uma atividade além do jogo digital torna claro que, nessa interação, a condução das atividades está sendo escolhida conforme a ação da aluna em AEE. Além de não evidenciar um trabalho com o letramento – nesse caso, mesmo as equações matemáticas poderiam contemplar a noção de letramento matemático ou, *numeramento*, como é mais conhecido –, fica visível a falta de propósito na escolha e condução da atividade. Por um lado, o fato de a aluna se sentir à vontade para propor algo que tinha interesse é positivo, mas a circunstância em que a professora – quem deveria, ao menos, orientar a aluna para o objetivo das contas matemáticas, a partir de um viés pedagógico – se anula frente às iniciativas da aluna e apenas acompanha, como expectadora, não é.

Cárnio e Shimazaki (2011) disseram que funções psíquicas superiores são possíveis através de *interações de qualidade*. No momento em que o professor se anula (esteja ele exercendo o papel de mediador, orientador, facilitador, ou desempenhando uma função mais autoritária, centralizadora), existe uma grande perda do significado de *ir à aula*, no sentido de se deslocar de um local para outro para fazer coisas que, em casa, poderia fazer sozinho. Conforme foi possível observar e discutir, é necessário conduzir e guiar o conhecimento do aluno, redirecionando-o a um objetivo de aprendizagem especificado.

Nesta etapa, articularam-se alguns conhecimentos que reforçaram que a prática da professora da SRM em AEE, em grande parte das vezes, reforça uma visão sobre a língua/linguagem que não apresentam uma concepção de letramento, que faça com que as alunas se apropriem das *significações sociais* (BEZERRA e ARAÚJO, 2011), elaboradas culturalmente. Em todos os exemplos trazidos – Excertos 1, 2, 3 e 4 – constituem um objeto de sentido que reforça a vulnerabilidade da proposta de inclusão na escola investigada, conforme Batista Jr. (2013) havia indicado. De algum modo, essa pode ser a prática de outros tantos espaços de ensino de alunos inseridos no plano inclusivo, no entanto, só se pode afirmar sobre esse contexto investigado.

A seguir, serão analisados dados sobre a recepção das atividades pelas alunas em AEE. Com elas, outros aspectos importantes sobre o letramento emergirão para serem discutidos à luz das referências selecionadas.

4.2 SOBRE A RECEPÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA

Nesta subseção, serão discutidas as interações em que foi possível observar como as alunas em atendimento procediam às atividades que lhes foram propostas. A partir delas, fica evidente que os momentos em que a professora não se apropria de uma concepção de ensino e aprendizagem da linguagem que considera o letramento são os momentos de mais contrariedade por parte das alunas. A seguir,

alguns excertos foram trazidos para comprovar essa constatação. Não interessa discutir aspectos da eficiência/ineficiência da professora, mas sim a lógica das interações sob o prisma do letramento.

O Excerto 5, primeiramente, subsidia o interesse desta pesquisa em afirmar que questões relacionadas à proposta, à condução e à negociação das atividades são relevantes, uma vez que revelam como (não) acontece a conexão com o letramento dos sujeitos em interação.

4.2.1 Excerto 5 – Interação professora-aluna – V_07_22-08-13

7 PRO: olha só↓ eu trouxe esse livri:nho pra gente <ler>. é uma
8 história bem <peque:na>
9 ALU1: °não acre↓dito°
10 PRO: aham. olha só (0.5) é bem pequenini:nho.
11 ALU1: ah. pequenininho.
12 PRO: >oh-oh< só isso (0.3) olha o tamanho da letrinha @@@
13 ALU1: Ah. eu não vo:u ler.
14 PRO: eu te ajudo. que nem eu faço <sem:pre>. pode ↑ser
15 ALU1: °não°
16 PRO: eu começo. e aí tu me ajuda.
17 ALU1: <não vou ler>
18 PRO: o↑lha. depois nós vamos fazer um exercício que eu já fiz
19 ho:je de manhã (.) e a (nome da aluna b) gostou. pode ↑ser.
20 ALU1: não.>eu não vou ler< (0.4) é ↑sério.

Como exposto no Excerto 5, pode-se perceber a sequência gradativa de correspondências negativas introduzidas pela aluna (*linhas 8, 12, 16 e 19*) na interação. A cada tentativa de a professora negociar a realização da atividade, a aluna, de modo diretivo, expunha sua vontade em não cumpri-las. Nessa negociação, a professora tenta manifestar os aspectos positivos da leitura, deixando claro que são, então, a extensão da história (é uma história bem

<peque:na>, *Linhas 7-8*) e o tamanho da fonte (>oh-oh< só isso (0.3) olha o tamanho da letrinha @@@ – *Linha 12*), que era, na realidade, grande, conforme mostra o vídeo. Esses dois elementos, além de não serem de fato benefícios que o leitor encontrará em seu processo de ler, não favorecem a interação, pois não permitem que o sujeito-alvo da leitura perceba que o que é mais importante no ato de ler é o seu conteúdo e não necessariamente seus aspectos composicionais (como formato das letras, parágrafos, ilustrações, entre outros).

Haag e Fronza (2014), ao investigarem a representação da aprendizagem e das dificuldades sobre os alunos com diagnóstico de deficiência, mostram que, em algumas interações, é reforçada muito mais a dificuldade de linguagem do aluno do que sua habilidade. Tendo noção de que comumente ocorrem interações que evidenciam situações em que o professor reforça especialmente aquilo que o aluno não cumpre, – sem deixar de reconhecer paralelamente o desafio que representa o contexto da SRM –, devemos apontar que o Excerto 5 também corrobora para a ideia de zona de *despotencialização do desenvolvimento*¹⁸ (HAAG, 2011), pois, quando a interação deixa evidente que a professora, em certa medida, subestima a capacidade de a aluna compreender algo para além do texto, focando-se em elementos de formatação e de composição textuais, há um movimento de *menosprezo intelectual* (CÁRNIO E SHIMAZAKI, 2011). Na *linha 14*, é reiterado à aluna que terá ajuda para realizar a atividade. Em parâmetros linguísticos, “que nem eu faço sempre” pode, antes de ser uma forma de incentivar a aluna, assumir esse caráter *despotencializador* a que me referi. Isso porque, ao mencionar que as tarefas propostas são sempre realizadas com auxílio, pode-se reforçar a dependência que a aluna possui com relação a sua professora.

Além disso, especificamente nas *linhas 18 e 19*, consegue-se visualizar também um traço da concepção de letramento abordada anteriormente. Para convencer a aluna e atribuir à atividade um caráter positivo, é dito que a outra aluna, antes, havia gostado da atividade, não usando, por exemplo, uma estratégia para negociar baseada no conteúdo da leitura ou executando uma estratégia para que

¹⁸ Segundo Haag (2011), a *zona de despotencialização do desenvolvimento* é uma forma de representação que desmobiliza a aprendizagem de determinados conteúdos, supondo, então, que o aluno não possa aprender.

esse movimento pudesse ser induzido. Além disso, ao propor a mesma atividade a uma aluna com especificidades de aprendizagem diferentes da outra, a professora reforça que sua concepção está mais voltada à noção de sistema, evidenciando uma *visão etnocêntrica da linguagem* (SOARES, 2013).

A introdução de leitura (olha só↓ eu trouxe esse livri:nhô pra gente <ler>. é uma história bem <peque:na> – *linhas 7-8*), no Excerto 5, então, não comove a aluna a realizar com ânimo a leitura em questão, pois não lhe instiga, nem mobiliza conhecimentos que possui. Com certa frequência, nas interações de quaisquer salas de aula, espontaneamente, são feitos comentários importantes – geralmente associados aos objetivos propostos pelo professor-mediador – que mostram também que os interagentes são facilmente capazes de associar suas percepções sobre o mundo e expô-las. Talvez a dificuldade que a professora encontrou ao propor a leitura em questão esteja relacionada a forma abrupta com que o objetivo de ler foi introduzido. No exemplo que segue, é possível perceber que as relações de letramento estão presentes e, assim, é importante que sejam reconhecidas e valorizadas.

4.2.2 Excerto 6 – Interação professora-aluna – V_09_03-08-13

957 PRO: >fecha a porta lá pra nós<
 958 ALU: ah. socor:ro (0.4) eu sei que <socorro> é o nome de uma
 959 pessoa. mas (0.3)
 960 PRO: socorro é o nome de uma pessoa. >pode se:r< eu conheço
 961 também (0.3). então tá. olha só: <já não era tempo desse
 962 meni:no estar an↓dan:do. continua pra <mim>. e↑le.
 963 ALU: <°ele não fala°>.

Nesse trecho, a professora pede que a aluna, que está indo embora, feche a porta da sala. Essa aluna, ao sair, bate com força a porta, sem intenção, e vai embora após a professora ter pedido (*linha 957*). Em seguida, a outra aluna manifesta espanto ao dizer “socorro” (*linha 958*) e, logo, menciona que, além de ser uma *interjeição*, usada em situações de emergência, como pedido de ajuda, a

mesma palavra poderia ser utilizada como *substantivo próprio*, para nomear uma pessoa do sexo feminino. Certamente, essa é uma evidência muito interessante de como podem ser espontâneas as inter-relações com o letramento e, ainda, o quanto experiências que direcionassem o aluno poderiam ser especuladas, pelo professor, proporcionando uma situação de aprendizagem mais enriquecedora. Não raro, alunos, por meio de seus comentários, trazem ao professor suas observações a respeito da língua/linguagem. No caso acima, gerou-se a discussão informal sobre palavras homônimas e tal situação poderia ser aproveitada para aprender outras palavras homônimas, já que a aluna, como foi visto, apresentou esse interesse em um momento espontâneo. Talvez porque não fizesse parte da aula, a professora (*linha 960-961*) faz apenas um breve comentário que valida o conhecimento que a aluna traz, sem aprofundamentos ou questionamentos sobre essa experiência trazida. Embora breve demais, é positiva essa manifestação da professora. Fica claro, também, através da sentença “então tá. olha só:” (*linhas 960-961*), que se faz um redirecionamento à atividade que estava sendo desenvolvida, de maneira repentina, mostrando o que considerava de fato importante naquele momento – seguir com a leitura.

Aqui, não se tem o registro de uma avaliação da aluna que representasse explicitamente o seu anseio em relação ao que a professora propunha. Entretanto, a novidade desse exemplo é justamente mostrar que, nos turnos em que a aluna traz seu conhecimento, são pouco exploradas as suas habilidades. Soares (2004a, p. 100) lembra que “privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita”, ou seja, as habilidades dos alunos devem ser desenvolvidas com vistas tanto à alfabetização quanto ao letramento, dado que todo o aprendiz vê sentido especialmente no que se pode observar de modo global, sem ser fragmentado a ponto de ser incompreensível.

Na *linha 963*, a aluna, conforme encadeamento da leitura realizada pela professora, segue lendo em um tom de voz mais baixo e mais lento – conforme símbolos de transcrição –, evidenciando claramente seu descontentamento em voltar a ler. Essa é também uma forma de recepção contraproducente, mais

implícita, que percebo nas análises. Castro e Brotto (2007) também ressaltam que é importante que se valorizem a captação dos usos e a atribuição social da linguagem, considerando, portanto, a linguagem como viva, maleável, histórica e modelável às intenções das diferentes situações cotidianas do uso. À luz dessa ideia, pode-se compreender que o comentário da aluna (*linha 958*) mostra sua capacidade de relacionar os diferentes contextos e refletir sobre os mesmos. Os autores, sobretudo, salientam que “uma só palavra que produza significado e que pertença a uma situação sócio-comunicativa pode ser entendida como texto, e estar ainda de acordo com a realidade do aluno, pois afinal o produto que ‘suporta’ a palavra ali expressa tem um pertencimento ao mundo social e é conhecido do aluno” (CASTRO E BROTTTO, 2007, p. 6).

No Excerto 7, foi selecionado outro fragmento, que, de modo parecido, acrescentará mais a essa problematização.

4.2.3 Excerto 7 – Interação professora-aluna – V_09_03-10-13

84 ALU: <↑fí:sica>
 85 PRO: é.física não. só >educação física<
 86 ALU: é. só educação fí:sica.
 87 PRO: vocês não têm ainda. e ↑aí (0.4) teve coi:sas que ele
 88 não sabia fazer. ↑né. ele não conseguia amarrar os
 89 sapa:tos. olha só. ele foi caminhar com quatro anos. com
 90 quatro ani:nhos que ele conseguiu aprender. >bem
 91 diferente, né> então. assi:m. sabe o que eu ↑pensei
 92 ALU: lá vem ela. >lá vem ela< lá vem, lá vem.

No final da leitura que estava sendo realizada pela aluna, aparece a palavra *Física* com o sentido de “ciência que investiga as leis do universo”, apreensão de significado que a aluna não possuía. Na *linha 85*, percebe-se a tentativa de se fazer uma relação a partir da observação de que a aluna não estudou, ainda, *Física*, mas possui como disciplina *Educação Física*. Nesse momento da interação, certamente a compreensão de Física, conforme consideramos, é fundamental. No enredo da

história do livro, dizia-se que Einstein era um gênio da Física, mas não conseguia cumprir demandas comuns do dia-a-dia. Uma vez que a aluna não compreendeu o que era a Física, na leitura, ficou impossibilitada de compreender, sozinha, o efeito esperado no leitor – que Einstein era capaz de cumprir tarefas extraordinariamente complexas na ciência, nível que poucos atingiram, mas não conseguia realizar tarefas de seu cotidiano, ainda que parecesse contraditório.

Além disso, sublinho o que, no Excerto 7, também nos chama a atenção. Entre as *linhas 87 e 91* (e ↑aí (0.4) teve coi:sas que ele não sabia fazer. ↑né. ele não conseguia amarrar os sapa:tos. olha só. ele foi caminhar com quatro anos. com quatro ani:nhos que ele conseguiu aprender. >bem diferente, né>), é possível a visualização do único momento de interpretação da leitura, feita pela professora. Em um tempo extremamente curto da interação, a professora faz o trabalho de interpretação sozinha, reforçando o conteúdo do texto que considerou mais relevante – sem pedir que a aluna comentasse o que pensou ou que falasse algo a respeito do tema do livro. Certamente, essa tarefa poderia ser feita pela aluna ou com a aluna, de modo que não fosse dada pronta a compreensão global do texto que ambas – ora a aluna, ora a professora – leram anteriormente. Aparece, aqui, mais uma vez, a ideia de limitação cognitiva destacada por Haag e Fronza (2014). Se à aluna não foi dada a oportunidade de protagonizar o próprio conhecimento é porque ela não foi vista como capaz de realizar essa tarefa. Ao afirmar que alunos com deficiência intelectual não apenas são capazes de interpretar, como têm diferentes formas para realizar tal ação, considero natural a atuação da aluna em seu próprio processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, como Castro e Brotto (2007, p. 9), vejo que “o ensino da língua materna escrita, descolado dos fatores sociais que motivam o seu aprendizado, é mera descrição e, nesses moldes, perde seus precedentes, perde o que poderia lhe suceder pelo uso dos falantes, perde sua história”. Defendo, com base em Haag e Fronza (2014), que as representações acerca de alunos com especificidades de aprendizagem parecem retardar o desempenho desses interlocutores, em algumas interações, e que o letramento, associado às

proposições voltadas à alfabetização, pode ser um caminho para superar essa lacuna em AEE.

Abaixo, no Excerto 8, será visto o único episódio encontrado em que se podem observar aspectos relacionados ao letramento. Ao trazer um livro que abordou aspectos da hidrografia local, foi possível, de forma simples, questionar a aluna sobre alguns aspectos do conteúdo do livro lido.

4.2.4 Excerto 8 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

45 PRO: @@@@ então tá (.)*((segundo a leitura já iniciada))*<há
 46 muito tempo>,quando ainda existiam mu:itos jacarés-de-papo-
 47 amare:lo, às margens do rio dos si:nos, no rio grande do
 48 su:l, nasceu de um ovo ↓julieta. uma linda jacarezi:nha-de-
 49 pa:po-amare:lo.
 50 ALU: °de outros (quinze) ovos saíram >seus irmãozinhos< (0,4)
 51 desde o mome:nto em que viu XXX, todos podiam ve:r que
 52 >julieta era muito diferente dos outros<XXX de sua espécie.
 53 PRO: sabe por que. ela tinha medo de á:gua°
 54 hm::: >então olha só< vamos ver. aonde que ela vivia então.
 55 ela vivia <às margens do rio dos sinos> (.) >tu conhece o
 56 nosso rio dos ↑sinos<
 57 *((acenando positivamente com a cabeça))*co↑nhece?
 58 ALU: eu já fui num passe:io.
 59 PRO: tu conhece o martim-pesca↑dor?
 60 ALU: *((acenando positivamente com a cabeça))*fu:i.
 61 PRO: <que lega::l> com aquele bar↑quinho (.) >e vocês foram pro
 62 lado lá de sapu↑caia?<
 63 ALU: *((com expressão de dúvida))* não.
 64 PRO: sapucaia, esteio, vocês >fo[ram indo por lá?]<
 65 ALU: [<não>~]
 66 PRO: por onde vocês foram entã:o.
 67 ALU: nós formos por- ah, não me le:mbro XXX

68 PRO: >e tu viu aqueles passarinhos que tem o nome de martim-
 69 pescador mesmo- eles mostraram pra você:s<
 70 ALU: ((*acenando positivamente com a cabeça*)) sim.
 71 PRO: Na ma:rgem do ri:o?(.) pois é. esse tipo de jacaré: que tem
 72 o papo amare:lo> aqui a barriguinha dele, aqui ó< (.) eles
 73 também viviam aqui (0.2) bem, ó:: ((*estalando os dedos*)), há
 74 te::mpo atrás, quando não tinham nem casa aqui ↓perto. eles
 75 viviam nesse rio. agora não existem mais, né.agora só tem
 76 cida:de em volta e muita poluição ↓né. eles não sobrevi:viam
 77 à poluição tam,bém.

Após a leitura desse excerto, percebe-se um pouco de como deveriam ser trabalhadas nas SRM os conteúdos de todas as áreas. Através das *linhas 54-56*, (hm::: >então olha só< vamos ver. aonde que ela vivia então. ela vivia <às margens do rio dos sinos> (.) >tu conhece o nosso rio dos ↑sinos<), da *linha 57* (co↑nhece?), da *linha 59* (tu conhece o martim-pesca↑dor?), das *linhas 61-62* (<que lega::l> com aquele bar↓quinho (.) >e vocês foram pro lado lá de sapu↑caia?<), da *linha 64* (sapucaia, esteio, vocês >fo[ram indo por lá?]<), da *linha 66* (por onde vocês foram entã:o.) e das *linhas 68-69* (>e tu viu aqueles passarinhos que tem o nome de martim-pescador mesmo- eles mostraram pra você:s<), é possível afirmar que a professora faz com que a história adquira algum sentido para a aluna em AEE através de perguntas, questionamentos, que trazem dados do entorno geográfico da mesma. Embora essa interação tenha principalmente turnos em que a professora fala, pergunta ou explica – momentos em que a aluna pouco fala –, esse movimento está inserido entre as *práticas sociais* (SOARES, 2003) do conhecimento da aluna.

À medida em que são trazidos elementos culturais, extraescolares, para auxiliar (ou mesmo para confrontar) um conhecimento que se está aprendendo na escola, que circula nas diferentes esferas da sociedade, um novo sentido é criado pelo aluno. Segundo consta na *linha 58* (eu já fui num passe:io.), a aluna-participante já conhecia o rio de maior influência das proximidades em que habita e reflete, a partir da fala da professora, que jacarés-de-papo-amarelo tinham esse rio

como habitat há anos, quando a cidade estava ainda pouco urbanizada. Ao fazer a aluna relacionar o conhecimento sobre o livro com um conhecimento anteriormente adquirido, a atitude da professora mostrou, naquele momento, uma representação sobre o letramento – distinta das discutidas nas interações anteriores –, que excede o objetivo de *agir para socializar* (LISBANHÃO, 2011), que transcende um modelo de *patologização da criança* (COUDRY, 2011) e que vai além da presença limitadora do *diagnóstico clínico na avaliação* (BRIDI, 2011).

Como o Excerto 9, a seguir, é a sequência da interação do Excerto 8, é comum que, no que se refere à discussão, ambos não se distanciem. O que, no entanto, a nona interação analisada traz de diferente é o modo com que a professora realiza a interpretação de alguns fatos que apareceram na história lida.

4.2.5 Excerto 9 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

- 183 PRO: ((lendo)) a chuva aos <pouco:s>>foi parando<. e depois de
184 alguns dias o nível do rio começou a voltar ao nor↓mal.
- 185 ALU: <os XXX que moravam nas mar:gens retornaram para suas casas.
186 e julieta já não precisa:vama:is ficar ape:nas olhando os
187 outros (.) se divertir. pois agora já sabia. na↓dar.
- 188 PRO: mas o que ela mais gostava de fazer mesmo, era
189 mergulhar((pegando o livro para si)) (0.4) então essa era a
200 historinha da:: jacarezi:nha-? (.) <de-papo-amarelo> (.)
201 como é o nome de:la?
- 202 ALU: julie:ta.
- 203 PRO: is:to (0.3). ↑como que a gente conse:gue perder o medo, ↑né
204 (0.3) tu tem me:do de alguma coisa?
- 205 ALU: °não°.
- 206 PRO: na:da?
- 207 ALU: ((acenando com a cabeça)) nada.
- 208 PRO: nada, na:da?
- 209 ALU: ((sorrindo)) nada.
- 210 PRO: ah: eu tenho medo de nadar, sa↑bia.
- 211 ALU: °não. eu não tenho medo de ↓nadar°
- 212 PRO: não?
- 213 ALU: não.
- 214 PRO: eu te:nho (.) tu já foi no [↑ma:r]=

215 ALU: [nã:o-já]
 216 PRO: =na pra:ia, assim, no mar?
 217 e tu não tem medo daquelas ondas eno:rmes? <eu tenho> (.) e
 218 como é que eu fa:ço pra perder esse ↑medo-o que a
 219 jacarezinhafe:z, pra perder o medo?
 220 ALU: tenta:ndo.
 221 PRO: <tenta:ndo> @@@

Entre as *linhas 183 e 200*, a professora e a aluna finalizam a leitura. A seguir, a professora faz algumas perguntas de interpretação (como é o nome de:la? – *linha 201*; como é que eu fa:ço pra perder esse ↑medo-o que a jacarezinhafe:z, pra perder o medo? – *linhas 218-219*) e a aluna responde corretamente. Obviamente, não se pode afirmar que a resposta correta, mencionada duas vezes pela aluna, está relacionada somente à forma encadeada com que a professora intercalou os sentimentos pessoais e os episódios textuais. No entanto, é válido ressaltar que o fato de ter se mantido, nesse diálogo, uma proposição (“medo” aparecia na história e também na vida cotidiana) durante a interpretação dos fatos fez com que a conversa entre a aluna e a professora corroborassem para a construção do sentido de um elemento da linguagem importante, o texto lido. Parece haver um processo biunívoco em que a leitura proporciona a aquisição da cultura (CAGLIARI, 2003).

Muitas vezes, cultura está associada essencialmente ao intelecto, mas é necessário rever esse conceito, pois a cultura é imensurável e pode estar ligada à experiência espiritual, sentimental, entre tantas de cunho intrapessoais. Se “estar alfabetizado requer um rol de competências para a efetiva inserção no mundo letrado” (COLELLO, 2005), é necessário que cada competência tenha seu espaço para ser estimulada, trabalhada.

Deve ser lembrado, além disso, que a singularidade é revelada quando o sujeito se enuncia e se é a partir da relação intersubjetiva que cada pessoa constrói – negociando e gerenciando os efeitos de sentido, seu pensamento – é inequívoco afirmar que somente uma apreensão não é capaz de compreender sozinha, antropológica e amplamente, o ser humano em suas reais dimensões e

necessidades. Fazer com que essa enunciação, no ensino e na aprendizagem da língua, seja primordialmente associada à importância do trabalho com o letramento é uma das tarefas que estão muito pouco claras, e se, como lembra Vigotski [(1869-1934) 2010], as diferentes funções da mente podem ter lógicas diferenciadas, é mais provável que um conhecimento faça sentido ligado às experiências mais fortes – sentimentos, experiências pessoais, aventuras, medos, aflições, alegrias. etc.

Ainda na sequência dessa interação, observa-se um momento um pouco diferente dos demais. Essa continuidade, representada pelo Excerto 10, é o prosseguimento da mesma atividade, a leitura do livro. Diferentemente das que foram discutidas nos Excertos 8 e 9, parece que, na próxima atividade, há uma quebra de expectativas, um momento de desequilíbrio da proposta.

4.2.6 Excerto 10 – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

237 PRO: tem uma co:isa, que eu acho que todos nós temos ↓medo (0.4)
 238 >de assalto< (0.3) di:sso tu tem me:do. ((*aluna acena*
 239 *positivamente com a cabeça, indicando que sim*))@@@@mas
 240 e:sse é um sentimento que a gente tem que ter mesmo, ↓né -
 241 medo em relação à::(0.3) isso né.<medo em relação à
 242 <violê:ncia> (0.5) vamos fazer um exercí↑cio entã:o. de::
 243 inter↓pretar (.) >posso te pedir pra ti fazer um desenho?<
 244 (0.3) hm. bem legal. >sabe o que eu vu pedir pra ti desenhar
 245 (.) a julie:ta (.) alguns irmãozinhos de:la (.) e o rio.
 246 ALU: (eu não vou conseguir) desenhar o-[°a julieta°]
 247 PRO: [a juli:eta?]eu acho que
 248 vai. sabendo- <olha só>- olhando pra ela aqui é fácil (0.4)
 249 é fácil. °<desenhar ela>°
 250 ALU: >eu vou vendo já os lápis de [co::r.>]
 251 PRO: [não é fá:cil so:ra:]
 252 tem certeza que não é fácil desenhar ↓ela. >do jeito que tu
 253 sabe< (0.4) como é que se desenha um jacaré? (.) se desenha
 254 assim (.) faz um corpo assim, ↑bem simplesinho. aí tu faz a
 255 cabecinha (0.3) ó. XXX
 256 ALU: >tá. mas o meu vai ficar muito fe:io<
 257 PRO: @ não. (e coloca os pés aqui)
 258 ALU: ((*mostrando contrariedade*)) eu não sei desenha:r. eu já

259 falei pra ti que eu não sei desenha:r. ((*continua desenhando*))

A primeira ação que deve ser notada é momento em que a professora encerra o assunto que vem sendo comentado (“medos”) e apresenta à aluna sua proposta seguinte, que é um desenho com os personagens do livro. Quando ela anuncia “vamos fazer um exercício entã:o. de:: interpretar (.) >posso te pedir pra ti fazer um desenho?<”, *linhas 242-243*, logo após ter feito uma atividade muito mais significativamente interpretativa do desenho que está propondo, explicando como quer que a aluna o faça, acaba fazendo com que a aluna perceba (i) a leitura, que acabara de realizar, como um simples e necessário instrumento anterior a outra atividade (o desenho) “mais importante”, e (ii) o diálogo, que versava sobre o conteúdo do livro e de sua experiência, como dispensável. Como foi visto, é necessário observar as habilidades e potencializá-las (HAAG, 2013).

Claramente, a aluna não possui grande afinidade pelo desenho, pois, como é possível observar, afirma para sua professora que não vai ficar bonito (>tá. mas o meu vai ficar muito fe:io< – *linha 256*) e que não sabe desenhar (eu não sei desenha:r. eu já falei pra ti que eu não sei desenha:r. – *linha 258-259*). Em notas de campo, é possível ratificar que em todas as atividades que envolvem *desenhos* a aluna não participa porque não se interessa. Essa é uma evidência também trazida na interação, que pode ser percebida pela marcação das sílabas mais fortes (sublinhadas), enfatizadas nas frases da aluna. Mesmo com contrariedade, a aluna segue desenhando e, ao finalizar (observações somente possíveis através da visualização do vídeo), expressa-se facialmente como se tivesse se livrado de um grande pesar.

Por saber que o desenho não é o ponto forte da aluna, a professora realmente tem que trabalhá-lo também. No entanto, ao final dessa atividade, a aluna percebe que as garantias que são dadas pela professora (olhando pra ela aqui é fácil – *linha 248*; e @ não. (e coloca os pés aqui)– *linha 257*)

não se consolidam, pois o desenho foi trabalhoso e não ficou muito parecido com o que era esperado. Seria necessário introduzir esse desenho de uma maneira diferente à aluna e não como uma atividade complementar à leitura e, em certa medida, um tanto protocolar.

Nesta interação, não foi observada nenhuma ação em que o letramento estivesse presente, mesmo sendo a sequência da mesma aula. Isso mostra a força que as atividades voltadas ao código escrito e à gramática tradicional tem no cotidiano de sala de aula. A consciência de que existem diversas práticas de letramento e o reconhecimento delas para a vida dos alunos são imprescindíveis e, talvez por conhecer o assunto sem muita profundidade, a professora não saiba exatamente quando aplica uma atividade voltada ao letramento e quando não aplica. Assolini (2010, p. 160) disse que o letramento “instiga o educando a ocupar a posição de sujeito pensante, questionador e autor do seu dizer, condição elementar para a construção da cidadania” e, por isso, é tão necessário que se faça presente.

Na última interação analisada, devem ser observados os argumentos que a professora utiliza em contraste às frases negativas proferidas pela aluna em AEE. A partir dessa análise, do Excerto 11, será possível perceber como a aluna se sente insatisfeita em saber que o trabalho que fará já foi feito por terceiros.

4.2.7 Excerto 11 – Interação professora-aluna – V_04_08-08-13

- 1 PRO: ham: tu viu lá no mural. °>eu só vou fazer aqui-tenho que
2 dar uma resposta<° ((*pega o celular e escreve enquanto fala*
3 *com a aluna*)) [aqui, no celular]
4 ALU: [não]
5 PRO: tu viu lá no: ha::m >deixa eu só dar uma resposta aqui< ãh.
6 no mural que tem alguns trabalhinhos que:: o pessoal fez.
7 os colegui:nhas teus. falta o te:u. <hoje tu vai fazer o
8 te:u>
9 ALU: <ah na:o Y> ((*"Y" foi usado ao invés do nome da*
10 *professora*))
11 PRO: <po:r quê::?> tu viu como tá bonito lá.
12 ALU: que:: trabalho?
13 PRO: vou te mostrar. os que estão lá:: naquele mural ↓lá:.

- 14 ALU: ah:, não me diz i:sso.
 15 PRO: aquele que a X fe:z, a Y fe:z, a Z fez. ((*nomes de colegas*
 16 *conhecidos pela aluna representados por "X", "Y" e "Z"*))

Enquanto a professora trata de um assunto paralelo por mensagem, em seu celular, vai conversando com a aluna e dando pistas sobre o trabalho que irá ser desenvolvido. Primeiramente, ela questiona a aluna se viu o trabalho exposto (ham: tu viu lá no mural. – *linha 1*), depois reforça essa mesma ideia, indicando que esse trabalho foi feito pelos colegas da aluna, (no mural que tem alguns trabalhinhas que:: o pessoal fez. os colegui:nhas teus. falta o te:u. <hoje tu vai fazer o te:u> – *linhas 6-8*) e, por fim, menciona o nome de alguns colegas conhecidos pela aluna para fazer com que a aluna se lembre do trabalho e queira realizá-lo (aquele que a X fe:z, a Y fe:z, a Z fez. – *linha 15*). As respostas da aluna para essas investidas são “<ah na:o Y>” , *linha 9*, e “ah:, não me diz i:sso”, *linha 14*.

Na sequência dessa interação, a professora entrega uma folha para a aluna pintar com uma mandala. Depois dessa entrega, a professora sai da sala, deixando a aluna trabalhar sozinha. É necessário retomar o fato de que a aluna (i) não gosta de atividades de pintar ou de desenhar e (ii) deveria ser instruída sobre como pintar, sobre o que fazer com aquela folha que lhe foi dada. Sobre essa atitude, é possível aferir que a dificuldade que a aluna evidencia com atividades manuais é pouco considerada e que a concepção de letramento não se faz presente nesse recorte.

A partir de Sasaki (2005), observou-se que conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários *nomes* preconceituosos. A academia aboliu completamente esses nomes? E os professores, cessaram as práticas que surtem efeitos igualmente preconceituosos? Ao que parece, tem se encaminhado um avanço nesse sentido, porém são seus passos muito tímidos ou que, por uma razão desconhecida, os docentes não sentem segurança de pisar em solo desconhecido.

Fui aprendendo, com cada excerto, a forma com que cada um desses recortes deveria ser abordado neste trabalho. É válido mencionar que algumas transcrições não apresentaram dados férteis – momentos em que as alunas se entretinham com jogos online, especialmente – para este trabalho, pois, no meu ponto de vista, representavam ou atividades sem um fim pedagógico claro, ou atividades de passatempo. Essas também poderiam ser analisadas, mas, como estão mais relacionadas ao trabalho docente do que ao ensino e à aprendizagem da linguagem, preferi não as contemplar neste trabalho. A seguir, completarei as discussões que introduzi, esclarecendo, então, algumas perspectivas para os atendimentos educacionais especializados, realizados nas SRM das escolas. Sublinharei, à frente, a necessidade de um ensino e de uma aprendizagem voltado ao contexto do aluno, capaz de fazer com que esse apreenda muito mais sobre a linguagem em uso do que da língua por ela mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar e refletir sobre o atendimento que o aluno com deficiência recebe, reitero que as *práticas de letramento*, componentes de uma importante parte do desenvolvimento da linguagem dos sujeitos, devem integrar, junto à alfabetização, as atividades escolares (tanto no AEE quanto na sala de aula regular), não podendo ser tratadas de modo remanescente. Quando não se proporciona um ensino da linguagem voltado ao uso da mesma, negligencia-se uma gama de habilidades e saberes que, em sua complexidade, se forem suprimidos, podem fazer com que os universos escolar e extraescolar dos alunos não constituam unidades de sentido que caminhem na mesma direção.

Como dizem Leitão e Fernandes (2012, p. 285), é preciso rever como aqueles que *não aprendem* na escola estão inseridos, sem que, para eles, haja um desestímulo e, muito menos, que a aprendizagem diferenciada seja vista como “falta de esforço do indivíduo”. Por isso, acredito que o olhar da Linguística Aplicada, aliada ao trabalho das SRM, é capaz de contribuir para a reflexão do AEE, valorizando os alunos com deficiência intelectual no âmbito da linguagem, sem excluí-los e, principalmente, tratando desse tema como um foco de estudo que não está “setorizado” no campo da Educação.

Retomo esse parecer, também, junto com a surpresa (na fase inicial da pesquisa) em perceber a escassez de entradas do tema “deficiência intelectual” na área da Linguística. Como pesquisadora da área mencionada, não seria também minha a tarefa de propiciar uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos com especificidades de aprendizagem, visando ao aprimoramento da modalidade de ensino de que faz parte um número significativo de alunos? Foi justamente o que tentei fazer nesta dissertação, através da análise de cada excerto. Ficou evidente que as alunas participantes precisam ser atendidas com uma proposta que (i) tenha claro o papel de um atendimento especializado como um momento de observação das reais condições de comunicação de seus alunos e (ii) considere o letramento com uma estratégia de ensino qualificadora.

Seria *diferente* uma proposta voltada ao letramento de um aluno com e de um aluno sem deficiência? Este trabalho em nenhum momento transferiu o letramento para esse contexto de *educação especial*, pois o letramento é, independentemente da situação de aprendizagem sobre a língua/linguagem, uma instância escolar que deve ser desenvolvida pelos professores, conforme defendi. A insistência na condição de *limitação* não favorece o ensino, pois está centrada na ideia de *incapacidade* – e o letramento pode ser uma forma de superar a maioria das concepções que se voltam para a *incapacidade na linguagem*.

Como foi visto, é pertinente assinalar que é extremamente necessário (re)pensar formas de propor, em AEE, estratégias que valorizem a atitude do aluno em relação ao letramento extraescolar e propiciem o desenvolvimento global das habilidades de linguagem dos alunos com deficiência intelectual. Os dados trazidos à discussão apontaram uma lacuna quanto à utilização de recursos com base no letramento dos alunos que pode ser indicada de duas formas: uma que mostra a inexistência de conexões nas atividades que se voltam ao letramento dos alunos; e outra que comprova que as diferentes formas de recepção das atividades (pelas alunas) não possuíam uma orientação para o letramento.

Seria também indispensável reconhecer que não é difícil, em qualquer contexto, desenvolver a linguagem a partir de práticas voltadas ao letramento. No entanto, não se pode deixar de pensar um modelo idealizado, por meio do qual é possível a obtenção de melhorias no ensino desses jovens atendidos nas SRM das escolas. Muitas teorias de base sobre a língua/linguagem deixaram, por não chegarem ao refinamento dessa compreensão, aspectos da “diferença”, da “irregularidade”, do “distúrbio” da linguagem sem esclarecimentos. O papel dos pesquisadores de todos os campos, dado um novo momento de expansão das teorias, então, é o de retomar os percalços que não têm insistentemente sido tratadas como prioridade.

Através do conjunto de reflexões a que cheguei, consegui expor um pouco sobre a compreensão do que se vivenciou no trabalho com os alunos que possuem diagnóstico de deficiência intelectual. Penso que o investimento de pesquisa nas SRM pode contribuir para melhorar as práticas realizadas. A respeito disso, devo

também ressaltar que este trabalho não contempla material suficiente para análise de todo o atendimento realizado na SRM (e também isso não se constituiu como objetivo no trabalho). Em razão disso, não é possível manifestar-me sobre aquilo que não foi observado.

Há, contudo, muito a se desmistificar a respeito da relação pensamento-linguagem dos alunos. Pode-se, através dessa experiência de pesquisa, afirmar que há muito sobre a capacidade de linguagem dos alunos com deficiência intelectual ainda não explorado. É clara a complexidade da discussão em que esta dissertação se insere, mas, por estar associada a uma visão propositiva de contexto, que considera o homem na sociedade e a sua linguagem como indissociáveis, seria completamente impossível não reconhecer as possíveis ações que podem partir dessa experiência com a linguagem de alunos com diagnóstico de DI. É extremamente possível fazer com que as coisas do mundo façam sentido no aprendizado da linguagem dentro e fora da sala de aula.

O fato de eu não ter participado das etapas de pesquisa relacionadas às coletas, de não ter tido contato direto nem com as alunas, nem com a professora, permitiu apenas uma posição de investigação mais afastada do contexto das interações. Ainda assim, as gravações transcritas permitiram transitar pelo contexto das interações no atendimento educacional especializado. A quantidade de coletas me fez pensar, no início, que eu não daria conta de analisar tantos atendimentos, mas, ao chegar em cada um, percebi que havia também uma grande lacuna de interação – alguns vídeos não renderam nenhum excerto para a discussão, pois registravam momentos em que não havia interação.

Como foi visto, as pessoas com algum tipo de deficiência têm sido chamadas de diferentes formas. Não posso deixar de observar que, se não fossem os relatórios de avaliação e diagnóstico dessas alunas, não seria possível (somente por gravações audiovisuais) perceber que ambas possuíam características intelectuais diferentes ou, menos ainda, “abaixo do esperado”. Durante os AEE, as alunas não ficavam indiferentes; ao contrário, se mostravam desenvoltura em diferentes atividades (mesmo as que faziam com contrariedade).

Muitas vezes, a *zona de despotencialização do desenvolvimento* (HAAG, 2009), que se constrói ou a partir de um diagnóstico, ou a partir de concepções de linguagem que não consideram o letramento, por exemplo, é muito mais forte do que a dificuldade que o aluno expressa de fato. O olhar do professor é capaz de mobilizar o aluno para o ensino e aprendizagem, assim como pode inibi-lo, fazendo conhecer, às vezes, as mesmas coisas que já sabe, limitando cada vez mais os saberes que estão na iminência de serem externalizados.

No início, quando questionei *como acontecem as atividades que visam ao desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados, realizados na sala de recursos multifuncionais, e em que medida essas contemplam o letramento*, imaginei que encontraria mais excertos que comprovassem a importância do letramento pela presença dele em atividades, não pela ênfase em sua falta. Somente ao final do último recorte das interações analisadas, foi possível constatar que, para o trabalho com aspectos relacionados letramento, houve poucas ocorrências. A maior parte das análises permite que eu afirme que o trabalho realizado com as duas alunas-participantes se prende, ainda, a uma concepção que supervaloriza o código, a regra, a norma. Ainda que as alunas sejam tratadas com afeto em seus atendimentos, o fato de não poderem se desenvolver com mais qualidade, explorando outras potencialidades que têm, parece revelar que são percebidas a partir de suas “limitações”. Isso me remete, inevitavelmente, ao que vem sendo feito, de certa forma, desde a idade média, pela escola, pela sociedade, pela família, quando reforçavam, com discriminação, as pessoas com deficiência, isolando-as e privando-as, também, do contato com outras pessoas, outras experiências.

No âmbito de pesquisa, é necessário que pesquisadores conheçam outros contextos de aprendizagem da língua/linguagem de alunos com diagnóstico de deficiência, ampliando o escopo teórico da Linguística que, hoje, carece de investigações sob a ótica dos teóricos dessa área. É necessário que novos alunos sejam investigados, outros contextos sejam conhecidos e que mais se possa falar sobre as formas de tornar a alfabetização e o letramento mais qualificados. Para os alunos de Letras e de Pedagogia, especialmente, indico a leitura deste trabalho a fim

de que refinem, em situações de ensino e de aprendizagem, o olhar para as questões vinculadas à deficiência, diferença, inclusão, que não são novidade, mas que precisam estar em evidência no momento brasileiro em que são feitas novas políticas, em que são elaboradas novas resoluções, em que novas leis e complementos são promulgados. Aos professores das SRM e de contextos semelhantes, finalmente, sugiro que sigam pensando na importância que as atividades de letramento assumem no desenvolvimento dos alunos com especificidades de aprendizagem e que proporcionem interações planejadas com seus alunos.

As disciplinas escolares sempre cobram do aluno mais do que ele pode dar, naquele momento, e isso desencadeia um ensino sadio, sublinha Vigotski [1869-1934 (2010, p. 336)]. Em outras palavras, aprende-se a ler quando ainda não se domina todo código, aprende-se a escrever quando ainda não se conhece toda a estrutura das palavras e frases, aprende-se algo somente quando não há seu domínio. Por que, então, na escola, o *não saber* é tão negativamente enfatizado enquanto o *saber* é positivamente ressaltado? Quando se é desafiado a conhecer algo que não se domina, a capacidade de *colocar-se acima de si mesmo* é estimulada e desencadeia formas pensamento que levam ao desenvolvimento. Sem dúvidas, faltam estímulos a essas alunas com diagnóstico de DI para que possam se desenvolver nas dimensões interna e externa, mas faltam, principalmente, discursos e práticas que não projetem a deficiência como preceito de dificuldade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: Dificuldades e perspectivas para prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V. (Org.) **Letramento, Escrita e Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 143-162.

BAGNO, M; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2013.

BELO, C; CARIDADE, H; CABRAL, L; SOUZA, R. Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, nº22, Out/Nov/Dez, 2008, p. 4-9.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília: 2013, 310 p.

BERGER, P. L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, G. F; ARAÚJO, D. A. de C. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. In: **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 233-244, maio/ago, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 10 Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, 17 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Portaria SECADI, nº 25, 19 de junho de 2012, 72 p.

BRAUN, P; NUNES, L. R. D. P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2015, vol.21, n.1, p. 75-92. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00075.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2015.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2011, 211 p.

BRITO, J; CAMPOS, J. A. P. P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1998 a 2008. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 45-58, jan./abr. 2013.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010, p. 30-38.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

CÁRNIO, M. S; SHIMAZAKI, E. M. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

CARVALHO, L. R. **O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva: relato de uma experiência**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás: 2014, 151 p.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos linguísticos textuais. **Revista de Estudos Literários**, n. 33, jul./out., 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em 12 Jan. 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; EUZÉBIO, M. D.; GOULART, A. J. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, p. 1-21, agosto de 2008.

CICUREL, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et interaction en langue étrangère. **AILE**, n.16, 2002. Disponível em <http://aile.revues.org/document801.html>. Acesso em Jan. 2015.

COLELLO, S. M. G. Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização. **Videtur 30**, CEMOrOC, EDF-FEUSP, 2005, p. 6-20.

COUDRY, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá, p. 277-289. In: LAMPRECHT, R. R (Org.). **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CRUZ, M. M; MONTEIRO, A. Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 21(74), 2013. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1326>>. Acesso em Mai. 2015.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 57-74, Jul./Dez. 2012, p. 57-74. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/05.pdf>>. Acesso em Abr. 2015.

FANTACINI, R. A. F.;e DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2015, vol.21, n.1, pp. 57-74. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00057.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2015.

FARACO, C. A. Interação e Linguagem: balanços e perspectivas. **Calidoscópico**, Vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 3ª Ed, 2009, p. 203-218.

FLORES, V. N. “Mostrar ao linguista o que ele faz”: as análises de Ferdinand de Saussure, p. 71-86. In: **Saussure**, a invenção da linguística. FIORIN, J. L; FLORES, V. N. São Paulo: Contexto, 2013.

GILBERT, P. Discourses on Gender and Literacy: changing the stories. In: **Muspratt, S., Luke, A & Freebody, P.** Eds. *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, N. J.: Hampton Press, Inc. 1997.

HAAG, C. R. A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada UNISINOS. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

_____; FRONZA, C. de A. A Deficiência Intelectual em Representações de Professores do Ensino Fundamental. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII: 71-88, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

_____. **Deficiência intelectual(:**) Por uma perspectiva de linguagem em interação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2015, 121 p.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. 2009.

LEITE, C. M. S; FRONZA, C. A. Desenvolvimento da linguagem de alunos em atendimento educacional especializado: uma reflexão sobre letramento. **Anais do XI Encontro do CelSul**, 2014. Disponível em <http://www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/454-6f6fdf8da1bceea93826f430cf71fdc.pdf>. Acesso em Jan. 2014.

LEITÃO, J. C; FERNANDES, C. T; Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 273-289, maio/ago. 2011.

LEONEL, W. H. dos S; LEONARDO, N. S. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Vol. 20, nº4. Marília: out./dez. 2014.

LIMA, S. R; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2, pp. 195-208. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a03rbeev17n2.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2016.

LISBANHÃO, J. D. A. A. **Alfabetização e Letramento da criança com deficiência intelectual: além da socialização**. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília: 2011, 53 p.

LOPES, E; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 487-506. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2016.

MARQUES, A. N; DELPRETTO, B. M. L. Letramento e o aluno com deficiência intelectual: confluências a partir de uma experiência pedagógica. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.313-336, jul/dez., 2012.

MENDES, J. R. **Reflexões sobre numeramento**: práticas sociais de leitura e escrita em torno do conhecimento matemático. In: Congresso de Leitura do Brasil, 15, Seminário De Educação Matemática, 2, 2005.Campinas: ALB, 2005.

NICOLIELO, A. P.; FERNANDES, G. B.; GARCIA, V. L; HAGE, S. R. V. Desempenho escolar de crianças com Distúrbio Específico de Linguagem: relações com habilidades metafonológicas e memória de curto prazo. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** 2008;13(3):246-50.

NICOLIELO, A. P; HAGE, S. R. V. Processamento fonológico em crianças com distúrbio específico de linguagem. **Rev. CEFAC** [online]. 2014, vol.16, n.6, p. 1820-1827.

PIRES, F. L. B. **O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas: 2010, 257 p.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2010.

RANGEL, G. A. Alfabetização e Síndrome de Down. In: HEINIG, O. L; FRONZA, C. A. (Orgs) **Diálogos entre Linguística e Educação: A linguagem em foco**. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 173-187.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012.

SANCHES-FERREIRA, M; LOPES-DOS-SANTOS, P; SANTOS, M. A. A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2012, vol.18, n.4, pp. 553-568. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a02v18n4.pdf>>. Acesso em 10 Jan. 2016.

SANTANNA, M. K. O. **A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2011, 164 p.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 935-948. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>>. Acesso em 03 Jan. 2016.

SANTOS, T. C. C; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2015, vol.21, n.3, pp. 395-408. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>>. Acesso em 20 Dez. 2015.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SCHALOCK, Robert L.; BORTHWICK-DUFFY, Sharon A.; BRADLEY, Val, BUNTINX, Wil H. E.; COULTER, David L.; CRAIG, Ellis M.; GOMEZ, Sharon C.; LACHAPELLE, Yves; LUCKASSON, Ruth; REEVE, Alya; SHOGREN, Karrie A.; SNELL, Martha E.; SPREAT, Scott; TASSÉ, Marc J.; THOMPSON, James R.; VERDUGO, Miguel A.; WEHMEYER, Michael L.; YEAGER, Mark H. **Intellectual disability**. Definition, classification, and systems of supports. 11th Edition. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v.2, n.2, 2005.

SCHERER, R. P. “**Cada um aprende de um jeito**”: das adaptações às flexibilizações curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2015, 178 p.

_____; DAL'IGNA, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum Education**, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

SHIMAZAKI, E. M.; **Letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo: 2006, 188 p.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. In: Marquezini, M. C, et al. (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v.1, p. 55-58.

SHOGREN, K. A. Considering Context: An Integrative Concept for Promoting Outcomes in the Intellectual Disability Field. **Intellectual and Developmental Disabilities**: April 2013, Vol. 51, No. 2, p. 132-137.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 69-106.

VASCONCELOS, M. Retardo mental. **Jornal de Pediatria**. v. 80, n. 2, Porto Alegre, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa09.pdf>>. Acesso em Jan. 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação, Nº 25, Rio de Janeiro jan./abr., 2004b.**

_____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, v. 29, p. 19-22, 2004c.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Stern, W. Person und Sache, 1. Band, Verlag, von J. A. Barth, Leipzig, 1905.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010[1934].

WOLF, B; HAAG, C. R; LEITE, C. M. S. L. FRONZA, C. de A. Estratégias educativas na interação em Atendimento Educacional Especializado e o aluno com diagnóstico de atrofia cerebral. **Anais do II Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação**, e IX Encontro do NEL. Blumenau: FURB. 2014.

ANEXO A

Tabela de Convenções de Transcrição, adaptada por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005)

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários do(a) transcritor(a)
@@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível