

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

VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA

**“[...] ELE PRECISA DE UM ESPAÇO PARA FALAR DO JEITO DELE, NÉ? ”:
A Sala de Recurso Multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de
alunos indicados para atendimento educacional especializado**

São Leopoldo

2020

VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA

**“[...] ELE PRECISA DE UM ESPAÇO PARA FALAR DO JEITO DELE, NÉ? ”:
A Sala de Recurso Multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de
alunos indicados para atendimento educacional especializado**

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

2020

B214e

Bandeira, Vanessa Suzani da Silva.

“[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né? ”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado / Vanessa Suzani da Silva Bandeira. – 2020.

109 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Sala de recurso multifuncional. 2. Linguagem. 3. Ensino.
4. Deficiência intelectual. 5. Multiletramentos. I. Título.

CDU 802.0:37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

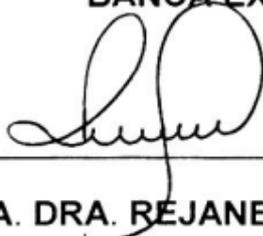
VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA

**“[...] ELE PRECISA DE UM ESPAÇO PARA FALAR DO JEITO DELE, NÉ?»: A
SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E SEU PAPEL NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ALUNOS INDICADOS PARA
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”**

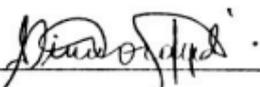
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 27 DE FEVEREIRO DE 2020.

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. REJANE RAMOS KLEIN - ULBRA



PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha mãe, Dalita da Silva.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, que é *meu porto seguro*, e meu melhor amigo. Obrigada por ter me incentivado na realização desse sonho.

Ao meu pai, tão sábio com o silêncio e tão generoso com as palavras.

Ao meu filho, por sua força e paciência, por não esquecer de mim e convidar-me repetidas vezes para eu brincar.

Ao meu sogro Enio e minha sogra Graziela que me deram suporte durante esses dois anos.

Aos meus irmãos, que possuem muito orgulho de mim e que me fazem sentir especial.

À minha orientadora Profa. Cátia de Azevedo Fronza, por ter acreditado em meu potencial e na possibilidade de pesquisa no contexto da sala de recurso multifuncional. Agradeço pela postura ética, sincera e generosa, a qual levarei comigo como exemplo a ser seguido. Seu caráter e humildade serão sempre lembrados.

À minha colega Sabrina, pelo apoio constante, por não me deixar sozinha durante a escrita da dissertação, pelas palavras de incentivo.

Aos meus colegas Daiana e Isaías, pelo conforto de suas palavras e alegria de compartilhar com vocês o mestrado.

À colega Simone, pela revisão do abstract, pela parceria nas caronas de terças-feiras à noite e por dividir suas experiências.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa FALESCBRAS, pelo acolhimento e trocas de aprendizagens.

À equipe diretiva da escola em que atuo, pelo apoio e incentivo; obrigada, Silas, Luísa, Carlos, Raquel e Murilo.

Às minhas colegas parceiras de pesquisa.

Encontrar o outro significa expor-se ao abismo da diferença.
Alteridade e comunicação colocam-nos à prova diariamente.
A nossa necessidade de relação depara-se
com o enorme campo das diferenças,
Representado pelos outros.
As diferenças atraem exatamente por sua riqueza.
A diferença dos outros desafia-nos duplamente. Antes de tudo,
Coloca-nos diante de nós mesmos, do nosso limite,
Mas também, da nossa unicidade.
Depois obriga-nos a erigir continuamente pontes.
O encontro torna-se perdas de fronteiras.
Alberto Melucci

RESUMO

A sala de recurso multifuncional (SRM) tem a proposta de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para diminuir as barreiras para a plena participação dos alunos com *deficiência*, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, considerando suas especificidades de acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 11/2010 (BRASIL, 2010). A SRM recebe a indicação de professoras regentes de alunos que ainda não leem e não escrevem para atendimento. Frente a essa demanda, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como linguagem, ensino e *deficiência intelectual* se evidenciam na fala de cinco professoras que atuam na sala de recurso multifuncional, visando à aprendizagem do aluno atendido neste espaço. Este estudo se vale de uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico (FLICK, 2009; CRESWELL, 2014), com dados gerados a partir de entrevista semiestruturada gravada em áudio com as respectivas docentes de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky (2008), Volochinov (2017), Haag (2015), tomando uma concepção de linguagem como interação. Kleiman (2015), Rojo e Moura (2019) e Santaella (2003) são autores de destaque, no que tange à perspectiva de ensino de letramentos e multiletramentos, e Lopes (2007) e Klein (2015), são referência para discussão sobre in/exclusão. A sala de recurso multifuncional é um espaço que realiza articulações com diferentes profissionais que atuam com o aluno atendido. Assim, a SRM pode contribuir para a afirmação de uma rede de incapacidade que envolve o discente, ou pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem de maneira que o educando resgate a crença em si mesmo e avance nesse processo. Desse modo, evidencia-se que a SRM tem condições de estabelecer-se no ambiente escolar como campo de potencialização dos alunos que apresentam diferenças na aprendizagem, garantindo, por meio de atividades práticas na perspectiva de multiletramentos, um lugar mais próximo da inclusão social.

Palavras-chave: Sala de recurso multifuncional. Linguagem. Ensino. *Deficiência intelectual*. Multiletramentos.

ABSTRACT

The multifunctional resource room (MRR) has the propose of identifying, elaborating and organizing pedagogical and accessibility resources to reduce barriers to the full participation of students with disabilities, global developmental disorders, high skills and giftedness, considering their specificities according to the SEESP/GAB Technical Note/ n° 11/2010 (BRAZIL, 2010). The MRR receives the indication from elementary school teachers of students who still do not know how to read and write, for service. From this demand, the main objective of this research is to analyze how language, teaching and intellectual disability are evidenced in the speech of five teachers who work in the multifunctional resource room, aiming at the learning of students received in this space. This study uses a qualitative methodology of ethnographic nature (FLICK, 2009; CRESWELL, 2014), with data generated from a semi-structured interview, recorded on audio, with the respective teachers of a city of Vale do Rio dos Sinos, Brazil. The data were analyzed from theoretical assumptions of Vygotsky (2008), Volochinov (2017), Haag (2015), based on a concept of language as interaction. Kleiman (2015), Rojo and Moura (2019), and Santaella (2003) are prominent authors in terms of the perspective of teaching literacy and multi-literacy, and Lopes (2007) and Klein (2015) are references for discussion on in/exclusion. The multifunctional resource room is a space that articulates with different professionals who work with the received students. Thus, MRR can contribute to the affirmation of a disability network that involves the student or can enhance the teaching-learning process in a way that the student rescues the belief in himself and advances in this process. In this way, it is evident that the MRR is able to establish itself in the school environment as a field of potentiation of students who present differences in learning, guaranteeing, through practical activities in the perspective of multiliteracies, a place closer to social inclusion.

Key-words: Multifunctional resource room. Language. Teaching. Intellectual Disability. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bases conceituais para a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD)57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Seis eras culturais das mídias	38
Quadro 2 - Informações sobre as participantes da pesquisa.....	62

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	American Association of Mental Retardation
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMD	American Association of Mental Deficiency
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CED	Características Específicas de Desenvolvimento
CID	Classificação Internacional de Doenças
CREFONO	Conselho Regional de Fonoaudiologia
CRPRS	Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DI	<i>Deficiência Intelectual</i>
DIL	<i>Deficiência Intelectual Leve</i>
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LA	Linguística Aplicada
NAEE	Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando
OMS	Organização Mundial da Saúde
QI	Quociente de Inteligência
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDHA	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
WISC	Escala Wechsler de Inteligência para Crianças
ZdD	Zona de Despotencialização de Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZPD	Zona de Potencialização de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM COMO.....	17
INTERAÇÃO SOCIAL	17
2.1.1. Vygotsky e a Potencialidade do Sujeito	19
2.1.2 Volochinov e as inter-relações sociais	22
2.1.2.1. Vygotsky e Volochinov	26
2.2 LETRAMENTO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	30
2.2.1 Multiletramentos	35
2.3 A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL.....	39
2.3.1 A SRM entre a in/exclusão	42
2.3.2 Deficiência Intelectual Leve e Dificuldade de Aprendizagem	45
2.3.2.1 A linguagem Oral do Aluno com Indicação de <i>Deficiência Intelectual</i>	51
2.3.3. Uma definição de <i>deficiência intelectual</i>	53
2.4 ZONA DE POTENCIALIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	55
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	58
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
3.2.1 O local da pesquisa: do município à sala de recurso multifuncional	60
3.2.2. As participantes da pesquisa	61
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	63
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 A VISÃO DE LINGUAGEM DAS DOCENTES DA SRM.....	66
4.2 PERSPECTIVAS DO TRABALHO COM A LINGUAGEM	73
4.3 ESFERAS DISCURSIVAS VOLTADAS AO ENTENDIMENTO DA <i>DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL</i>	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

A sala de recurso multifuncional (SRM), no ambiente escolar, é responsável por promover as condições necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com *deficiência*¹, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A SRM foi instituída por meio da Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 11/2010 (BRASIL, 2010) para trabalhar com o público da educação especial e tem propósito de apoiar a inclusão de alunos, em articulação com a comunidade escolar.

O interesse por desenvolver este estudo relativo à SRM deve-se ao fato da minha experiência profissional de cinco anos nesse espaço. Fui convidada a atuar na SRM em razão da pós-graduação que havia feito na época sobre Educação para a Diversidade e essencialmente por me interessar pela docência no contexto das diferenças. Quando assumi a sala de recurso multifuncional, iniciei como professora orientadora e passei a atuar como formadora no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Atuei no PNAIC durante três anos, em permanente diálogo com colegas em nossa rede de ensino, que me possibilitaram refletir sobre o processo de alfabetização, considerando as particularidades da SRM.

Em 2017, tive a oportunidade de realizar uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, que surgiu da necessidade de aprofundar conhecimento sobre práticas da sala de recurso e buscar interagir com outros profissionais sobre as especificidades do contexto, visando a qualificar meu fazer docente. Minhas experiências profissionais de 18 anos como professora na Educação Básica, bem como minha formação acadêmica, estão focadas em linguagem, diversidade e inclusão. Tenho formação em Magistério, sou graduada em Letras e tenho duas Especializações, em Atendimento Educacional Especializado, como já foi indicado, e em Educação para a Diversidade. Há 15 anos, ingressei, por meio de concurso público, em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde esta pesquisa teve seu lócus.

Na SRM, recebo muitos alunos que ainda não leem e não escrevem, os quais são encaminhados com indicação de *deficiência intelectual leve*, com queixas sobre limitações no registro escrito, na memória, na atenção, na organização temporal e espacial, entre outros, e,

¹ O termo *deficiência intelectual (DI)*, no entendimento de Haag (2015), despotencializa a pessoa que está nessa condição. Por isso, Haag (2015) prefere usar o termo características específicas de desenvolvimento (CED). Compartilho da mesma ideia de Haag (2015) e gostaria de usar o termo CED no lugar de DI ao longo de todo trabalho. Mas ainda encontro a necessidade de fazer uso de *deficiência intelectual* para apresentar um referencial teórico específico para essa condição e discutir o uso do termo no ambiente escolar. Trago *deficiência intelectual e deficiência* em itálico em forma de contesto.

principalmente, na linguagem oral. Nesses cinco anos de atuação, o trabalho com esses alunos não alfabetizados, e indicados para atendimento educacional especializado por estarem defasados quanto à idade-ano escolar, levou-me a muitos questionamentos sobre o papel do profissional da sala de recurso multifuncional no desenvolvimento da linguagem.

Dessas reflexões surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: como as professoras da SRM concebem o ensino e o desenvolvimento da linguagem dos alunos com indicação de *deficiência intelectual*? Por isso, esta pesquisa tem o objetivo principal de analisar como linguagem, ensino e *deficiência intelectual* se evidenciam na fala de cinco professoras que atuam na sala de recurso multifuncional, visando à aprendizagem do aluno atendido neste espaço. Para responder à pergunta de pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar a concepção de linguagem apresentada pelas docentes da SRM e a relação com o ensino;
- ii) Caracterizar o entendimento de ensino no contexto do SRM, a partir das experiências das docentes;
- iii) Relacionar a visão das docentes sobre *deficiência intelectual*, e o papel da SRM no atendimento dos alunos encaminhados para tal fim.

A sala de recurso multifuncional trabalha no seu cotidiano com situações que envolvem múltiplos fatores como exclusão, acessibilidade, desigualdade e múltiplas relações que envolvem família, professores, coordenação, clínicos, médicos, entre outros que atendem o aluno com *deficiência*. Por isso, a tomada de consciência do profissional sobre seu fazer docente é essencial, porque se trabalha com a constituição humana e formação de identidades de alunos com estigmas de fracasso no ambiente escolar. Nessa direção, a Linguística Aplicada (LA) tem em seu legado o combate à hegemonia da linguagem, trazendo para dentro do meio científico a linguagem do aluno no contexto das diferenças.

Para dar conta de tais enfoques e objetivos, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos: introdução, fundamentação teórica, processos metodológicos, análise e discussão de dados, e considerações finais. Na seção de fundamentação teórica, discorremos sobre concepção de linguagem como interação com base em Vygotsky (2000) e Volochinov (2017), perspectivas de letramento, em que se destacam os estudos de Kleiman, (2015) e de multiletramentos, embasados em Rojo e Moura (2019) e Santaella (2003). Evidencio a conceptualização das redes sociodiscursivas que envolvem a linguagem na sala de recurso multifuncional, a partir de Haag (2015). Aproximo também os estudos de Lopes (2017), Lopes e Rech (2013) e Klein (2015), em que se discutem os conceitos de in/exclusão. Esta pesquisa, desenvolvida no campo da LA e sua respectiva publicação no meio acadêmico, tem

a intenção de gerar uma nova perspectiva sobre a visão social, o agir docente e o agir em relação à *pessoa com Deficiência Intelectual (DI)* na sociedade.

No capítulo dos procedimentos metodológicos, embasados em Flick (2009) e Creswell (2014), evidencio uma metodologia qualitativa, de cunho etnográfico, cujo dados foram gerados por meio de gravação em áudio com cinco professoras de uma rede municipal do vale do Rio dos Sinos. Para a análise dos dados, as discussões incidem sobre as impressões identificadas nas falas das professoras ao se manifestarem sobre a linguagem na SRM, um contexto situado entre a in/exclusão e diferença. O capítulo se organiza em três blocos: a visão da linguagem de docentes da SRM, perspectivas do trabalho com a linguagem e esferas discursivas voltadas ao entendimento da *deficiência intelectual*.

No capítulo das considerações finais, apresento minhas reflexões sobre a pesquisa. A SRM é um espaço recente que necessita de pesquisas e discussão para que, nós, professoras da sala de recurso multifuncional, possamos direcionar nossas ações de forma a garantir ou chegar mais perto ao que nos propomos com a inclusão. A pesquisa pretende problematizar a classificação do aluno com *deficiência intelectual* ao discutir as consequências dessa ação para a constituição humana e desenvolvimento do aluno atendido. Este estudo, portanto, pretende contribuir com a potencialização do trabalho com a linguagem na sala de recurso multifuncional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A orientação teórica desta pesquisa está alicerçada em uma perspectiva sociocultural da linguagem, a qual compreende a relação que o meio tem com o desenvolvimento humano e seu papel ativo da constituição do sujeito. Autores como Vygotsky (1995, 1997, 2000, 2008), Volochinov (2017), Klein (2015), Haag (2015), Kleiman (2015), Veltrone (2011), Rojo e Moura (2012, 2019), entre outros, contribuem para pensar sobre o uso da linguagem no contexto das diferenças. Assim, esta seção está dividida em três partes: concepções de linguagem: um olhar para a linguagem como interação, letramentos na sala de recurso multifuncional e sala de recurso multifuncional.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Bakhtin/Volochinov (2009) refletiram sobre a dinamicidade da linguagem e as ideologias presentes nos discursos sociais ao longo dos anos. Definiram tendências do pensamento filosófico-linguístico, nomeando-as de: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica. Esse último, em documentos oficiais, encontra-se como Interacionismo (VYGOTSKY, 2008), ou interação discursiva. (VOLOCHINOV, 2017).

Ao adaptar as tendências do pensamento filosófico-linguístico à realidade brasileira de ensino de línguas, Geraldi (1984), um dos estudiosos brasileiros sobre Bakhtin, renomeou as tendências, respectivamente, como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Outros autores brasileiros também discutem sobre concepções de linguagem, como Neves e Damiani (2006), Bortolotto (2002) e Travaglia (1997), para citar alguns.

Conforme Bakhtin/Volochinov (2009), a concepção de linguagem como expressão do pensamento iniciou com os gregos e foi até a Idade moderna. Foi rompida no século XX, com Saussure. Segundo essa concepção, o enunciado é monológico, ou seja, é um ato individual, uma consciência individual de seus propósitos e intenções. O ponto de partida da linguagem seria o pensamento. Assim, todo enunciado seria uma expressão de dentro para fora com a ajuda de signos. Sob esta ótica, o outro e o meio não possuem influência sobre o enunciador no momento da enunciação.

Essa visão é caracterizada por Bakhtin/Volochinov (2009) como Subjetivismo Idealista, porque considera a língua como um produto acabado e imutável. Existiria, então,

uma forma correta de pensar, uma forma única da linguagem. Esta maneira de entender a linguagem coexiste junto às outras concepções. Mostra-se muito presente nos estudos que evidenciam a língua como norma e padrão, defendida pelos gramáticos tradicionais. A aprendizagem, nessa concepção, é garantida pelo entendimento da gramática que fará o estudante atingir o domínio da linguagem oral e escrita, por meio da prática de exercícios.

De acordo com Matêncio (1994, p. 68), muitas práticas na sala de aula vinculam-se à “concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem”. A linguagem como expressão de pensamento baseia-se em um ensino voltado à apresentação de conceitos, transmissão de conteúdo e domínio individual da língua como sistema. Bakhtin/Volochinov (2009) criticam as avaliações de leitura que valorizavam o ritmo e a entonação de voz, ou seja, a leitura mecanizada. Os autores referem-se às leituras em voz alta que os alunos faziam para toda a turma, nas quais não se identificava se o aluno havia compreendido ou não o texto.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é um código usado para transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor. Bakhtin/Volochinov (2009) nomeiam essa concepção de objetivismo abstrato porque, nessa perspectiva, a língua é um sistema fechado, com regras objetivas e específicas, ou seja, tem-se aqui um estudo do funcionamento interno da língua. As atividades linguísticas baseavam-se na localização de respostas do texto, “copia” e “cola”, com exercícios que focavam a morfossintaxe. Acreditava-se que os alunos pudessem internalizar, inconscientemente, “hábitos linguísticos”, ou seja, que o ensino da gramática baseado em classificação, sem reflexão sobre a língua, faria os alunos falar e escrever melhor, segundo Fuza *et al.* (2011, p. 489).

Na concepção de linguagem como interação, desenvolvida pelo círculo de Bakhtin/Volochinov (2009), a língua é um processo ininterrupto, praticada por agentes sociais, ocorrendo por meio do diálogo e da troca de conhecimentos. Valoriza-se o conhecimento do outro, a troca de experiências. A linguagem não é entendida como um processo interno que age sobre o pensamento, é um processo social, determinado por situações e ideias do meio em que o sujeito está inserido, responsáveis pela maneira como será produzido o enunciado.

A linguagem, nesta perspectiva, é compreendida como uma ação com “finalidade específica” e “que se realiza nas práticas sociais”. (BRASIL, 1997, p. 22). De acordo com Fuza *et al.* (2011), o objetivo maior dessa concepção de linguagem, no ensino da língua materna, é levar o aluno a refletir de maneira crítica sobre a língua, entendida como instrumento de interação social. A base da interação é o texto e é sobre ele que o professor irá

operar suas práticas didáticas no ensino da língua. Por meio dele, o docente e o aluno interagem e trocam conhecimentos.

O significado não estará no texto e nem na mente do leitor, mas será elaborado por meio da interação entre o aluno e o discurso. O texto passa a ter múltiplos significados, em que o interlocutor não tem mais um lugar passivo, mas atuante. Contudo, não se entende nessa concepção um ensino voltado para o abandono das marcas linguístico-enunciativas, mas parte-se primeiro do contexto social determinado pelos gêneros do discurso, para depois abordar as questões gramaticais dentro do contexto de produção, fazendo mais sentido para o aluno.

As concepções de linguagem apresentadas permeiam o agir docente. A consciência das ideologias imbricada em cada uma é importante para fazermos nossas escolhas pedagógicas. Este estudo volta-se para o papel do professor da SRM, em que há o desenvolvimento da linguagem de crianças que aprendem de maneira diferenciada. Os materiais para trabalhar com elas precisam ser produzidos e adaptados, por isso é imprescindível que o docente interaja com o aluno. Desse modo, a concepção de linguagem deste trabalho é a de linguagem como interação.

A seguir, continuarei a discussão sobre a linguagem e interação, explicando as principais contribuições oriundas da Psicologia, Educação e Ciências Sociais por Vygotsky, de linguagem por Volochinov. Embora Bakhtin e Volochinov¹ apresentem construtos teóricos do mesmo círculo, o Círculo de Bakhtin, de acordo com Faraco (2005), os autores vêm de áreas distintas, Bakhtin, da Filosofia, e Volochinov, da Linguística. Apresento as contribuições de Vygotsky sobre a noção de mediação, internalização das funções psicológicas superiores, como também sua colaboração na avaliação da pessoa com *deficiência*. Escolho trazer Volochinov e suas contribuições sobre a interação socio-verbal, a natureza da linguagem, a tomada de consciência e o discurso da linguagem como atividade.

2.1.1. Vygotsky e a Potencialidade do Sujeito

Para discutir sobre desenvolvimento intelectual, é imprescindível levar em consideração a teoria de Vygotsky (2008) sobre pensamento e linguagem. O autor refuta a

¹ Bakhtin/Volochinov (2009) e Volochinov (2017) dizem respeito à mesma obra. Volochinov (2017), porém, corresponde à última tradução do livro “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem”, traduzida por Sheila Grillo. Essa última tradução, feita diretamente dos originais escritos em russo, atribui autoria da obra a Volochinov, por isso, menciono apenas esse autor como fonte da obra mais recente.

ideia de linguagem como transmissão do pensamento. Para ele, o pensamento passa a existir a partir da palavra, com a linguagem na centralidade do desenvolvimento da criança. Vygotsky reconhecia a independência do pensamento e linguagem, mas acreditava que, para a compreensão do desenvolvimento, teria que se compreender como uma criança se comporta em relação à outra na fase inicial. Vygotsky (2008) explica que a criança passa por períodos importantes, o período pré-linguístico do pensamento, o período pré-intelectual da fala e o período do pensamento verbal. Para o autor, o pensamento e a linguagem teriam origens e caminhos diferentes, antes de se conectarem.

Para Vygotsky (2008), o período pré-linguístico estaria no nível ontogenético, no qual a criança já está agindo no ambiente ainda sem o uso da linguagem. No período pré-intelectual da fala, a criança já faz manifestos verbais por meio de choro, gritos, balbúcio como maneira de contato social. Por volta dos dois anos de idade, o pensamento e a linguagem aproximam-se e dão início a uma nova forma de funcionamento psicológico, em que a fala se torna generalizada e o pensamento torna-se mediado pela linguagem, sendo reconhecido como período do pensamento verbal. É importante destacar que, para Vygotsky (2008), o pensamento verbal não é inato.

Para Vygotsky (2000), a criança nasce em um sistema social em que seu agir adquire significado por meio das relações enraizadas em uma determinada cultura. Na medida em que a criança vai se desenvolvendo, vai atribuindo significados, vai construindo conceitos que serão generalizados e abstraídos, culminando com o aparecimento do pensamento verbal, que é uma forma de comportamento inserida num processo histórico e cultural.

Ao se referir à aquisição de conhecimento, Vygotsky (2000) faz duas contribuições importantes quanto à mediação e o papel do outro. O conceito de mediação pode ser definido como uma ponte entre o ser humano e o ambiente. Há dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos, que são representações mentais. Pode-se dar destaque à função dos signos, como, por exemplo, dar nó em uma corda para lembrar algo que vai ter que fazer, fazendo com que ocorra uma ação do exterior para internalização de uma função psicológica superior, entendida como memória, atenção, percepção, pensamento.

O autor nomeia esse processo de internalização como “(re)construção interna de uma operação externa”. (VYGOTSKY, 2007, p. 56). Para ele, a aprendizagem é um processo intrasubjetivo (individual) em que todas as funções psicológicas superiores ocorrem primeiro no nível intersubjetivo (social). O papel do outro, um parceiro na aprendizagem em estágio de desenvolvimento mais avançado, impulsiona o desenvolvimento daquele que precisa aperfeiçoar-se. Os desempenhos possíveis, determinados com a ajuda de colegas mais

avançados e experientes são nomeados pelo autor de nível de desenvolvimento potencial, e a capacidade de resolver as tarefas de forma independente é o nível de desenvolvimento real.

Esses dois níveis fazem parte da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é um conceito central na psicologia sociocultural, formulada por Vygotsky na década de 1920. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky dedica muita atenção ao papel da interação no desenvolvimento intelectual porque ele acredita que aquele que está no nível de desenvolvimento real pode ser o mediador daquele que está no nível de desenvolvimento potencial.

Vygotsky (1997) contraria os testes psicométricos e apresenta a teoria da zona de desenvolvimento proximal que contribui para o planejamento educacional. Vygotsky dá ênfase à aprendizagem e a destaca como influenciadora do desenvolvimento do aluno. O autor, em sua época, critica métodos psicológicos tradicionais que investigavam a criança com atraso cognitivo, pois eram somente quantitativos e não consideravam o meio em que a criança havia se desenvolvido. De acordo com Vygotsky (1995, p. 12),

[d]izemos que a concepção tradicional do desenvolvimento de funções psíquicas superiores é, acima de tudo, errônea e unilateral, porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, natural e histórico, biológico e social no desenvolvimento psíquico da criança; em suma, ele tem uma compreensão radicalmente errada da naturalização dos fenômenos que estuda².

De acordo com o que diz o autor, o problema dos métodos tradicionais está em confundir o que é natural com o que é cultural. Segundo Vygotsky (1995), ao levar em consideração o meio em que a criança foi inserida, a criança vista com “defeito” não é, somente, menos desenvolvida em razão de algo biológico, mas porque o meio também não favoreceu o seu crescimento cognitivo.

A grande mudança de paradigma é que o ser humano, mesmo em meios desfavorecidos, encontra maneiras diferentes de se desenvolver. Ao olhar para a história e cultura da criança, é possível perceber que não é que ela não evoluiu, é que ela se desenvolveu de maneira diferente. A partir de Vygotsky (1995), a avaliação da criança com características

² Esse trecho foi retirado de “Obras escogidas”, versão em espanhol (VIGOTSKI, 1995, p. 12): “Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaliza de los fenómenos que estudia.”

específicas de desenvolvimento cognitivo deixa de limitar-se a como a criança se encontra no momento do teste. Essa visão modifica-se, resgatando toda a história e cultura em que a criança está inserida para compreender como ela aprende. Vygotsky (1995) passa a considerar diferentes formas de desenvolvimento e a perceber que a diferença não é “anormal”, é apenas outro modo.

Dentro dessa linha, Vygotsky (2000) leva-nos a refletir sobre como se constituem as práticas sociais nas quais essa criança interage. Pensa-se que, em contextos específicos de pobreza e condições mínimas de vida, o aluno não alfabetizado pode apresentar, antes de uma *deficiência intelectual*, uma diferença cultural. (PADILHA, 2009; MAGALHÃES, 1997). A escola mostra-se para esse sujeito como uma organização totalmente diferente da sua realidade anterior, mas cujo funcionamento é *obrigado* a aprender. Anterior à compreensão do sistema da língua, em seu processo de alfabetização, há, para esse aluno, relativamente distante do mundo da escola, as diversas práticas sociais dessa instituição e seus diferentes gêneros. A criança que já tem familiaridade em casa com a escrita, vai ter mais facilidade para compreender o sistema da língua do que aquela que não tem. (KLEIMAN, 2015).

Acredita-se, como Vygotsky (2000), que é a linguagem que faz funcionar todo o processo cognitivo geral por meio da interação social. Esse autor apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual e revela a importância da interação dos mediadores na aprendizagem. Para o aluno com *deficiência intelectual* avançar, a mediação no contexto da SRM é essencial. No entanto, há a necessidade de compreender, nas interações que o aluno com *deficiência* realiza, como a linguagem, carregada de ideologias, opera na constituição da consciência e identidade desse aluno. Para isso, apresentarei, na seção 2.1.2, reflexões sobre a linguagem como interação na perspectiva de Volochinov (2017), em que ele discute a complexidade da interação por um viés sócio-verbal.

2.1.2 Volochinov e as inter-relações sociais

O Círculo de Bakhtin, de que participou Volochinov, conforme Faraco (2009), desenvolveu suas reflexões a partir de uma brecha na ideologia do pensamento marxista, como materialismo dialético. A ideologia, no pensamento marxista, era vista como algo negativo e imbricada no discurso da classe burguesa, pois havia um acobertamento da realidade a serviço da dominação de classes. Segundo o pensamento marxista, a burguesia utilizava-se de discursos para manter o controle da população e disseminar a ideia de que a classe dominante tinha os mesmos interesses do coletivo. Nesse âmbito de relações de poder,

o pensamento de Volochinov (2017) é um importante elemento de reflexão desta pesquisa, porque observo que as pessoas com *deficiência* precisam inserir-se nas diferentes atividades sociais e enfrentar pseudodiscursos que as mantêm resignadas socialmente.

Volochinov, segundo Faraco (2005), possui estudos direcionados à Linguística Aplicada, sendo sua grande contribuição a concepção da linguagem sócio-verbal, não como um sistema ou estrutura, mas como um processo. A linguagem, para todos os integrantes do círculo de Bakhtin (FARACO, 2005, 2009), é atividade com princípios sociosemióticos³. Isso acontece, porque a linguagem é reconfigurada por meio de múltiplas verdades, pontos de vistas, é socialmente heterogênea. A linguagem é entendida não como um sistema gramatical, mas como uma atividade mental sistemática e em constante produção, ou seja, de acordo com Volochinov (2017), como um processo sem interrupção, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes em um dado contexto social e cultural.

Assim como Bakhtin (2003), Volochinov (2017) traz assunções sobre a palavra, que, segundo ele, são orientadas de acordo com o grupo social do interlocutor, levando em consideração a relação de hierarquia e laços sociais mais próximos. Para Volochinov (2017), o locutor sempre prevê um horizonte social para a orientação de sua palavra, afirmando que o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social estável*. Esse auditório seria o conjunto de pessoas que fazem ou fizeram parte da vida da pessoa e que influenciaram na constituição humana do indivíduo.

Uma das contribuições de Volochinov (2017) para essa pesquisa é no que compete à bilateralidade da palavra, determinada tanto por aquele que a proclama quanto por aquele que a infere; palavra, portanto, é um produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Volochinov (2017) traz a palavra como o campo comum entre o locutor e o interlocutor, compreendendo a subjetividade da palavra, uma vez que, na palavra, se dá forma a si mesmo do ponto de vista do outro e da perspectiva da coletividade.

Segundo o autor, a situação mais próxima e os participantes sociais mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasional do enunciado, ideia também defendido por Bakhtin (2003). Volochinov (2017) afirma que as camadas mais profundas de nossa estrutura subjetiva são determinadas por ligações sociais duradouras e essenciais nas quais o falante interage. As mudanças acontecem no ser humano a partir da linguagem no que se refere à tomada de

³ A sociosemiótica é uma abordagem que compreende, além da linguagem falada e escrita, o modo visual, sonoro, gestual, entre outros, como prática humana de criar e fazer sentido em circunstâncias sociais e culturais. (FARACO, 2009).

consciência que precisa do discurso interior, da entonação e estilo a que Volochinov (2017) chama de *embrionário*, uma vez que é possível tomar consciência de si mesmo.

Com isso, Volochinov (2017) enfatiza que nossa fala é orientada pelos possíveis ouvintes, aliados ou inimigos que projetamos na nossa consciência, oriundos da nossa vivência. Toda vivência, de acordo com Volochinov (2017, p. 208), tem um valor social que nos orienta como agir ideologicamente, tensionando para a *vivência do eu* e para *vivência do nós*. Essas vivências, para o autor, fazem parte da consciência do ser humano no uso da linguagem, na sua atuação no mundo.

Em seu texto, o autor traz o exemplo da tomada de consciência de um indivíduo à margem social. Esse indivíduo é uma pessoa faminta, a qual podemos relacionar com a pessoa com *deficiência*, porque ambos vivem à margem social. A pessoa faminta, que mora na rua, pode perder sua consciência humana, a racionalidade social (VOLOCHINOV, 2017), em razão da falta de interação, assim como uma criança que, em razão de ter uma *deficiência*, pode ser isolada e privada de realizar ações, desenvolver sua autonomia e também não ter consciência de si mesmo.

Para Volochinov (2017), a *vivência do eu* é formada na relação com o outro. No caso da pessoa faminta, um morador de rua da época, perderia a consciência de si mesmo, quem é, qual o lugar que ocupa no mundo, poderia perder sua identidade. Assim, estabeleço uma relação com a pessoa com *deficiência* que, por não ter tido mediações estáveis, ou seja, pessoas com intenção de investir no seu desenvolvimento social, que mostrem a importância e o sentido que a pessoa com *deficiência* tem para a família, poderia evidenciar uma consciência social distante da realidade. A pessoa com características específicas de desenvolvimento não compreenderia as relações, as convenções sociais, a tal ponto que, se privado de todas essas relações, poderia chegar a eliminação da consciência humana. Entendo que ter a *vivência do eu* eliminada também é não pensar por si, é ter suas ideias imbricadas no pensamento coletivo, preso a um discurso hegemônico que procura assegurar seu status, afirmando abaixo dele um lugar social de desprestígio para todos que estão à margem. Assim, com base nos pressupostos de Volochinov (2017) sobre a constituição humana, relaciono a elaboração de leis para garantir a permanência das crianças na escola a uma ação que contribui para a constituição da *vivência do eu*, mas ela não é garantia de que a criança vai ter um *auditório social* para seu desenvolvimento. Pelo contrário, pode criar uma *vivência do nós* que rejeita esse eu, que a intimida e a repele, formando, assim, uma *vivência do nós* desencorajadora. (VOLOCHINOV, 2017). Desse modo, estar na escola não significa estar em desenvolvimento humano, o qual só acontece por meio das relações sociais. Se o aluno ficar

isolado na sala de aula, a tendência é responder a esse isolamento com tons valorativos de indiferença, por meio de resignação, baixa autoestima, entre outros.

Segundo Volochinov (2017, p. 208), quanto mais firme e convicta for a orientação social da pessoa, maior será sua consciência. As pessoas, para o desenvolvimento do seu mundo interior, precisam encontrar uma orientação coletiva, a que o autor chama de *vivência de nós*, que seja “unida, organizada e diferenciada”. Uma criança com *deficiência*, segregada em seu lar e sem oportunidade de ter vivências sociais, poderá ter um mundo interior simplório, porque foi privada de relações sociais das práticas cotidianas nas quais está inserida. Para Volochinov (2017), as práticas cotidianas materializam-se por meio de interação sociodiscursiva e são sempre ideológicas. Se a criança não participa de práticas em seu cotidiano, vai criar um mundo à parte, com regras próprias.

Como afirma Volochinov (2017, p. 209), a vivência de uma pessoa marginalizada é solitária e tende a corresponder a uma gama ideológica que se manifesta de diversas maneiras: “[...] resignação, vergonha, tons valorativos [...]”, que farão parte de sua vivência. O desenvolvimento de uma pessoa será correspondente a essa rede ideológica: a reivindicação ou a resignação. A partir de Volochinov (2017), entendo reivindicação como a capacidade de olhar para o percurso de sua vida e questionar as camadas hierárquicas da sociedade que são estabelecidas, privilegiando determinados grupos em detrimento de outros. A resignação compreendida neste estudo é o ato de submeter-se sem contestar ou questionar-se sobre a razão das coisas serem no mundo do jeito que são, sobre os lugares ocupados e destinados socialmente, mais ao centro ou mais a margem social. O autor reforça que o mundo de uma pessoa pode ser bastante limitado, orientado por relações eventuais e instáveis, formado por algumas pessoas. Nessa vivência, a pessoa sente-se insegura, e ela não é capaz de formar-se e encontrar uma expressão diferenciada e acabada, porque ela foi privada de um auditório socialmente fundamentado e estável. A pessoa marginalizada pode ter uma vivência ocasional, que talvez não seja escrita e assim não vai atingir forças e tão pouco deixará um legado para a posterioridade.

A representação coletiva, para Volochinov (2017), organizada em termos de objetivos e maturidade até a forma de *classe para si*, permite que a pessoa saia de seu mundo fechado e individual. Segundo o autor, as pessoas que estão à margem social precisam organizar-se de maneira coletiva. É na coletividade que está a raiz social. Um grupo de pessoas com *deficiência*, por exemplo, precisa ser levado a refletir com a ajuda de seus mediadores sobre lugares ocupados na sociedade, definir objetivos coletivos, para que se libertem de uma consciência resignada. Essa organização coletiva é necessária, segundo Volochinov (2017),

para vivenciar a diferença em forma de protesto ativo e confiante, sem espaço para subordinação.

Volochinov (2017) esclarece que a *vivência do nós* daqueles que estão socialmente nas camadas superiores é diferente daqueles que estão nas camadas inferiores da sociedade. A *vivência do nós* das camadas superiores tem uma orientação social sólida e confiante”, baseada em referências históricas e culturais, legitimada por uma sociedade que garante os seus direitos e protege seus objetivos dentro de um regime político. Segundo Volochinov (2017, p. 210),

[a] autoconfiança individualista, a sensação do valor próprio não vem do interior nem das profundezas da personalidade, mas de fora: é a interpretação ideológica do meu reconhecimento social [...]. A estrutura da personalidade individual consciente é tão social quanto o tipo de vivência coletiva.

Observo que Volochinov (2017, p. 2011) coloca a linguagem no centro da subjetividade humana, uma vez que a personalidade do falante é um “produto das inter-relações sociais”, ou seja, aquilo que se fala percorre um caminho no território social que vai da vivência interior até o momento da projeção do enunciado. Para Volochinov (2017, p. 216), “o fator biológico individual é totalmente irrelevante para a construção da consciência”, que é ideológica e determinada pelo caráter sociológico. Um grito animal, sob a perspectiva do autor, é oriundo do aparato biológico sem nenhum componente ideológico; quando um enunciado humano ocorre, mesmo o mais primitivo, este se organiza por meio das condições sociais, no que diz respeito ao seu “conteúdo, sentido e significação”. De acordo com Volochinov (2017, p. 218), “o centro organizador de qualquer enunciado de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”. Sob esse ponto de vista, a língua tem origem na comunicação discursiva concreta, não na gramática ou no psiquismo. Após elucidar os pressupostos teóricos de Vygotsky (2008) na seção anterior, e de Volochinov (2017) nesta, evidenciarei, na sequência, aspectos dos quais os autores se aproximam e se diferenciam.

2.1.2.1. Vygotsky e Volochinov

Vygotsky, na área da Psicologia, contribui com sua teoria sobre o pensamento verbal, ao considerar que não é o pensamento que forma a linguagem, mas a interação social e cultural que passa a tornar o pensamento em linguagem. Assim, o pensamento não é linguagem, mas a linguagem que forma o pensamento. Tal pressuposto também se verifica na

teoria de Volochinov (2017), que acredita que as modificações da linguagem acontecem de maneira externa para a internalização do indivíduo, ou seja, a linguagem é sociodiscursiva. A construção da linguagem acontece no ambiente por meio das relações sociais, para tornar-se parte da consciência do indivíduo. Aquele que fala projeta seu enunciado levando em consideração o interlocutor e o contexto social. Os dois autores, Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), também têm em comum o olhar para o sujeito a partir do viés social e cultural. Para continuar discutindo sobre isso, trago as autoras Magalhães e Oliveira (2011) que destacam a inter-relação entre as ideias desses dois autores.

Magalhães e Oliveira (2011) olham para as questões sociais, para as relações humanas e constituição da consciência em desenvolvimento. Isso, pelo viés do materialismo histórico e dialético, ou seja, com o foco em sujeitos reais, suas ações e suas condições materiais de vida. Tanto para Vygotsky como para Volochinov, a dialogia e a presença do outro é essencial para a construção da subjetividade, pois o ato de questionar e tensionar é necessário para a criação de sentido. Segundo Magalhães e Oliveira (2011), o foco de Vygotsky está no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento, enquanto o de Volochinov é a investigação crítica da filosofia da linguagem.

Vygotsky (2000), quando se remete ao desenvolvimento intelectual, diz que, por meio das interações (com o uso de instrumentos e signos), as funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção) vão constituindo-se. Vygotsky reconhece que há crianças com diferenças biológicas, mas que têm um potencial de aprendizagem. Esse potencial vai ser aperfeiçoado por meio da mediação daquele que está em um nível mais avançado e que tem maior independência (nível de desenvolvimento real), com aquele que consegue realizar com ajuda (nível de desenvolvimento potencial).

Para Vygotsky, quanto mais significativas forem as experiências do indivíduo, maior será a reconfiguração das funções superiores. Assim, uma criança, na produção de um texto a partir de fotos reais, em que realizou o plantio de alface, terá ativações na memória que lhe farão mais sentido do que aquela que terá que produzir um texto a partir de uma imagem de uma criança que ela nunca viu fazendo o plantio. Identificar o nível de desenvolvimento potencial de uma criança requer oferecer mediações significativas, tanto no que diz respeito ao que trabalhar com ela, e que atividades propor, como na identificação do mediador adequado. Propor zonas de desenvolvimento proximal na escola não é somente colocar uma criança junto com a outra, mas a criança em desenvolvimento potencial deve perceber a intencionalidade do mediador em gerar significado para a aprendizagem. Assim, reconhecer

as pessoas que podem interagir com aquele que está aprendendo é agir na construção do que Volochinov (2017) chama de auditório social estável.

Volochinov (2017) mostra que o desempenho da criança corresponde à interação oferecida a ela, por pessoas que fazem parte do seu auditório social estável. Auditório, para mim, a partir de Volochinov (2017), são todas aquelas pessoas de nossa convivência que estão disponíveis para nos escutar, para olhar para nós, para fazer com que nos sintamos parte de um coletivo, um grupo. Auditório social estável é um grupo de pessoas com as quais nos relacionamos e que estão dispostas a trocar e compartilhar suas vivências conosco.

De acordo com o que afirma Volochinov (2017), a pessoa vai ter a sua interação regulada de acordo com os valores sociais. Se a sociedade tem um discurso que coloca a pessoa com *deficiência* em um lugar de fracasso, todas suas relações terão um tom valorativo nesse sentido. Para Volochinov (2017), a linguagem é atividade, mas seus princípios são de natureza sociossemióticos.

Segundo Volochinov (2017), a linguagem constitui a personalidade do indivíduo com base em suas relações. Toda linguagem é elaborada pelas pessoas a partir do que os outros esperam dela e sobre o que ela mesmo pensa sobre si, além da situação mais próxima e do tipo de relações. Volochinov coloca em evidência o uso da linguagem como organizadora de atividades sociais a tal ponto que, por meio dela, as pessoas ficam presas a certas camadas sociais. A partir da leitura de Volochinov (2017), compreendo que uma possibilidade para sair de lugares sociais pré-estabelecidos é aperfeiçoar-se por meio da linguagem, vivenciando o maior número de atividades concretas e analisando-as de forma crítica. Volochinov (2017) tem uma importante discussão sobre a tomada de consciência do indivíduo, que me faz refletir sobre a pessoa com *deficiência* e a linguagem em seus aspectos sociais e ideológicos. Volochinov não tem preocupação com aspectos fisiológicos, o que lhe interessa são as inter-relações que a pessoa realiza para formação da sua subjetividade.

Magalhães e Oliveira (2011) dizem que Vygotsky e Volochinov trazem o entrelaçamento entre diálogo e alteridade. Em adição a isso, os autores entendem que Volochinov traz a alteridade como constitutiva no intercurso social, produzida nas manifestações de linguagem quando a fala social de um se torna consciência de outro, interligando-se pelo diálogo permeado de intenções.

Vygotsky, segundo Magalhães e Oliveira (2011), aborda a alteridade como elemento base para a organização da Zona de Desenvolvimento Proximal, em que é necessário desfazer hierarquias, colocando-se um no lugar do outro, ocupando o mesmo espaço epistemológico para que a aprendizagem aconteça por meio do compartilhamento significativo e colaborativo

do diálogo. De acordo com Magalhães e Oliveira (2011), a dialogia e a alteridade estão presentes na constituição humana, e o ser humano só existe dentro das relações sociais. É nas relações sociais e em suas múltiplas vozes, em contextos históricos e culturais, que se ampliam horizontes e a subjetividade se constitui.

Magalhães e Oliveira (2011) estudam a relação entre diálogo e alteridade para refletir sobre o agir docente. Revelam, ainda, que entender essa relação permite compreender os motivos e intenções de agir que ocorrem no desenvolvimento das relações de colaboração crítica, compreendendo a necessidade dos participantes. No agir do professor, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, e da consciência dos tons valorativos do discurso, a dialogia e a alteridade permitem um “trabalho colaborativo”, uma “construção de um processo reflexivo-crítico”, em que “sentidos e significações são confrontados pelos participantes do grupo, compartilhados e retomados em práticas diárias.” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 111). Para fechar essa seção, gostaria de retomar a importância de Vygotsky e Volochinov para esta pesquisa. Vygotsky (2008) diz como a criança pode se desenvolver por meio do uso da linguagem e elucidando a importância da interação. Volochinov (2017), por sua vez, explica como ela pode reivindicar um lugar social, reconhecendo o caráter ideológico da linguagem, a partir da tomada de consciência de si mesma, do lugar que ocupa no mundo e do lugar que gostaria de conquistar. Vygotsky (2008) afirma que a relação pessoal e social é essencial para o compartilhamento de sentidos e, para que haja significado para as pessoas envolvidas na situação de ensino-aprendizagem, deve-se considerar as especificidades de cada um. (MAGALHÃES E OLIVEIRA, 2011). Volochinov (2017) sugere atividades concretas e análise dos gêneros de discurso para aprimoramento da própria linguagem. Retomo que Volochinov (2017) não discute inteligência, mas discute ideologia, tons valorativos que permeiam as ações sociais. Isso está em consonância com esta pesquisa, que reconhece as diferenças biológicas do aluno com *deficiência*, e o que nos interessa é a constituição humana no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A seguir, vou refletir sobre letramentos na sala de recurso multifuncional, por acreditar que é a perspectiva que se alinha com a linguagem como forma de interação, a qual procurei desenvolver em termos teóricos para verificar como tal pressuposto se evidencia no contexto desta pesquisa.

2.2 LETRAMENTO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

No início desta pesquisa, preocupei-me em aprimorar meus conhecimentos sobre alfabetização, para poder trabalhar habilidades e competências dos alunos em atendimento na SRM. A maioria das indicações dos professores para o atendimento na SRM era a partir das seguintes falas: “Dá uma olhada nesse aluno que não consegue expressar-se oralmente, não memoriza as letras, tem dificuldade de concentração e, principalmente, “ele não faz cópia”, “não consegue representar as letras no papel! ”. Assim, uma das inquietações que eu tinha era: será que nós, professores da sala multifuncional, estamos preparados para trabalhar a alfabetização?

Gatti e Nunes (2009) realizaram uma análise de currículos de licenciaturas em Pedagogia (uma das licenciaturas requeridas para atuação na sala de recurso multifuncional, além de Especialização na área da Educação Especial (BRASIL, 2009)). Identificaram, por meio dos dados obtidos, que a alfabetização, um conhecimento relativo à formação profissional específica, é apresentada com predominância dos aspectos teóricos e, de forma incipiente, registram o que ensinar e como ensinar. A licenciatura em língua portuguesa, baseada em minha experiência como professora de língua materna, não apresenta uma disciplina específica de alfabetização. Fica evidente, então, que a alfabetização carece de investimentos nas licenciaturas, havendo necessidade de o professor buscar essa formação em cursos de especialização e de pós-graduação.

Kelman *et al.* (2013) evidenciam uma lacuna semelhante na formação de professores para atuação na educação especial. Segundo os autores, embora a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 defenda uma formação diferenciada e especializada para atuação na SRM, as professoras não estão formando-se para a inclusão nas academias, mas estão adquirindo esse conhecimento na prática. Acredita-se que ambos os conhecimentos, tendo em vista o atual contexto de diferenças nas escolas, fazem parte de competências relativas à formação profissional específica do professor da sala de recurso multifuncional.

No andamento da pesquisa, essa dúvida sobre a preparação do professor da SRM para trabalhar alfabetização se dissipou porque as pesquisas mostraram que os conhecimentos referentes a essas duas áreas, alfabetização e educação especial, são construídos majoritariamente na prática. Essa era uma inquietação inicial. Mas, no decorrer da pesquisa, outras dúvidas surgiram: seria somente a alfabetização o principal objetivo da sala de recurso multifuncional, considerando a importância da escrita como uma tecnologia que transformou nossa sociedade?

A discussão que apresento a seguir trata de alfabetização, letramento escolar e letramento. O conceito de letramento, segundo Kleiman (2015), ultrapassa os saberes escolares para abranger as diversas atividades da vida cotidiana, pois envolve práticas sociais em que se usa a escrita. A autora defende que a alfabetização é um dos letramentos possíveis que compreende uma gama maior e que alfabetização está dentro do letramento escolar.

Letramento, portanto, compreende outras modalidades que ultrapassam a escrita, como a oralidade e linguagem não verbal. A prática de alfabetização é própria da escola, regida por um especialista responsável por ensinar sistematicamente as regras de funcionamento do código alfabético para aqueles que estão começando na escola ou que têm interesse na modalidade escrita, usando materiais e em espaços determinados socialmente.

A alfabetização volta-se a um sistema específico para ser ensinado e que não se aprende somente estando junto ou olhando o outro fazer. Segundo Kleiman (2019), a alfabetização refere-se ao processo de “aquisição⁴” das letras, noções temporais e espaciais, que depende do desenvolvimento neuropsicomotor, emocional da criança e um conjunto de atividades específicas que compreendem nome, fonemas, sílabas, frases, textos. Na alfabetização, segundo Kleiman (2019), somente o conhecimento da função social do texto não é suficiente para ser considerado alfabetizado. A autora traz o exemplo do uso da carta bastante comum há não muito tempo atrás, em que uma pessoa que não sabia ler e escrever poderia pedir ajuda para um escriba redigir a carta para ela enviar. Essa pessoa está ciente da função social da carta, por isso é considerada letrada.

O letramento, na visão de Kleiman (2015), é complexo e envolve mais que habilidades ou competências de um sujeito que lê. Vê-se aí também a relevância da sala de recurso multifuncional, pois pode (re)criar situações para que os sujeitos participem de maneira efetiva em práticas letradas. Kleiman (2015) afirma que as práticas de letramento mudam conforme as demandas sociais. Antes se esperava que a criança tivesse o domínio do lápis e fizesse uso de letra legível, hoje espera-se que ela escreva com sentido e faça uso da tecnologia.

Kleiman (2015) aponta diferenças para as duas perspectivas, alfabetização e letramento, que implicam, a meu ver, na forma de atendimento na sala de recurso multifuncional. Como vem sendo destacado, a alfabetização é vista como a aquisição individual da língua escrita, e o letramento acontece por meio de práticas coletivas em que os

⁴ A palavra aquisição está entre aspas porque acredito que o processo de alfabetização não é algo que a criança tome posse, apenas inserida em um ambiente em que as palavras estejam expostas. Para esse processo, há necessidade de uma técnica de quem ensina um sistema a ser aprendido.

alunos interagem para além da escrita. Quanto mais a sala de recurso se aproxima de práticas sociais, mais o aluno consegue contribuir com suas experiências, e o ensino faz mais sentido.

O letramento é um evento colaborativo, porque não exige conhecimentos iguais, mas potenciais coletivos que se juntam para resolução de problemas que têm a ver com ações sociais. Um exemplo que a autora traz é o de um grupo de pessoas tentando chegar a algum lugar desconhecido: enquanto uma pessoa dirige, outra olha o mapa e outra cuida o nome das ruas. Nesta ação, há muitos letramentos envolvidos: dirigir o carro, consultar o mapa, identificar o nome das ruas.

De acordo com Kleiman (2015), o conceito de letramento, então, também compreende a ideia de mudanças conforme as transformações sociais. A alfabetização está apoiada em uma tradição escolástica que acontece há séculos, desde a Idade Média, depois da invenção da imprensa, independentemente de ser em uma folha de papel ou em um computador com a função somente de reprodução. Segundo Kleiman (2015), as práticas de leitura e escrita são consideradas situadas. Um exemplo disso é o caso de uma pessoa que, embora saiba ler e escrever, pode não ter conhecimentos jurídicos e imobiliários especializados para vender um imóvel por meio de um contrato de compra e venda.

Saber ler e escrever não é condição suficiente para que uma pessoa possa usar a linguagem com função social, como destaca Kleiman (2015), uma vez que são as práticas de acordo com cada situação social que oportunizam a atuação do sujeito na sociedade. No caso de crianças que não vêm de ambientes letrados, a autora chama atenção para os eventos de letramento em casa, como a contação de histórias, em que a criança relaciona essa ação a algo prazeroso e cotidiano. Mas isso não é universal, por isso não se deve negar a importância de considerar a condição histórica e cultural do aluno.

As pressuposições do professor ao julgar que o aluno tem vivência com a escrita podem ocasionar desconfortos nas primeiras experiências desse aluno. Segundo Kleiman (2015), crianças que tiveram relação afetiva e prazerosa com a escrita, na escola de educação infantil, no lar, na tia que cuida, por exemplo, poderão achar sentido em qualquer atividade de codificação, até mesmo cópias sem sentido do quadro, porque conhecem a função da escrita. Assim, afirma Soares (1999, p. 24),

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, [...] é ainda “analfabeto”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento [...]

Crianças que não tiveram em casa situações de uso e importância da língua escrita ou um professor que não usou o conhecimento que ele trouxe de casa como uma oportunidade de aprendizagem, mas lembrou ao aluno de que aquela situação de prática de leitura é muito distante do mundo dele, terão uma trajetória diferente na aprendizagem da leitura. Kleiman (2015) indica a necessidade de se experimentarem muitos momentos de ludicidade com a escrita para depois trabalhar a linguagem de forma analítica. Penso, a partir de agora, que trabalhar a linguagem com foco apenas na alfabetização limita as possibilidades da sala de recurso multifuncional, preferindo perspectivas que vão do letramento à alfabetização, ou vice-versa.

Sato, Magalhães e Batista Jr. (2012) e Sato e Batista Jr. (2008) corroboram as ideias de Kleiman (2015). Esses autores falam sobre a relação entre letramento e alunos da educação especial, em que defendem práticas de letramento inclusivo ou práticas em que os textos exercem influência no processo de inclusão. Para os autores, dar acesso aos alunos com *deficiência* a práticas de letramento é dar-lhes a oportunidade de criar representações sociais para essas identidades.

Assim, práticas de letramento também estão relacionadas a lutas por identidades, pela posse de representações de prestígio. Os autores elucidam que processos de letramento são mutáveis, pois os gêneros dependem do grau de poder. Quanto maior a atuação sobre a vida das pessoas, maior a influência. Em consonância com Volochionov (2017) e Kleiman (2015), Sato e Batista Jr. (2008) defendem que a leitura e a escrita são situadas e cheias de sentidos relativos àquele que lê e escreve a partir do seu lugar social. Por isso, segundo Sato e Batista Jr. (2008), o trabalho com o letramento deve focar na percepção dos sujeitos, como eles conseguem resistir e reconstruir identidades ou situações impostas. Eles indicam o letramento para romper barreiras impostas pelas estruturas sociais e reconfigurar novas posições.

Desse modo, o docente tem a tarefa de criar situações ou visualizar possibilidades de letramentos para os alunos estabelecerem significados na interação com os outros. Pelo que foi possível identificar até aqui, Volochionov (2017), Sato, Magalhães e Batista Jr. (2012) e Sato e Batista Jr. (2008) afirmam que os gêneros discursivos são as formas pelas quais as atividades concretas ganham regularidade no modo de agir. A receita médica, por exemplo, faz parte de um ritual complexo que envolve uma série de ações: ligar para marcar a consulta, pegar o transporte até chegar ao consultório, fazer a leitura de dinheiro para pegar o transporte, conhecer as horas para chegar no horário, a consulta propriamente dita e depois a emissão da receita pelo médico ou clínico. O gênero “receita” está circunscrito em muitos outros gêneros imbricados na vida real.

Acredito que Kleiman (2015) trouxe muitas contribuições para eu diferenciar alfabetização e letramento. Sato, Magalhães e Batista Jr. (2012) e Sato e Batista Jr. (2008) contribuíram para a aproximação do tema com o contexto das diferenças. Ao pensar no aluno em processo de alfabetização enviado para a sala de recurso multifuncional, sob a queixa da dificuldade da linguagem oral, questiono-me o quanto essa dificuldade é do aluno, ou o quanto é da escola que ainda precisa investir nesta modalidade de linguagem. A escola atual prioriza a alfabetização, que tem sua base essencialmente na linguagem escrita, enquanto o letramento *abre as portas* para a linguagem não verbal, para linguagem oral e para tantas outras formas de se comunicar, de significar os usos da língua.

Penso, de acordo com minha experiência na sala de recurso multifuncional, que é necessário haver mudanças de ações no fazer pedagógico, para haver mudança na aprendizagem. Um caminho para isso é a formação continuada que também tenha como foco a concepção de linguagem como interação e na relação entre alfabetização e letramento. Se, antes, era necessário consultar o mapa, hoje temos que saber como operar o aplicativo que vai nos mostrando e orientando o caminho. Se antes, enviávamos carta, depois ligávamos, agora usamos *WhatsApp*, que também está substituindo o telefone na marcação de consultas, entre tantas outras possibilidades de uso desse aplicativo. Por isso, acredita-se que multiletramentos retrata melhor as ações possíveis na sala de recurso multifuncional, pois há disponibilidade de tecnologia para que os alunos possam interagir e ampliar sua representatividade social também por meio do mundo virtual.

Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos abrange os conceitos de multiculturalidade e multimodalidade de textos. Ultrapassa as noções de letramento e de letramentos múltiplos, porque, mais que refletir sobre diferentes abordagens de ensino, visa à formação de sujeitos críticos que discutam sobre a multiplicidade de culturas e de formas de comunicação de nossa sociedade.

Apresento, nesta seção, “letramento” no singular, mas Kleiman (2015) reconhece que as práticas de letramento se materializam em diversos eventos. Na noção de “eventos”, Kleiman (2015) destaca a natureza situada do letramento, que sempre existe em um dado contexto social de uma determinada cultura. Assim, segundo Rojo e Moura (2019), como são variados contextos, variadas culturas e comunidades, usa-se, letramentos no plural. De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 20), o termo “multiletramentos” foi cunhado no final do século XX, pelo Grupo de Nova Londres (GNL- *New London Group*), ao perceber a mudança do mundo de forma acelerada, em razão da globalização, com uma “explosão das mídias, da diversidade étnica e social das populações em trânsito e da multiculturalidade”. Gostaria de

ressaltar que esses conceitos (letramento, letramentos, novos letramentos e multiletramentos) não são consenso entre os estudiosos dessa perspectiva, e o surgimento das nomenclaturas pode ter ocorrido de maneira simultânea, ou seja, para indicar de forma diferente o mesmo fenômeno.

Rojo e Moura (2019) reconhecem, também, a expressão “novos letramentos”, que surgiu por volta de 2007, devido a mudanças provocadas nos letramentos pelas novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). (ROJO; MOURA, 2019). Os novos letramentos, como os multiletramentos, surgiram para elevar ao máximo as relações, redes, diálogos, inaugurando a cultura do remix, reformulando o que já existe de forma criativa, dando uma nova roupagem, e da hibridação, mistura ou encontro de gêneros textuais diversos. Dessa forma, *novos letramentos* foram incorporados a multiletramentos e o que era antes multiletramentos, para Rojo e Moura (2019), com o avanço tecnológico da última década, passam a ser (re)significado para *novos (multi)letramentos*. A seguir, retomarei a discussão sobre multiletramentos, dando ênfase a multiculturalidade, a multimodalidade, parecendo se aproximar ao potencial da sala de recurso multifuncional.

2.2.1 Multiletramentos

De acordo com Rojo e Moura (2019), “multiletramentos” é um conceito, como foi comentado anteriormente, defendido pelo Grupo de Nova Londres (GNL- *New London Group*), formado por dez pesquisadores (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), durante encontro em 1994, nos Estados Unidos. Os integrantes propuseram-se a discutir sobre letramento e avançar em direção à multiplicidade de linguagens emergentes, abrangendo os múltiplos canais de comunicação, mídias e a diversidade de linguagens culturais.

O Grupo de Nova Londres (2000) afirma que, para um ensino que contemple uma pedagogia de multiletramentos, deve-se levar em consideração “o que” e “como” agir. Em relação a “o que” propõe que os docentes adotem uma metalinguagem de *designers* de processos de aprendizagens e ambientes, em que qualquer atividade semiótica (uso da linguagem por diferentes signos) é considerada uma questão de *design*. É preciso chamar atenção para três aspectos relacionados ao que se assume como questão de *design*: desenhos disponíveis, desenho e redesenho. O “como” busca afirmar o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social” (GNL, 2000, p. 30). Em

razão disso, a pedagogia de multiletramentos está em constante transformação a partir de quatro aspectos que se inter-relacionam de maneira não linear (GNL, 2000, p. 35): a prática situada, a instrução direta (compreensão sistemática e analítica dos significados), o posicionamento crítico e prática transformada (redesenho em outros espaços culturais).

O GNL (2000) defende a necessidade de os professores atuarem para a formação de *designers* de significados, que agem de acordo com o paradigma multimodal, que se vale da compreensão, produção, transformação de significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais. No Brasil, Rojo e Moura (2012) defendem o conceito de multiletramentos para a escola e o mundo globalizado, questionando se a instituição está ou não inserida nesse tempo atual e defende novos modos de ensinar e dialogar voltados à cultura local e popular com apoio ou não de tecnologias. Rojo e Moura (2012, p. 8) afirmam que

[t]rabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local e massa) e de gêneros de mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar o enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Ressaltam Rojo e Moura (2012, p. 12) que o letramento tende a se tornar multiletramento, porque “são necessárias novas ferramentas, além da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz, quadro) e impressora, de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Segundo Rojo e Moura (2012), o texto ficou por séculos engessado, sem ser questionado. O novo texto, na perspectiva de Rojo e Moura (2012), tem um caráter hiper, em que o leitor pode escolher para onde seguir na leitura, por meio de sequências associativas.

Uma palavra no texto pode ser um link que levará para outro texto e depois disso retornar ao texto atual. Vivemos a época dos hipertextos, das hipermídias, ultrapassando os limites da linearidade, da página, com recursos que vão muito além da escrita. Por meio dos textos de multiletramentos, interage-se com pessoas de espaços diferentes em tempos iguais, colaboramos com o autor por meio de comentários e ele pode retomar o texto, alterá-lo. Misturam-se gêneros diversos que mudam de configuração e migram de suportes. O novo texto está inserido no que Rojo (2019) chama de web 2.0.

Rojo (2019)⁴ falou sobre os dois momentos na web. A *web* 1.0, em que o computador tinha a mesma função de que uma máquina de escrever e ainda havia a priorização da linguagem escrita, e a *web* 2.0, reconfigurada a partir do advento da internet, quando surgem avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Há a criação de

novos espaços discursivos que estreitam a relação entre linguagem verbal e não verbal, e o leitor passa a ser navegador e não tem mais a totalidade do texto, porque está imerso em um conjunto de conexões (hiperlinks) que levam a outros textos. Assim, o avanço tecnológico, não só modifica a forma de ler, como a maneira de produzir textos com um aumento na hibridização e intertextualidade. Esse texto, que agora é multissemiótico, com uma diversidade de elementos, imagens, ícones, desenhos, exige uma complexidade maior para demanda de sentido, devido à diversidade de recursos verbais, visuais e sonoros.

A noção de multiletramento que abrange a multiculturalidade e multimodalidade está presente na BNCC (2018), colocando o aluno/autor do texto na posição de *designer* que parte do que já se tem produzido e cria novos sentidos por meio de mesclagem, remix, reciclagem, redistribuição em que predomina o processo de criação. Assim como Rojo e Moura (2012), a BNCC propõe a diversidade cultural: marginal, popular, de massa, digital, um espaço de muitas culturas.

A partir das proposições dos autores sobre multiletramentos, identifico nesse conceito uma possibilidade de prática que pode se utilizar de tecnologias de informação e demais recursos midiáticos para potencializar a linguagem oral da pessoa com características específicas de desenvolvimento. Na perspectiva de multiletramentos, em que o produtor de texto dá lugar para o *designer*, o aluno pode criar a partir do que já existe, dar novos contornos, anexar sua experiência a partir da cultura local. Se o aluno for indicado para atendimento pelo fato de não ser capaz de produzir um texto escrito, pode produzir um texto oral com gravação em áudio e vídeo; se ele não tem autonomia para criar sozinho, é preciso pesquisar exemplos e redesenhar, adaptar.

Acredito que a produção de textos multimodais/multissemióticos, como, por exemplo, a produção de um podcast, de um vídeo de uma receita, de um teatro com ou sem som, memes, gifs, entre outros na sala de recurso multifuncional, oferece formas diversas para os alunos com *deficiência intelectual* para além desse espaço, capaz de estimular interações e garantir que as potencialidades desses alunos sejam reconhecidas socialmente.

O termo multiletramento compreende a multiculturalidade. As culturas às quais o termo multiculturalidade faz referência não são somente culturas étnicas, ou de contextos situacionais, conforme explicam Rojo e Moura (2019), ao apresentarem as eras culturais das mídias com base em Santaella (2003). O quadro é apresentado com a intenção de mostrar como as tecnologias comunicacionais influenciam na semiose da linguagem. A seguir transcrevo o quadro de Rojo e Moura (2019, p. 34), relativo às seis eras culturais das mídias.

Quadro 1- Seis eras culturais das mídias

Eras culturais	Mídias	Tecnologias comunicacionais	Semioses
Cultura oral	Aparelho fonador/ondas sonoras	-----	Línguas orais
Cultura escrita	Paredes/ tabuinhas de barro/rolo/códex	Diversos instrumentos de gravuras	Línguas escritas / iluminuras
Cultura impressa	Impressos	Prensa/ litografia/ impressão <i>offset</i> /impressão digital	Línguas escritas/ imagens estáticas
Cultura de massas	Rádio Cinema Tv	Gramofone/rádio/rádio-vitrola/ projetores-telas- filmadoras/televisores analógicos	Línguas orais e escritas/ música/imagens estáticas e em movimento
Cultura das mídias	Videogames/Videoclipes/ Filmes em vídeo/ TV a cabo	Fotocopiadoras/Vídeocassetes/ Videogravadores/Gravadores de áudio/ <i>walkman</i> / Walktalk/ fitas K-7 e VHS	Línguas orais e escritas/ música/imagens estáticas e em movimento
Cultura digital	Computadores/ <i>laptops/tablets</i> / celulares/TV digital	Programas/software/apps de edição e reprodução de texto, áudio, imagem e vídeo.	Línguas orais e escritas/ música/imagens estáticas e em movimento

Fonte: A partir de Santaella (2003), por Rojo e Moura (2019).

Rojo e Moura (2019, p. 34) relacionam mídias⁵, tecnologias comunicacionais e semioses e enfatizam que os meios de comunicação “não passam de meros canais para a transmissão de informação”, considerando como meios comunicativos, desde o aparelho fonador até as redes digitais. Santaella (2003) reforça que as transformações sociais não se originam de novas tecnologias ou novos meios de comunicação, mas dos processos comunicativos devido à sensibilidade dos seres humanos. Os meios de comunicação, segundo a autora, são apenas promotores de acesso, mas que provocam o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Desse modo, são os processos comunicativos e formas de culturas que se realizam por meio das mídias que produzem significado. Os processos comunicativos, para Santaella (2003), compreendem as diversas linguagens e sistemas de signos em consonância com o potencial e limite de cada veículo, como também a mistura de linguagem que acontece nos veículos híbridos. A autora chama de veículos híbridos a televisão, por exemplo.

O quadro nos oportuniza ver com clareza as mudanças tecnológicas desencadeadas pelos meios de comunicação, e podemos identificar que a escola ainda prioriza a cultura impressa no que se refere aos canais de acesso ao conhecimento. No entanto, como refere Santaella (2003), os meios de comunicação são meros coadjuvantes na geração de

⁵ Nessa pesquisa, mídias refere-se a “um conjunto de meios de comunicação, de massa, ou digitais, destacados sobretudo por se tratar de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual mídia ganha também significado de “imprensa de comunicação [...]”. (MARTINO, 2016 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 31.)

significados, mas têm papel relevante, no nosso entendimento, para a linguagem como interação. Mas, nos casos de alunos que possuem alguma limitação em seu aparato orgânico, seja na audição, ou processamento auditivo, na visão ou no processamento visual ou nos outros sentidos e/ou processos neurológicos que os envolvem, a variação de tecnologias comunicacionais e a geração de semioses diferentes podem oportunizar o acesso desses discentes ao conhecimento.

Enfatizo que uma tecnologia diferenciada não substitui a interação humana, mas possibilita que essa interação ocorra. Dessa maneira, as tecnologias comunicacionais presentes nos aplicativos, softwares, games eletrônicos e outros, pela facilidade de produções e publicações das produções multimodais dos alunos, podem auxiliar a aprendizagem na escola, descobrindo e evidenciando potencialidades que um ensino centrado somente na cultura impressa não possibilita. Apoiar o acesso do aluno e diminuir barreiras que impedem sua comunicação também é nosso papel. De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 3, grifo nosso),

[...] o poder público deve assegurar aos alunos público alvo da educação especial o **acesso** ao ensino regular e **adotar medidas para a eliminação de barreiras** arquitetônicas, pedagógicas e **nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas de sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos.**

Assim, a sala de recurso multifuncional, com a função de “programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola” (BRASIL, 2010, p. 4, grifo nosso), é a via na escola para assegurar o que o poder público estabelece para que se caminhe em direção a uma escola mais inclusiva.

Com o objetivo de compreender melhor este espaço, apresentam-se aspectos específicos da SRM, discutindo-se liames que envolvem as aproximações e distanciamentos de uma realidade inclusiva.

2.3 A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) foi estabelecida pelo Ministério da Educação em 4.464 cidades brasileiras entre 2005 e 2009. (MILANESE; MENDES, 2011). Esse espaço iniciou seu funcionamento com o atendimento a alunos com *deficiência*, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em 2010, por meio

da Nota Técnica Nº11/2010 (BRASIL, 2010), com mais de 15 mil salas de recurso multifuncional em todo país. Em 2020, completará apenas 10 anos. Eu atuo na SRM há cinco anos e, como as demais profissionais, procuro compreender minhas atribuições e dar sentido à inclusão na escola.

A sala de recurso multifuncional conta com maquinários e tecnologias assistivas para dar suporte ao aluno com *deficiência*, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2008, 2009, 2010). Entre as atribuições dos profissionais da SRM está a articulação com professores, pais e profissionais da área clínica, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser individual ou em grupo. (BRASIL, 2010).

Esse espaço é referência na escola, no trabalho com o público da educação especial, garantindo maior acessibilidade nos locais físicos e maior acesso ao conhecimento, por meio de recursos diversos a crianças e adolescentes. (BRASIL, 2010). Acredito que, pelo fato de haver textos prescritivos que determinam quem tem direito à sala de recurso multifuncional, esta torna-se uma sala de exclusão àqueles que se encontram em condições socioculturais precárias e que também estão em desvantagem em relação ao sistema de ensino. Por esse motivo, inclusão e exclusão são conceitos que se entrelaçam no que diz respeito à sala de recurso multifuncional.

Ao aprofundar a pesquisa sobre o conceito de inclusão, percebo que esse termo não está consolidado, mas em permanente processo de busca. (LOPES, 2007). Identifico que, se as ações na sala de recurso multifuncional ficarem restritas a esse espaço e para esse público, a sala se configurará, mais como promotora de exclusão que de inclusão. De acordo com Lopes (2007, p. 11),

[i]nclusão e exclusão estão articulados dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma essa que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. [...] Inclusão e exclusão são invenções do nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra. Tal necessidade se inscreve na própria ordem social e de posições de sujeitos dentro de tramas sociais definidas no tempo e no espaço.

A autora problematiza os conceitos de in/exclusão como invenções do período moderno que identificam corpos, denominam identidades e constroem no imaginário coletivo a ideia de que esses indivíduos precisam ser corrigidos com uma garantia de viver melhor. As pessoas com *deficiência*, a partir dessa ideologia moderna, são encorajadas a buscar o apoio de muitos especialistas de forma exaustiva para que fiquem mais próximos da *normalidade*.

Acredito que um exemplo do que está implicado na formação da identidade é a classificação do aluno a partir de um laudo, excluindo-o dos demais tidos como “normais”, para garantir a “inclusão” desse aluno na matrícula na SRM. Silva (2000, p. 82), assim como Lopes (2007), defende que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir”.

Lopes (2007) e Klein (2015) chamam a atenção para o fato de que a frequência do aluno à sala de recurso multifuncional, entendida como apoio pedagógico, não garante, por si só, ações mais inclusivas de aprendizagem. Ao contrário, pode evidenciar práticas excludentes. Um exemplo é quando ele é retirado de sua turma no momento de aula para juntar-se aos demais que estão na SRM, vistos como diferentes em relação aos alunos que não frequentam a SRM.

De acordo com Klein (2015, p. 17), o processo de inclusão não pode ser visto como “bom em si mesmo”, porque não basta o aluno ter a garantia de matrícula. Além disso, o aluno indicado para atendimento na SRM não vai estar o tempo todo incluído nas práticas escolares. Cabe ao professor, tanto da sala comum como da SRM, promover situações para aumentar a interação do educando nas atividades.

No ambiente escolar, a palavra “inclusão” tem um uso errôneo, direcional especificamente para as crianças com *deficiência*. Há professoras de sala comum que costumam afirmar: “eu tenho 23 alunos e 2 de inclusão! ”. Segundo Lopes e Rech (2013) e Lopes (2007), a inclusão como imperativo do Estado coloca todas as pessoas em um gradiente, em que todos podem ser considerados incluídos ou excluídos. O aluno de inclusão não é somente a pessoa com *deficiência* ou transtorno global de desenvolvimento, são todos aqueles que historicamente estão à margem da sociedade. (LOPES; RECH, 2013). Por meio de políticas públicas, o Estado coloca como dever de todos incluir o menos favorecido socioeconomicamente, o afrodescendente, o índio, a mulher e outros. Por isso, entende-se que a inclusão deve ser (re)pensada para todos aqueles que se encontram, de algum modo, à margem social.

A partir da Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 (BRASIL, 2014), que prescreve que não há necessidade de laudo para atendimento na sala de recurso multifuncional, os alunos que estão em defasagem idade-ano escolar, que ainda não leem e escrevem, começam a ser encaminhados para atendimento nesse espaço com indicação de *deficiência intelectual leve* e são considerados alunos de inclusão. Acredita-se que esse documento de 2014 amplia a possibilidade de atuação do profissional da SRM, que pode ser reconhecido na escola como um apoiador do professor e do aluno no processo de letramentos,

buscando possibilidades de ações pedagógicas para os avanços do educando. Com base na Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014 (BRASIL, 2014), mais alunos começam a ter oportunidade de acesso à SRM, mas, por outro lado, esses mesmos alunos começam a ser rotulados como alunos com *deficiência* e a carregar o peso dessa nomenclatura nos espaços escolares e para além destes.

Com o objetivo de dar continuidade à discussão, na próxima seção, apresentarei as proposições de Klein (2015) sobre um cenário de um aluno que ainda não está lendo e escrevendo. Tal situação relaciona-se com minha prática e minhas próprias inquietações sobre o contexto de alfabetização do meio escolar. Essa discussão é importante, porque muitas ações deixam de acontecer na escola, esperando o laudo da criança, e, em outros momentos, o laudo restringe os investimentos. Assim como a sala de recurso multifuncional, o laudo também tem em sua essência a in/exclusão.

2.3.1 A SRM entre a in/exclusão

Klein (2015) compreende o quanto é desesperador para uma professora, quando um aluno no terceiro ano escolar do ensino fundamental não está avançando como os demais no processo de alfabetização. Percebo que isso leva, na maioria das vezes, a professora a encaminhar o aluno à SRM com o objetivo de descobrir o que o aluno tem, sem fazer antes, uma autoavaliação de seu trabalho ou tentar novas estratégias. Klein (2015) faz a análise hipotética dos sentimentos de uma professora da sala de aula sobre o caso de um menino chamado João, uma criança de dez anos, com três irmãos mais velhos que estava aprendendo a ler e a escrever.

Há um misto de sentimentos em relação a essa prática docente - que passa por uma sensação de fracasso não assumida pela professora, que busca o culpado fora de sua prática docente: não consegue reconhecer avanços em relação ao próprio João, já que ele deveria estar progredindo no mesmo ritmo do que os demais; culpabiliza o próprio sujeito a partir de uma deficiência familiar [...]. Essa sensação de fracasso em relação ao João acaba definindo a sua própria identidade. (KLEIN, 2015, p. 14).

O professor da SRM que aceitar essa visão da professora regente estenderá esse lugar de fracasso em que João se encontra na sala de aula à sala de recurso multifuncional. Assim, o aluno não vai ser visto como uma vítima de nosso sistema social, que é falho e não oportunizou condições para ele poder ter maior acesso ao saber, mas vai ser visto como culpado pela sua não aprendizagem.

Assim, os atendimentos educacionais especializados terão a intenção de corrigir o aluno (KLEIN, 2015; LOPES, 2007) e trabalhar tudo que “falta” para ele estar no nível dos demais, desconsiderando as condições socioculturais que não permitiram ao aluno ter acesso à cultura letrada ou a atendimentos clínicos necessários para seu desenvolvimento. Klein (2015) enfatiza que avaliar o aluno pela perspectiva da falta, de tudo aquilo que ele não consegue, não sabe ler e escrever, não compreende o sistema decimal, não consegue copiar, é colocá-lo em uma situação de exclusão, constituindo uma identidade de fracasso. Klein (2015) e Lopes (2007) defendem que as diferenças de aprendizagem não podem ser enquadradas e que cada um constitui-se na relação com o outro. Por isso, o que o outro diz, a perspectiva do outro sobre o aluno, influencia em seu desenvolvimento, principalmente se esse outro for o professor.

Klein (2015) comenta que discursos escolares do tipo “João é assim mesmo”, correspondem a afirmações usadas em um contexto de aprendizagem, direcionadas a um aluno que ainda não está alfabetizado, podendo significar para o discente a falta de crença da professora. Embora essa afirmação pareça ingênua, carrega no verbo “é”, que designa estado, uma condição de estado do sujeito, de confirmação. Assim, a criança vai adquirindo a consciência de que não adianta esforçar-se, ela é assim mesmo, vai repetir os mesmos erros. Afirmações como essas, pela minha experiência, podem influenciar o processo de construção de uma identidade que não vê potencialidades em si mesmo. A professora, ao destacar a falta de perspectiva sobre o aluno, acaba convencendo-o até mesmo de que a escola não é lugar para ele.

Acredito que colocar o aluno em um lugar estagnado, afirmando que ele é assim mesmo, é dizer em outras palavras que não adianta tentar porque o aluno não vai aprender. Segundo Silva (2000, p. 7),

[...] ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.

Assim, quando nos referimos ao aluno pela sua *deficiência*, como, por exemplo, no comentário “Sabe o cadeirante da turma 921? ”, não estamos apenas fazendo uma descrição, mas estamos colocando o aluno em um sistema linguístico mais amplo, o que se aproxima do que Haag (2015) chama de rede sociodiscursiva que colabora para reforçar a negatividade

atribuída a sua identidade, identificando-o por aquilo que o deixa em desvantagem entre os demais.

Acredita-se que, muitas vezes, na sala de recurso multifuncional, deve-se ter a preocupação para “buscar fora”, como pareceu na citação de Klein (2015), não o culpado pela não aprendizagem, mas um auxílio para a compreensão de fatores orgânicos que estão influenciando na dificuldade de aprendizagem. Ações para a busca do laudo compreendem a articulação com os pais e indicação de alguns profissionais da rede de acordo com cada caso e com moderação. Haag (2015) observa que, ao receber o laudo, no lugar de se aumentarem os investimentos, o aluno passa a receber cada vez menos estímulos. O laudo teria, na minha compreensão, um caráter informativo para a escola, podendo até orientar o professor para conhecer e compreender o tempo do aluno e para verificar as adaptações necessárias.

Alguns procedimentos pedagógicos no ambiente escolar relacionados à aprendizagem, como a adaptação curricular, estão previstos pela Nota Técnica (BRASIL, 2014). Esse documento orienta o profissional para as adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno. Declara também que não é necessário o aluno ter laudo para a realização dessa ação. Lopes (2017) afirma que a adaptação curricular é um recurso pedagógico que pode auxiliar qualquer aluno que não está conseguindo acompanhar o currículo regular, sem que ele tenha algum transtorno ou *deficiência*. No entanto, Lopes (2017) orienta que, se o aluno consegue realizar atividades ainda que com ajuda, a adaptação não é necessária.

Na minha experiência na sala de recurso multifuncional, percebo que muitos alunos que precisam somente de um pouco mais de tempo, por não terem acesso ao letramento escolar em casa e na escola, estão sendo indicados para a SRM como alunos que apresentam questões orgânicas e dependentes de atividades diferenciadas todo o tempo. Aos alunos que apresentam poucos avanços no letramento escolar, a escola tem dado preferência na busca do que está “errado” ao invés de olhar para possíveis mudanças de metodologia na prática docente e outras ações no âmbito escolar para promover a aprendizagem.

Na próxima seção, faço uma apresentação sobre *deficiência intelectual* leve e dificuldade de aprendizagem, porque os alunos que estão em defasagem quanto à idade-ano e ainda não estão lendo ou escrevendo, são indicados para a SRM pela professora da sala de aula. No entanto, a sala de recurso é destinada somente aos alunos com *deficiência* e não com dificuldade de aprendizagem.

2.3.2 Deficiência Intelectual Leve e Dificuldade de Aprendizagem

As políticas públicas começaram a olhar para os alunos que não estavam se desenvolvendo na escola de acordo com o esperado, em 2001, em espaços fora da instituição, organizados pela Secretaria de Educação, conforme Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001). No município em que atuo, foi institucionalizado o NAEE (Núcleo de Atendimento Educacional Especializado), um espaço com diversas salas em que acontecem atendimentos com fonoaudiólogo, psicólogo, psicomotricista e outros. Cada sala tem equipamentos que atendem às especificidades profissionais. Por um bom tempo, desde 2001, não havia a distinção de *Deficiência Intelectual Leve (DIL)* e Dificuldade de Aprendizagem (DA) para atendimento. Todos os alunos que não estavam apresentando avanços no processo de aprendizagem tinham direito ao atendimento.

Em Carvalho (2009), pode-se identificar que o Parecer CNE/CEB nº 17/2011 (BRASIL, 2011) considerava público da Educação Especial os alunos com *necessidades educacionais especiais*, definidos como aqueles que apresentavam “dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades escolares”, como também “dificuldade de comunicação e uma ligação diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização da linguagem [...]” (BRASIL, 2001, p. 18). A lei não trazia, naquele momento, uma distinção entre *deficiência* e dificuldade de aprendizagem, porque o atendimento estendia-se a ambos os casos.

Segundo Carvalho (2009, p. 118), “abriu-se tanto a conceptualização” na época, que nela cabia qualquer aluno, “ampliando-se o leque de alunado da educação especial”. Carvalho (2009, p. 117) ainda diz que “dificuldade de aprendizagem acentuada ou limitação no processo de desenvolvimento” está relacionada a alunos com *deficiência intelectual* que chegam à escola com desvantagens em relação ao conhecimento e às experiências, se comparados com crianças da mesma idade, mesmo aquelas que têm defasagem idade-ano. Isso é assim considerado, ainda que a *deficiência intelectual* seja leve e não tenha nenhuma causa biológica, apresentando “dificuldades de aprendizagens transitórias, mas que podem tornar-se permanentes, gerando as *deficiências* circunstanciais. ” (CARVALHO, 2009, p. 119).

Com base na orientação do Parecer CNE/CEB nº 17/2011 (BRASIL, 2011), acredita-se que o termo *deficiência intelectual* está numa definição muito próxima ao que se entende como dificuldade de aprendizagem, como diz a própria autora, em que poderia “cabem qualquer aluno”. Essa diretriz de 2001, que define o público do AEE da época, é substituída

posteriormente, “afunilando” a entrada dos alunos defasados. (CARVALHO, 2009, p. 119). Em 2010, quando a SRM da escola em que trabalho começou a funcionar, o público para atendimento se restringia ao laudo médico de *deficiência*, transtorno global ou altas habilidades e superdotação. Não faziam parte do grupo a ser atendido os alunos com dificuldade de aprendizagem, distúrbio da linguagem, como a dislexia e a disortografia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) ou o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) (distúrbios e transtornos reconhecidos pela OMS). Por meio da Nota Técnica (BRASIL, 2014), a professora da SRM inicia o atendimento do aluno sem laudo após estudo de caso, método qualitativo indicado pela Nota Técnica (BRASIL, 2014). Mas os alunos devem evidenciar *deficiência*, transtorno de desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Identificar os alunos que têm um comprometimento maior no intelecto e assim ter que priorizar o atendimento de um ou de outro torna-se um desafio para a docente da SRM. Muitos alunos, no município que atuo, são encaminhados para realização do teste de QI no NAAE (Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando).

De acordo com Mendes (1995 apud VELTRONE, 2011), uma correlação entre incapacidade intelectual e *deficiência intelectual* foi apresentada por Binet-Simon, quando desenvolveu o teste de quociente de inteligência (QI). O teste de QI baseava-se em um teste psicométrico que compreendia a diferença entre a idade mental e cronológica realizado pelo psicólogo por meio de um instrumento mecânico. Segundo Veltrone (2011), o critério para identificação da normalidade seria a comparação da inteligência entre os alunos da mesma idade, como também as habilidades de atenção e memória.

Correia (2004) é um dos pesquisadores que ainda defende o teste de QI. O autor enfatiza que a *deficiência intelectual* pode ser identificada pelo psicólogo por meio desse teste. Nessa avaliação, a criança responde a uma série de perguntas, muitas vezes distantes de sua realidade e recebe uma pontuação para cada acerto. A dificuldade de aprendizagem, segundo Correia (2004), está associada à falta de capacidade para a aprendizagem em uma ou mais áreas acadêmicas (leitura, escrita e cálculo). De acordo com Correia (2004), quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, embora fracasse na escola, ele é aparentemente *normal*, e sua dificuldade não está relacionada com o potencial de inteligência. Essa ideia de Correia (2004) é refutada por esta pesquisa.

Vale destacar também que o conceito de inteligência é polêmico na área da Psicologia, como aborda Faria (2003), ao questionar sobre a existência de uma inteligência, considerando a possibilidade de haver mais que uma e de ser medida. Faria (2003) questiona-se ainda sobre as características de uma boa inteligência e os fatores que interferem na evolução do

estudante, como hereditariedade e meio. Faria (2003) opõe-se ao modo de avaliação defendida por Correia (2004), defendendo que existem inteligências que o teste de QI não abrange.

A partir do teste de QI, os psicólogos iniciaram o encaminhamento de alunos para as classes especiais, que eram turmas que haviam dentro das escolas destinada somente aos alunos com *deficiência*. Isso ocorria pois eram considerados *anormais* e precisavam ser corrigidas, normalizadas, conforme os preceitos de Binet, “as faculdades intelectuais como atenção, memória, percepção, juízo e vontade”, de acordo com Cotrin (2010 apud VELTRONE, 2011, p. 56). O teste de QI aparece simultaneamente com a segregação dos alunos tidos como *anormais* em classes especiais dentro da escola. O contato que o psicólogo mantinha com a instituição era para entrega do laudo e não de trocas. Com o passar dos anos, percebeu-se, de acordo com Veltrone (2011), que o teste de QI não contribuía para as ações pedagógicas pensadas para os alunos com *deficiência*.

Por meio de teste de QI, os alunos com atraso no desenvolvimento eram caracterizados como alunos com retardo mental. Tal denominação ainda é utilizada pelos médicos no Brasil, de acordo com a Classificação Internacional de doenças e Problemas Relacionados à saúde (CID-10), catálogo publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997). O CID-11 (OMS, 1997), versão atualizada do CID-10, já reconhece o termo pessoa com *deficiência intelectual*, mas ainda não tem versão traduzida no Brasil. É possível verificar que o termo *deficiência intelectual* está bastante difundido no meio escolar, e os testes de QI ainda permanecem. O termo retardo mental, recebido pelos alunos que tinham uma pontuação baixa no teste de QI, foi substituído pelo termo *deficiência intelectual* (LEITE, 2016).

Segundo Leite (2016), a mudança do termo retardo mental para *deficiência intelectual* carrega uma mudança de concepção como os diversos nomes que fizeram referência à pessoa com *deficiência* ao longo dos anos. Os termos utilizados para nomear as pessoas com *deficiência* são oriundos da saúde, devido aos estudos nessa área datarem do século XVII. Na educação, somente iniciaram no século XIX. Leite (2016) explica a trajetória histórica e social da pessoa com *deficiência* para esclarecer como as nomeações recebidas por elas carregam consigo o contexto e formas de pensar de suas épocas. As nomenclaturas utilizadas, de acordo com Bianchetti (1995), Stobaus (2003) e Sasaki (2005), podem ser assim listadas: *imbecil, débil, mongoloide, excepcional, criança com déficit intelectual, necessidades educativas educacionais, criança/pessoa especial, retardada mental, pessoa com deficiência*. Todos os termos indicados provêm da área clínica, com exceção do termo *necessidades educativas*

especiais, que, mesmo rejeitado atualmente, foi inserido socialmente por meio dos documentos legais do MEC.

Veltrone (2011) explica sobre a substituição do termo *retardo mental* para *deficiência intelectual* e afirma que, em 2007, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) realizou essa mudança na terminologia. Esta passa a ser entendida como uma incapacidade no funcionamento intelectual e comportamental adaptativo expresso em habilidades sociais relacionadas a conceitos e práticas com origem antes dos dezoito anos. Belo *et al.* (2008) propõem uma revisão histórica a partir dos órgãos que nortearam a classificação da *DI*, como a AAMR (*American Association of Mental Retardation*), a AAMD (*American Association of Mental Deficiency*) e a AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*). Destacam que essa última apresenta uma conceptualização mais adequada por utilizar três domínios, o conceptual, o social e o prático, prevendo características reconhecidas nos indivíduos antes dos dezoito anos. Belo *et al.* (2008) elegeram os seguintes aspectos subjacentes à definição proposta pela AAIDD que podem ser considerados para elaboração de uma avaliação para crianças e adolescentes com indicação de *deficiência intelectual*:

- o contexto em que o indivíduo está inserido, considerando a idade dos pares, a diversidade cultural, a diversidade linguística;
- o nível comunicacional, sensorial, motor e adaptativo;
- a capacidade do sujeito que coexiste junto com a limitação;
- o diagnóstico que resulta em apoio às especificidades e funcionalidades;
- a melhora generalizada a partir das intervenções dos apoios.

De acordo com esses itens, para Belo *et al.* (2008), observa-se o meio a que o aluno está exposto e os apoios necessários como elementos importantes na avaliação de *deficiência intelectual*. Vale dizer que se verificam diferentes níveis no âmbito da *DI*. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), os níveis devem ser baseados no funcionamento adaptativo para que se possa determinar o tipo de apoio necessário. A partir disso, as crianças podem ser identificadas como apresentando *deficiência intelectual leve (DIL)*, moderada, severa e profunda (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A *DIL* caracteriza-se por limitações nas atividades acadêmicas, funções executivas, planejamento, estabelecimento de estratégias, determinação de prioridades e memória de curto prazo. Os demais níveis apresentam as mesmas características, aumentando a

dificuldade adaptativa e de funcionalidade. A DI moderada apresenta uma lentidão das atividades acadêmicas e assistência contínua diária e precisa de apoio para a realização de tarefas conceituais. Na *DI* severa, a linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e no uso da língua. A fala é expressa por palavras ou expressões isoladas. A *DI* profunda apresenta limitada compreensão de enunciados e de comunicação simbólica.

Pensa-se que os termos, mesmo os mais atualizados, segundo o AAIDD, não representam o aluno de uma forma neutra. Evidencia-se na palavra *deficiência* uma desqualificação, uma “não” eficiência, como apontam Haag (2015) e Leite (2016). Acredita-se, a partir de Haag (2015), que o termo mais apropriado seria “características específicas de desenvolvimento” (CED), para referir-se, na escola, ao aluno indicado para atendimento, sob a indicação de que não sabe ler e escrever, por isso apresenta suspeita de *deficiência intelectual leve*. É fundamental, para a avaliação da linguagem do aluno com CED, olhar para o contexto de cada criança, tanto familiar como escolar, identificando não somente o que ela tem estabelecido sobre a língua, mas o que lhe é histórico e cultural.

Haag (2015) desenvolveu pesquisa que considera as capacidades das pessoas com características específicas de desenvolvimento (CED), com foco na mediação de uma professora de AEE com um aluno com laudo de *deficiência intelectual*. Os resultados apontaram, embora com limitações significativas do participante nos mecanismos de composição textual, que a interação baseada em pressupostos vygotskyanos amplia as competências da linguagem do educando. De acordo com Haag (2015), a linguagem é o meio para o desenvolvimento humano e é presença inquestionável na avaliação da criança com CED. A atividade linguística ocupa lugar de destaque, tanto pela expressão linguística mensurada do avaliado, como na compreensão dos dados feitas pelo avaliador.

Haag (2015) chama atenção para os envolvidos na situação da avaliação, pois, na maioria dos testes clínicos, há, de um lado, um profissional (geralmente um psicólogo) com expectativas de contabilizar os dados conforme os níveis de inteligência; e, de outro, uma criança com histórico de defasagem escolar, cujos fracassos e problemas socioambientais contribuem para uma baixa autoestima. Haag (2015) também traz um alerta para a situação de avaliação e propaga a importância de olhar as capacidades que a criança tem, considerando os conhecimentos linguísticos que ela traz do seu meio, não os desconstruindo, mas construindo a partir deles.

Haag (2015) considera que todas as atividades sociais que propagam a incapacidade do aluno classificado com *deficiência intelectual* geram, em comparação à Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, a Zona de Despotencialização do Desenvolvimento

(ZdD), implementando uma rede de representações que rotula a criança com *deficiência intelectual* a uma condição de limitação imutável. De acordo com Haag (2015), os envolvidos com o aluno, imersos nessa pré-concepção de impossibilidade, são convencidos a economizar investimentos na interação e em conhecimentos que poderiam potencializar a aprendizagem do educando.

Magalhães (1997) também considera a impropriedade do termo *deficiência intelectual*, por identificar que é uma invenção humana criada pela cultura dominante para classificar aqueles que estão à margem da sociedade e que não conseguem pensar como a maioria que se autoproclama como *normal*. Para Veltrone (2011), o acesso das crianças mais pobres à escola gerou um conflito entre culturas. O distanciamento da cultura das camadas populares da cultura hegemônica foi identificado como uma anormalidade. Como atesta Veltrone (2011), o termo *deficiência intelectual* leve está sendo usado com frequência para classificar os alunos que não se enquadram na escola e acabam fracassando. A dificuldade de compreender a cultura do aluno e a priorização de uma única cultura na escola como se fosse a única seria um dos motivos que levam os alunos a terem um baixo desempenho escolar. Por isso, o professor precisa considerar as dimensões axiológicas que envolvem as condições do aluno para não criar rótulos no ambiente escolar.

Veltrone e Mendes (2009 apud VELTRONE, 2011) evidenciam que o contexto educacional é gerador da *deficiência intelectual*, porque é a nomenclatura usada para classificar todo aquele que não consegue acompanhar o currículo da escola. Assim, se o aluno não está aprendendo, não está no mesmo nível que os demais. No lugar de mudar estratégias e buscar novos recursos, indica-se o aluno para fazer uma avaliação para verificar se é o caso de *deficiência*.

Há, segundo Freitas *et al.* (2005 apud VELTRONE, 2011), uma forte relação da DI com o fracasso escolar, quando se inicia a verificação da aquisição de habilidades básicas como a leitura e a escrita, por exemplo. Conforme Veltrone (2011), não se encontram nos documentos do MEC orientações no âmbito escolar para que os alunos identificados com DI adquiram e desenvolvam habilidades para a aprendizagem da leitura, ou seja, não há suporte pedagógico para o ensino e aprendizagem da leitura para casos específicos de *deficiência*, como a *deficiência intelectual*.

A partir disso, procurei buscar conhecer o que a literatura diz sobre a linguagem oral da pessoa com *deficiência intelectual* para depois definir o que entendo por DI. Busco compreender a relação entre *deficiência intelectual* e dificuldade na linguagem oral, porque

essa última é um dos indicadores que a professora regente se baseia para encaminhar o aluno para atendimento na SRM conforme minha atuação nesse espaço.

2. 3. 2.1 A linguagem Oral do Aluno com Indicação de *Deficiência Intelectual*

Com base em minha experiência profissional e em queixas que recebo de professores, de sala de aula, é possível que a dificuldade na fala seja um dos principais indicadores apontados pelos docentes de que o aluno em processo de alfabetização apresenta uma *deficiência intelectual*. Em razão disso, resolvi aprofundar meus conhecimentos sobre essa modalidade da língua para compreender melhor a relação *DI* e linguagem oral.

O nível comunicacional é considerado fundamental para o desenvolvimento pessoal da criança com *deficiência intelectual*. Segundo Gouveia *et al.* (2008), a comunicação é um processo de origem social, cujo veículo é a linguagem oral (com exceção daqueles que usam língua de sinais, tecnologias assistivas ou outros recursos). Para as autoras, a linguagem para as crianças com *DI* é um desafio, porque elas não são estimuladas para o uso de todos os recursos possíveis ou, muitas vezes, não são capazes de mostrar o que sabem dos recursos da língua para a interação, desconhecem o potencial da linguagem oral.

Quando se interage com elas, muitas vezes, demonstram uma dificuldade de reagir, interagir, de ter iniciativa, usando uma linguagem estereotipada e desadequada ao contexto. Apresentam uma limitação no uso social da linguagem para diferentes funções: para a expressão de desejos e necessidades, para controlar o comportamento dos outros, para participar socialmente, para expressar suas ideias, para fantasiar, para obter e dar informações.

Como Vygotsky (1995), Gouveia *et al.* (2008) percebem que o desenvolvimento da comunicação da criança com *deficiência intelectual* segue as mesmas etapas que um indivíduo sem atraso, embora mais lento. Por isso, há necessidade permanente de interação social, que também deve ser promovida pela SRM na escola, pois é preciso articular e promover, em parceria com a professora da turma, momentos de interação com o uso da linguagem com finalidade social.

De acordo com Gouveia *et al.* (2008), na escola, a criança com *DI* aumenta os níveis de comunicação, porque não tem a interação controlada pelos adultos. Segundo Gouveia *et al.* (2008), os pais superprotegem as crianças com *deficiência intelectual* com medo de como serão tratadas, controlando com quem podem se relacionar. Em casa, os pais acabam monitorando as interações desses alunos, não favorecendo a sua evolução.

De acordo com Gouveia *et al.* (2008), existem denominações de acordo com o perfil linguístico das crianças com *DI*. As autoras afirmam que as primeiras palavras aparecem aos 18 meses. Em crianças com *deficiência intelectual* moderada ou severa, elas vão aparecer por volta dos 2 ou 3 anos de idade (RONDAL; EDWARDS 1997 apud GOUVEIA *et al.*, 2008). Primeiro, as crianças desenvolvem a base da comunicação humana, o choro, a expressão facial, contato olho no olho, o balbucio e, depois, as palavras.

Para Gouveia *et al.* (2008), os alunos com *DI* evidenciam na expressão oral dificuldades na morfologia, sintaxe e na pragmática. Na morfologia, há a ausência de morfemas gramaticais, artigos, preposições, pronomes, entre outros. Além das diferenças na fala, as crianças com *DI* apresentam limitações cognitivas e de abstração na compreensão da linguagem.

Segundo Gouveia *et al.* (2008)⁶, uma das maiores dificuldades está na sintaxe, ou seja, na elaboração de frases em que ocorra a concordância entre o sujeito e o verbo, bem como a utilização dos tempos verbais. Na pragmática, observa-se uma falta de compreensão nos contratos sociais, ou seja, para realizar modificações semânticas e sintáticas conforme demandas do interlocutor e, finalmente, variar as funções comunicativas. Gouveia *et al.* (2008) destacam também que a memória auditiva do aluno com *DI* é menor a curto prazo, apresentando uma lentidão no processamento e na compreensão. As autoras mostram que as crianças com *DI* apresentam dificuldade em classificar uma determinada palavra de acordo com seu campo semântico e lexical. Como exemplo para a noção de campo semântico, há a situação de uma criança não identificar que *carro* é um meio de transporte e não ser capaz de relacionar com *avião*, *moto*, *navio* e outros. No que se refere ao campo lexical, o mesmo pode ocorrer quando a criança for solicitada a relacionar a palavra *flor* às palavras *florescer*, *floral*, *florista*, por exemplo.

Após refletir sobre *deficiência intelectual* e dificuldade de aprendizagem, considerando especificidades da oralidade da linguagem do aluno com *deficiência intelectual*, destaco que o aluno com *deficiência intelectual* que apresenta alguma síndrome, como a Síndrome de Down, por exemplo, evidenciará diferenças no seu aparato orgânico do aparelho fonador, evidenciando características de fala coerentes com tal especificidade. No entanto, conforme minha experiência na SRM, há crianças que não apresentam síndromes, mas a diferença marcada no uso da língua/código vai indicar que ela tem alguma limitação de acesso

⁶ Em uma revisão teórica sobre o desenvolvimento da linguagem oral do aluno com *deficiência intelectual*, no que se refere ao nível comunicacional, as bibliografias que surgiram foram descartadas em razão de apontarem para a correção do indivíduo, utilizando termo como anormal para referir-se às pessoas com características específicas de desenvolvimento.

por algum canal. Nesse caso, a forma como usa a língua/código, no caso de inversão na ordem sintática, omissão de preposições, artigos, por exemplo, mostra que ela deve ser compreendida de forma diferente. Assim, por exemplo, na seguinte frase de uma aluna com síndrome de down, “Passei eu casa Ana verde”, enunciada após ela ter passado na casa da colega Ana com a professora de Ciências, mostra muito mais do que uma diferença linguística na estrutura frasal. A criança parece ter uma aprendizagem visual, sinestésica, que precisa viver, experimentar e sua fala revela o que lhe é mais significativo.

Assim, uma criança que apresenta um modo diferente de falar, forma de organização frasal ou omissão de palavras não pode ser discriminada ou desvalorizada, sem atenção no ensino e na aprendizagem. Ao considerar, como Veltrone (2011), que a *deficiência intelectual* é uma construção social e, desse modo, a linguagem do aluno com *deficiência* é uma diferença, essa linguagem deixa de ser *deficiente* e passa receber outra compreensão. Na direção das ponderações realizadas até aqui, na próxima seção, discorro sobre meu entendimento quanto à *deficiência intelectual*.

2.3.3. Uma definição de *deficiência intelectual*

As concepções apresentadas sobre *deficiência intelectual* podem ser vistas a partir de uma perspectiva orgânica e outra sociocultural. Na minha compreensão, após as leituras realizadas, temos um corpo biológico, que muda de uma pessoa para outra, com diferenças que vão estar mais próximas ou mais distantes daquilo que um grupo de pessoas ou a sociedade tem convencionado como padrão. A nossa diferença biológica, enquanto seres vivos, não pode ser desconsiderada. Mas, mesmo que eu acredite que podemos ter nossa diferença fisiológica respeitada, estamos inseridos em um sistema social, cuja construção histórica e cultural até aqui ainda tem buscado tornar esse corpo diferente, igual, normal. (LOPES, 2007, KLEIN, 2015).

Acredito, de acordo com Veltrone (2011), que pessoa com *deficiência intelectual* seja uma expressão estigmatizada, que diminui a pessoa, uma vez que “de” é um prefixo de negação e significa não ter eficiência intelectual e remete a não ter inteligência. Também se considera *deficiência intelectual* como invenção sociocultural forjada por aqueles que detêm o poder, sobre aqueles que não conseguem se defender por meio da argumentação, vítimas da uma sociedade competitiva, em que aquele que não produz com a agilidade esperada é visto como um defeito (VELTRONE, 2011). A criança, mesmo em condições desfavorecidas, quanto a seu aparato orgânico, não pode ser classificada como uma pessoa *sem eficiência*

intelectual por não estar dentro de padrões esperados, quando o único elemento intelectual avaliado diz respeito aos conhecimentos acadêmicos (VELTRONE, 2011).

A escola, historicamente, não trabalha a linguagem oral e outros conhecimentos para além dos conhecimentos escolares. Santos (2007) defende a permanência, ainda hoje, da produção de conhecimento, como na modernidade clássica, considerando a sociologia das ausências, em que a escola assume como único conhecimento o científico, que conduz a uma visão monocultural do saber.

A inteligência usada pelo ser humano para agir em diferentes esferas sociais não pode ser medida, nem mesmo a considerada inteligência acadêmica, porque depende de quem está avaliando e quais critérios estão sendo considerados nesse infinito mundo de informações. Todo método usado para definir o nível intelectual do ser humano tem muitas variáveis, porque cada ser é único e tem vivências diferentes, condições diversas. Segundo Lopes (2007), não há fronteiras nítidas, não há regras definidas, não há razão que sustenta a comparação entre o *normal* e o *anormal*, os quais são uma construção da racionalidade moderna.

Todos nós, em maior ou menor grau, temos uma diferença no nível comunicacional (GOUVEIA *et al.*, 2008) e temos direito de receber estímulos precoces de forma moderada, não porque temos uma *deficiência*, mas para buscar formas de interagir melhor e agir no mundo. Muitos alunos também podem evidenciar *deficiência* ou dificuldade, dependendo dos estímulos ambientais. No trabalho com alunos com *deficiência intelectual* moderada ou grave, o nível comunicacional da criança dificulta sua interação com o meio, e ela acaba ficando muito sozinha nos espaços escolares. O grande desafio para os professores é promover espaços em que a criança possa se desenvolver.

A criança indicada para atendimento na sala de recurso multifuncional, porque ainda não está lendo e escrevendo e mostra defasagem idade-ano escolar, é vista como se apresentasse *deficiência intelectual leve*. Na maioria das vezes, não tem comprometimento em termos comunicacionais, mas uma forma de falar própria do seu meio, que, junto com a falta de investimento em letramento escolar, recebe a interpretação errônea de uma patologia, tanto de professores que banalizam o termo *deficiência*, como alguns profissionais da área da Psicologia, que fazem testes relâmpagos de uma semana para fornecer um parecer, no lugar de se promover uma investigação aprofundada, como indicam Belo *et al.* (2008).

Por isso, recuso o uso do termo *deficiência intelectual* na escola, porque ele coloca o aluno em uma condição desfavorável, e valho-me da expressão “características específicas de desenvolvimento” (CED). Acredito que o peso que a criança carrega com essa nomenclatura

(DI) não está só no fator biológico, na sua diferença fisiológica, mas, sobretudo, na concepção social do termo que remete a fracasso. CED é o termo utilizado por Haag (2015) e o escolhido para seguir a partir de agora na minha prática, por representar todos os alunos encaminhados para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional, que ainda não leem e nem escrevem. Nesta pesquisa, embora eu quisesse substituí-lo daqui a diante, preciso ainda trazê-lo para colocá-lo em discussão.

Não há necessidade de distinguir *deficiência intelectual leve* e dificuldade de aprendizagem na SRM. A prioridade deve ser dar suporte a todo aluno encaminhado. Se a sala de recurso multifuncional ficar restrita a alunos com *deficiência*, vai corroborar, ainda mais, para ser um espaço voltado para a exclusão. Faço uso do *ainda mais*, porque acredito que a sala de recurso multifuncional, por si só, é excludente, porque uma lei define quem vai ter acesso a ela.

Para caminhar em direção à inclusão com aqueles que frequentam o espaço, a SRM precisa de muitas ações e trabalho colaborativo com toda a rede escolar. Tenho observado que os alunos que mais precisam de ajuda são os alunos socioeconomicamente desfavorecidos. Por isso, acredito na constituição de uma equipe de avaliação que analise em conjunto cada caso e as muitas variáveis para garantir ao aluno o atendimento e outras ações necessárias no ambiente escolar. Além disso, defendo um trabalho na sala de recurso multifuncional que transcenda as paredes da SRM e os muros da escola.

A atenção à linguagem da pessoa indicada para atendimento na sala de recurso multifuncional deve estar apoiada em uma concepção de linguagem que compreenda a constituição humana para além do corpo, que apresente uma constituição que é também sociocultural. Por isso, esse trabalho defende a linguagem como interação, pela qual podemos mudar nossas relações e conquistar espaços sociais de prestígio. Assim, acredito que nós, professoras da SRM, podemos construir Zonas de Potencialização de Desenvolvimento.

2.4 ZONA DE POTENCIALIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Como professora da SRM e defensora de trabalhos possíveis nesse contexto, penso que a sala de recurso multifuncional pode ser um ponto de partida de uma série de ações para promover a Zona de Potencialização de Desenvolvimento do sujeito (ZPD), indo em direção à inclusão que se almeja. Considero e reconheço as esferas sociodiscursivas de despotencialização do desenvolvimento (HAAG, 2015) e, a partir dessas esferas, enxergo *lugares* sociais de desprestígio que podem ocupar os alunos indicados para atendimento. Mas

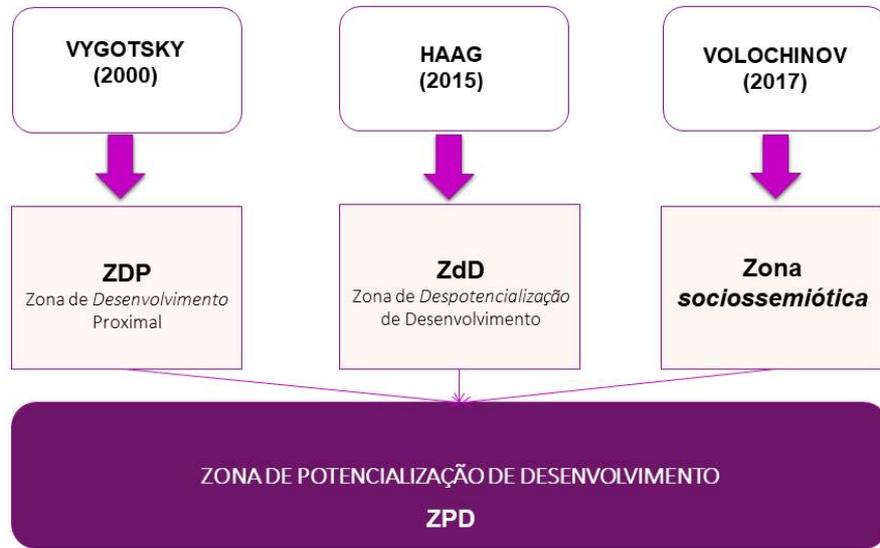
é necessário identificar as contribuições, as potencialidades das parceiras de pesquisa, as quais têm muito a colaborar em razão de suas experiências. Para isso, os pressupostos de Haag (2015), Volochinov (2017) e Vygotsky (2008) inspiraram-me a dar atenção para a potencialização no/do trabalho com a linguagem na SRM.

Assim, alicerçada no conceito de Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD) (HAAG, 2015), percebi a força do discurso, em que um rótulo, um estigma pode gerar em um conjunto de ações que colocam o aluno em lugar de exclusão. Se é possível impulsionar uma rede sociodiscursiva de despotencialização, é possível e preferível ir na direção inversa, promovendo uma Zona de Potencialização de Desenvolvimento. Por isso, dou destaque à Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), como o outro lado do conceito que Haag (2015) desenvolveu em sua tese de doutorado, a Zona de Despotencialização do Desenvolvimento.

A partir da perspectiva de Volochinov (2017), Faraco (2009) compreende que essa rede sociodiscursiva que coloca o aluno à margem é também sociossemiótica. Desse modo, não é apenas o discurso que condiciona o aluno ao lugar de exclusão, mas o olhar, o lugar que ele se senta, as atividades diferenciadas que recebe, a sua posição na hierarquia social que é reforçada nas relações que ele estabelece e que estabelecem com ele, nas relações sócio-verbais. Assim, nas relações das pessoas com *deficiência* e os demais alunos na escola há a internalização da lógica de signos, que vão além do discurso. Nessa concepção, consideram-se os tons valorativos presentes nas relações do aluno com CED e os demais colegas, com atenção a aspectos subjetivos que ultrapassam o enunciado.

Valho-me também da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2008), segundo a qual, para haver ensino-aprendizagem, é preciso haver uma relação de alteridade, ou seja, aquele que domina determinado conhecimento coloca-se no lugar daquele que está aprendendo e vice-versa. Esse é um dos aspectos que faz com que a aprendizagem tenha sentido para o aluno. A Figura 1 ilustra as relações que motivam a concepção de Zona de Potencialização de Desenvolvimento que está sendo evidenciada.

Figura 1 – Bases conceituais para a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD)



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das ideias desses três autores, eu acrescento o conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento. Essa zona compreenderia dois níveis, **o nível de dimensão axiológica**, oriundo da teoria de Volochinov (2017), em que a professora teria a consciência dos tons valorativos e, por isso, ideológicos, que envolvem o *auditório social* do aluno. Assim as ações seriam articuladas em atividades concretas por meio de gêneros do discurso; e **o nível de mediação** de Vygotsky (2008), a partir da qual a professora identificaria as mediações e articulações possíveis para a promoção do desenvolvimento do educando. Os dois níveis se inter-relacionam nas ações da sala multifuncional, formando, assim, a **Zona de Potencialização de Desenvolvimento**.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) seria um espaço abstrato que a professora da sala de recurso multifuncional estabeleceria pela linguagem ao receber a indicação do aluno para atendimento. Desse modo, não seria uma zona fixa na SRM, mas estabelecida em cada interação com os mediadores que tivessem um aluno em comum em atendimento. Assim, seria uma zona estabelecida com os mediadores, responsáveis pela aprendizagem do discente, como professoras regentes, pais, profissionais clínicos e outros, a partir de um conjunto de ações que visam a potencializar a aprendizagem do aluno. Trago a ZPD na análise dos dados, em que, a partir de identificação de Zonas de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD), proponho uma atuação reversa partindo do profissional da SRM.

No capítulo seguinte, apresentarei os procedimentos metodológicos, evidenciando o contexto de pesquisa, participantes e as possibilidades de discussão dos dados gerados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, compartilho os procedimentos teórico-metodológicos que embasam o escopo desta pesquisa, a partir de Flick (2009). Primeiramente, enumero aspectos gerais que me levaram a desenvolver este estudo numa perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Apresento, na sequência, as considerações éticas desta pesquisa em consonância com a LA, uma ciência que prioriza a imersão do pesquisador no campo de estudo. A seguir, viso a contextualizar a investigação, trazendo informações sobre o local da pesquisa e o perfil das participantes. Prossigo, descrevendo as categorias de análise e evidencio os pressupostos metodológicos dos quais as categorias emergiram.

De acordo com Flick (2009), a metodologia qualitativa em Linguística Aplicada oportuniza o estudo de situações em que se pode questionar sobre significados subjetivos que permeiam o cotidiano desse educando. Flick (2009, p. 25) diz que um estudo qualitativo não almeja resultados, pois visa a discutir os processos, a variedade de perspectivas “sobre o objeto, partindo dos significados sociais e subjacentes a ele relacionados”. Assim, esta pesquisa será qualitativa de cunho etnográfico, porque a pesquisadora trabalha na rede municipal a ser investigada e, portanto, inserida no contexto de estudo diariamente. A partir das entrevistas, pretendo descrever crenças, costumes, a cultura da sala de recurso multifuncional. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com geração de dados em gravação de áudio, o qual é adequado para uma pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2014). Passemos, então, para as informações relacionadas aos cuidados éticos observados para o bom andamento deste trabalho.

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O primeiro passo para a realização da pesquisa se deu pelo contato com a Secretaria Municipal de Educação, representada pela Supervisora de Educação Especial da rede de ensino, que foi muito receptiva. Além de concordar com a realização da pesquisa, ofereceu um espaço na reunião pedagógica mensal para que eu pudesse explicar a proposta de pesquisa às professoras da SRM.

Na reunião mensal do dia 19 de outubro de 2017, fiz o convite para as professoras que estavam presentes. Todas foram encorajadas pela supervisora, que ressaltou a importância da pesquisa para qualificar a ação docente. A responsável sugeriu que as entrevistas fossem realizadas em uma sala no Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando (NAEE), no

centro da cidade. Esse núcleo é voltado à educação especial e disponibiliza atendimentos clínicos na área de Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outros.

Em outro encontro pedagógico das professoras de SRM, ocorrido em fevereiro de 2018, ainda sem caráter oficial, tive a oportunidade de fazer uma breve explanação da proposta de pesquisa para uma sondagem inicial de quantas professoras estariam dispostas a participar. Estavam presentes 22 colegas. Para minha surpresa, das vinte professoras presentes na reunião, 14 docentes que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental colocaram-se à disposição. Das seis professoras que não se disponibilizaram, duas informaram não ter horário durante o dia para a entrevista. Outras quatro optaram pela não participação, por terem iniciado sua atividade na SRM muito recentemente, não se considerando aptas para colaborar com o estudo.

Conversamos no grande grupo, e as 14 docentes registraram sua disponibilidade de horário. No final da reunião, expliquei-lhes que a quinta-feira pela manhã e sexta-feira à tarde foram indicados como os dias de maior disponibilidade do grupo. Assim, seguimos com cinco parceiras para desenvolver este estudo, em razão da compatibilidade de horários e datas e com experiência no AEE e/ou SRM de, pelo menos, 4 anos.

Após o aceite pelas professoras, foi encaminhada à supervisora da educação especial a Carta de Anuência em que constavam os objetivos, o local de geração de dados, observações sobre o sigilo quanto ao nome da instituição/cidade, entre outras informações relativas à pesquisa e ao meu comprometimento ético. Em seguida, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos para apreciação ética.

Depois da aprovação do projeto pelo CEP Unisinos, conforme CAEE número 0222.7618.9.000, foi feito novamente o contato com as profissionais (supervisora e professoras) para confirmar a participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Após estarem cientes de todas as informações e confirmarem sua participação, as docentes assinaram o documento em duas vias.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Em um primeiro momento, apresento o município, local de pesquisa, por meio de dados gerais sobre as salas de recurso multifuncional. Depois, apresento sobre as parceiras de pesquisa, por último, sobre as práticas que constituem esse espaço.

3.2.1 O local da pesquisa: do município à sala de recurso multifuncional

Esta pesquisa teve seu lócus em um município do Vale do Rio dos Sinos, cuja cultura de colonização alemã tem um histórico de luta e de resistência conhecido nacionalmente. A cidade tem 74.985 mil habitantes (IBGE, 2020), e as escolas da rede municipal atendem a 11,5 mil alunos aproximadamente. Há, ao todo, 15 escolas de educação infantil, do berçário até o maternal, e 19 escolas de ensino fundamental, que atendem crianças do jardim A e B até o nono ano, embora algumas contêm com turmas apenas até o quinto ano.

As escolas de Ensino Fundamental do município contam com secretaria, sala de professores, sala de coordenação, sala de direção, biblioteca, sala de jogos, ludoteca, sala de música, duas salas de informática, auditório, sala de reforço, refeitório, onde as crianças recebem café, almoço e lanche da tarde. Há também 2 pracinhas, quadra de areia, quadra coberta, um ginásio e uma sala de recurso multifuncional.

A sala de recurso multifuncional (SRM) é um espaço para apoiar o público da educação especial: alunos com *deficiência*, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Há 347 discentes em atendimento nas salas de recurso do município para 22 professoras de Atendimento Educacional Especializado, segundo mapeamento feito em julho de 2018 pela Secretaria de Educação (informação verbal¹). A cidade conta com 22 SRM credenciadas pelo MEC, dentre as quais duas estão fechadas por falta de clientela e duas em funcionamento sem registro oficial.

Entre as atribuições da professora da SRM está o atendimento educacional especializado (AEE), realizado de maneira individual ou em pequenos grupos. No atendimento, no início do ano, é realizado um plano de AEE a partir de um estudo de caso. Este procedimento conta com as seguintes ações: conversas com o discente, visita à sala comum, diálogo com a professora, pesquisa em documentos da vida escolar do aluno, disponíveis na secretaria, entrevista com os pais e vários encontros com o educando. No final desse estudo, é feito o plano de atendimento educacional especializado anual, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Ao final de cada atendimento, redige-se um relatório das atividades diárias. Com o fim do trimestre, é feito um parecer para os pais.

A SRM tem recursos diferenciados e, em muitos momentos, é um espaço para implementação de tecnologia assistiva específica para o estudante. Alguns estudantes precisam de adaptação do material escolar, como um adaptador de lápis, tesoura flexora ou,

¹ Fala da supervisora da Educação Especial do município da pesquisa, durante reunião pedagógica, em julho de 2018.

até mesmo, adaptação de metodologia por meio do uso de jogos. Todas as salas de recurso multifuncional oficiais do município contam com computadores, mouses e teclados adaptados, mobiliário acessível, jogos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e acesso à internet.

3.2.2. As participantes da pesquisa

As parceiras de pesquisa se encontram mensalmente para reunião pedagógica, como já foi comentado, em que há discussão e compartilhamento de ideias, junto com as demais professoras do AEE. Na reunião, o grupo contribui com exemplos de práticas que colocam o aluno do AEE em destaque. Além de o município oferecer capacitação e acesso por meio de visitas periódicas às instituições que trabalham com as crianças com *deficiência*, as participantes também investem em cursos para sua formação continuada e em pós-graduação para aperfeiçoamento profissional.

Optei por chamar as participantes de “parceiras” para manter uma relação de parceria, como colegas de SRM que somos. Acredito também que, como representante de uma instituição de ensino superior, deva construir a ideia de trabalhar em conjunto, diminuindo a distância entre pesquisa, teoria e prática escolar, numa relação ética e colaborativa.

A seguir, trago o Quadro 2, com detalhes sobre a experiência profissional e formação de cada parceira, cujas informações foram fornecidas durante a entrevista, além da data de realização e a duração da entrevista. É preciso destacar que os nomes usados para se referir às parceiras são fictícios e não têm relação com seus nomes reais. O critério estabelecido para a escolha dos nomes fictícios foi a letra inicial, para auxiliar na organização dos excertos.

Quadro 2 - Informações sobre as participantes da pesquisa

Docentes	Experiência profissional	Formação	Data da Entrevista	Duração da entrevista
Amélia	20 anos de experiência, sendo 15 na alfabetização e 5 na SRM.	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em AEE e Psicopedagogia.	13/12/2018	10min15s
Beatriz	16 anos de experiência, sendo 10 na alfabetização e 6 na SRM.	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Neuropsicopedagogia.	13/12/2018	6min40s
Caren	12 anos de experiência no AEE.	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.	13/12/2018	12min35s
Débora	20 anos de experiência, sendo 16 em sala de aula e 4 no AEE.	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em AEE.	20/12/2018	12min
Elenir	11 anos de experiência, sendo 6 anos na SRM.	Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação Especial, Pós-graduação em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia.	28/2/2019	5min30s

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas informações do Quadro 2, observamos que as parceiras da pesquisa apresentam uma longa experiência profissional. A docente com menos tempo de atuação está há 11 anos, e as professoras com mais tempo estão há 20 anos. Uma professora tem 10 anos e a outra tem 15 anos de experiência em sala de aula com alfabetização. No Atendimento Educacional Especializado, as docentes têm, no mínimo, 4 anos de atuação (professora Débora) e, no máximo, 12 anos (professora Caren). É importante dizer que as salas de recurso multifuncional existem há 10 anos. A professora Caren tem mais tempo no AEE do que a existência da SRM (BRASIL, 2010), porque iniciou seu trabalho em Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando (NAEE), localizado em espaço fora da escola.

Destaca-se que a professora Amélia tem pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia. A docente Beatriz tem pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Caren em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Débora tem pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Elenir tem em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia. Identifica-se que três professoras têm mais de uma Especialização.

Identifica-se que há uma interface no AEE entre a Educação e a Saúde, contemplando as áreas da Pedagogia, Psicologia e Neurociências.

O quadro sobre as participantes revela ainda que, além da longa trajetória como docentes, investem, por meio de recursos próprios, em cursos, especializações e pós-graduação.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados com cinco professoras da SRM da rede municipal de uma cidade da região do Vale do Rio dos Sinos por meio de entrevistas semiestruturadas com gravação em áudio. As entrevistas foram realizadas as quintas e sextas-feiras, entre os meses de dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, na sede do núcleo de atendimento educacional especializado (NAEE). Os dados foram gerados, considerando as escolhas das participantes. Por isso, nem todas as perguntas do roteiro apresentam respostas de todas as participantes. O roteiro utilizado para a entrevista pode ser dividido em 3 partes, conforme o seguinte registro:

I. Questão sobre a vida profissional:

1. Fale sobre sua trajetória profissional.

II. Questões sobre a concepção de linguagem que orienta as práticas na sala AEEs:

2. Como você define linguagem?
3. Como você define ensino?
4. Qual a importância do trabalho com a linguagem do aluno com *deficiência intelectual* no contexto do AEE?

III. Aspectos da linguagem do aluno com a deficiência intelectual:

5. Como você entende *deficiência intelectual* e dificuldade de aprendizagem?
6. Conforme Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE/ nº 04 /2014 (BRASIL, 2014) fica a cargo do profissional do AEE identificar o aluno com *deficiência* sem laudo médico para atendimento. Quais os critérios utilizados para diferenciar

deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem no que diz respeito à linguagem?

7. Como acontece a avaliação da linguagem do aluno com *deficiência intelectual* nos AEEs? Quais os instrumentos de avaliação de linguagem da *deficiência intelectual* que você usa? Por quê? Há critérios para esse uso? Quais?
8. Quais habilidades e competências da linguagem devem ser prioridade nas ações desenvolvidas na sala multifuncional com alunos com *deficiência intelectual* em processo de alfabetização?

A partir das questões da entrevista, destacou-se o seguinte objetivo principal: analisar como linguagem, ensino e *deficiência intelectual* se evidenciam na fala de cinco professoras que atuam na sala de recurso multifuncional, visando à aprendizagem do aluno atendido neste espaço. Desse modo, consideram-se como potencialidade de discussão, os seguintes tópicos:

- A visão de linguagem de docentes de SRM;
- Perspectivas do trabalho com a linguagem;
- Esferas discursivas voltadas ao entendimento da *deficiência intelectual*.

Os tópicos serão analisados a partir da concepção de linguagem como interação. Assim, três autores e seus respectivos estudos são fundamentais: Vygotsky (2008), Haag (2015) e Volochinov (2017). Haag (2015) contribui com a apresentação da Zona de Despotencialização de Desenvolvimento. Volochinov (2017) traz a relação constitutiva da alteridade, e Vygotsky (2008) parte da premissa da constituição da alteridade para compreender como acontece o desenvolvimento humano. (MAGALHÃES E OLIVEIRA, 2011).

Os tópicos de análise foram elencados para corresponder aos três objetivos específicos:

- Identificar a concepção de linguagem apresentada pelas docentes da SRM e a relação com o ensino;
- Caracterizar o entendimento de ensino no contexto do SRM, a partir das experiências das docentes;
- Relacionar a visão das docentes sobre *deficiência intelectual*, e o papel da SRM no atendimento dos alunos encaminhados para tal fim.

Na seção seguinte, os dados são apresentados e discutidos com base nas escolhas metodológicas e teóricas indicadas.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada serão considerados a partir das reflexões em consonância com os autores do referencial teórico que ancoram esta investigação. Esta pesquisa, desenvolvida sob o olhar da Linguística Aplicada, em uma perspectiva de linguagem como interação, tem o compromisso de considerar as experiências e o conhecimento das professoras da sala de recurso multifuncional como um artefato social e cultural valioso, que revela, por meio das vozes dessas profissionais, os modos de agir no que tange à linguagem.

Como mencionado na introdução deste estudo, a SRM é um espaço dentro da escola para *pessoas com deficiência*, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Sua implantação é recente, completando apenas uma década (BRASIL, 2010). Por isso, as vozes das professoras de SRM são elementos potenciais para a compreensão e reflexão sobre o fazer docente na SRM. A seguir, o tópico que explora a concepção de linguagem das professoras.

4.1 A VISÃO DE LINGUAGEM DAS DOCENTES DA SRM

O diálogo e a alteridade, segundo Magalhães e Oliveira (2011), permeiam o agir do professor. Assim, a interação verbal (VYGOTSKY, 2000) e a presença do outro (VOLOCHINOV, 2017) são centrais para o processo de ensino-aprendizagem e para a constituição humana. Nossas escolhas, nossas ações como professoras acontecem por meio do uso da linguagem e revelam nossa concepção sobre ela.

Desse modo, a linguagem como interação é a concepção de linguagem sobre a qual nos² debruçamos nesta pesquisa. Entendo que olhar para a fala das docentes pela perspectiva da linguagem como interação é promover a reflexão sobre nossas ações com o aluno, uma tomada de consciência sobre como fazemos e o porquê de fazermos de determinada maneira. Para que haja significado para as participantes, a singularidade de cada uma precisa ser considerada e valorizada.

Os excertos que contêm as respostas das docentes que recebem atenção nesta análise serão apresentados em ordem alfabética, observando os pseudônimos escolhidos.

² Em alguns momentos, na discussão de dados, remeto-me à primeira pessoa do plural para colocar-me junto com os interlocutores do texto, de forma a interagir com os leitores e buscar uma maior aproximação com as parceiras de pesquisa.

Nesta seção, a análise se volta para trecho de excerto que responde à seguinte pergunta: *Como você define linguagem?*

Começamos com a resposta da professora Amélia, com 20 anos de experiência profissional, 15 anos em turmas de alfabetização e 5 na sala multifuncional, como mencionado no Quadro 2.

Excerto 1

- L1. A linguagem escrita, a linguagem o oral, o falado, a expressão
- L2. corporal, a compreensão e também a verbalização das vontades,
- L3. das necessidades.

Por meio desta fala, percebo que a professora Amélia se refere à linguagem como um código-mensagem, que pode ser transmitido de forma escrita, corporal, falada; com uma função de transmissão de comunicação. Identifica-se que a docente destaca que a linguagem existe de forma variada, na escrita, na oralidade, na expressão corporal.

A resposta evidencia que a docente identifica modalidades da língua. Sob essa perspectiva, poder-se-ia entender que a professora entende língua como um conjunto de códigos para transmissão de informação. De acordo com Fuza *et al.* (2011), as práticas imbuídas dessa concepção partem do princípio de que os alunos podem internalizar hábitos linguísticos. Assim, a concepção de linguagem de Amélia é de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984). Desse modo, a docente distancia-se da linguagem como um elemento social e ideológico constituído pelo meio (VOLOCHIONOV, 2017), ou como interação possível para o desenvolvimento da linguagem da criança. (VYGOTSKY, 2008).

Na sala de recurso multifuncional, que é um ambiente com a função de articular estratégias para maior acesso à aprendizagem das crianças, no meu entendimento, é imprescindível a noção da linguagem com uma visão mais abrangente que essa. É essencial, para definirmos nosso papel nesse cenário, que ampliemos nossa noção de linguagem como organizadora das atividades sociais, como constituidora da consciência humana e do desenvolvimento com foco em ações externas.

A linguagem, para a professora Amélia, parece algo segmentado, como algo individual, pertencente a cada indivíduo, no lugar de conceber a linguagem como uma teia social que, por meio de seu uso, saindo de diferentes canais, está em toda atividade na sociedade. Acredito que, sem a noção da dimensão social da linguagem, nós, professoras da SRM, podemos não agir de forma crítica e vislumbrarmos ações pedagógicas para além da correção de corpos, criticada por Lopes (2007) e Klein (2015). A linguagem como interação,

como uso social, possibilita que atuemos no desenvolvimento de potencialidades (VYGOTSKY, 2008), transformando ideologias que cercam o agir das crianças com características específicas de desenvolvimento (HAAG, 2015) e atuando na constituição de personalidades ativas (VOLOCHINOV, 2017).

Percebe-se que a professora Amélia tem essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, porque, no meio escolar, ainda é a concepção que permeia o ensino de língua, voltado para transmissão de conteúdo. Pode-se dizer, que na *vivência do nós* (VOLOCHINOV, 2017), Amélia não encontra uma representação significativa de linguagem como interação estável para modificar a consciência do seu eu. Em algum momento, a professora pode ter constituído uma noção diferente de linguagem, devido a sua trajetória na alfabetização ou cursos de formação de que participou, ou na sua pós-graduação em sala de recurso multifuncional para compor sua *vivência do eu*, ou seja, sua consciência individual. No entanto, na polifonia de vozes, entre a *vivência do eu* e *do nós* da professora, há a escolha do que é mais recorrente e que encontra na escola uma maior representatividade.

Passemos agora ao Excerto 2, com a fala da professora Beatriz, que tem 16 anos de experiência, dos quais 10 anos são no ciclo de alfabetização e 6 na sala de recurso multifuncional.

Excerto 2

- L1. A linguagem para mim é uma forma de expressão, pode ser
- L2. a linguagem corporal, a forma que a criança
- L3. encontra de se expressar, de se comunicar.

No excerto da professora Beatriz, a linguagem é “uma forma de expressão”, é algo que surge do pensamento do aluno, o qual é exteriorizado. Para a professora, o pensamento e a linguagem apresentam uma relação unívoca e transparente, aproximando-se de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. Quando Beatriz diz que a linguagem “pode ser a linguagem corporal, a forma que a criança encontra de se expressar”, parece considerar gestos, sinais e outros elementos como formas de linguagem. Assim, pode-se interpretar que diferentes formas de expressão são diferentes formas de linguagem. Em adição a isso, é possível dizer que a forma de expressão se origina das nossas experiências, da nossa relação com o outro, no mundo exterior.

Dando atenção à noção de linguagem como forma de expressão, é possível estabelecer relações entre pensamento e linguagem, como também o fez Vygotsky (2008). Os estudos desse autor são fundamentais para entender o processo de ensino-aprendizagem que

se contrapõe à concepção de linguagem como expressão do pensamento sobre a qual a fala de Beatriz provoca à reflexão. Para Vygotsky (2008), é a linguagem que forma o pensamento e não o contrário. Segundo sua teoria, a criança agiria de maneira intuitiva até os dois anos e, a partir de então, a linguagem aprendida nas relações com seu meio transformaria o pensamento em linguagem. Desse modo, de acordo com os pressupostos do autor, a linguagem é interação em um movimento do contexto externo para o contexto interno e vice-versa.

No processo de ensino-aprendizagem, a concepção de linguagem como interação nos leva a compreender a importância de nosso papel no desenvolvimento do aluno. Como professoras de SRM, podemos organizar a forma de atendimento, que pode ser individualizado ou em grupo. (BRASIL, 2014). Isso favorece a realização de mediações que a professora da sala comum, na maioria das vezes, não consegue fazer pela quantidade de alunos. Assim, temos a possibilidade de pensarmos estratégias voltadas para a linguagem com fim social e colocar nossos alunos em contato com ambientes diversificados em que eles farão uso da linguagem. Assumimos, portanto, que, quanto mais experiências envolvendo a linguagem como interação, maior será o desenvolvimento do aluno.

O discente pode ter uma dificuldade de acesso à linguagem devido a um comprometimento no aparato orgânico. Santaella (2003) e Rojo e Moura, (2019) chamam, por exemplo, o aparelho fonador de canal de comunicação. Assim, se uma criança tiver comprometimentos nesse aparelho, são as experiências com o meio social que farão a sua linguagem se desenvolver, dentro das condições que apresentar (Vygotsky, 2008).

A seguir, trago o excerto da professora Caren, que tem 12 anos de experiência na sala de recurso multifuncional.

Excerto 3

- L1. ã... Que a linguagem ela pode ser tanto compreensiva como
- L2. expressiva, que a gente deve ã... avaliar bem o aluno se o aluno,
- L3. ele é mais auditivo, se ele é mais visual, ã vai depender muito
- L4. da... até mesmo para ele poder se alfabetizar, né?
- L5. para ele poder ter um bom ensino aprendizagem.
- L6. acho que é isso.

A professora Caren relata que a linguagem pode ser “[...] tanto expressiva, como compreensiva [...]”, ou seja, uma ação ligada ao pensamento e não uma ação social. Nesse excerto, também é possível reconhecer uma concepção de linguagem como expressão do pensamento. No entanto, quando a professora Caren propõe avaliar o aluno, identificando se ele seria mais auditivo ou mais visual, preocupa-se com o canal de recepção do discente e traz

em sua fala uma aproximação com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

A docente considera o estilo de aprendizagem do educando para que ele possa ter um bom ensino. Traz a ideia de que, para um ensino de qualidade, é preciso reconhecer meios orgânicos pelos quais a criança aprende melhor, como ela cria maior sentido para a aprendizagem. Na fala de Caren, quando ela diz que um aluno é mais “visual” e outro mais “auditivo”, está revelando que compreende que os alunos aprendem de forma diferente.

A professora menciona a ação de avaliar como necessária para conhecer o educando. A partir da indicação dessa avaliação, assim como no uso do termo ensino-aprendizagem que aparece no excerto da professora, pode-se fazer uma aproximação com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2008). Magalhães e Oliveira (2011), estudiosas de Vygotsky, denotam que, para haver a Zona de Desenvolvimento Proximal, é preciso conhecer o aluno, saber dele, e mais do que isso, fazer com que ele perceba a intencionalidade e reciprocidade do professor. O processo de ensino-aprendizagem envolve alteridade, em que as pessoas participantes se coloquem umas no lugar das outras (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2019). Desse modo, pode-se dizer que, em razão de preocupar-se em conhecer o aluno, Caren aproxima-se, também, de uma concepção de linguagem como interação.

A professora Caren considera que entender como o aluno aprende é relevante para a alfabetização: “[...] até mesmo para ele poder se alfabetizar, né? [...]” Compreendo o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como uma etapa crucial para o aluno acessar o que Santaella (2003) e Rojo e Moura (2019) chamam de cultura da escrita e o que dizem ser, nos dias de hoje, a cibercultura ou cultura digital. Embora o avanço da tecnologia tenha proporcionado uma criação diversa de semioses, a escrita ainda é a tecnologia que ocupa lugar de hegemonia entre as modalidades de comunicação para uso da linguagem. No entanto, muitos alunos atendidos na SRM podem ter dificuldades para a compreensão do código escrito e um desempenho melhor por meio de outros signos.

Na SRM, a avaliação para saber a forma que o aluno aprende é necessária para apoiá-lo na sala de aula e pesquisar junto à professora regente outras formas de aprender a ler e escrever, sem necessariamente o uso da caneta e do caderno. Assim, não é só a mudança de código ou substituição de uma modalidade, mas o foco no ensino da escrita por meio de outras tecnologias pelas quais o aluno possa alfabetizar-se. Em razão da grande relevância da leitura e escrita para a inclusão social, é necessário lutar pelo direito de aprendizagem do aluno com características específicas de desenvolvimento tendo em vista sua alfabetização.

Na escola, a escrita tem lugar de destaque e é exigida por meio do manuseio do lápis. Na SRM, atendemos discentes com comprometimentos neuropsicomotores que precisam de estímulos na motricidade fina para uso desse recurso. Em alguns casos, o alcance de computador para uso na sala de aula possibilita que os alunos façam seus registros por meio de outro material. Evidencio, assim, que essa avaliação que a professora Caren destacou serve para identificar como o aluno aprende e o potencial de ampliar as formas de aprender por meio das tecnologias comunicacionais.

Acredito que a avaliação como sondagem inicial serve não só para identificar as dificuldades de condições de acesso de aprendizagem pelo aluno, mas também para analisar o auditório social do discente. No entanto, o mundo que representa a sua vivência pode ser “reduzido e escuro”, se formado por um “grupo eventual e instável de algumas pessoas” (VOLVOCHINOV, 2017, p. 214). Por isso, a importância da SRM na investigação de como esse auditório é composto. A docente da sala de recurso multifuncional pode formar um grupo de apoio junto aos profissionais que atendem a criança e a família, além de partilhar exemplos, dentro e fora da escola, de alunos com *deficiência intelectual* que conseguiram vencer as barreiras sociais do preconceito para auxiliar na manutenção do auditório social estável da criança com CED.

Na sequência, tem-se o registro da fala da professora Débora, com 20 anos de experiência, dos quais 16 são em sala de aula e quatro são em sala de recurso multifuncional.

Excerto 4

- L1. Linguagem é o ato de se comunicar que não necessariamente
- L2. precisa ser oral, né? às vezes, a concepção mais comum de
- L3. linguagem é aquela comunicação oral, completa, mas pensando
- L4. nos alunos de AEE, principalmente, né? a gente não vai ter isso
- L5. sempre, a gente vai ter, às vezes, uma comunicação por uma
- L6. palavra, por um gesto ou por uma expressão, tem alunos
- L7. que não se comunicam oralmente, mas que também
- L8. não são caso daqueles alunos que têm aquela comunicação
- L9. alternativa de, né? mas que com gestos com olhares consegue
- L10. se comunicar.

Para a professora Débora, a linguagem é expressão do pensamento e instrumento de comunicação. A concepção de linguagem como expressão do pensamento pode ser inferida quando manifesta que “[...] às vezes, a concepção mais comum de linguagem é aquela comunicação oral, completa, mas pensando no aluno de AEE, principalmente, né? a gente não vai ter isso sempre [...]”. Nesse trecho, a professora evidencia seu entendimento da linguagem

como algo universal, porque considera que há um único modo de falar, um modo correto, aquele que é mais completo, desconsiderando a diversidade linguística em diferentes situações de uso. Na fala da professora, a linguagem parece ser reduzida ao “ato” de se comunicar, numa perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, que evidencia uma operação mecânica.

A comunicação alternativa é uma área da tecnologia assistiva que ajuda os indivíduos sem fala, que se valem de escrita funcional ou com comprometimentos em sua comunicação. Essa área cria tecnologias que possam ser o canal de comunicação da pessoa com *deficiência*. Assim, no caso de um aluno que não fala, por exemplo, a professora pode construir uma prancha com pictogramas. Esse material é formado com imagens da rotina escolar para o discente se comunicar, indicando a ação que gostaria de realizar. Assim, a interação da professora com o educando é imprescindível para conhecer as necessidades do aluno, levando em consideração quem ele é, seu patrimônio histórico e cultural, seus interesses e necessidades para que a comunicação alternativa faça sentido para o aluno dizer o mundo do seu jeito.

Acredito que esse olhar da professora para buscar uma comunicação alternativa é importante, mas é a perspectiva de linguagem como interação que pode ampliar as possibilidades pedagógicas. Assim, a comunicação alternativa, seja ela por meio de imagens, ou um aparato eletrônico mais elaborado, é um canal de comunicação, mas não a linguagem. A linguagem acontece na interação de sujeitos, em um processo dialógico e alternado (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011). Assim, as tecnologias não garantem a aprendizagem, é necessário a interação com os mediadores, professores, colegas e outros, estabelecendo zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2008) com o educando.

Passemos agora ao excerto da professora Elenir, que tem 11 anos de experiência profissional, dos quais seis são de atuação na SRM.

Excerto 5

- L1. A linguagem é toda forma de comunicação, seja ela oral, visual,
- L2. tátil, posso utilizar todos os sentidos como forma de comunicação.

A professora Elenir evidencia a linguagem como instrumento de comunicação, dependente de questões orgânicas, entendidas no que diz respeito às habilidades “[...] oral, visual, tátil [...]”. Como salientado anteriormente, os alunos têm maior facilidade de aprendizagem quando o professor pensa em atividades que se valham do aparato sensorial do

aluno pelo qual ele aprende melhor. Esse conhecimento implica interação entre docente e discente e é essencial para elaborar estratégias de ensino-aprendizagem.

Quando Elenir diz que “[...] posso utilizar todos os sentidos como forma de comunicação”, ela considera diferentes signos para o aluno expressar-se, que vão além da oralidade. No entanto, o que a professora considera como linguagem são canais de comunicação, que podem ser de diversas semioses como língua oral, imagem estática e em movimento, entre outros, e não a interação do aluno como prática social. Assim, percebe-se que há uma relação dessa visão da professora com os estudos de Rojo e Moura (2019), quando destacam a influência dos aparatos de comunicação.

Avaliar os sentidos (aparato orgânico) por meio do qual a criança aprende melhor é importante para entendermos o canal por meio do qual a aprendizagem ocorre, mas a linguagem se concretiza no uso em diferentes contextos sociais. O verdadeiro sentido está no que Santaella (2003) chama de processo de comunicação e Vygotsky (2008) identifica como processo de interação. É importante compreender para nossa prática na sala de recurso que a linguagem é uma interação dialógica entre os sujeitos falantes nas ações sociais.

A concepção de linguagem mais recorrente entre as docentes é de linguagem como instrumento de comunicação. Essa concepção auxilia na identificação de maneiras como o aluno capta o conhecimento. Quando a professora identifica qual é o órgão dos sentidos pelo qual a criança aprende melhor, tem a possibilidade de reconhecer qual a modalidade de ensino. No entanto, o que é determinante para o aluno não vai ser o canal de acesso, mas as experiências, as práticas sociais, porque o ensino-aprendizagem acontece por meio da interação. Trabalhar em uma perspectiva interacionista é criar estratégias para que o aluno se envolva. Isso traz progressos na linguagem no que diz respeito à compreensão não somente da língua em si, mas do funcionamento social. Assim, a concepção de linguagem como interação abrange muito mais do que entender o aluno como um receptor do conhecimento, permite compreendê-lo como ser social e que se constitui sujeito e aprende na interação. A seguir, busco discutir a relação entre ensino e linguagem.

4.2 PERSPECTIVAS DO TRABALHO COM A LINGUAGEM

Neste tópico de análise, visou a reconhecer a importância do trabalho com a linguagem na sala de recurso multifuncional e demonstrar a relevância do atendimento educacional especializado com as crianças que precisam de ações que estimulem o desenvolvimento da

linguagem. Frente à demanda de alunos encaminhados para atendimento que ainda não leem e escrevem, faço a seguinte pergunta: seria a alfabetização o principal objetivo do trabalho com a linguagem na sala de recurso multifuncional? Nesta análise, tenho como objetivo caracterizar o entendimento de ensino no contexto do SRM, a partir das experiências das docentes, aproximando perspectivas de letramentos e multiletramentos.

Esse bloco será subdividido em duas partes, de acordo com as perguntas feitas às docentes. Em um primeiro momento, questiono as professoras sobre *sua concepção de ensino*. Nessa etapa, procuro perceber como as docentes desse contexto olham para o processo de ensino-aprendizagem e quais relações fazem entre o objeto de conhecimento (conceitos, processos organizados em diferentes temáticas, conjunto de habilidades) e as construções e sentidos atribuídos por elas. Em um segundo momento, faço às docentes a seguinte pergunta: *qual a importância do trabalho com a linguagem do aluno com deficiência intelectual no contexto do AEE?* Na sequência, destaco a resposta de três educadoras e procuro compreender a relevância da sala de recurso multifuncional para os alunos com características específicas de desenvolvimento como espaço de acolhimento e potencialização da linguagem.

Início a reflexão em busca de respostas para a seguinte questão: ***qual a sua concepção de ensino?***

O primeiro excerto a ser considerado é o da fala da professora Amélia:

Excerto 6 - Profa. Amélia

- L1. O ensinar é o trabalhar com a criança, ou tentar desenvolver
- L2. nela, então aquilo que a gente acredita que seja necessário para ela
- L3. aprender, né? que vem desde o momento do, né? desde o nascimento,
- L4. né? a gente tá ensinando muita coisa... a partir daquele momento então,
- L5. mas assim o ensinar da escola vem dentro daquilo que a gente acredita,
- L6. que a gente sabe que é o necessário para o aluno, mas vem muito mais...
- L7. aí eu não sei te responder sinceramente...

A professora Amélia diferencia o aprender em casa, “que vem desde o nascimento”, do aprender na escola, “[...] o ensinar da escola vem daquilo que a gente acredita [...]”. Segundo a docente, é o professor quem sabe o que é melhor para o aluno, responsabiliza-se pelas ações pedagógicas, sem considerar o interesse do discente.

Acredita-se também que a professora pode estar fazendo referência ao texto prescritivo (BRASIL, 2014), em que fica a critério do docente que atua nesse espaço elaborar o plano de AEE. Conforme Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE/ nº 04 /2014 (BRASIL, 2014), a professora pode planejar sem considerar o currículo escolar, baseando-se nas

necessidades do aluno. Acredito que a professora não está fazendo referência à Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE/ nº 04 /2014 (BRASIL, 2014), porque ela afirma “ensinar na escola” e não na sala de recurso multifuncional. Em sua concepção de ensino, Amélia não faz menção à compreensão do interesse do aluno, pois parece reforçar um ensino centrado no professor e não estabelece relações com práticas sociais, que poderiam elucidar uma perspectiva de letramentos. A professora finalizou a conversa, indicando que não sabia responder. Esse questionamento propagou uma reflexão que culminou em uma tomada de consciência (VOLOCHINOV, 2017) da docente: “eu não sei responder sinceramente...”. Percebi que a professora ficou pensativa e o não saber o que dizer lhe causou impacto. Essa tomada de consciência, essa avaliação sobre si mesma foi externalizada. Isso possibilita *sair do automático* e refletir sobre o seu fazer docente.

Uma das tarefas do professor na perspectiva do letramento, conforme Sato e Batista Jr. (2008), é tensionar as ações que sustentam sua prática, para compreender os mecanismos de poder que as engendram. A ação de se questionar sobre o seu fazer é um movimento que temos que realizar constantemente, principalmente em uma sala de recurso multifuncional em que acompanhamos por tanto tempo os alunos. Muitos ingressam no Jardim B e podem sair no nono ano do ensino fundamental, chegando a 11 anos na escola. “Corremos o risco” de nos esquecer dos objetivos essenciais para fazermos a diferença nesse espaço. A professora Amélia é minha parceira em um dos projetos que realizamos fora da escola e sei que é uma professora que busca sentido em tudo que realiza, para ela e para o aluno.

Acredito que a autorreflexão e a tomada de consciência são essenciais para pensarmos de que forma podemos contribuir para os alunos se tornarem mais atuantes em práticas sociais, dentro de um panorama mais inclusivo. Assim como Volochinov (2017), Kleiman (2015), Sato e Batista Jr., (2008), Rojo e Moura (2012), compreendo que a leitura e a escrita são situadas e carregam a representação do lugar social que o leitor e o escriba ocupam na sociedade. As práticas de letramentos e multiletramentos exigem criatividade e percepção do professor sobre as atividades sociais que são relevantes para a atuação do sujeito.

As práticas que envolvem a linguagem oral na sala de recurso multifuncional são importantes para que os alunos possam responder por si mesmo, ao invés de esperar pela autorização de seus responsáveis. Como a limitação na linguagem oral é vista no meio escolar como algo específico daquele que tem alguma *deficiência*, conforme apareceu nos dados, proponho disseminar práticas para que os alunos com dificuldade na oralidade possam ser vistos alcançando propósitos com seus discursos. Espaços de prestígio social devem ser ocupados pelos alunos com CED. Quanto mais mostrarmos suas potencialidades, mais

investimentos serão destinados a eles alunos por seus mediadores professores, pais e outros apoiadores, instaurando-se assim a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD).

Ao dar continuidade à reflexão empreendida, apresento a fala da professora Beatriz.

Excerto 7 - Profa. Beatriz

- L1. Eu acredito que ensino é a prática que produz o dia a dia para tentar modificar
- L2. o mínimo para aquela pessoa aprender que não seja só o formal já é um
- L3. ensino, já é um ganho para a pessoa.

Pelo que se verifica na fala da docente, Beatriz vai além da aprendizagem formal, acadêmica e considera um ensino voltado para a prática, pois diz que “[...] ensino é a prática que produz o dia a dia [...]” e considera a aprendizagem uma tentativa de modificar o mínimo possível. Nesse excerto, podemos identificar uma perspectiva de letramento, quando reconhecemos que esse mínimo a que a professora se refere pode ser pegar o lápis, conhecer as cores, usar a cola, amarrar os cadarços, colocar e tirar roupas, ir ao banheiro sozinho, se referindo à localização e à higiene pessoal, por exemplo.

Tais exemplos não foram mencionados pela professora Beatriz, mas são minhas observações a partir da nossa prática na sala de recurso multifuncional. Para as professoras da sala de aula, as práticas que mencionei, como usar o lápis, a tesoura, a cola e conhecer as cores devem estar consolidadas no primeiro ano do ensino fundamental. Se formos observar a aprendizagem voltada à alfabetização, ela compreende essas atividades, mas não são reconhecidas pelas docentes como evidências desse percurso.

Kleiman (2015) defende que alfabetização também se refere a noções neuropsicomotoras, noções espaciais, temporais, emocionais. Assim, o papel do professor da sala de recurso multifuncional também está no suporte à professora de sala de aula, dialogando com os conceitos, trocando experiências e mostrando que alfabetização vai além do código escrito, compreende todo o conjunto de práticas que as crianças aprendem para dar conta do ler e escrever.

Acredito que, no estabelecimento do que chamo de Zona de Potencialização de Desenvolvimento, os níveis da dimensão axiológica e da mediação também permeiam a relação do professor de AEE e da professora regente. A dimensão axiológica é a percepção da professora da SRM das relações, atitudes, atividades no que diz respeito ao juízo de valor que estão atribuindo aos alunos com características específicas de desenvolvimento. A mediação é a identificação de alunos e professores que podem estabelecer uma aproximação com o aluno com CED, que estejam no nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY). Desse modo, como

apontam Magalhães e Oliveira (2011), a alteridade e o diálogo precisarão se fazer sempre presentes para que o trabalho colaborativo e com significado aconteça.

A professora Beatriz mostra um dado importante que revela a dicotomia em que o professor da sala de recurso multifuncional se encontra: entre o ensino com fim em si mesmo e saberes externos à escola. Estamos em um país que impõe a inclusão como dever de todos (RECH; LOPES, 2007), mas que não oferece condições para que o mediador principal do processo de ensino-aprendizagem no contexto das diferenças possa fazer as mediações necessárias.

Quando me refiro a condições, penso em formação continuada, dentro do horário de trabalho para tratar da diversidade e do letramento, colocando uma ressalva muito importante para a alfabetização, que, diferente dos demais letramentos, precisa de técnicas específicas para o ensino da tecnologia escrita. É preciso também considerar que essas condições vão além da formação continuada, pois dependem da valorização do professor como profissional e com remuneração digna, da flexibilização da carga horária de trabalho e da garantia de salas de aulas equipadas com recursos capazes de contribuir para a aprendizagem do aluno e cada vez mais com tecnologias e acesso à internet. Ao olhar para essa situação, dentro da perspectiva da Zona de Potencialização de Desenvolvimento do próprio docente, identifica-se que nosso *auditório social* (VOLOCHINOV, 2017), no que diz respeito a nossa profissão, está instável há muito tempo. Embora busquemos a formação continuada, na relação com a comunidade e contato com o desprestígio social do nosso fazer docente, nossa *vivência do eu* tende a reproduzir e afirmar a mesma despotencialização que recebemos. Quanto mais rótulos sobre falta de eficiência em nossa profissão, menos investimentos recebemos do governo. Por meio da dimensão axiológica, podemos tomar consciência do nosso papel e, por meio da mediação, com movimentos éticos, sem hierarquia e disputa de saberes, nos colocarmos lado a lado com nossos colegas na luta por um espaço maior. Temos que nos autovalorizarmos e compartilhar as potencialidades realizadas por nossos colegas, para começar por nós uma mudança na forma de olhar.

E a forma como o professor vê o aluno?

Agora vejamos o que nos diz a professora Débora no próximo excerto.

Excerto 8 - Profa. Débora

- L1. ã... seria de a metodologia adotada pelos professores em sala de aula que eu
- L2. acho que isso tá muito ã tem bastante precariedade nisso acho até pelo fato
- L3. de falta de capacitação, né? para trabalhar com a criança com métodos
- L4. diferentes, né? quando fala de ensino se pensa em matemática, português,

- L5. alfabetização, então assim de ter outros métodos para trabalhar com a criança
- L6. ã principalmente aquela que tem mais dificuldade, né?, questões mais
- L7. significativas também pra trabalhar, onde vai ela vai poder
- L8. fazer a prática e significar isso.

A professora Débora aponta que os docentes têm condições precárias de ensino no que se refere à metodologia. Ela justifica a afirmação com o argumento de que falta capacitação aos professores da sala de aula. Débora diz que, quando se pensa em ensino, se pensa no ensino formal, mas, em se tratando de alunos com mais dificuldades, propõe trabalhar com práticas situadas. Kleiman (2015) também reconhece que a alfabetização tem papel crucial na formação da cidadania, não somente na preparação para o mercado de trabalho, mas principalmente para a criança ter mais escolhas, maior qualidade de vida, mais acesso à cultura.

No entanto, Kleiman (2015), assim como a professora Débora, reforça que é necessário ultrapassar os saberes escolares para abranger diferentes atividades da vida cotidiana. Esse discernimento da professora Débora de que ensinar tem a ver com o que tem sentido é muito próximo do que se pretende na sala de recurso multifuncional, em que a profissional responsável tem autonomia para elaborar o plano de ação para o aluno após o estudo de caso (BRASIL, 2014). Pensar o que faz sentido para o aluno nos leva a um exercício contínuo de nos colocar no lugar do outro e evitar julgamentos que estão sempre presentes em nossas *vivências do nós* e, muitas vezes, à necessidade de um conhecimento mais aproximado de nossos alunos.

Nesses quinze anos atuando em escola em uma região menos favorecida socialmente, conhecer o lar das crianças com quem trabalhei tem sido um grande aprendizado. Visitar os lares das crianças é conhecer mais de perto a sua história, sua cultura. Permite-me ver com mais clareza o que realmente importa. Num mesmo ano, visitei casas pequenas, limpas, bem organizadas, com TV a cabo, internet, computador e outros itens de uma boa infraestrutura doméstica. De outra parte, estive em lares sem saneamento básico, sem banheiro. Conheci o banheiro de uma vizinha, onde o aluno tomava banho uma vez por semana. Não havia luz elétrica própria, a luz era um “bico” de um “gato da vizinha”, como relatou o aluno, também não havia televisão, sem mesa para refeições, sem cama individual. Essas crianças, que já não têm quase nada do que entendemos como condições dignas (alimentação de qualidade, água encanada, geladeira, luz própria, acesso à internet), na escola, continuam sendo aquelas sem condições para garantir as necessidades básicas e para avançar na aprendizagem.

Na nossa localidade, há muitos alunos com características específicas de desenvolvimento oriundos de lares em que não há contação de histórias, não há diálogo, ninguém pergunta como foi o dia, nem por que está usando uma regata quando faz 4 graus Celsius fora da sala, nem se almoçou; ninguém dá um colo quando está triste. Pensar o que faz sentido para os alunos em meio à diversidade de condições é uma tarefa complexa, porque, em uma mesma sala de aula, pode haver um aluno que não tem banheiro, outro que não tem televisão e outro com acesso à internet.

Esses alunos, em sua maioria, não acreditam em si mesmos ou que têm capacidade de transpor a linha social de seus contextos. Essa linha social parece ser comumente estabelecida por mediadores, como os pais, familiares e professores, cujas redes sociodiscursivas e sociosemióticas levam-nos a permanecer no mesmo lugar por meio de despotencialização do sujeito (HAAG, 2015).

Acredito que uma forma de transpor essa barreira social é a mudança de nossas ações, de discursos como professores e a extensão dessa mudança de perspectiva à comunidade escolar. Penso que precisamos oportunizar novas experiências aos alunos, para que eles possam conhecer novos lugares, colocá-los em contato com uma realidade que é diferente da que vivem. Por que não organizar visitas a universidades, a empresas de tecnologia, a museus, patrimônios culturais, entre outros espaços sociais e de circulação de conhecimento e cultura? É preciso oferecer oportunidades para os alunos. Para isso, também precisamos que a educação seja uma das prioridades de investimento financeiro em nosso país. Penso que precisamos caminhar a partir da cultura dos alunos, mas também mostrar outras culturas, outras formas de viver. Assim, os discentes podem visualizar novos campos de atuação para serem escolhidos como trajetória de vida. Acredito na inserção, vivência de alunos em novos ambientes, prática de novos letramentos e trabalho por projetos.

Como vem sendo destacado neste trabalho, o contexto sociocultural do aluno é a base para planejar uma ação pedagógica com sentido a partir das realidades que temos e criar práticas situadas em que os gêneros discursivos sejam vivenciados (VOLOCHINOV, 2017). Sob essa perspectiva, ter uma letra legível e o domínio do lápis, segundo Kleiman (2015), não importa mais do que escrever com sentido.

Dou continuidade à análise a partir da fala da professora Elenir.

Excerto 9 - Fala da Professora Elenir

- L1. Ensino pra mim é basicamente o que vai ser usado para toda a vida do aluno,
- L2. tanto na área social, como na área de formação, tudo que ele tiver um

L3. aproveitamento será um ensino. Por exemplo, assim, tenho dois alunos que eu
L4. não trabalho a escolarização como deveria ser na escola, apesar de estar na
L5. escola eu não trabalho o conteúdo, que deveria ser trabalhado, eu ensino a
L6. pegar ônibus, nós vamos no mercado, vamos na papelaria quando precisa
L7. comprar alguma coisa para a escola, ensino eles a fazer o pagamento a
L8. receber o troco, vamos no mercado, fizemos a diferença entre o mais barato e
L9. o mais caro, para eles aprenderem a convivência social e a área na sociedade,
L10. não só a vida diária na escola.

A professora Elenir, assim como a professora Débora, não menciona a palavra letramento para falar sobre sua concepção de ensino, mas descreve dinâmicas que vão ao encontro dessa perspectiva quando indica que realiza muitas práticas situadas como ir à papelaria, ao mercado etc. Elenir diz que a prioridade na sala de recurso multifuncional são as tarefas da vida social, como pegar um ônibus, compreender o processo de compra e venda, fazer aproximações de preços, identificando o que é mais caro e o que é mais barato. A docente afirma que “[...] não trabalha a escolarização [...]”.

Na SRM, como a professora Elenir mencionou, é possível ir além da grade curricular. A BNCC (BRASIL, 2018), que orienta a elaboração de currículos nas diferentes redes municipais, estaduais e federais, tem uma proposta muito aberta indicando o trabalho por meio de práticas situadas.

Vale lembrar que a sala de recurso multifuncional é, por si, só estigmatizada, pois é o espaço que atende o aluno com deficiência na escola. Assim, embora façamos atividades práticas, nosso trabalho terá sentido, se conseguirmos mostrar fora da sala de recurso o que o aluno consegue fazer. Vale pensar em atividades com uma finalidade social, com uma produção de discurso oral para o aluno que ainda não sabe ler e escrever. Não saber ler e escrever é, segundo minha experiência, um dos maiores fatores de exclusão na escola. O aluno que ainda não está alfabetizado aprende a copiar e, muitas vezes, o tempo da sua cópia ocupa todo o tempo de aula. Nossa escola ainda está na cultura impressa, descrita por Santaella (2003) como propulsora da língua escrita e imagem estática. Atualmente, o mundo está na cultura digital, em que o aluno pode fazer uma atividade simples de contar uma história por meio de imagens, por exemplo, e a professora pode filmar, dando-lhe oportunidade de refazer se ele desejar ou cortar imagens na hora de editar, para depois postar nas redes sociais da escola. Essa ação alcançaria os colegas, a professora e os pais, mudando a consciência que os outros têm sobre o aluno atendido, modificando suas relações, ampliando as possibilidades de interação do aluno com CED por meio das atividades publicadas. Ao mesmo tempo que consideramos tal movimento muito positivo, é preciso levar em conta que

tal exposição pode necessitar de cuidados para o enfrentamento de problemas com as redes sociais, por meio do *cyberbullying*, à propagação de *Fake News*. Se a divulgação em rede social não receber essa atenção, as consequências podem ser negativas, dificultando o alcance do objetivo para esta ação. Desse modo, por meio de um processo de multiletramento, também promovemos uma zona de potencialização do desenvolvimento do aluno, quando intencionalmente buscamos combater estigmas que compreendem o fracasso escolar e estabilizar o auditório social do aluno com *deficiência*.

A perspectiva de multiletramentos compreende os avanços tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. A inserção da tecnologia na escola é necessária para combater ideias errôneas que envolvem a aprendizagem e que colocam os alunos na condição de incapazes. O uso de vídeo, áudio, imagens podem oportunizar os alunos a explorar o conhecimento sem precisar usar necessariamente a escrita. Um exemplo disso é a concepção de que aquele que não copia não está aprendendo. Na escola em que atuo, na maioria das vezes, o aluno só tem direito de participar de algo que envolva outra modalidade da linguagem depois que ele fez a cópia da data. Essa cópia, no momento inicial da aula, configura-se como uma rotina, um *ritual de passagem*. Nos Anos Finais dessa mesma instituição, há alunos que copiam tudo, mas que não sabem ler e escrever. Se o professor não fizer um diagnóstico inicial, aqui entendido como procedimento de avaliação realizado no início do ano para conhecer os alunos, o discente que não sabe ler e escrever só vai ser reconhecido como aluno não alfabetizado, para receber auxílio, às vezes, depois do segundo mês de aula, com a seguinte expressão de algum professor: “Mas ele não sabe ler e nem escrever? Mas como ele faz cópia?”. Reproduzir o desenho da escrita é confundido com a compreensão do sistema alfabético. Parece-me que a imagem de todos da turma copiando dá uma ideia de normalidade e se tornou uma referência para o professor. O docente entende que, se todos estão copiando, estão seguindo no mesmo caminho, todos estão “aprendendo”, e tudo está indo muito bem. Confunde-se a ideia de todos copiando com a ideia de todos aprendendo. Essa situação demonstra a lacuna que há na formação de professores de anos iniciais e anos finais no que diz respeito à alfabetização.

Buscou-se apresentar a preferência do trabalho em uma perspectiva de letramento na sala de recurso multifuncional. No entanto, a alfabetização e o letramento são processos que se desenvolvem ao mesmo tempo, um não exclui o outro. A alfabetização, segundo Kleiman (2019), é um processo específico que envolve noções sobre a linguagem escrita como o conhecimento de nomes de letras, fonemas, sílabas e outros, além de questões emocionais e motoras. De acordo com Kleiman (2019), alfabetização é um processo complexo dentro do

letramento escolar em que somente o conhecimento da perspectiva social do texto não é o suficiente para tornar o aluno alfabetizado. Os letramentos e multiletramentos, por sua vez, conforme aponta a autora Kleiman (2019), permitem reconhecer práticas sociais em que o aluno poderá se identificar, criar maior sentido por meio de outros usos da linguagem, como a oral e a não verbal, além das práticas escolares dentro do universo das novas tecnologias.

Na sala de recurso multifuncional, as professoras oportunizam espaço e pensam em atividades para que o aluno possa falar do seu jeito, explicar, entre outras oportunidades de uso da linguagem. No entanto, nos atendimentos educacionais especializados, é preciso sair do espaço da SRM e mostrar as potencialidades dos alunos na comunidade, construindo, assim, novos lugares sociais de prestígio para os alunos atendidos, construindo redes de potencialização de desenvolvimento do sujeito. A seguir, pretendo apresentar a importância do trabalho com a linguagem na SRM.

Após trazer considerações sobre o que dizem as professoras sobre o que entendem por ensino, na sequência, os trechos em destaque são respostas para a seguinte pergunta: ***Qual a importância do trabalho com a linguagem do aluno com deficiência intelectual no contexto do AEE?*** Nessa etapa, apresento a percepção das professoras da sala de recurso multifuncional sobre a importância do trabalho com a linguagem, estabelecendo relações com o papel da linguagem na constituição do sujeito com *deficiência*.

O primeiro excerto a ser apresentado é o da professora Beatriz.

Excerto 10 – Profa. Beatriz

- L1. Desde a oralidade que muitos vêm também com uma
- L2. *deficiência* oral que a gente tem que estar
- L3. encaminhando para a fono, como na própria expressão
- L4. oral que ele tem, assim, um vocabulário muito limitado,
- L5. não tem muito estímulo pra isso também, talvez, né? [...].
- L6. Eu trabalhei uma certa época usando muita figura, muitas
- L7. formas porque assim eles não conseguiam expressar de
- L8. outra forma a não ser mostrar, né? Até chegar numa fala
- L9. pra concluir assim a formação de uma palavra, de uma frase,
- L10. eu trabalhei muito assim com figuras com desenhos.

A professora Beatriz entende que a sala de recurso multifuncional tem a função de encaminhar os alunos com características específicas de desenvolvimento na linguagem oral para atendimentos clínicos, como o da fonoaudiologia. O trabalho articulado do profissional de AEE com os demais especialistas está previsto em documentos que regulam o funcionamento da SRM (BRASIL, 2010). Esse apoio aos pais para atendimentos clínicos é

uma potencialidade da sala de recurso multifuncional. No entanto, sabe-se que muitos alunos encaminhados para fonoaudióloga não apresentam *deficiência*, mas desvios fonológicos que podem ser superados com estratégias adequadas e desenvolvidas pelos docentes regulares e/ou da SRM. Muitas crianças deixam também de se expressar em aula e diminuem suas interações em razão da vergonha em falar. Diminuindo suas interações, conseqüentemente, diminuem as aprendizagens.

Assim, deveria haver mais cuidado com o uso do termo “*deficiência oral*”, porque essa classificação equivocada coloca todos os alunos atendidos pela fonoaudióloga como alunos com *deficiência*, colaborando para uma compreensão inadequada de que o aluno que “troca de letras” ou até mesmo aquele que tem dificuldade na articulação é aluno com *deficiência*, para o qual não se verifica eficiência cognitiva.

Beatriz reconhece que os alunos na condição de CED na linguagem oral podem apresentar um vocabulário limitado devido à falta de estímulo da família ou da escola. O questionamento estava relacionado ao trabalho docente, e a professora iniciou dizendo o que o aluno não consegue, revelando o quão enraizado está, na nossa prática de sala de recurso multifuncional, avaliar mais o aluno do que nossa própria ação como professora.

Depois, a professora Beatriz falou sobre como colabora para o desenvolvimento do aluno com dificuldade na linguagem, evidenciando um ensino com uso de outros recursos além da escrita, como imagens, para que a criança consiga se comunicar por meio delas, com foco principal na alfabetização: falar, formar palavras e depois frases. A docente busca outra modalidade (imagens), além da fala ou escrita, para tentar a comunicação com o aluno, mas percebe-se atenção para o ensino acadêmico (elaboração de palavras, frases) e não para o aluno atuar no cotidiano em ações que tenham significado para ele. Acredito que a variação de modalidades e a alfabetização, aqui entendida como conhecimento acadêmico, pode estar presente dentro de uma proposta mais abrangente. Assim, partir de atividades práticas (compreendendo textos em diferentes modalidades) para depois o aluno fazer tarefas no plano micro que terão mais sentido, se a elaboração de palavras e frases for de uma situação que ele viveu. Após, retornar para o macro, para a divulgação nas redes sociais, como é costume da escola, em diferentes modalidades. Isso acontece não só no formato impresso, não só na escrita.

O próximo excerto é da fala da professora Caren.

Excerto 11 - Profa. Caren

L1. Que ele seja uma pessoa funcional, que a gente possa perceber se ele é

- L2. um aluno que tem dificuldade de compreensão ou dificuldade de se expressar,
- L3. então trabalhar aquilo que ele vai melhorar a profissionalidade dele, né?
- L4. através da linguagem, que ele possa se comunicar na rua, no ambiente
- L5. escolar, em casa, né? Então, acho esse trabalho tem que ser feito bem na sala
- L6. multifuncional com o aluno, que ele possa ter assim a questão de
- L7. relacionamento também, né? Trabalhar bastante isso com ele, né? Mas
- L8. procurar qual é a via melhor pra ele, pro aluno, né? as dificuldades
- L9. também, né? As limitações dele...

Caren reconhece que a linguagem oral deve ser aperfeiçoada nesse contexto para o aluno interagir nos diversos lugares em que ele circula, para além da escola: “que ele possa se comunicar na rua, no ambiente escolar, em casa”. Quando ela usa a frase “que ele seja uma pessoa funcional”, parece desejar que o aluno realize com autonomia as ações do cotidiano como, por exemplo, tomar banho, vestir-se sozinho, ir e vir de lugares conhecidos e outras. A professora também faz referência em trabalhar o aluno para seguir em uma profissão: “então trabalhar aquilo que vai melhorar a profissionalidade dele”.

É muito importante que tenhamos cuidado com o ensino-aprendizagem da sala de recurso multifuncional dentro dessa expectativa funcional e profissional. Realizamos muitas dinâmicas pensadas para preparar o aluno para o mercado de trabalho e ficamos muito felizes quando, mesmo sem ser alfabetizado, é capaz de pegar o ônibus para ir ao local de trabalho, desempenha sua função na empresa, conhece o sistema monetário, domina ações como comprar ingredientes e fazer um sanduíche, por exemplo. Compreendo que conquistar um lugar no mercado de trabalho é conquistar um lugar de prestígio e representa movimento na luta para reconfigurações sociais de identidades, segundo Sato, Magalhães e Batista Jr. (2012). De outra parte, podemos identificar a visão sociocultural que todos nós temos de que todos os indivíduos devem trabalhar e atribuímos a isso valor humano. Essa ideia está muito vinculada à concepção histórica do século XVI do corpo como máquina, que o indivíduo deva produzir a serviço da sociedade. Tal crença atribui valor a uma constituição humana dependente do que o sujeito produz. (BIANCHETTI,1995).

Trabalhar a funcionalidade ou a profissionalidade, dependendo de como isso for feito e o que se entende, pode ser visto como uma maneira de corrigir, de tornar o aluno com CED, satisfatoriamente igual. Mas, como diz a professora Caren, devemos “[...] procurar qual é a via melhor para ele [...]”, esse aluno que é o alvo da SRM e do AEE.

No trabalho do AEE, como também na sala de aula, devemos partir sempre dos interesses dos discentes. As crianças com CED, em minha opinião, precisam ter o direito de escolher, de ter autonomia, para poder ampliar os espaços ocupados socialmente, sem ter

todas as suas escolhas determinadas pelas relações de poder. Em casa, os pais escolhem o que é melhor para eles, e, na escola, isso é feito pela professora da sala comum. Onde, então, ele vai poder escolher? Acredito, a partir das leituras sobre a teoria de Volochinov (2017) e demais reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, que a sala de recurso multifuncional é um dos espaços para isso, em que o aluno poderá ter consciência de si mesmo, das relações que regulam o seu cotidiano e atingir maior autonomia nas diferentes esferas sociais.

A importância do trabalho com a linguagem na sala de recurso multifuncional, para a professora Caren, está na forma de comunicação em diferentes espaços, na funcionalidade e em ações que possam auxiliar o aluno a conquistar um espaço no mercado de trabalho. A docente também enfatiza a importância de investir nas relações sociais, percebendo a importância da linguagem para a construção das relações.

Consideremos agora o excerto da professora Débora.

Excerto 12 – Profa. Débora

- L1. Acho que é extremamente importante, às vezes, o aluno, principalmente
- L2. com *deficiência*, ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?
- L3. muitas vezes os pais não conseguem compreender isso, [...] o caso do
- L4. Síndrome de Down que eu disse que não falava oralmente, [...] ver o que
- L5. ele está sentindo, o que ele está pensando, [...] então seis anos com ele,
- L6. a gente consegue entender muita coisa e, às vezes, até auxiliar muito
- L7. os pais, tá? Porque eles se sentem felizes de serem entendidos do jeito
- L8. deles, porque eu acho ele era um aluno que se escondia bastante, se
- L9. escondia de qualquer evento da escola, não participava, porque ele não
- L10. era entendido [...].

A professora Débora destaca a importância do trabalho da linguagem do aluno com CED por meio de uma experiência profissional. A docente acompanhou um aluno com Síndrome de Down por seis anos e pôde perceber a relevância da sala de recursos como um espaço para o aluno falar do seu jeito, como um lugar para ser compreendido.

Débora revela que a autoestima construída na SRM no uso da linguagem oral aumentou a participação do discente nos eventos da escola, como também possibilitou à professora de AEE auxiliar até mesmo os pais na compreensão do que seu filho demonstra. Ela manifesta interesse em saber o que o aluno estava pensando, o que ele estava sentindo, dando a ele um lugar de sujeito com potencialidades. Na fala da Débora, não parece haver a intenção de normalizar o educando.

A docente mostra como a sala de recurso multifuncional pode, por meio do trabalho com a linguagem oral, aumentar as interações do aluno no ambiente escolar, em um

movimento de dentro para fora da sala de aula, alcançando os demais espaços, para fora da instituição. Desse modo, a fala da professora remete a uma aproximação entre Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), ilustrando o encontro desses autores no que diz respeito ao materialismo histórico-dialético que Magalhães e Oliveira (2011) descrevem como tendo o foco em indivíduos reais, em suas ações e condições reais de vida, seus sentimentos. A dialogia e a presença do outro são centrais para a constituição da subjetividade, para produzir novos significados. (MAGALHÃES E OLIVEIRA, 2011).

Identifica-se, na fala da professora, a sala de recurso multifuncional como espaço de acolhimento, pois ela leva o aluno a falar do seu jeito. Assim, compreende-se que, à medida que a criança vai conseguindo aperfeiçoar-se, vai aumentando a sua interação fora da sala e, com isso, ocupa um lugar de maior inclusão. Além do acolhimento da fala do aluno, é preciso ter a compreensão, como as professoras Débora e Caren, de que o atendimento educacional especializado acontece dentro da SRM, para alcançar o objetivo que está na escola, em casa, na sociedade: o uso social da linguagem.

4.3 ESFERAS DISCURSIVAS VOLTADAS AO ENTENDIMENTO DA *DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL*

Nesta seção, apresentam-se os cinco excertos das participantes da pesquisa como respostas para seguinte pergunta: *como você entende deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem?* No decorrer da pesquisa, percebi que o uso dos termos *deficiência intelectual* e *dificuldade de aprendizagem* não precisam ser utilizados no contexto escolar. Além disso, considero que devem ser substituídos por características específicas de desenvolvimento (CED). Esse último termo foi escolhido, porque as palavras que o compõem não remetem a um sentido que desvaloriza o educando. No entanto, para discutir sobre *deficiência intelectual* é inevitável a utilização do termo.

Na sequência, abordo a resposta da professora Amélia.

Excerto 13- Profa. Amélia

- L1. Pensando na linguagem, né?, para mim o aluno que me faz pensar
- L2. que pode ter uma possível *deficiência intelectual* é um aluno que
- L3. talvez necessite de muitas
- L4. explicações, de uma explicação muito detalhada ou que não
- L5. consegue estabelecer uma conversa, não ã... responde
- L6. questionamentos, mas assim
- L7. muito, de uma maneira muito sucinta, com palavras, né?, muitas

- L8. vezes, é muito repetitivo, não consegue... o vocabulário dele muito
- L9. restrito também, não quer dizer que seja uma *deficiência*
- L10. *intelectual*, mas pode levar, né?, a pelo menos querer investigar
- L11. esse aluno. A dificuldade de aprendizagem para mim é quando ele
- L12. apresenta em alguma área específica, né? trocas de letras alguma
- L13. coisa assim, mas que ele consegue, ele aprende, né? no em um
- L14. ritmo diferente, mas que ele consegue, ele dá conta do que ele tem
- L15. para fazer, para mim dificuldade de aprendizagem é uma coisa
- L16. que acaba sendo sanada com o tempo.

A professora Amélia define o aluno com possível *deficiência intelectual (DI)* como aquele que tem dificuldade de compreender e de fazer uso da linguagem oral: “[...] é o aluno que talvez necessite de muitas explicações, de uma explicação muito detalhada ou que não consegue estabelecer uma conversa, [...] não responde questionamentos [...]”. A docente afirma que o aluno com DI tem uma dificuldade em verbalizar, fazendo uso de poucas palavras e com vocabulário limitado: “mas [...] de maneira muito sucinta, com palavras, né? [...] o vocabulário dele é muito restrito [...].”

Nos trechos do Excerto 6, a professora também traz evidências destacadas por Gouveia *et al.*, (2008), segundo o qual o aluno com *DI* tem uma falta de compreensão de modificações semânticas e sintáticas, ou seja, nas funções comunicativas. Isso pode ser verificado no trecho em que Amélia diz que: “talvez necessite de muitas explicações, de uma explicação muito detalhada ou que não consegue estabelecer uma conversa, não ãh... responde questionamentos.”.

Embora Gouveia *et al.* (2008) indiquem essas diferenças na prática oral do aluno com *DI*, eles reconhecem, assim como Vygotsky (1995), que o desenvolvimento da comunicação do aluno com *DI* segue o mesmo processo, mas se dá de forma mais lenta. Destaca-se, então, que, nas perspectivas de linguagem como interação, nós, professoras da sala de recurso multifuncional, podemos auxiliar a professora da sala de aula na implementação de espaços colaborativos de ajuda mútua entre os colegas, que Vygotsky (2000) identifica como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, o professor deve sair do lugar de detentor do conhecimento para pensar estratégias e elaborar atividades em grupo, por meio das quais os colegas possam integrar a produção de sentido em conjunto com o aluno com *DI*.

A professora Amélia diz que o aluno com indicação de *DI* responde aos questionamentos “de uma maneira muito sucinta, com palavras, né? Muitas vezes, é muito repetitivo, não consegue... o vocabulário dele muito restrito também.”. Nessa identificação da professora, podemos compreender, a partir de Gouveia *et al.* (2008), que os alunos com *DI* apresentam um comprometimento na memória auditiva de curto prazo, que gera lentidão no

processamento devido à classificação das palavras, conforme o campo semântico e lexical. Em razão da dificuldade de classificar, o aluno demora para processar, para falar, para escolher as palavras adequadas, e pode evidenciar um vocabulário limitado. Em minha experiência na sala de recurso, percebo essa dificuldade nos alunos que apresentam comprometimento no aparelho fonador, mas também naqueles oriundos de lares que não têm uma tradição de prática de leitura e escrita.

Assim, em um jogo na sala de recurso multifuncional, a partir de um conjunto de palavras e suas respectivas imagens como laranja, morango, cachorro e pera, o aluno pode não identificar cachorro como aquilo que não pertence ao mesmo campo semântico das frutas; ou poderia reconhecer pera como fruta por suas características específicas presentes na imagem, mas poderia não saber nomear, ou seja, valer-se do léxico da língua para esse referente.

O que é identificado por Gouveia *et al.* (2008) como uma lentidão no processamento em alguns casos, com base em minha experiência na sala de recurso multifuncional, observo que pode também ser a ausência do letramento escolar. Uma criança que é acostumada a ouvir histórias e tem acesso aos bens culturais, já tem, na interação com seu mediador, a apresentação de um vasto campo semântico e lexical. Alguns alunos, por exemplo, que não apresentam comprometimento no aparelho fonador, poderiam estar apresentando um vocabulário repetitivo, porque, enquanto outros colegas significaram essas ações classificatórias na interação familiar, por meio de uma relação afetiva, outros vão construí-las na escola porque não têm acesso em casa.

Kleiman (2015) enfatiza que, quanto mais experiências que a criança tiver com a leitura e a escrita, maior sentido fará a alfabetização, por exemplo. Por isso, tanto no meio familiar e escolar, a interação é fundamental para promover o desenvolvimento do aluno, pois muito do que o aluno apresenta ou não pode ser consequência do que ele não experimentou por meio de uma troca significativa.

Para Haag (2015), *deficiência intelectual* está relacionada ao desenvolvimento da linguagem e não só a uma capacidade cognitiva. Uma definição interacionista de DI, pautada na compreensão específica do desenvolvimento do aluno, procura compreender como os alunos produzem ou reformulam maneiras próprias de dizer aquilo que o meio exige deles. Na visão de Haag (2015), não se identificaria que o aluno tem um “vocabulário restrito”, mas uma forma diferente de usar a linguagem para nomear determinada coisa no mundo.

Na sala de recurso multifuncional, quando questionamos o nome de um animal, “tigre”, por exemplo, e o aluno diz que é “gato”, na perspectiva interacionista, considera-se todo o processo de associação do grupo de felinos para chegar a essa identificação, ao invés

de dizer que o vocabulário é restrito ou que o aluno não foi capaz de identificar o tigre. Outro exemplo pode ser considerado quando o aluno é questionado sobre o nome de um objeto como “xale” e diz que não sabe o que é. É preciso lembrar que, se ele nunca viu um xale antes, não saberá o mesmo o que é tal objeto. Há necessidade, então, de compreender como ele estabelece o significado desse objeto, articulando estratégias de mediação, reformulando perguntas para que o aluno possa dizer de outra forma.

Pode ocorrer o caso de um aluno não conseguir usar a palavra “xale”, mas, se questionado para que serve, poderá dizer: “é aquilo que se usa aqui por cima (mostrando os ombros) quando está frio”. Assim, o aluno não disse o nome, mas disse para que se usava, mostrando fazer uso da linguagem oral com o suporte da modalidade gestual. Dessa forma devem ser as mediações que buscam diferentes mecanismos de interação para o aluno se fazer presente nas “conversas” em que a professora afirma que ele não consegue interagir. Acredita-se, em consonância com Haag (2015), Fronza *et al.* (2014) e Leite (2016), que *deficiência intelectual* também está ligada ao desenvolvimento da linguagem e que a dificuldade de expressão é superada mediante diferentes estratégias de mediação.

Quando a parceira de pesquisa diz que “a dificuldade de aprendizagem é uma coisa que acaba sendo sanada com o tempo”, está implícita a ideia de que o mesmo não ocorre com o aluno com *deficiência intelectual*. Assim, a professora Amélia parece entender a *deficiência intelectual* como algo permanente, que acompanhará o aluno durante a vida escolar.

Carvalho (2009) e Gouveia *et al.* (2008) trazem a *deficiência intelectual* vinculada ao tempo, mas com uma concepção que se contrapõe às representações da professora Amélia. Carvalho (2009) diz que o aluno com DIL pode ter uma dificuldade circunstancial que, com o tempo, pode sanar, ou seja, a *deficiência intelectual* está vinculada a uma dificuldade do aluno, mas que o estudante com *deficiência intelectual* leve pode superar.

Gouveia *et al.* (2008) também trazem o tempo como uma barreira transponível pelo discente, demonstrando a capacidade da criança com DI. Para os autores, o tempo está atrelado ao processo de aprendizagem, ao percurso que o aluno irá percorrer. Para a parceira de pesquisa, em consonância com Carvalho (2009) e Gouveia *et al.* (2008), o aluno para o qual a flexibilização do tempo mostra-se como aliada na aprendizagem não é o aluno com *deficiência intelectual*, mas aquele com dificuldade de aprendizagem. Em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem, a professora Amélia destaca: “como ele aprende, né? em um ritmo diferente, mas que ele consegue”.

Acredita-se que não é errôneo conhecer as possíveis lacunas nas áreas específicas da linguagem do aluno com *deficiência intelectual*, mas é importante compreender o uso disso

no contexto escolar. Espera-se que seja para articular ações para o desenvolvimento do aluno e não para identificar o que ele não sabe. Segundo Haag (2015), a *deficiência intelectual* apresenta uma forma de manifestação do funcionamento humano, que desacelera o desenvolvimento das capacidades de linguagem, fragmentando a apreensão das unidades linguísticas superiores, mas que apresenta grandes progressões em um ambiente interacional.

Vejamos o trecho da fala da profa. Beatriz.

Excerto 14 – Profa. Beatriz

- L1. Dificuldade de aprendizagem eu acredito que é algo passageiro,
- L2. momentâneo, que tem a ver com a metodologia, com a empatia às
- L3. vezes com o professor, com a turma que em algum momento
- L4. da vida ele vai conseguir superar isso. Já a *deficiência intelectual*,
- L5. eu acredito que é algo mais orgânico assim, que a criança,
- L6. por mais que você tente modificar a metodologia, muda professor,
- L7. tenta várias formas, mas ela tem sempre aquela mesma dificuldade

A fala da professora Beatriz aproxima-se da professora Amélia na definição de dificuldade de aprendizagem, percebendo-a como algo transitório, “passageiro, momentâneo”, e, por sua vez, a *deficiência intelectual* como algo permanente.

Para a professora Beatriz, embora se façam muitas tentativas de ensino com a criança com *deficiência intelectual*, ela continua na mesma situação, “[...] tem sempre aquela mesma dificuldade”. O advérbio de tempo “sempre” evidencia esse lugar estático que o aluno com DI ocupa na representação da parceira de pesquisa.

A docente utiliza o verbo “tentar” duas vezes, afirmando que, apesar dos investimentos, o aluno não avança “por mais que você tente modificar a metodologia, muda professor, tenta várias formas [...]”. Acredita-se que os avanços mínimos também podem ser considerados como progressos, mas nenhuma referência aos avanços no trabalho com alunos com *DI* foi identificada. A fala de Beatriz corrobora a ideia de despotencialização do desenvolvimento da criança com *deficiência intelectual* (HAAG, 2015), trazendo elementos que associam a *deficiência* ao fracasso do aluno, sem possibilidade de sucesso escolar. A *deficiência intelectual* tem, para essa docente, assim como para a professora Amélia, uma barreira intransponível na aprendizagem. Segundo a professora Beatriz, o educando com *DI* não avança, porque o problema é algo biológico, ou “é algo mais orgânico [...]”.

Gouveia *et al.* (2008) e Scliar-Cabral (2013) alertam para os fatores orgânicos/biológicos que podem influenciar na aprendizagem da linguagem. Scliar-Cabral (2013) destaca como exemplo a má formação de um dos órgãos do aparelho fonador

(pulmões, laringe, faringe, trato bucal e fossas nasais). Gouveia *et al.* (2008) chamam atenção para problemas articulatórios de causa fisiológica, como o crescimento anormal da língua e prejuízos na função de fonação, respiração e outros. No entanto, os autores enfatizam que o fator ambiental prepondera sobre o fator biológico, sendo o ambiente um aliado a favor do avanço das práticas de linguagem.

Segundo Vygotsky (1995), a visão biológica da *deficiência intelectual* é unilateral e incorreta, por confundir o que é natural com o que é histórico e social no desenvolvimento psíquico do aluno. Essa visão biológica avalia o aluno, exigindo dele o mesmo nível de aprendizagem do que os demais. O aluno não se identifica com o ambiente escolar, porque não se vê reconhecido por sua individualidade, sentindo-se desprestigiado e desestimulado a compreender o conhecimento que a escola deseja oferecer.

A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2002) é, antes de uma aproximação de corpos, uma aproximação psíquica de troca e compartilhamento. Se o aluno “sempre” permanece do mesmo jeito, na visão da professora Beatriz, ele está correspondendo às expectativas dessa docente. Se é isso que a professora espera dele, é isso que ele vai mostrar. Para uma mudança no processo de aprendizagem, é necessária uma mudança no olhar da professora e em sua postura por intermédio da linguagem. O aluno, para avançar, precisa compreender que o professor acredita na sua evolução. A docente cita a empatia como algo que, se o aluno com dificuldade de aprendizagem não tiver ou os colegas não tiverem com ele, atrapalha o desenvolvimento do educando.

Tal reflexão leva aos seguintes questionamentos: se o aluno com *DI* tem um comprometimento no seu aparato orgânico, ele não sente empatia? Isso não influencia em sua aprendizagem? Acredito que os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com *deficiência intelectual* sentem a “empatia” mencionada pela professora. Magalhães e Oliveira (2011) vão identificar que o que os alunos precisam é da alteridade dos mediadores para impulsionar sua aprendizagem e que, sem o aluno encontrar nessa relação com os outros do seu meio um sentimento de que é bem-vindo e de que acreditam em seu potencial, a aprendizagem não acontece. Acredito que, quanto maior for o peso histórico-cultural-político da condição social do aluno, maior vai ser a influência disso no seu agir e no agir dos que estão ao seu redor.

Segundo Volochinov (2017), uma pessoa que se sente à margem social tende a corresponder à rede ideológica que envolve a exclusão social que vivencia, manifestando vergonha e resignação, por exemplo. Podemos dizer, então, que a orientação de nossa fala é designada pelos amigos ou inimigos que projetamos em nossa consciência, considerando a relação de hierarquia e os laços mais próximos.

Com a formação social da consciência do aluno com *deficiência*, ancorada em bases que afirmam que ele não é eficiente, que tem algum problema, as projeções que ele fará sobre suas ações serão sempre pré-estabelecidas por essa multiplicidade de vozes sociais que constituem o seu eu. Ele não consegue superar as suas dificuldades, em parte, porque a crença externa, a *vivência do nós*, o seu auditório social não acredita em suas potencialidades, porque o rótulo da *deficiência* confina ele a um lugar de não aprendiz. Para superação ele precisa de valorização no ambiente de aprendizagem, primeiro da pessoa dele enquanto ser social, depois na condição de aluno com potencial.

Seguimos com o Excerto 8, que traz a fala da professora Caren.

Excerto 15 - Profa. Caren

- L1. Bem, primeiro eu tenho que saber como é a funcionalidade dessa
- L2. criança, as questões ambientais dela, como é o funcionamento,
- L3. fazer uma boa anamnese, né?, para saber como é o funcionamento
- L4. dela, tanto na escola, como fora da escola.
- L5. Eu tenho que ver a questão do desenvolvimento dela, uma boa
- L6. anamnese, questões pós, pré, toda essa vida no caso da criança,
- L7. de como foi. principalmente, o desenvolvimento neuropsicomotor
- L8. dela. Partindo dali eu posso também verificar muitas coisas da
- L9. questão da linguagem. Eu acho que um segundo momento
- L10. seria fazer uma avaliação, para verificar se não é, ou transtorno
- L11. ou é *deficiência intelectual*. Então assim, ter esse olhar, de poder
- L12. fazer essa sondagem, que seria daí um caso mais clínico, de
- L13. fazer, de perceber [...] para fazer uma avaliação. Para ter assim
- L14. uma noção que a criança tem uma *deficiência intelectual*. Seria
- L15. isso, a funcionalidade, uma boa anamnese, ver o
- L16. desenvolvimento neuropsicomotor e depois partir para algumas
- L17. testagens de aprendizagem.

A professora Caren distanciou-se das definições de *deficiência intelectual* das professoras Amélia e Beatriz. A docente não destacou as características da criança com *deficiência intelectual*, mas mencionou aspectos subjacentes da DI importantes. Essa parceria aproximou-se da definição da AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), porque, antes de classificar tudo o que o aluno não tinha, propôs conhecer suas relações ambientais, uma investigação de todo o desenvolvimento neuropsicomotor da criança desde o nascimento por meio de uma anamnese, uma sondagem antes de fazer uma avaliação, em conformidade com o que orienta a AAIDD. Como destacam Belo *et al.* (2008), a AAIDD apresenta uma conceptualização mais adequada sobre

deficiência intelectual, considerando os domínios conceituais, sociais e práticos do indivíduo, como o contexto, o nível sensorial motor, adaptativo e comunicacional, entre outros.

Sua atenção ao contexto e à adaptação ao meio em que o aluno está inserido é evidenciada quando a docente assim diz: “eu tenho que saber como é [...] as questões ambientais dela, [...], fazer uma boa anamnese, né? para saber como é o funcionamento dele, tanto na escola, como fora da escola [...]”. O desenvolvimento do sistema nervoso, o aspecto psicológico e coordenação motora são reconhecidos quando a professora diz que precisa “ver o desenvolvimento neuropsicomotor”. O aspecto comunicacional aparece como foco no seguinte enunciado: “também verificar muitas coisas da questão da linguagem”. Observo que faltou a docente afirmar (de acordo com a AAIDD) que ocorre uma melhora generalizada quando os alunos com *deficiência intelectual* recebem apoios específicos, ou seja, uma intervenção no meio.

A professora Caren, muito respeitada pela sua experiência, tempo de atuação e investimentos em formação continuada na sala de recurso multifuncional, considera olhar para o aluno com indicação de *deficiência intelectual* em dois momentos distintos: um para análise da funcionalidade social, autonomia, outro para fazer testagens: “[...] ter assim uma noção que a criança tem uma *deficiência intelectual*, seria isso, a funcionalidade, uma boa anamnese, ver o desenvolvimento neuropsicomotor e depois partir para algumas testagens de aprendizagem”.

A professora Caren parece evidenciar que não se pode identificar o aluno com *deficiência intelectual* a partir de características; primeiro, é preciso conhecer a realidade dele e saber como ocorreu o processo de desenvolvimento. A docente evidencia que é essencial olhar para a criança por uma perspectiva histórica, para averiguar “questões pós, pré, toda essa vida no caso da criança, de como foi [...]”.

É importante mencionar, contudo, que, devido à formação da professora, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, as testagens que realiza têm uma perspectiva clínica de verificação, como evidencia o seguinte trecho: “Eu acho que um segundo momento seria fazer uma avaliação, para verificar se não é, ou é transtorno ou é *deficiência intelectual* [...] de poder fazer essa sondagem, que seria daí um caso mais clínico, de fazer, de perceber”. Embora Caren revele uma etapa inicial de avaliação na perspectiva vygotskyana, que considera o ambiente histórico e cultural do aluno, utiliza testes psicométricos quantitativos. Cabe esclarecer que esses testes são realizados de acordo com o Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul (CRPRS), por exemplo, pois são aplicados fora da escola, em razão de a escola ser responsável somente por ações pedagógicas. Em adição a isso,

merece destaque a resposta da professora sobre sua opção de não identificar o aluno a partir das características de uma *deficiência*, mas por meio de características específicas de aprendizagem (CED), após conhecê-las.

Passemos ao que diz a profa. Débora.

Excerto 16 - Profa. Débora

- L1. Acho que é bem difícil distinguir, tá? como eu trabalho com os dois
- L2. mundos, tá? Na SAP, que é a sala de apoio, é a dificuldade de
- L3. aprendizagem, e no AEE é a *deficiência intelectual* mesmo,
- L4. outras *deficiências*, é difícil, mas eu acho que a dificuldade de
- L5. aprendizagem ela é um pouco mais branda, é mais fácil de tu
- L6. trabalhar, porque ela é mais focada numa área, e a *deficiência*
- L7. intelectual ela é ampla, né? vai ter que trabalhar todas as áreas, e a
- L8. área da linguagem a gente vê muito que a dificuldade de
- L9. aprendizagem ela é focada mais na área da linguagem escrita e
- L10. na intelectual pode ser em todas, inclusive a oral, é difícil o aluno
- L11. com dificuldade de aprendizagem ter dificuldade na linguagem oral,
- L12. ele até não se expressa muito porque tem um pouco de receio,
- L13. às vezes porque no grande grupo ele é tratado às vezes
- L14. diferente, porque ela não sabe, porque ele não lê, ele não lê
- L15. muitas vezes porque tem vergonha de errar, mas a
- L16. dificuldade de aprendizagem dele é mais na escrita e,
- L17. consequentemente, na leitura, e a *deficiência* intelectual é mais
- L18. geral.

Verifica-se, a partir do excerto da professora Débora, dificuldade de estabelecer a diferença entre *deficiência intelectual* e dificuldade de aprendizagem, mesmo com experiência e especialização na área, uma vez que assim diz: “Acho que é bem difícil distinguir, tá? [...]”. Segundo Carvalho (2009), há textos prescritivos elaborados pelo MEC, que datam de 2001 e apresentam os dois conceitos de modo muito próximo e não colaboram conceitualmente com sua diferenciação. Cabe reiterar que a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE/ nº 04/2014 (BRASIL, 2014) solicita que o professor identifique os alunos com indicação de *deficiência intelectual* para atendimento com base em um estudo de caso. Na prática, é um reconhecimento que se faz para garantir o atendimento ao aluno com *deficiência intelectual leve*, sem laudo.

Os textos prescritivos propõem que o professor da sala de recurso seja seletivo, que só atenda o público da educação especial. Isso parece ser uma função contraditória na ação do professor da SRM, que pode ser um gerador de rótulos. Por isso, reitera-se a importância de olhar para as dimensões axiológicas (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008) no próprio agir docente que será retomada mais à frente no texto.

A dificuldade de aprendizagem, para essa professora, está associada a algo tênue: “[...] ela é mais branda, é mais fácil de trabalhar, porque ela é mais focada numa área”. Como Débora está comparando as definições de *deficiência intelectual* e dificuldade de aprendizagem, subentende-se que percebe a DI como algo difícil de trabalhar. Quando define o que é *deficiência intelectual*, diz: “ela é ampla, né? vai ter que trabalhar todas as áreas”. Parece explicar que a abrangência das limitações dos alunos com *deficiência* ocorre em todas as áreas. Em razão, disso será demandado mais investimento, mais trabalho.

Acredita-se que a professora apresenta uma concepção de *deficiência intelectual* e de dificuldade apoiadas em medidas: atinge mais áreas e menos áreas, mais difícil e mais fácil. Faria (2003) questiona a possibilidade de o intelecto de um aluno ser medido sem considerar as habilidades esperadas e fatores ambientais, assim como o uso de testes quantitativos de perguntas e respostas e definições de medidas de inteligência.

De modo semelhante ao da professora Amélia, Débora traz a oralidade como uma prática de linguagem em que o aluno com *deficiência intelectual* tem um baixo desempenho, como é possível verificar quando afirma: “na intelectual pode ser em todas, inclusive a oral [...]”. As duas professoras da sala de recurso multifuncional indicam que a oralidade pode ser uma dificuldade do aluno com *deficiência intelectual*. Penso que é importante afirmar que o conceito de “oralidade” é muito amplo. Há casos de alunos que possuem dificuldade de trocas de letras e por isso não se pode afirmar que eles são alunos com *deficiência intelectual*. Esses alunos com dificuldade na fala devem ser encaminhados para a fonoaudióloga, ou, se possível, observados e acompanhados de forma mais específica por docentes que sejam capazes de identificar aspectos fonético-fonológicos de seus alunos e, por meio de ações direcionadas a elas, possam contribuir para a superação dessas dificuldades. É preciso lembrar que nem sempre o acesso à fonoaudióloga é possível ou se concretiza de fato, em razão dos custos e dos encaminhamentos para atendimento público demandarem uma espera muitas vezes prejudicial ao desempenho e desenvolvimento do aluno. Destaco que a professora Débora afirma que o aluno com *DI* pode ter dificuldade de aprendizagem em todas as áreas. Acredito que, embora alguns alunos possam ter alguma característica biológica que dificulte sua comunicação, como os alunos com Síndrome de Down, todos os alunos terão avanços em seu desempenho, se comparados com eles mesmos, após serem feitos investimentos na interação com esses educandos. Afirmar que o aluno com *deficiência intelectual* tem um baixo desempenho despotencializa ainda mais o sujeito e incrementa uma rede de relações que diminui as interações com o aluno, em lugar de aumentá-las. Em nossa sociedade, aquele que precisa mais é aquele que recebe menos. Na escola, não podemos seguir neste paradigma.

Ao contrário disso, temos que oferecer mais investimentos e recursos para aquele que mais precisa. Dessa forma, expressões como “baixo”, “alto”, ou “médio desempenho”, ou o uso de termos como “dificuldades”, “*deficiência*”, “problema”, parecem reforçar uma espécie de Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD) (HAAG, 2015). Por isso devem ser evitados pelas professoras da sala de recurso multifuncional, cujo papel é investir na aprendizagem do aluno, usando tecnologias e recursos diferenciados, para que o estudante encaminhado seja visto pelo que ele é, pelo que faz, pelo que é capaz de fazer e pelos seus avanços, sem ter como alvo uma comparação com os demais.

Quando a professora Débora disse que o aluno com dificuldade de aprendizagem tem receio e vergonha de se expressar, reconheço que esse estudante já está inserido em uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD) (HAAG, 2015). Acredito que essa percepção da professora da SRM quanto à vergonha de o educando se expressar e a investigação da origem de tal manifestação deve receber atenção da professora da sala de recurso. A partir dessa identificação feita pela professora Débora, o próximo passo seria buscar uma aproximação com o aluno para avaliar a visão do estudante sobre si mesmo e a visão que a família e professores, ou seja, os mediadores têm e expõem para o aluno. Acredito que o primeiro investimento dos mediadores deve ser acreditar no potencial do aluno. Se a família e a escola não acreditam, essa é a primeira despotencialização atribuída ao desenvolvimento do sujeito. O aluno pode evitar falar por que pode estar entendendo que, quando lhe perguntam algo que não sabe, parecem afirmar a descrença que têm sobre suas capacidades. A partir desse reconhecimento, nós, professoras da SRM, podemos contra-atacar essa situação e estabelecer uma Zona de Potencialização de Desenvolvimento. Assim, podemos tomar consciência da linguagem em dois níveis. O primeiro, da dimensão axiológica, é o poder que exerce a palavra no interdiscurso social, na compreensão das intencionalidades das vozes, dos tons valorativos que entrelaçam as interações. (VOLOCHINOV, 2017). Ressalto o cuidado que temos de ter ao considerar o que o aluno se propõe a compartilhar conosco. Quando ele faz uso da linguagem oral para interagir, traz um conhecimento específico que precisa ser considerado para impulsionar a relação de alteridade, que é a base sobre a qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo só acontece, se houver uma troca recíproca entre aluno e professor, aluno e colega, em tons valorativos, que destaquem potencialidades. (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011). Para isso, na sala de aula, ou no trabalho em grupo na SRM, temos que identificar contradições estabelecidas nas relações entre os participantes, analisar enunciados, os tipos de perguntas,

entonações, movimentos corporais, ou seja, o conjunto sociossemiótico, para mediar situações e garantir que o aluno com CED tenha um horizonte social unido e seguro.

A vergonha do aluno que foi comentada pela professora Débora pode ser explicada, portanto, pela falta de interação, seu isolamento social dentro da sala de aula. Segundo Volochinov (2017), antes de falar, projetamos nossos ouvintes na nossa consciência, que podem ser aliados ou inimigos. Nossa referência incide sobre o grupo social do interlocutor e levamos em consideração nossa relação hierárquica e os laços mais próximos, ou seja, as relações afetivas. Se o aluno, seja ele com CED ou não, encontrar um ambiente acolhedor para sua expressão, a interação com o outro será maior e poderá haver mais aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Essa dimensão também remete ao trabalho com a linguagem por meio de atividades sociais. (VOLOCHINOV, 2017). A linguagem tem uma dimensão maior de trabalho que vai além da escrita e da leitura com fim em si mesmas, compreende atividades práticas em diferentes contextos sociais. Assim, a “dificuldade da linguagem” que “é mais na escrita e, conseqüentemente, na leitura”, mencionada pela docente pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva ampla que compreende situações práticas como uma receita, uma contação de história, um convite audiovisual, a criação de uma horta, a análise de uma conta de luz, a lista de supermercado e pesquisa de preços, entre outras. Essa terceira dimensão diz respeito a atividades em contextos de letramentos e multiletramentos, considerando sempre a linguagem com fim social.

A segunda dimensão da linguagem é a da sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem por meio do processo de interação que Vygotsky (2008) apresenta como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa zona seria um espaço a ser construído com o aluno em que a linguagem ocuparia lugar principal na mediação entre os sujeitos que podem ser professor-aluno, aluno-aluno, alunos-alunos, professor-alunos, entre outras possibilidades de relações.

Os sujeitos envolvidos na ZDP devem desfazer hierarquias e criar tons valorativos de potencialidade entre os participantes, tomando consciência de que quem aprende também ensina e quem ensina também aprende. O aluno desenvolve-se por meio de um processo que envolve colaboração e troca mútua. Sempre há nessa relação uma evolução, quando se compara o aluno com ele mesmo. Assim, não haveria a divisão entre “os dois mundos” referida pela professora Débora, porque o princípio de alteridade e o diálogo para a promoção de aprendizagem é igual para todos os alunos, com ou sem *deficiência*.

Para finalizar esta seção, apresento, no Excerto 17, a fala da profa. Elenir.

Excerto 17 - Professora Elenir

- L1. A falta de atenção acho que é a principal, porque o aluno com
- L2. dificuldade de aprendizagem, ele, eu acredito, que a dificuldade
- L3. dele seja pela falta de atenção, pela falta de concentração, tudo ao
- L4. redor o distrai mais importante que a aprendizagem.

A professora Elenir foi muito sucinta em suas respostas. Foi a docente que respondeu às perguntas em menos tempo. Elenir não diferenciou *deficiência intelectual*, somente caracterizou dificuldade de aprendizagem. Essa parceira de pesquisa trouxe aspectos diferentes das professoras Amélia e Beatriz, assim como da professora Caren. Destacou, por exemplo, a falta de atenção como característica principal da DA. Como já destacado, com base em Veltrone (2011), a atenção tornou-se um dos critérios para identificação de normalidade entre os alunos da mesma idade e é um dos fatores utilizados para comparar a inteligência e a memória de alunos com *deficiência intelectual*. Esse é o elemento apontado pela professora como fator biológico. Se o aluno não está desenvolvendo-se na linguagem, deve-se à falta de estímulos ambientais. Entende-se aqui desenvolvimento não como algo padrão, ou linha de chegada, mas todo e qualquer avanço, o mínimo que for. Observo que há, além da falta de atenção do aluno, a falta de atenção do meio para a criança. Acredito que, quando for identificada a falta de atenção deve-se investigar o ambiente em que a criança está inserida, para conhecer as razões da falta de atenção e articular, em parceria com a família e a escola, mediações por meio da linguagem, que possam estimular o aluno à produção de sentidos e ao aprendizado.

Para finalizar as reflexões sobre esse bloco de análise, trago a compreensão das professoras sobre a *deficiência intelectual* e ações que se relacionam com esse entendimento. Depois argumento como nós, professoras da SRM, podemos potencializar a linguagem dos alunos indicados para atendimento.

As falas das professoras sobre deficiência intelectual trazem um olhar sobre a linguagem de alunos com *deficiência intelectual*, em que identificam tudo que o aluno não pode: “**Não consegue** estabelecer uma conversa, **não** ãh... responde questionamentos [...], **não consegue**...[...].” Haag (2015) identifica a ZdD como a esfera discursiva que nomeia a pessoa como limitada e permeia todas as relações que esse aluno rotulado faz parte. Um discurso como esse, propagado pela professora da sala de recurso multifuncional que atua em rede com a família, professores, alunos e profissionais de apoio, cria uma representação de que a limitação apresentada pelo aluno é imutável e desestimula os principais mediadores do aluno

a investirem em articulações mais específicas ao desenvolvimento desse educando. Quando o aluno é indicado para atendimento pela professora regente, e nós, professoras da SRM, damos a devolutiva com base no que o aluno **não consegue fazer**, podemos vislumbrar um conjunto de ações, que podem desencadear a Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015).

A docente da sala multifuncional conversa com a professora da sala comum (caracterizando todas as ações que o aluno **não consegue realizar**). O professor da sala de aula planeja suas aulas, levando em consideração as características que a docente da SRM passou, coloca o aluno em um grupo bem à frente (compondo uma ilha com aqueles que precisam de atenção especial), e os colegas deixam de interagir com esse educando. O aluno que faz parte desse grupo começa a receber atividades diferenciadas e pareceres avaliativos no lugar de nota.

Assim, tem-se uma Zona de Despotencialização do Desenvolvimento (ZdD) instalada no ambiente escolar com uma reação em cadeia com início na SRM: tudo é pensado a partir do que **ele não consegue**. Nesse exemplo de práticas corriqueiras do ambiente escolar, podemos identificar um movimento de in/exclusão (LOPES, 2007), em que o aluno com indicação de *deficiência intelectual* tem o direito a um atendimento para poder estar incluído no processo de aprendizagem, mas esse mesmo direito o exclui, tanto referente ao espaço físico (muitos são atendidos no horário de aula, retirados de suas turmas, mesmo os documentos normativos orientando para ser no turno oposto) e por ações que a professora da sala e colegas realizam. As mesmas ações pensadas para incluir são ações que excluem. Acredita-se que esse é o caso de in/exclusão de todas as crianças com *deficiência* na escola de hoje, de acordo com Klein (2015). Não há paredes físicas como no tempo das classes especiais, mas barreiras psíquicas. Essas barreiras estão correlatas ao termo *deficiência intelectual* que indica “aquele que não é eficiente”. Por isso, reitero a preferência pelo termo características específicas de desenvolvimento (CED).

Na fala das professoras, também identifiquei a ZPD (Zona de Potencialização de Desenvolvimento) quando o trabalho da linguagem do aluno com CED tem finalidade para além do ensino formal, que envolve uma série de atividades sociais para que ele consiga desempenhar ações com autonomia, em preparação para o mercado de trabalho, operacionalizando ações corriqueiras que envolvem o contexto, como também construindo a ideia com o aluno e a família de potencialidade para atuação no trabalho, para agir e interagir na rua, ambiente escolar e em casa, criar e fortalecer vínculo. A ZPD é um conceito que articula a dimensão de tons valorativos envoltos na linguagem e na mediação. Assim, o

trabalho na sala de recurso desencadeia ações na perspectiva da inclusão, desde a tomada de consciência dos alunos sobre seu lugar social e movimentos de luta para conquistar novos espaços, com as experiências em diversos eventos sociais.

Assim, o desenvolvimento da linguagem dos alunos que ainda não leem e não escrevem na SRM, dada a Zona de Despotencialização de Desenvolvimento em que estão inseridos, deve se dar por meio de práticas situadas. Por isso, as perspectivas de letramento e multiletramentos são as mais indicadas, nas quais, nós, professoras da SRM, podemos, por vezes, dar uma assistência no trabalho com alfabetização, embora este não deva ser o foco nesse espaço das diferenças. Para o aluno reverter o estigma criado sobre ele no ambiente escolar, ele precisa ter suas potencialidades divulgadas por meio de atividades práticas do cotidiano, eventos reais.

Os diferentes movimentos citados pelas professoras da sala de recurso multifuncional, como ir ao mercado, pegar o ônibus, que consideram a linguagem em uso no meio social, situam-se em diferentes contextos que exigem dos alunos o uso de diferentes gêneros discursivos. Segundo Sato, Magalhães e Batista Jr. (2012), os gêneros discursivos são atividades concretas da vida em sociedade que ganham regularidade por meio de práticas sociais. Assim, os gêneros estão atrelados a todas as experiências que dizem respeito à vida prática que as professoras mencionaram, vida que está imersa em uma cibercultura, conforme Santaella (2003).

Frente ao desafio de potencializar a representação social do aluno pelo uso que esse aluno faz da linguagem, o professor da SRM precisa criar zonas de potencialização de desenvolvimento. Essa ação não seria somente com o aluno, mas com os diferentes mediadores que atendem a criança. A primeira interação, a meu ver, teria que ser estabelecida com aquele/aquela que indicou o aluno para atendimento. No caso de alunos que ainda não leem e não escrevem, seria com a professora da sala de aula comum.

A docente da SRM iria até a sala de aula para fazer uma observação do cenário do ensino-aprendizagem. O olhar da professora da SRM seria sobre as dimensões axiológicas que envolvem as relações em que o aluno está imerso, refletindo, antes de ver metodologias, recursos, materiais, aquilo que está subjetivo, que diz respeito à visão dos colegas e professoras, como também a própria visão do aluno sobre ele, a sua constituição humana, a sua personalidade de aprendente. Desse modo, a atenção se desdobra, não só para aquilo que está no discurso, mas para a rede sociossemiótica, ou seja, forma de olhar para o aluno, posição onde está sentado, quem está perto, tipo de atividades, refletindo sobre aquilo que não está dito, mas está posto por meio de outras ações além da linguagem que também excluem,

que também isolam. Após a investigação na dimensão axiológica, vem a investigação da mediação, reconhecendo e sugerindo os mediadores, identificando recursos e tecnologias, como laptops, softwares, jogos e outros, bem como sugerindo perspectivas de ensino, como letramento ou multiletramentos. A perspectiva de multiletramento é sugerida nesta pesquisa, uma vez que o aluno pode produzir algo que é divulgado nas redes sociais por meio de tecnologias variadas, as quais têm acesso na SRM, aumentando a sua interação na família e em escola. O aumento das interações, possibilita um auditório social estável, e assim, um contexto de aprendizagem em que o aluno acolhido, seguro vai desenvolver-se. Assim, a Zona de Potencialização de Desenvolvimento proposta neste estudo seria uma rede sociossemiótica e mediadora que pode ser usada para a professora de sala de recurso multifuncional pensar a sua atuação, no ensino-aprendizagem do aluno investigado na sala de aula e no atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional.

A proposta da Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) exige um professor de sala de recurso multifuncional investigador/pesquisador, como uma concepção de linguagem como interação. Porque é essa concepção que possibilita uma pesquisa qualitativa sobre o contexto social e cultural do aluno, que vai compreender suas potencialidades e valorizar o conhecimento que o aluno traz de seu meio. Dessa forma, no lugar de dizer que não consegue e não pode, usamos o discurso para dizer tudo que ele pode fazer: **“você é capaz! ”**, **“Olha o que você já conseguiu! ”** **“Veja como já progrediu! ”**. Assim, acredito que nossa atuação potencializará a crença do aluno em si mesmo, que terá uma autoestima maior para interagir com os outros. Desse modo, nossa prática estará mais próxima da inclusão, se estiver alicerçada na zona de desenvolvimento potencial em que priorizamos multiletramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o olhar das professoras da SRM para a linguagem do aluno em atendimento, entendo que a linguagem como instrumento de comunicação é a que aparece nas falas das docentes com mais frequência pela relação com as atribuições da sala de recurso multifuncional. Uma das funções da SRM é criar tecnologias assistivas para dar suporte à linguagem do aluno no ambiente escolar e potencializar a sua interação. O foco das professoras estaria, não na linguagem, mas nos canais que possibilitam aos alunos com *deficiência* acessar a aprendizagem.

Acredito que identificar como o aluno aprende é necessário para que possamos investir no que é importante para o seu desenvolvimento. Assim, receber o aluno na sala de recurso multifuncional para reconhecer o seu estilo de aprendizagem mais evidente (visual, sinestésico, auditivo) é uma etapa do caminho a trilhar. Mas não podemos esquecer que o maior investimento que precisamos fazer, no que se refere à linguagem, é na interação.

Esta pesquisa defende uma concepção de linguagem como interação que possibilita pensar sobre a constituição do sujeito alicerçada em relações que visam as potencialidades do aluno, bem como o desenvolvimento desse ser humano a partir de práticas situadas. Ao caracterizar o entendimento sobre o ensino das professoras da SRM, identifiquei uma aproximação das atividades práticas realizadas nesse espaço com as perspectivas de letramento e multiletramento. As experiências das professoras revelam que os saberes com fim em si mesmo, que, a meu ver, são aqueles que requerem memorização de conteúdo para colocar a resposta que o professor espera do discente na prova, não são significativos para o aluno com CED. As docentes da SRM preferem realizar atividades práticas como ensinar-aprender a ir no mercado, pegar um ônibus, entre outras. Isso evidencia uma aproximação com letramentos.

Multiletramentos ainda é uma perspectiva pouco explorada na SRM. Os multiletramentos têm uma aproximação com o uso de tecnologias nesse espaço, e nós podemos nos embasar nele para ampliar a representatividade social daquele que é visto com *deficiência*, mostrando por meio de inúmeras modalidades, linguagem oral, imagem estática e em movimento, música, dança que os alunos com CED podem dar conta de muitas ações cotidianas, fazendo-se ser vistos e ouvidos. A multimodalidade compreende o acesso a diferentes semioses, que vão além da leitura e escrita do impresso, para juntar-se a um conjunto de meios pelos quais se pode também dizer. Dessa forma, o aluno que não consegue escrever ou ter a compreensão do impresso pode conquistar espaço na linguagem usando

outros canais. Observa-se que, mais do que inserirem-se nas atividades práticas do cotidiano, os alunos atendidos na sala de recurso multifuncional querem inserir-se no mundo digital, aprender a usar o *WhatsApp*, fazer postagem no *Facebook*, aprender a fazer vídeos para o *YouTube* e outras. Se a comunidade escolar vir com frequência a potencialidade do aluno na produção de texto oral que pode ser postado na rede social da escola, talvez os colegas não vejam isso como diferença e convidam ele para participar de apresentações em seminários. Se os alunos ouvirem o aluno tido como *pessoa com deficiência* participando de um debate de um *podcast*, talvez convidem ele para participar de um debate na turma. Assim, as interações do aluno com o grupo da sala de aula vão sendo construídas partir das ações na SRM.

Na rede de multiculturalidade, que compreende o multiletramento, dentro da cultura de gêneros, da cultura do afrodescendente, cultura do índio, entre outras, a cultura do aluno com características específicas de desenvolvimento pode ser incluída, ao percebemos que a diferença na forma ou no tempo de aprendizagem não é uma *deficiência*, é uma forma social de olhar que foi constituída ao longo dos tempos. A cultura não existe mais, o que temos é uma variedade de culturas, com suas especificidades. Assim, não temos por que continuar fomentando por meio do discurso uma rede sociosemiótica de despotencialização, uma classificação do aluno que apresenta diferença no desenvolvimento intelectual, uma vez que, ao fazermos uma reflexão axiológica sobre as camadas sociais, identificaremos que a falta de sucesso do aluno ocorre quando exigimos de pessoas diferentes, com histórias e condições econômicas diferentes os mesmos resultados. Assim, essa é uma das contribuições dessa pesquisa que se estende para além dos professores da SRM e importa para todos os professores de ensino de línguas, desde a educação básica, até a ensino superior, ou seja, o potencial da linguagem no ensino-aprendizagem e a perspectiva de multiletramento como uma prática inclusiva.

A partir da concepção de linguagem como interação, propôs-se a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) que, por meio de seus dois níveis, dimensão axiológica e de mediação, pode desencadear uma série de ações em prol da interação, assim sendo, do ensino-aprendizagem. Entende-se que é potencial para articular na SRM e na sala de aula trabalhos em grupo/em rede, identificando colegas para contribuir, não especificar lugar na sala de aula para o aluno que coloque a sua característica específica de desenvolvimento em evidência, avaliar pelo mesmo instrumento utilizado na turma, nota ou parecer, diminuindo ou substituindo as questões, se, para um aluno, foi a interpretação de um texto, para outro pode ser de um vídeo, de uma imagem sobre o mesmo tema e assim por diante.

Acredito hoje que a SRM é um espaço para ir na contramão das queixas apresentadas pelas professoras regentes, não pelo simples fato de se opor, mas por acreditar que esse movimento de contraconduta identifica possibilidades no educando, muda maneiras de ver o aluno e torna principalmente a escola um lugar para ele ser feliz. Esse movimento de contraconduta significa irmos em direção contrária à segregação social, a despotencialização do sujeito, rumo à potencialização de seu desenvolvimento nas ações e nos discursos.

Acredito que uma postura crítica é essencial para os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto para a professora da sala de recurso multifuncional, para tensionar o propósito da sua prática, quanto para o aluno problematizar as atividades experimentadas. Dessa maneira, penso que esta pesquisa pode contribuir para os professores que olham para as diferenças, na sala de recurso multifuncional ou não, refletirem sobre a linguagem como constituidora do ser humano e, por isso, o modo como fazemos uso dela em nossa profissão pode colaborar para mudarmos o nosso meio, porque é a palavra que tem poder, é nela e por ela que estabelecemos o lugar das pessoas no mundo. Acredito que perceber situações reais que são importantes para os alunos vivenciarem e visualizar lugares sociais de prestígio para eles ocuparem são movimentos de resistência. Resistir ao mundo globalizado que atribui valor por aquilo que produz, resistir à margem e avançar para lugares mais ao centro. Nesse sentido, a sala de recurso multifuncional e nenhum outro espaço educacional devem ser um lugar de acomodação. Ao contrário: devem ser um lugar de luta e resistência por meio do uso da linguagem para contribuir para a promoção da inclusão e a potencialização de seu desenvolvimento.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento mudou minha forma de olhar. A partir dela, consigo identificar elementos subjetivos que são responsáveis por estagnar a aprendizagem de alunos com *deficiência*. Potencializar a linguagem do aluno é criar espaços de interação. Em pesquisas futuras, pretendo trazer exemplos de práticas de multiletramentos realizadas na sala de recurso multifuncional, organizadas a partir da ZPD, e refletir sobre limitações e progressos desse conceito. Acredito que a sala de recurso multifuncional possa se tornar um espaço não só para a criança com *deficiência*, mas um espaço para a diversidade. Assim, termino este texto, mas não encerro o processo de investigação, levando comigo muitas ideias e reflexões para transformar minha prática e compartilhar com minhas parceiras de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A.; RESENDE, D, A, R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0569.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BATISTA JR., J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BELO, C.; CARIDADE, H.; CABRAL, L.; SOUZA, R. Deficiência Intelectual: Terminologia e conceptualização. **Revista Diversidade**, Região autônoma de Madeira, n. 22, ano 6, p. 4-9, out/nov. 2008. Disponível em: http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_EixosEsperanca_22.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo. v. 3, n. 3, 1995.
- BORTOLOTTO, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal. Brasília**; Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 maio de 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial- MEC, SEESP, 2001. E- book. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**/destaque Fórum de debates, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18- 32, jan/jun. 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica nº 04 de 2014**. Dispõe de Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Em resposta ao Ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC de 16 de janeiro de 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2019.

CARVALHO, E.R. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTRO, S. T. R. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 83-94. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v2n1/05.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* a Pedagogy of Multileteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educacional Review**; n. 66.1, p. 60-92, Spring 1996.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da linguística a linguística transdisciplinar**, São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CORREIA, L. M. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. **Revista Análise Psicológica** [online], v. 22, n. 2, p. 369-376, junho. 2004. Disponível em: https://jpn.up.pt/pdf/problematizacao_crianças_nee_mcorreia.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**, 4 ed. Sage Publications, CA. 2014.

DUARTE, R. C. B. Hipotonia na Infância. **Residência Pediatra**, Rio de Janeiro, v. 8. 2018. Disponível em: <http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/340/hipotonia%20na%20infancia>. Acesso em: 06 fev. 2020.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

FARACO, C. A. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p.15-26, jan/abr. 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo** - as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Gramática e Ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 11-26, jul/dez. 2017.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FRONZA, C.; Haag, C. Didó, A. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 194- 221, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/198/75/>. Acesso em: 30 maio 2019.

FUZA, A.; Ohuschi, M.; Menegassi, R. Concepções da Linguagem e o Ensino da Leitura em Língua Materna. Revista **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

FARIA, L. Inteligência Humana. Abordagens biológicas e cognitivas. **Pandeia**, Ribeirão Preto, ano 2003, v. 13, n. 24, jan/ jun. 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M, M, R. (Org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GONZÁLES, R.K. **Análise de critérios para a promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GOUVEIA, L. et al. Comunicação, Linguagem e Fala: o papel da terapia na interação social. Revista **Diversidade** [online], n. 22, p. 14-17, out/dez. 2008. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/issue/download/241/1. Acesso em maio 2019.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. *In* COPE, B.; KALANTZIS. M.(Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: **Psychology Press**, 2000, p. 9- 37.

HAAG, C. R. **Deficiência Intelectual (:)** por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2015.

KLEIMAN A, B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasília: editora Cefiel/ IEL, Unicamp, 2005-2010. *E-book* (não paginado). (Coleção EAD). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019.

KLEIMAN, A. B.; VIANA, C. A. D; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na Contemporaneidade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.

KLEIN, R. R. Inclusão e Educação: conceitos e práticas. *In*: PROVIN, P., KLEIN R. R. (org). **Inclusão e Educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015. *E- book* (não paginado). Disponível em: http://acessibilidade.alegre.ufes.br/sites/acessibilidade.alegre.ufes.br/files/field/anexo/inclusao_e_educacao_construindo_praticas_pedagogicas_inclusivas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. 2004. Dissertação (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LEITE, C., M., S. **“O que a gente vai fazer hoje?”: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2016.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, M. C. RECH, T. Inclusão, Biopolítica e Educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. *In*: Lopes, M. C. e Dal’Igna, M. C. (org.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ed. Ulbra, 2007.

LOPES, S. A. Adaptação curricular: o que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? **EBR-Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 3-28. 2017.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E., **Mental Retardation- Definition, classification, and Systemas of Supports**. 10. Ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Um estudo sobre representações de professoras de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, jan/jul. 2011.

MATENCIO, M. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

MEDEIROS, N. R. **Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

MENDES, O. M. **Avaliação formativa no ensino superior; reflexões e alternativas possíveis.** In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.** In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. **Formação de professores e a legislação atual para o atendimento educacional especializado.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, p. 2072-2081, 2011.

MORAIS, A. G. **sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNI Revista**, [s./l.], Vol. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

OLIVEIRA, M, C, L. Por uma Linguística Aplicada mais inclusiva. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 93- 96, maio/ago 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4861>. Acesso em: 30 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PADILHA, A. M. L. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: proposta preliminar.** 2. versão rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, abr. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez 2003.

SANTOS, B. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

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

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: identidades docentes, discursos e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Silva, T. T (org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, A. A. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns: a experiência de Santo André**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. A. D.C **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

STOBAUS, C. D.; M., J. J. [orgs]. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TEIXEIRA, F. A. A.; JÚNIOR, F. A. A. F.; FREITAS, R. S.; ALONSO, N. Macroglossia: revisão da literatura. **Rev BRAS CirCraniomaxilofac**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 107, maio 2010. Disponível em <http://abccmf.org.br/Revi/2010/junho/09-Macroglossia%20revis%C3%A3o%20da%20literatura.pdf>. Acesso em 6 fev. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

WECHSLER, D. (2002). **WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual**. 3ª ed.; São Paulo: Casa do Psicólogo. 309 p.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo (:) identificação e características**. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, 2011.

VOLOCHINOV, V., **Maxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método, sociológico da ciência da linguagem**. Tradução, notas, glossário de Sheila Grillo e Erica Vólkova Américo; São Paulo: Editora 34, 2017. Tradução do original em russo.

VYGOTSKY, L.S. (1984). **A pré-história da Língua escrita**. In: A formação social da mente. Tradução José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, p. 119-34. Original de 1935, publicação póstuma.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, **Estudos sobre a História do Comportamento**, Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamentos e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas - V. Fundamentos de Defectologia**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Júlío Guillermo Blank, 1997. António Machado Libros, Madrid, 2012.