

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

ARIELE SCHUMACHER DIAS

**O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ALUNA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

**São Leopoldo
2018**

ARIELE SCHUMACHER DIAS

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE ALUNA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
para obtenção do título de Licenciada em Letras-
Português, pelo Curso de Letras da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2018

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, que sempre fizeram o máximo para que eu pudesse me dedicar à vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... primeiramente a Deus pela oportunidade de estudar;

... aos meus pais Air e Adriane, pelo amor, carinho, dedicação e empenho, pois nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar;

... ao meu namorado Anderson, pelo amor, carinho, paciência e compreensão, visto que foram muitos os momentos de ausência dedicados aos estudos;

... à minha orientadora Profa. Dra. Cátia Fronza, pelo carinho e pelas contribuições dedicadas à elaboração deste trabalho;

... aos amigos que a Unisinos me deu e que contribuíram de forma significativa na minha trajetória acadêmica;

... à Daniela, amiga querida, que sempre me contagiou com a sua alegria;

... ao amigo querido Leonardo, que sempre esteve presente nos momentos difíceis e sempre fez o possível para me ajudar;

... à Mara, amiga querida, que carrego no coração, que foi peça fundamental para eu superar os obstáculos e prosseguir os estudos;

... às amigas queridas da escola Afonso Guerreiro Lima, em especial, à Eliane, à Susane, à Gabriella e à Naiana, que me acolheram de braços abertos, além de serem profissionais comprometidas com as quais tenho a oportunidade de compartilhar o chão da sala de aula;

... aos professores do curso de Letras, pelas contribuições ao longo do curso, que contribuíram de forma significativa para a minha formação acadêmica.

A todos, muito obrigada.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”.

(Rubem Alves).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço do Atendimento Educacional Especializado a uma aluna com deficiência intelectual de uma escola da grande Porto Alegre. Para a realização desta pesquisa, quatro aulas foram gravadas, além de ter sido realizada uma entrevista com a professora do AEE. As atividades em foco voltam-se para a elaboração de um livro a partir das imagens dos carimbos; realização de jogos que contemplam a ortografia; pesquisa sobre brincadeiras africanas e atividade relativa à matemática. As análises dessas atividades partem de autores que têm se voltado aos estudos de alfabetização e letramento, linguagem e deficiência intelectual, como Soares (2003), Travaglia (2005), Geraldi (2006), Val (2006), Leite (2016), Haag (2015), Santos (2012), Cárnio e Shimazaki (2011), entre outros. Considerando as atividades analisadas a partir do referencial teórico, pode-se dizer que há poucas práticas de letramento no contexto do AEE. Em outras palavras, as atividades parecem não levar em conta as necessidades apresentadas pela aluna, como foco em frases soltas, cópia de texto, jogos que contemplam somente a ortografia e a elaboração de um livro sem propósito. As práticas observadas quase não estimulam a linguagem da aluna, uma vez que é pouco oportunizado o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a competência comunicativa. Entende-se que o professor do AEE precisa criar condições para que o aluno possa ultrapassar as dificuldades impostas pela deficiência. Pelo que foi possível verificar, é preciso continuar repensando práticas pedagógicas voltadas a aluno com deficiência intelectual, pois, para contribuir para a sua aprendizagem e formação integral, ações diferentes das que foram verificadas neste estudo devem ser implementadas.

Palavras-chave: Linguagem. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade no quadro	42
Figura 2: Atividade de pesquisa sobre as brincadeiras africanas.....	47
Figura 3: Pesquisa sobre a brincadeira Pular Corda.....	48
Figura 4: Capa do livro sobre os desenhos com carimbos.....	53
Figura 5: Contracapa do livro	54
Figura 6: Desenho com carimbo de peixe	55
Figura 7: Página com desenho com carimbo de casa.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sobre as aulas observadas.	38
---	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações dos Pais e dos Amigos dos Excepcionais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
DI	Deficiência Intelectual

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Breve contexto histórico da educação inclusiva no Brasil	15
2.2 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	18
2.3 O atendimento educacional especializado e a legislação brasileira	20
2.4 Deficiência Intelectual	23
2.5 Considerações sobre linguagem/língua.....	27
2.5.1 A importância da linguagem	27
3 METODOLOGIA	34
3.1 Caracterização da escola pesquisada	34
3.1.2 A professora que atua no AEE	36
3.1.3 Caracterização da aluna envolvida na pesquisa	36
3.1.4 Caracterização da sala do AEE.....	36
3.2 Geração dos dados	37
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	39
4.1 Primeira aula observada – 24/10/2017	39
4.3 Terceira aula observada - 09/11/2017	52
4.4 Quarta aula observada – 16/11/2017	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco de discussão o aluno com deficiência intelectual e sua relação com a linguagem no espaço do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Por meio do referido estudo, pretendo problematizar as estratégias pedagógicas adotadas e se estas possibilitam ao aluno com deficiência intelectual ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem no que tange à língua materna.

A escola tem como responsabilidade potencializar o uso da língua materna e não criar lacunas que despotencialize esse uso. Para Travaglia (2005), é preciso formar usuários competentes, ou seja, os sujeitos precisam aprender a usar a língua de modo pertinente nas diferentes situações de comunicação.

A intenção não é julgar metodologias até então utilizadas, mas propor reflexões que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem com relação à linguagem. Pensar a educação inclusiva se faz necessário, pois a escola tem sofrido transformações e deve estar atenta a elas. Além disso, o espaço escolar deve estar atento à diversidade, isto é, considerar o aluno nas suas diferentes particularidades. Penso que a diversidade potencializa o ensino, visto que, por meio dela, é possível trabalhar diferentes aspectos como religião, política, tradições, questões de gênero, linguagem e etc.

Além do mais, tenho por finalidade olhar a diversidade¹¹, isto é, considerar a heterogeneidade e a qualidade daquilo que é diverso. Carvalho (2008, p. 35) traz a seguinte contribuição:

Quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda a ordem com que elas se deparam.

Pensar na perspectiva da diversidade possibilita pensar numa escola que contemple a todos que dela fazem parte. Não pretendo negar as diferenças, mas que estas possam ser vistas como possibilidade e capacidade. Além disso, tenho por finalidade investigar as estratégias realizadas na sala do AEE no que tange ao ensino de língua materna. Atualmente, a grande demanda de aprendizagem está atrelada à leitura e à escrita, visto que muitos alunos têm dificuldades no processo de alfabetização

¹ Significado apresentado pelo dicionário Houaiss

e são encaminhados para o atendimento educacional especializado. A sala de recursos, assim como a sala de aula regular, é um espaço formador que deve ter um professor capacitado e especializado, atentando para as necessidades especiais de cada discente. O AEE é um espaço muito importante na formação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Entendo que, também por isso, a pesquisa sobre as estratégias adotadas pelo docente neste âmbito se faz necessária.

Penso que a metodologia empregada na sala de recursos deve ser alvo de investigação, pois de nada adianta o aluno ser encaminhado ao atendimento especializado, se não houver um ensino que contemple suas necessidades de maneira potente. Por isso, por meio dessa pesquisa, pretendo investigar e analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelo docente responsável pelo AEE no que se refere ao ensino de língua materna.

O meu interesse pela temática da inclusão vem de minha participação no programa Educação e Ação Social – Educas, pois deparei-me² com questões voltadas à inclusão no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna e sua relação com a diversidade e a diferença. O programa tem por objetivo oferecer apoio especializado às crianças e jovens, além de suas famílias e escolas. O atendimento acontece em grupos de modo interdisciplinar, articulando ensino e pesquisa com as áreas de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas, considerando a necessidade de qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos atendidos. Além do mais, busca-se também fomentar a atitude investigativa e crítica na formação dos estagiários vinculados ao programa.

A minha participação no Educas foi muito importante para a minha formação acadêmica, pois tive a oportunidade de refletir e problematizar situações que promovessem crianças³ e jovens⁴ com dificuldades de aprendizagem como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Fui estagiária do programa pelo período de dois anos, durante o qual coordenei o *grupo dois* da manhã, juntamente com uma estagiária da Psicologia. Nesse período, participei de orientações pedagógicas e de grupos de estudos, a fim de problematizar estratégias de ensino que pudessem

² A escolha pela primeira pessoa do singular deve-se a minha experiência profissional no Educas. Mas a escrita deste trabalho é de caráter plural, visto que há a participação da professora orientadora Cátia Fronza.

³ Criança – nomenclatura utilizada no programa, pois se trata de um espaço de aprendizagem, mas não escolar.

⁴ Jovem – nomenclatura utilizada no programa, pois se trata de um espaço de aprendizagem, mas não escolar.

contribuir para a aprendizagem das crianças e jovens participantes do Programa. Por meio de minha inserção no Educas, percebi que as crianças e jovens encaminhados eram considerados incapazes, não aprendentes e inferiores em relação às crianças ditas “normais”. Neste caso, a escola e a família produziam um discurso de inferioridade com relação a esses sujeitos.

Com a intenção de desconstruir o discurso de desvalorização do sujeito, no Educas, tive a oportunidade de colocar os saberes específicos da Letras em ação juntamente com os saberes da Psicologia e, assim, adotar estratégias que colocassem as crianças e os jovens como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A principal demanda das crianças e jovens era a dificuldade na leitura e na escrita. Dessa forma, explorei a linguagem de maneira que fizesse sentido a eles, ou seja, explorei os gêneros textuais de acordo com o interesse apresentado por eles. Marcuschi (2010, p. 20) diz que:

Já se tornou trivial a ideia de que gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Considerando o uso dos gêneros textuais, ao longo da minha participação no programa, desenvolvi três projetos que contemplaram diferentes temas e gêneros: a) no primeiro, o tema trabalhado foi o teatro, no qual foi desenvolvido um roteiro, e o projeto teve como culminância a produção de um curta-metragem; b) no segundo, foi desenvolvida a temática música, no qual foi construída uma paródia e, ao final, um vídeo clipe foi produzido; c) no terceiro, o assunto foi a rádio, com entrevistas, receitas, sinopse de filmes, dentre outros gêneros trabalhados, a fim de criar um programa de rádio que teve como público-alvo as pessoas que frequentavam o Educas.

Outros gêneros foram trabalhados, porém meu objetivo não é apresentar os projetos de forma detalhada, mas mostrar que é possível trabalhar com crianças e jovens considerados não-aprendentes pela sociedade. A partir da minha participação no Educas, percebi que a dificuldade é criada, visto que todos têm condições de aprender, cada um à sua maneira.

Destaquei a minha participação no Educas, pois ela me motivou a continuar refletindo e pensando a relação da linguagem com a diversidade. Optei pelo AEE, pois considero um espaço rico para pesquisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas neste âmbito e se estas contribuem ou não para o desenvolvimento da língua materna.

Acredito que a dificuldade não é apenas produzida pelo discurso, mas também pelas práticas docentes, visto que se faz necessária uma prática implicada, que contemple o aluno de acordo com as suas especificidades de modo que o potencialize.

Visando atingir os objetivos propostos neste trabalho, no segundo capítulo intitulado Referencial Teórico, apresentarei uma breve contextualização histórica, a fim de inteirar o leitor sobre as mudanças ocorridas no campo da Educação Inclusiva. Além do mais, elucidarei os principais pontos da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que aborda as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, bem como, algumas considerações sobre a Deficiência Intelectual, a importância da língua/linguagem e também ponderações sobre letramento e alfabetização como maneiras de potencializar o ensino de língua materna.

No terceiro capítulo, apresentarei a caracterização da escola, da professora que atua no AEE, da aluna envolvida na pesquisa e da sala do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, será exposta a geração de dados, ou seja, quais ações foram realizadas a fim de obter dados relevantes para problematizar o tema sugerido por este trabalho.

No quarto capítulo, serão exteriorizadas as práticas pedagógicas observadas no Atendimento Educacional Especializado. Além do mais, serão realizadas problematizações a partir das observações realizadas.

No quinto capítulo, farei o fechamento do trabalho por meio das considerações finais.

Entendo que o presente trabalho contribui para refletir sobre o tema, dialogando com os pesquisadores da área do ensino de língua portuguesa no que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência intelectual no espaço do AEE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve contexto histórico da educação inclusiva no Brasil

Olhar para o passado e refletir sobre as mudanças na educação inclusiva é importante para que possamos olhar para o futuro e, com o passar do tempo, evoluir, procurando estratégias que potencializem a atual educação.

De acordo com Rogalski (2010), no Brasil, até a década de 50, pouco se falava em Educação Especial. A partir de 1970, a educação especial começou a receber atenção, passando a ser uma preocupação para os governos, e foram criadas instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e classes especiais para atender a esse foco. Além do mais, a educação especial surgiu por meio de muitas batalhas, organizações e leis que contemplavam aos deficientes. Dessa forma, a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca de 1994, tendo em vista a aprovação da constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Considerando a educação especial a partir dos anos 50, nessa década, surgiu a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) no ano de 1954. A APAE era considerada uma escola para deficientes, mais precisamente para sujeitos excepcionais, isto é, diferentes dos ditos “normais”.

Skliar (2006, p. 23) afirma que:

As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e /ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificadoramente -, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças - volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, “o positivo”, o “melhor” etc.

A ideia de Skliar é que a diferença não estaria em relação a dois pontos que se diferenciam. Esta tem a ver com o intermédio e não com a oposição entre dois termos, dois conceitos ou duas coisas.

Segundo Santos (2002), na década de 50, começaram a aparecer as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial se fortificava como um subsistema da Educação comum. Na década de 70, a educação inclusiva deu passos importantes, porém não o suficiente para o estudante progredir e evoluir no

âmbito da aprendizagem. Nesse período, os alunos com deficiência começaram a frequentar a sala de aula regular, tendo em vista a integração como proposta de ensino, já que, anteriormente, estavam frequentando as classes especiais. Naquele tempo, os estudos das áreas da Psicologia e da Pedagogia passaram a reconhecer as possibilidades dos alunos com relação ao processo de ensino-aprendizagem. O paradigma que se destacava era a educação/reabilitação, mas também havia a marginalização por parte das entidades educacionais que não ofertavam condições propícias para que os alunos com deficiências pudessem se desenvolver na escola regular.

A escola deve estar preparada para as diferenças existentes, ou seja, procurar contemplar o aluno a partir das suas especificidades, isto é, possibilitar o desenvolvimento, o crescimento do indivíduo como um todo, além de combater a exclusão.

A educação inclusiva deve impulsionar e empoderar o sujeito para que ele possa enfrentar as adversidades do cotidiano e exercer sua cidadania de forma digna e justa. Segundo Mrech (1998 apud SANTOS, 2002), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, por meio da Lei pública nº94.142, que tinha por objetivo possibilitar a entrada de alunos com deficiência na escola comum. A educação como direitos de todos no território americano objetivava amenizar os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Os estudantes frequentavam a escola regular, mas a inserção era apenas física. Os discentes eram apenas considerados integrados quando adaptados à classe comum sem qualquer tipo de alteração pelo sistema educacional já existente. Percebe-se mais uma vez que não há a inclusão de fato, visto que o aluno não era considerado na sua especificidade, pois ele precisava adaptar-se à realidade na qual estava inserido. A inclusão está para além do aspecto físico, pois incluir é assegurar a todos a participação sem discriminação, disponibilizando educação, saúde, segurança, cultura etc. Nas décadas de 80 e 90, a proposta de inclusão mudou um pouco, uma vez que os sistemas educacionais precisavam adotar estratégias e criar condições para promover uma educação de qualidade que atendesse às necessidades de todos os alunos. Na década de 90, a educação inclusiva passou a ser entendida um pouco diferente em relação aos anos 70, pois as escolas precisaram se reorganizar, adaptando-se às necessidades e especificidades de seus alunos.

Rogalski (2010) destaca que, no Brasil, a educação voltada para as diferenças foi evidenciada a partir da aprovação da constituição de 1988. Dessa forma, pretendia a

defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis que historicamente eram excluídos do sistema educacional. No Art. 205, é dito que a educação é direito de todos os brasileiros, mas sabe-se que nem sempre os discentes são contemplados nas suas especificidades e nos seus direitos. Além disso, no Art. 206, destacam-se princípios que têm por objetivo orientar a educação, tais como: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender; ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas e a existência do ensino público.

De acordo com Santos (2002), a política de Educação Inclusiva foi introduzida por meio da PNEE (Política Nacional de Educação Especial), em 1994, da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Santos (2002) ressalta a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que apresenta um documento mapeando a situação da Educação Inclusiva e sugere que as três esferas governamentais (federal, estadual, municipal) sejam responsáveis pela educação para todos. Mas a PNEE não estabelece oficialmente o cumprimento dos objetivos estabelecidos para atender os alunos com deficiência, visto que ainda carrega muito do caráter assistencialista da Educação Especial. Contudo, é enfatizado o tratamento clínico em detrimento do atendimento educacional dos estudantes com deficiência. O respectivo documento ressalta uma fase de modificação entre a “assistência aos deficientes” e a “educação escolar”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 possui o capítulo V que contempla a educação de alunos especiais. A lei prevê, no artigo 58, que haverá, quando necessário, nas classes regulares da rede de ensino, apoio especializado para atender às necessidades dos discentes. Além disso, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. É dever inconstitucional do estado a oferta de educação especial, visto que tem início na educação infantil. No artigo 59, a lei prevê recursos educativos, métodos, dentre outros para contemplar as necessidades dos alunos com deficiência.

O Parâmetro Curricular Nacional publicado em 1999 tem como foco o docente, pois é sua atribuição considerar as especificidades de cada indivíduo, além de analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Além disso, cabe ao professor considerar fatores sociais, culturais e a história educativa de

cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. O documento, de forma geral, orienta os professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Santos (2002) ressalta que a legislação não contemplou somente a Educação Básica, visto que, em 1999, a Portaria de nº 1679 exigiu que as Instituições de Ensino Superior oferecessem condições de acessibilidade para os alunos portadores de NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Em virtude dessa nova exigência estabelecida pela lei, abriram-se novas portas para os sujeitos excluídos da sociedade poderem aprimorar seus conhecimentos e terem melhores oportunidades na vida social.

A Educação Inclusiva ganhou destaque gradativamente na legislação brasileira e tem sido melhorada pouco a pouco. A escola deve ser o fio condutor para que os sujeitos tenham a oportunidade de enfrentar os obstáculos e evoluir de acordo com as suas particularidades.

O Brasil deu passos importantes para a evolução da educação, mas, para que, de fato, aconteça a Educação Inclusiva, a Educação Integradora, é preciso investimento. Há necessidade de mais pesquisas sobre a temática para que seja possível contribuir com a sociedade como um todo, além de capacitação dos profissionais da educação e melhores infraestruturas, a partir das quais todos possam usufruir o espaço onde estão inseridos de acordo com as suas necessidades.

Acredito que as conquistas realizadas até o momento são de suma importância. É preciso, contudo, buscar novos olhares, novos conhecimentos para que a Educação Inclusiva no Brasil continue evoluindo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade no que tange a todas as diferenças, sejam sociais, étnicas, ou tantas outras que fazem parte da nossa sociedade.

2.2 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Considerando as políticas públicas no que tange a educação inclusiva, será apresentada nesta sessão, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como finalidade garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conduzindo os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular no que diz respeito à aprendizagem, bem como, continuidade nos níveis

mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. Além do mais, participação das famílias e da comunidade; adaptação arquitetônica com relação aos transportes; aos mobiliários; às comunicações e à informação; e também, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A respectiva política ressalta que durante muito tempo, a educação especial acontecia de forma paralela à educação regular, isto é, as práticas salientavam a deficiência ao invés de promover a evolução do aluno, indo contra à dimensão pedagógica. Com o passar do tempo, o conceito de necessidades educacionais especiais sofreu mudanças, visto que após a Declaração de Salamanca, o ensino regular se deparou com o desafio de atender para as diferenças. Apesar da transformação conceitual, as políticas educacionais efetivadas não atingiram o objetivo de conduzir a escola comum a encarar o desafio de contemplar as necessidades educacionais de todos os discentes.

O documento também faz algumas considerações sobre o público-alvo, uma vez que considera público da educação inclusiva os respectivos sujeitos: estudantes com deficiência, ou seja, sujeitos com restrições de longo prazo; de natureza física; mental; intelectual ou sensorial; que em contato com diversas barreiras podem ter sua participação restringida na escola e na sociedade. Além do mais, o público-alvo deve ser contextualizado, isto é, os indivíduos estão em constante transformação. Assim, é preciso que a ação pedagógica esteja atenta para modificar a situação de exclusão, mostrando a importância de ambientes distintos que impulsionem a aprendizagem de todos os estudantes.

Levando em consideração as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se o atendimento educacional especializado. Este deverá identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que suprimam as barreiras para a participação dos discentes, respeitando suas especificidades. Além disso, o atendimento educacional especializado concede programas de enriquecimento curricular; o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; tecnologia e etc.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, no qual o atendimento educacional especializado acontece por meio de serviços de intervenção precoce, que

otimizem o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além do mais, o atendimento educacional especializado é organizado de maneira que atenda todas as etapas e modalidades da educação básica com o intuito de apoiar o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que deve acontecer no turno inverso da classe comum na própria escola ou em centro especializado.

De acordo com o presente documento, o atendimento educacional especializado é de suma importância para promover a educação inclusiva. Portanto, o professor deve estar preparado para dar conta das inúmeras responsabilidades no que diz respeito ao ensino voltado a alunos de inclusão. Para atuar na educação especial, o docente precisa ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos específicos para trabalhar na área. A formação desse profissional possibilitará exercer a função de professor no atendimento educacional especializado, nos ambientes de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para proporcionar os recursos de educação especial.

A principal ênfase da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão é o atendimento educacional especializado que tem por finalidade ofertar um ensino adaptado e adequado aos alunos que possuem algum tipo de deficiência. A partir do referido atendimento, pretende-se potencializar o aprendizado do sujeito a partir das suas particularidades.

Visando o atendimento educacional especializado e a sua importância para a educação inclusiva, a seguir, segue informações complementares a essas, que irão apresentar de forma detalhada o AEE.

2.3 O atendimento educacional especializado e a legislação brasileira

Tendo em vista a constituição Federal de 1988, Capítulo II, Seção I, Art. 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A partir do que é colocado na constituição, isto é, “educação é direito de todos”, conclui-se que a educação deverá contemplar os sujeitos com necessidades especiais. A lei reassegura esse direito no artigo 208, ao destacar o Atendimento Educacional Especializado àqueles com necessidades especiais (BRASIL, 1988).

O processo de transformação no que tange à inclusão tem acontecido aos poucos nos âmbitos do currículo, da avaliação e da organização pedagógica. Pensar a educação

inclusiva é pensar o aluno a partir das suas especificidades, isto é, entender que suas particularidades devem ser consideradas e respeitadas.

Tendo em vista a Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, Art.1, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deverá ser ofertado em salas de recursos funcionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, instituições comunitárias, confessionais ou sem fins lucrativos. Além disso, destaca-se, no Art. 2º da resolução nº 4, que o AEE tem por objetivo complementar ou suplementar a formação do estudante por meio de serviços que contemplem as suas especificidades, procurando eliminar dificuldades, isto é, promovendo a participação plena do aluno na sociedade. Acredito que o AEE deve ser um espaço valorizado, pois ele não deve apenas complementar a aprendizagem dos alunos com dificuldades, mas estabelecer parceria com a sala de aula regular a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Este é o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, conforme indica a Resolução: alunos com deficiência intelectual, mental, sensorial e física; alunos com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, síndrome de Asperger⁵, síndrome de Rett⁶, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e alunos com altas habilidades/superdotação. A Resolução afirma que a escola deverá dar conta dos alunos nas suas mais variadas especificidades. Para Alves (2005, p.15), incluir é:

Abranger, compreender, envolver, implicar, acrescentar e somar. Portanto, que fique compreendido que qualquer indivíduo pode ser incluído, pois nós podemos e devemos envolvê-lo, implicá-lo, juntando-o a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos.

⁵ De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV - DSM-IV-TR (2002), a síndrome de Asperger caracteriza-se por prejuízos severos na interação social, além do desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades. Ademais, a perturbação deve ocasionar prejuízo considerável nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.

⁶ Segundo Amoroso (2006), a síndrome de Rett é entendida como uma desordem neurobiológica que atinge principalmente o sexo feminino. Ocorre por causa de uma alteração genética ligada ao cromossomo X. Devido à complexidade da síndrome, a comunicação verbal e gestual ficam prejudicadas e, muitas vezes, inexistentes, o que ocasiona dificuldades no desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Assumir inclusão é contemplar todas peculiaridades de cada sujeito, além de respeitar e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos no processo de aprendizagem. Além de evidenciar o público-alvo, a Resolução também explicita o ambiente e local onde deverão ocorrer os atendimentos aos alunos. De acordo com Art. 5º, o AEE deverá acontecer:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, Art. 5º).

A potencialidade do atendimento depende não só do espaço e da infraestrutura, mas também do profissional que se dispõe a realizar este trabalho. Segundo o Art. 9º, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, além da participação da família e auxílio de setores da saúde. Tendo em vista um trabalho de qualidade que contemple as necessidades de cada aluno, o professor responsável pelo AEE precisa:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art.13º).

Muitas são as atribuições que competem ao professor responsável pelo AEE, mas o que preocupa são as condições oferecidas a ele para o desempenho de suas responsabilidades, visto que necessita de uma infraestrutura adequada, além de uma formação específica para realização da docência neste âmbito. Segundo o Art.12, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. A maioria dos docentes responsáveis pelo AEE possui apenas especialização na área. Por exemplo, nos cursos de licenciatura, são poucas as disciplinas que contemplam o tema inclusão, fazendo com que a formação acadêmica dos professores seja fragilizada neste aspecto.

Pensar a educação inclusiva exige responsabilidade, pois não basta estabelecer em lei o que deve ser ofertado ao aluno de inclusão. As políticas públicas precisam possibilitar aos profissionais da educação condições de realizar um trabalho qualificado e potente. Cabe ao educador procurar aprimorar seus conhecimentos e ir em busca de estratégias pedagógicas que potencializem a aprendizagem de seus alunos.

Considerando o Art. 10, o projeto político pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo, na sua organização: sala de recursos funcionais, matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola, cronograma de atendimento aos alunos, plano do AEE, professores para o exercício da docência do AEE, distintos profissionais da educação, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, além de outros profissionais que apoiem em atividades de alimentação, de higiene e de locomoção e redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Penso que não basta a iniciativa do governo por meio de leis. Deve haver um acompanhamento pelas autoridades nas escolas, para que, de fato, a educação inclusiva seja promovida, visando e contemplando as necessidades de cada indivíduo.

2.4 Deficiência Intelectual

A nomenclatura Deficiência Intelectual tornou-se vigente a partir do ano de 2007, visto que antes era chamada de Deficiência Mental, conforme Nascimento e Szymanski (2016).

Ghedini, Giroto e Felisberto (2016) explicam o conceito da Deficiência Intelectual por meio da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010), na qual a Deficiência Intelectual é entendida como uma incapacidade caracterizada por limitações no que se refere ao funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas,) além do comportamento adaptativo, que diz respeito às habilidades sociais, cotidianas e práticas. Além do mais, por meio da mesma associação, o diagnóstico da Deficiência Intelectual deve considerar as limitações do indivíduo dentro do contexto dos ambientes comunitários típicos dos companheiros da mesma idade e da mesma cultura. Ademais, as particularidades com relação aos fatores de comunicação, sensorial, motor e comportamental também devem ser considerados.

Com o intuito de esclarecer um pouco mais sobre deficiência intelectual, trago outras considerações a partir de Santos (2012), que apresenta a referida deficiência como um estado resultante de um impedimento, isto é, como uma limitação em determinado nível que compromete determinados desempenhos. Dessa forma, a deficiência confere a um déficit, uma perda ou anomalia. No caso da deficiência intelectual, pode-se dizer que é uma deficiência singular com suas características e distinções em relação às demais deficiências.

Santos (2012) também ressalta que não se usa mais o termo deficiência mental, pois essa expressão gera confusão com a doença mental, já que esta tem a ver com um transtorno psicopatológico. Dessa forma, considerando a mudança para deficiência intelectual, esta faz alusão ao desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, que tem como característica principal o comprometimento das faculdades que determinam o nível de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. Tais funções relacionam-se à capacidade de aprender e compreender, já que são funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas contemplam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio etc. Assim, a principal característica da deficiência intelectual é o expressivo prejuízo cognitivo.

Apesar de a Educação Inclusiva estar ganhando espaço nos últimos anos, muitas são as dúvidas quanto à deficiência intelectual. Ghedini, Giroto e Felisberto (2016) destacam que uma das maiores dificuldades encontradas nas escolas pelos professores é a compreensão da própria deficiência, o que ocasiona medo e inquietações. Essa situação pode ser considerada natural, já que os profissionais da educação, muitas

vezes, se deparam com uma formação restrita sobre o assunto, provocando inseguranças, além de precisarem se distanciar das suas práticas tradicionais.

Ensinar o aluno com deficiência intelectual é desafiador, pois este precisa de atenção e mediação por parte do professor para poder desenvolver suas habilidades. Segundo Braun e Nunes (2015), propor atividades que propiciem ao estudante construir conhecimento demanda atenção para a maneira como o educando elabora e estrutura seu pensamento. Assim, o docente se adianta ao pensamento do aprendiz, fazendo-o enfrentar situações de ensino que lhe permitam elaborar conceitos de forma gradativa, impulsionando o seu desenvolvimento. Além do mais, deve-se pensar no aluno com deficiência intelectual a partir da sua relação com os outros, isto é, na sua interação com os demais sujeitos no meio social em que se relaciona.

O estudante com deficiência intelectual não deve ser visto a partir das suas limitações, mas a partir do que pode aprender se relacionando com os sujeitos que fazem parte do seu meio. Para Vygotsky (2008 apud BRAUN e NUNES, 2015), a fim de considerar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, é preciso pensar a organização do processo de ensino, promovendo desafios para ampliar seus conceitos ou usar novos termos ao falar sobre objetos e eventos, assim como definir seus significados. Dessa forma, o docente é peça fundamental no que diz respeito à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois precisa auxiliá-lo quanto às dificuldades e às abstrações. O professor precisa promover o ensino de modo que o educando consiga superar suas dificuldades e desenvolver suas capacidades, orientando-o a partir da sua aptidão e não a partir das suas fragilidades.

Considerando que este trabalho tem como foco a relação da deficiência intelectual com a linguagem no âmbito do AEE, retoma-se Santos (2012), quando destaca que pode existir um déficit na produção da linguagem, já que o aluno com deficiência intelectual poderá apresentar problemas na morfologia da língua e, por isso, poderá evidenciar construção de frases curtas e simples, entre outras características. Às vezes, devido às dificuldades que o estudante com deficiência intelectual apresenta no que diz respeito à fala, este estabelece poucas interações diárias nos diferentes espaços em que está inserido. Tal situação compromete o desenvolvimento da expressão, fazendo com que o sujeito não insista na fala. A fala é essencial para o desenvolvimento dos demais processos cognitivos. Então, é responsabilidade da escola minimizar as dificuldades desse aluno, além de desenvolvê-lo como um todo para que este possa se integrar ao que o meio social exige.

A escola deve proporcionar ao aluno com deficiência intelectual meios para que ele possa ir além, construir novos conhecimentos, ser independente, evoluir e não ficar preso à assimilação de conteúdo. Em determinados casos, nem a exposição de determinados conhecimentos é oportunizada ao estudante, já que muitas vezes este é incluído apenas com o objetivo de promover a socialização. Acredito que, a partir da sua vivência, seja possível pensar em estratégias pedagógicas que proponham o desenvolvimento de novos saberes. Dessa forma, a escola não pode ficar presa ao ensino de conteúdos por meios de práticas tradicionais que contemplam a cópia, resultando em atividades mecânicas que não possibilitam ao discente ser autor do próprio conhecimento. Ao contrário, a instituição escolar precisa criar estratégias que envolva o estudante a fim de estimulá-lo a desenvolver as suas capacidades e até mesmo descobrir novas competências.

A escola, enquanto instituição formadora, precisa estar atenta à formação do aluno, neste caso, mais especificamente, do estudante com deficiência intelectual. Para que o educando se desenvolva como um todo, esta precisa de práticas contextualizadas e integradoras, contemplando as diversas áreas do conhecimento, uma vez que o processo de aprendizagem só é possível quando a linguagem promove o desenvolvimento do sujeito, pois é a partir dela que construímos novos saberes. Visando à linguagem, para Cárnio e Shimazaki (2011), há duas maneiras de ensinar indivíduos com deficiência intelectual: a primeira faz alusão a práticas reducionistas baseadas em repetições e práticas rotineiras para o ensino de habilidades, realizadas de forma fragmentada e descontextualizada. A segunda maneira é de um ensino integrador e contextualizado, pois há a combinação do ensino da oralidade, leitura e escrita, utilizando textos, considerando experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicação.

A escola tem por dever desenvolver a capacidade linguística do aluno, pois é por meio da linguagem que os sujeitos se colocam em diferentes papéis na sociedade, além do indivíduo poder exercer sua cidadania, exigir direitos e cumprir com as suas obrigações. A partir da linguagem é possível a pessoa ser um sujeito atuante que pode ir e vir na sociedade em que vive. Soares (2003) enfatiza que não basta saber ler e escrever, mas é necessário fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita para que o sujeito possa ser ativo no meio em que vive.

O ensino de língua precisa ser um ensino voltado para a vida, ou seja, este deve se relacionar com as vivências e com as experiências de cada sujeito. Cárnio e Shimazaki (2011, p. 150) dizem que:

O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com deficiência intelectual, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante quanto o ato de ler e escrever como tecnologias, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e aprendizagem onde pessoas adultas com deficiência intelectual elaborem práticas sociais de uso da escrita.

Assumindo o que foi dito, a partir do ensino de língua materna, deve-se desenvolver no aluno com deficiência intelectual as habilidades linguísticas e a competência comunicativa para que este sujeito possa se integrar à sociedade por meio da linguagem. É por meio da leitura e da escrita que o discente participa da vida em sociedade, uma vez que é por meio do uso da língua que se coloca como indivíduo atuante nas mais diversas situações do cotidiano.

2.5 Considerações sobre linguagem/língua

2.5.1 A importância da linguagem

A linguagem faz parte do dia a dia do ser humano. Assim, por meio dela, é possível expressar os sentimentos, o pensamento, o estado de ânimo, além de proporcionar a vida em sociedade. Visando ao contexto proposto por esta pesquisa, o presente estudo atentará para a linguagem verbal. Vygotsky (2001) diz que a linguagem verbal é a principal instância na comunicação entre os sujeitos do grupo social, além de ser responsável pela formação do pensamento e da consciência. Dessa forma, o autor entende a constituição do sujeito vinculada à linguagem, promovendo a interação social, fundamental para o desenvolvimento humano.

Por meio da linguagem, é possível estabelecer redes de comunicação e interação, possibilitando viver em sociedade bem como compartilhar saberes, experiências, culturas etc. Além disso, é possível vivenciar distintas experiências, seja pela linguagem verbal, na qual é utilizada a linguagem oral ou escrita que faz uso das palavras para comunicar algo, ou pela linguagem não-verbal, que contempla a linguagem corporal, gestos, expressão facial etc. Tendo em vista a importância da linguagem, esta será

relacionada ao contexto da educação, já que este trabalho tem por objetivo olhar para as práticas pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento da linguagem no espaço do AEE.

Considerando o contexto escolar, por que se deve ensinar a língua para seus falantes? Travaglia (2005) afirma que o ensino de língua materna se justifica pelo fato de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, a capacidade do usuário de utilizar de forma adequada a língua nas diversas situações de comunicação. Considerando que o ensino de língua materna visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, Travaglia (2005) sugere que é importante considerar como o professor entende a linguagem e a língua, já que a maneira como ela é entendida direciona o trabalho com a língua em termos de ensino.

Travaglia (2005) e Geraldi (2006) apresentam três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação. No que se refere à primeira concepção, considera-se que os sujeitos não se expressam bem porque não pensam, visto que a expressão se constrói no interior da mente; quando o indivíduo exterioriza o pensamento representa apenas uma tradução. Dessa forma, a enunciação é um ato individual, que não é atingido pelo outro nem pelas condições que estabelecem a situação social em que acontece. Com relação à segunda concepção, Travaglia (2005) apresenta a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. A comunicação só é possível quando os falantes de uma determinada língua dominam o código linguístico, isto é, o código deve ser utilizado de modo parecido a fim de que a comunicação se consolide.

Geraldi (2006) também faz considerações sobre essa concepção de linguagem, argumentando que a língua é como um conjunto de signos que se combinam a partir de regras, transmitindo ao receptor determinada mensagem. Essa concepção não considera os interlocutores e nem a situação de uso, fazendo com que o indivíduo se afaste do que é social e histórico na língua. No que tange à terceira concepção, Travaglia (2005, p. 23) diz que:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto

sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Considerando a linguagem como interação, neste caso, há a prática social, pois o sujeito não se restringe a traduzir o pensamento ou transmitir informações. Ele se coloca como indivíduo atuante na sociedade por meio dos vários lugares que ocupa como falante. Geraldi (2006), por sua vez, apresenta sua reflexão sobre concepções de linguagem no que se refere à interação. O autor elucida a linguagem como um lugar de interação humana. Nessas circunstâncias, “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”. (GERALDI, 2006, p. 41).

De acordo com Haag (2015), entender a língua como forma de interação significa que o uso da língua acontece por meio de uma parceria, visto que os parceiros da comunicação estabelecem relações interpessoais, negociando sentidos e construindo juntos suas identidades a partir do discurso. Levando em consideração as três concepções de linguagem, acredito que será mais produtivo contemplar a linguagem como forma de interação. Geraldi (2006) acredita que, por meio do interacionismo, haverá uma postura educacional diferenciada, já que a linguagem é concebida como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Dessa forma, para que a linguagem aconteça de maneira potencializada, o ensino de língua portuguesa não deve se limitar a saber usar regras gramaticais, mas a saber usar a linguagem nos distintos contextos, além de a escola considerar as vivências de cada indivíduo.

De acordo com Bagno e Rangel (2005), as condições de letramento oferecidas pelas escolas não são apoiadas em um conjunto coerente de princípios teóricos e metodológicos, mas quase sempre são resultado da intuição e da criatividade dos docentes.

Apesar das dificuldades encontradas pelas instituições escolares, cabe-lhes o esforço em promover o letramento e não apenas apresentar o código ao estudante e fazer com que ele codifique e decodifique, mas potencializar e desenvolver as habilidades do aluno. A alfabetização não dá conta sozinha, pois não basta o indivíduo saber ler e escrever, ele precisa ser letrado também, como já dito anteriormente. É preciso saber usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades apresentadas pelo contexto em que se está inserido.

Visando à potencialidade do ensino de língua por meio da alfabetização e letramento, atualmente tem-se discutido a ideia de que alfabetização e letramento devem andar lado a lado. Soares (2004, p. 14) declara que:

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

Concordo que alfabetização e letramento devem estar correlacionadas, uma vez que de nada adianta o ensino fragmentado da língua que apenas propõe codificar e decodificar o código. Nessas condições, o sujeito não é preparado para usar a língua nos mais distintos contextos. Dessa forma, Soares (2003) e Val (2006) reforçam que é preciso unir alfabetização e letramento, apesar das especificidades de cada processo, pois são complementares, inseparáveis e indispensáveis para que os alunos tenham plenas condições de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Falar sobre o ensino de língua é desafiador, visto que são muitas as complexidades que envolvem essa temática. Val (2006, p. 19) comenta que “a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/gráfico quanto a compreensão e uso da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Na concepção da autora, alfabetização remete ao entendimento e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno das relações da pauta sonora e das letras usadas para representá-la na escrita. Entretanto, Val (2006, p.19) diz que:

O letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Em algumas situações, o que pode ser percebido é que a maioria dos indivíduos sabe ler e escrever palavras, frases e textos, porém não consegue usar a língua escrita

de maneira produtiva em situações sociais. Por exemplo, não consegue compreender a leitura de um documento. Pode-se dizer, então, que esses usuários da língua não são letrados, já que enfrentam dificuldades ao compreender o texto. Assim, a linguagem é fundamental para o exercício da cidadania, visto que, por meio dela, é possível se colocar como sujeito atuante, desenvolvendo ações que fazem parte do cotidiano. Leite (2016, p. 19) também afirma que:

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

As ações apresentadas por Leite (2016) são indispensáveis para a vivência no meio social. No dia a dia, parecem atos tão banais, porém são extremamente importantes. Pensando que o aluno deve dar conta do uso da língua no meio social, a escola deve assumir a reponsabilidade de preparar o aprendiz para os mais distintos usos da língua nos mais variados contextos.

Gouveia e Orensztejn (2006) sugerem que a língua deve entrar na escola do mesmo modo que existe vida lá fora, isto é, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, o professor deve planejar de maneira que a leitura e a escrita entrem pelos poros de cada estudante e que façam parte de sua vida. Para as autoras, é preciso formar estudantes que saibam produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos, com os quais possam participar das várias situações comunicativas que possibilitam plena participação no mundo letrado.

Visando refletir sobre práticas educacionais que potencializem o uso da língua, uma alternativa para que o letramento aconteça de forma eficiente seria o uso de gêneros textuais. Marcuschi (2010) ressalta que os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Desse modo, a partir dos gêneros textuais, é possível concretizar uma educação linguística voltada para os mais distintos usos da língua nas mais variadas situações de comunicação. No entanto, para

que seja possível o desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio dos gêneros textuais, o professor deverá ser o mediador. Vygotsky (2000) entende que o docente deve ser o mediador entre o objeto de conhecimento, neste caso, a língua escrita, e o aprendiz, estabelecendo um canal de comunicação entre ambos. Levando em consideração a contribuição de Vygosty, o educador é peça chave para o desenvolvimento da língua pelo aprendiz. Não atentarei para o desenvolvimento da temática gênero textual, uma vez que o foco da discussão não é o uso de gêneros textuais em sala de aula, mas a reflexão da educação linguística no contexto do AEE.

Considerando ainda a perspectiva do letramento, não poderia deixar de mencionar letramento digital, que, segundo Xavier (2011), significa o domínio pelo sujeito de funções e ações necessárias para a utilização eficiente de equipamentos dotados de tecnologia digital, isto é, exige modos específicos de ler e escrever os códigos verbais e não-verbais. A fim de explorar um pouco mais o significado de letramento digital, trago Freitas (2010), que entende o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que o sujeito compreenda e utilize a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos variados, vinda de diversificadas fontes e apresentada por meio de computador-internet.

Levando em consideração a contemporaneidade, a forma de se comunicar mudou. Atualmente, a comunicação se dá de maneira rápida nos mais variados suportes. Assim, o aluno, como sujeito letrado, precisa dar conta dos gêneros textuais advindos do meio digital. Rojo (2008) destaca que o mundo contemporâneo exige da escola práticas de leitura e de escrita para além de gêneros textuais escolares como, por exemplo, resenhas, relatos, questionários, dentre outros. A escola precisa dar conta dos gêneros textuais advindos das esferas digitais para que o estudante tenha uma comunicação plena. O meio digital é tão forte, que, às vezes, parece óbvio que o usuário da língua saiba escrever um e-mail, por exemplo, mas não é tão óbvio assim. Lembrome de quando realizei o meu estágio do ensino fundamental em uma escola pública, e grande parte da turma não sabia utilizar o e-mail. Esse gênero é de grande importância, pois, por meio dele, é possível enviar currículos, trocar informações pertinentes ao trabalho, ou até mesmo usá-lo para fins de estudo. Além de ensinar o letramento digital com a finalidade de promover o aluno na sociedade, esse letramento é um meio de integrar o aprendiz à escola. Freitas (2010, p. 340) reforça que:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

Penso que o papel da escola é de suma importância e responsabilidade, pois o discente deve ser preparado para a vida em todos os aspectos. Assim, o processo de alfabetização/letramento deve fazer sentido e não ser descontextualizado, uma vez que muitas vezes o ensino da língua é ofertado de maneira despotencializada, prejudicando o desenvolvimento linguístico do aluno.

De acordo com o que está sendo discutido ao longo deste capítulo, devo destacar que a prática de leitura e de escrita deve ser integradora, isto é, não dissociada da vivência do aluno. A prática da língua no contexto escolar deve preparar o estudante para o meio social. Ao colocar em prática a leitura e a escrita, o docente deve ir ao encontro da realidade do educando.

A seguir, apresento a metodologia utilizada para a geração de dados, a contextualização da escola, informações sobre a professora, sobre a aluna e sobre o espaço do AEE, com o objetivo de verificar as práticas pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual no espaço do Atendimento Educacional Especializado

3 METODOLOGIA

O presente estudo surgiu por meio da necessidade de analisar o desenvolvimento linguístico do aluno com deficiência intelectual no que tange à leitura e à escrita no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. O professor do AEE trabalha com o objetivo de eliminar barreiras de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, pretende-se, por meio desta pesquisa, observar de que maneira a professora responsável pelo AEE contempla a linguagem, isto é, se as práticas adotadas por ela contemplam os discentes em suas especificidades e se a metodologia adotada promove o desenvolvimento da língua materna.

Atualmente, muitos alunos da educação básica têm apresentado dificuldades com relação ao processo de leitura e de escrita. Em razão disso, se faz necessário observar e repensar as metodologias utilizadas para o ensino de língua materna a fim de potencializá-la. Segundo Mollica (2007), as práticas voltadas para a leitura e para escrita proporcionam aos falantes maiores chances de constituir cidadania, pois a linguagem facilita os meios, porém não garante a retirada dos cidadãos do lugar à margem da sociedade. Além disso, acredita-se que é por meio da escola que o indivíduo se tornará agente ativo e transformador, uma vez que prevalece a ideia de que a educação, principalmente a voltada à aprendizagem de ler e escrever é o percurso mais eficaz de se atingir a melhor situação na vida.

Tendo em vista a necessidade de repensar esse contexto, foram observadas algumas aulas ministradas pela professora do Atendimento Educacional Especializado de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre. Além disso, foi realizada uma entrevista com a docente do AEE, a fim de obter mais informações que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Na seção seguinte faz-se menção ao contexto da escola envolvida, à professora, à aluna participante da pesquisa, à sala do AEE e à metodologia utilizada para a geração de dados.

3.1 Caracterização da escola pesquisada

A pesquisa tem como contexto de estudo uma escola pública municipal de Ensino Fundamental regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos) da região Metropolitana de Porto Alegre. O prédio é de alvenaria e possui treze salas de aula, refeitório, cozinha, despensa, área de serviço, sala da Orientação Pedagógica e da Orientação Educacional,

sala de leitura, pracinha, pátio, uma quadra de esportes, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala para direção e vice direção, sala de materiais e recursos audiovisuais, sala de recursos multifuncional (espaço onde ocorre o atendimento educacional especializado), laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, escada para acesso ao segundo piso, saguão, depósito para materiais de Educação Física, banheiros (um para a educação infantil, dois para professores, dois para alunos dos anos iniciais e um adaptado para os alunos de inclusão).

A escola possui quatro turmas de Educação Infantil: dois prés de quatro anos e dois prés de cinco anos. No que se refere aos Anos Iniciais, possui duas turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano, duas turmas de terceiro ano, duas turmas de quarto ano e também duas turmas de quinto ano. Nos anos finais do Ensino Fundamental, há duas turmas de sexto, sétimo e oitavo ano e uma turma de nono, além das etapas IV, V, VI e VII da EJA. Além do ensino regular, a escola oferece o Programa Mais Educação, que conta com oficinas de dança, jogos, Português e Matemática no contraturno das aulas.

A instituição conta com uma diretora e duas vice-diretoras, uma responsável pelo diurno e a outra pelo noturno. Há uma Orientadora Pedagógica e duas Orientadoras Educacionais. Há treze professoras que atuam nas Séries Iniciais e Educação Infantil, há um professor de Educação Física, duas professoras de Matemática, um professor de História, um professor de Geografia, um professor de Ensino Religioso, uma professora de Artes, duas professoras de Língua Portuguesa, uma professora da Sala de Recursos Multifuncional, uma professora do Laboratório de Informática, duas professoras da Sala de Leitura e duas professoras do Laboratório de Aprendizagem.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, atentarei para as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE no que tangem ao desenvolvimento da linguagem para aluno com deficiência intelectual. Visando aos objetivos da pesquisa, observarei aulas que contemplam uma estudante do sexto ano do ensino fundamental que possui deficiência intelectual. A referida estudante foi considerada apta para a realização da pesquisa, visto que apresenta diagnóstico de deficiência intelectual; foi considerada assídua pela professora (a falta de assiduidade comprometeria a realização da pesquisa); e os pais da educanda autorizaram a realização da pesquisa, permitindo a realização de gravações e registros dos trabalhos realizados.

3.1.2 A professora que atua no AEE

A professora possui Magistério, além de ser graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Atua no Atendimento Educacional Especializado desde o ano de 2010, mas começou a dar aulas na escola em 2003 nos Anos Iniciais.

3.1.3 Caracterização da aluna envolvida na pesquisa

De acordo com o laudo médico elaborado pelo Neurologista Infantil, a aluna Renata possui Deficiência Intelectual grave. Devo destacar que atualmente não se usa o termo grave, apenas o termo Deficiência Intelectual. No que diz respeito à Epilepsia, segundo a professora do AEE, a estudante não apresenta convulsões. A discente possui um comprometimento na fala, não sendo possível, em alguns momentos, entendê-la de forma clara.

A estudante possui 12 anos, participa do AEE desde julho de 2011. Está no 6º ano do Ensino Fundamental e tem o auxílio de uma professora apoio na sala de aula regular. Segundo o parecer pedagógico elaborado pela professora do AEE no ano de 2016, a discente foi pontual e assídua aos atendimentos e participou com interesse de todas as atividades. Além do mais, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, a aluna tem se expressado com mais clareza, mantendo diálogo com coerência. No processo de construção da escrita, encontra-se no nível alfabético, isto é, está escrevendo palavras simples sozinha e precisa da mediação na escrita de algumas sílabas complexas. Segundo a docente, a estudante possui dificuldade ao escrever as sílabas complexas, porque apresenta dificuldade na fala. Lê e interpreta textos que possuem informações explícitas, porém pede ajuda para escrever as respostas. Visando à oralidade, realiza a leitura em voz alta de sílabas simples, mas pronuncia com dificuldade as sílabas formadas com L ou R.

3.1.4 Caracterização da sala do AEE

Na sala do AEE, há um computador de mesa adaptado, com tela grande, além de programas específicos para alunos com baixa visão. Além disso, há três notebooks, bola de pilates, brinquedos, jogos, almofadas de psicomotricidade, uma mesa com duas cadeiras, um espelho e o alfabeto anexado à parede.

Os estudantes frequentam o AEE uma vez na semana no contraturno da aula, em dois períodos de 50 minutos. O AEE da escola pesquisada não trabalha com superlotação, pois o município entende que os discentes precisam de maior atenção para que as suas necessidades sejam atendidas. Dessa forma, apenas oito alunos são atendidos: seis com deficiência intelectual e dois com autismo. Os atendimentos acontecem em duplas de acordo com as necessidades de cada aluno. A professora não considera potente o atendimento quando o aluno é atendido individualmente, porque ela acredita que, em duplas, é possível estabelecer um trabalho de troca, no qual os estudantes se ajudam e se sentem motivados a realizarem as tarefas.

3.2 Geração dos dados

Para a realização desta pesquisa, algumas ações foram feitas a fim de obter informações relevantes para que seja possível refletir o ensino de língua materna no âmbito do AEE. Primeiramente, foi realizada uma visita à escola, na qual a pesquisadora propôs os seus objetivos à professora do AEE e à equipe diretiva. Tendo em vista a aceitação da investigação, foi possível explorar a sala do AEE e documentos referentes à aluna pesquisada. Além disso, uma entrevista foi realizada com a professora, cujo roteiro está no Apêndice A, além das aulas terem sido gravadas.

Optei pela entrevista como uma das ações para a produção de dados, pois acredito que contribuirá de maneira significativa ao trabalho. Como diz Zago (2003), a entrevista não deve ser rígida, mas flexível para permitir novos caminhos. Esta flexibilidade que caracteriza a entrevista compreensiva não tem nada a ver com uma ideia de entrevista sem roteiro e sem objetivos a serem atingidos. Além do mais, a entrevista compreensiva tem como foco o entrevistado como protagonista. Zago (2003, p. 303) destaca que “é preciso não esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e pelo seu discurso”.

Seguindo a consideração de Zago, o entrevistado deve se manifestar mais do que o pesquisador. A entrevista compreensiva busca o engajamento do pesquisador, isto é, esta maneira de realizar a entrevista possibilita problematizar o estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Nove perguntas fazem parte do roteiro

de entrevista. Os dados referentes ao funcionamento da sala do AEE, à aluna e à formação da professora foram obtidos por meio dessa entrevista.

A gravação da aula também é um recurso importante, pois complementa de maneira potente os dados obtidos através da entrevista. A partir das gravações, é possível ter acesso aos detalhes da metodologia utilizada pela docente da Sala de Recursos e como a aluna se manifesta nas aulas. Além do mais, os pareceres técnicos e laudos são documentos importantes que subsidiam a pesquisa com informações relevantes que contribuirão para a análise dos dados. No que diz respeito às aulas observadas e registradas em vídeo, vale trazer uma breve descrição do que foi verificado nas respectivas datas e nos respectivos tempos. O Quadro 1 apresenta essas informações.

Quadro 1: Informações sobre as aulas observadas.

Data	Duração	Descrição da aula
24/10/2017	2 períodos de 50 min	Atividade com carimbos: elaboração de um livro a partir das imagens dos carimbos; realização de um jogo composto por cartelas que tinham duas letras que representavam sons parecidos na frente; e atrás havia desenhos de objetos que os estudantes precisavam representar por meio da palavra escrita; escolha de palavras por parte dos alunos para formular frases.
31/10/2017	2 períodos de 50 min	Pesquisa sobre brincadeiras africanas.
09/11/2017	2 períodos de 50 min	Conclusão da atividade com carimbos; realização de brincadeiras africanas: pular elástico, escravos de Jó, terra e mar e diagrama do labirinto.
16/11/2017	2 períodos de 50 min	Atividades relativas à matemática e realização de um jogo que contemplavam a ortografia.

FONTE: Elaborado pela autora.

Após a breve apresentação do que foi observado, trago mais detalhes sobre as aulas e as reflexões decorrentes.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tendo em vista o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no AEE no que tange ao ensino de língua, quatro aulas de dois períodos foram observadas com o intuito de promover discussões sobre o aprendizado da linguagem do aluno com deficiência intelectual.

4.1 Primeira aula observada – 24/10/2017

Nesse dia, havia dois alunos, mas devo ressaltar que a pesquisa tem como foco a aluna Renata⁷. Nos primeiros momentos da aula, a professora Joana⁸ conversou com os alunos sobre assuntos variados e depois apresentou a primeira atividade que tratava de carimbos produzidos pela docente em garrafas pet. Ela deu uma folha para cada discente e pediu para que fossem testando os carimbos, isto é, pediu para que carimbassem as folhas de ofício que estavam em branco. Os carimbos tinham várias letras e também desenhos, dentre eles, lua, estrelas, corações etc. A docente conversava com os alunos e perguntava sobre desenhos que eles gostariam que tivessem nos carimbos, além de falar sobre profissões que utilizavam o carimbo. Após a exploração do material, a educadora pediu para que os estudantes criassem desenhos por meio dos carimbos.

A aluna Renata utilizava os carimbos e carimbava a folha de ofício de forma aleatória. Ela preencheu toda a folha com os carimbos e a entregou para a professora dizendo que não queria mais fazer a atividade. Percebi que Renata não demonstrava interesse pela tarefa. Dessa forma, a estudante pediu para fazer um livro em que ela pudesse escrever e desenhar, mas Joana pediu que fizesse um livro com os desenhos do carimbo. Inclusive foi solicitado à discente para que ela carimbasse na folha um olho e que complementasse o desenho, por exemplo, desenhando o rosto de uma pessoa. As páginas dos livros foram construídas por meio das sugestões de carimbos apresentados por Joana. Os estudantes aderiram às sugestões, mas apresentaram as suas vontades, pedindo para que novos desenhos de carimbos pudessem ser acrescentados. A educadora não concluiu a atividade nessa aula, deixou para finalizar em outro momento.

⁷ Nome fictício da aluna participante da pesquisa.

⁸ Nome fictício da professora participante da pesquisa.

A primeira atividade realizada pela professora não se apresentou de forma muito produtiva, visto que não havia nenhum objetivo a ser alcançado. Como foi dito, a aluna não demonstrou interesse em realizar o que foi proposto, já que queria criar uma história. É possível pensar o ensino de língua neste caso a partir do interesse de Renata, visto que ela tinha por desejo escrever. Considerando os carimbos utilizados, com desenhos variados, a aluna poderia criar uma história em um primeiro momento de maneira oral e, depois, por meio da mediação da professora colocar no papel o que foi desenvolvido. Segundo Santos (2012), o currículo e o planejamento apresentado ao aluno com deficiência intelectual devem reconhecer os interesses do estudante, com o objetivo de favorecer a valorização, a motivação e o vínculo com o professor, visto que estão sendo partilhados aspectos pessoais do aluno. Além disso, é importante utilizar recursos para o incentivo e evolução da escrita, uma vez que o exercício da escrita deve ser reconhecido como necessário para a vida diária.

A próxima atividade era uma dinâmica em que os alunos precisavam escrever a palavra corretamente. O jogo era composto por cartelas que tinham duas letras que representavam sons parecidos na frente e atrás havia desenhos de objetos os quais os estudantes precisavam representar por meio da palavra escrita.

Visando auxiliar os aprendizes, a professora perguntava sobre a diferença dos sons que representavam as letras, pedindo para os alunos observarem a maneira como ela articulava os lábios quando produzia os sons. Uma das palavras que Renata precisava escrever era *cachimbo*. Sendo assim, a docente repetiu algumas vezes a palavra de modo com que a aluna percebesse qual letra deveria ser utilizada entre o “n” e o “m”. Outras letras foram trabalhadas ao longo do jogo como, por exemplo, “t” e “d”. Nesse caso, a professora pediu para que os estudantes colocassem a mão embaixo do queixo para perceberem a diferença dos sons.

Ao final do jogo, foi solicitado aos alunos para que escolhessem algumas palavras para elaborarem frases no quadro. Os vocábulos escolhidos pela estudante foram: *lápiz, batom, anjo, terra e noite*.

Renata, ao dar início à atividade, escreveu *cachimbo* com “X”. Imediatamente, a professora chamou a atenção da estudante, fazendo com que ela refletisse sobre a escrita da palavra, comparando-a com chocolate e chuva. Para Possenti (2009), o domínio da ortografia é um conhecimento quase irrelevante, salvo por seu valor simbólico. No que tange à valorização social da ortografia, esta funciona como divisora de águas, pois o sujeito que domina a ortografia é considerado sabido, mas aquele que

comete alguns deslizes ao utilizá-la é reconhecido como ignorante ou incapaz, já que faz uso da “linguagem errada”. Não estou dizendo que a ortografia não deve ser apresentada ao estudante. No entanto, a ortografia não pode ser elemento fundamental no processo de ensino. Possenti (2009, p. 36) diz que:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

Nesse momento da observação, pude constatar que a escrita entendida pela professora está descontextualizada do meio social, pois limita-se ao uso da ortografia correta. Esse processo de ensino-aprendizagem não está implicado em preparar a aprendiz para as várias situações de comunicação presentes no cotidiano. A partir do que foi observado, Renata deve substituir o dito “errado” pelo “correto”. Dessa forma, não há reflexão do uso da língua. Assim, há o ensino prescritivo da língua, que, de acordo com Travaglia (2005), tem por finalidade levar o discente a substituir seu padrão de atividade linguística considerado errado/inaceitável por outro considerável correto/aceitável.

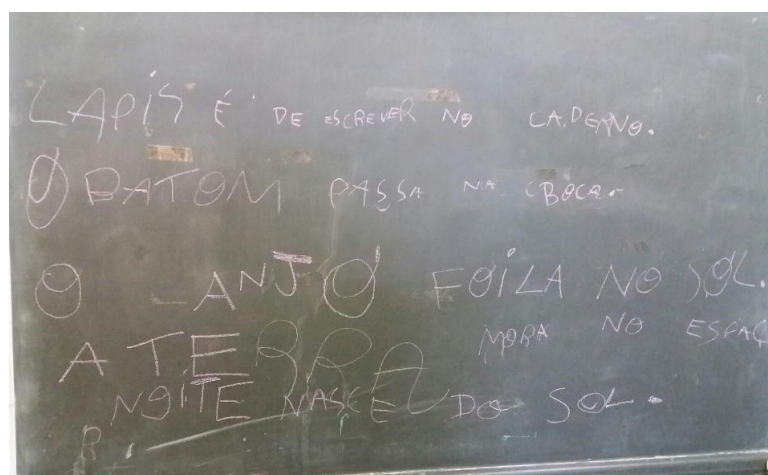
Tendo em vista que Joana fez relações da palavra *cachimbo* com *chuva* e *chocolate*, Renata chegou à conclusão de que se escrevia com “ch”. Novamente, a professora solicitou à estudante que escrevesse uma frase com *cachimbo*. Enquanto isso, a docente auxiliava outro aluno que também escrevia freses no quadro. A educanda escreveu chuva e chamou a educadora. Esta disse: “Tá! Mas tu tem que fazer uma frase com a palavra cachimbo. O que tu pode falar da palavra cachimbo?”. Então, a aprendiz disse “não sei”. Joana explicou cachimbo dizendo que “*cachimbo* é uma coisa que graças a Deus quase ninguém mais usa. Era uma coisa que as pessoas fumavam *cachimbo*. Entendeu? Quase ninguém mais tá usando e espero que não usem nem cigarro mais”. Após o diálogo entre aluna e professora, Renata escreveu as palavras bota e *dor*. Joana disse à Renata: “se tu não gostou dessa palavra e quer pegar outra, pode pegar. Se tu tá achando chata essa para fazer a frase, pode pegar”. Parece que é o caso de falta de familiaridade da aluna com o vocábulo “cachimbo” que leva a aluna a

pensar em outras palavras. Além disso, a professora não apresentou uma explicação muito clara sobre “cachimbo”.

Como já foi comentado, a aprendizagem se dá a partir de necessidades, contemplando experiências e vivências, isto é, por meio de atribuição de sentido. Vygotsky (1996 apud CÂNIO e SHIMAZAK, 2011), levando em consideração o indivíduo com deficiência intelectual, indica que é primordial que o ensino seja organizado de forma que a leitura, a escrita e as capacidades matemáticas e outros conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades dos aprendizes, ou seja, o ensino deve ser entendido como algo importante na vida, deve ter significado.

Tendo em vista a falta de interesse pela palavra “cachimbo”, a estudante optou pela palavra “anjo” e a escreveu no quadro. A docente perguntou: “o que nós podemos falar sobre o anjo?”. A aprendiz respondeu: “que o anjo foi lá no sol”. A educadora disse à educanda: “Já aproveita e coloca um “o” e vamos fazer a frase daí mesmo!”. Ao escrever a palavra *foi*, a discente perguntou se é com f, a professora respondeu de maneira afirmativa, e a aprendiz escreveu o resto da frase. É possível perceber que a aluna se preocupa com a grafia, já que a docente realizou esse tipo de observação ao longo da atividade. Renata não colocou o ponto final. Logo Joana falou sobre a falta dele, e a aluna o colocou. Essa frase e as demais elaboradas pela aluna podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1: Atividade no quadro



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Depois de escrever a primeira frase, a estudante escreveu *A terra* e chamou a docente e perguntou: “A terra?”. Então, a educadora questionou: “O que a gente pode

falar sobre a terra?”. Renata disse: “que a terra mora no espaço”. Então, a aprendiz complementou a frase, mas, ao invés de escrever “mora”, escreveu “morra”. A docente corrigiu a estudante, dizendo que se escreve “mora” em lugar de “morra”. Penso que a professora poderia ter utilizado essa situação para discutir o significado, isto é, explicar que a palavra com um “R” está relacionada à moradia, enquanto o vocábulo com dois “R” corresponde ao verbo “morrer”. Acredito que, ao trabalhar o sentido e o significado da respectiva palavra, poderia ter ajudado na compreensão e na elaboração da frase. Outra situação que ocorreu foi quando Renata acrescentou a letra “R” ao final da palavra “mora”. A professora pediu para a aluna apagar o “R”, porém não explicou o porquê de não o usar. Além disso, Renata, ao escrever a palavra espaço, utilizou s, e a professora ressaltou o erro ortográfico. Depois, a estudante escreveu a frase *A noite nasce do sol*. Ao dar início à próxima frase com a palavra *batom*, a aprendiz escreveu “a batom”. Logo Joana perguntou a Renata se era a letra “A” que utilizava. Então, a educanda apagou e escreveu a letra “O”. A frase construída pela aprendiz foi “O batom passa na boca”. A última frase escrita por Renata foi “O lápis é de escrever no caderno”. A aluna falou à professora que pretendia escrever que o “lápis é de escrever”. Joana explicou que parece que está faltando algo, que tem que complementar a frase. Dessa forma, sugeriu à aprendiz que escrevesse “o lápis é de escrever no caderno”. Ao redigir as palavras “escrever” e “caderno”, Renata esqueceu-se de colocar a letra “R”, então, a docente pediu para acrescentá-la.

Os dados elucidam que as práticas pedagógicas apresentadas nessa primeira aula não contribuíram para o desenvolvimento da linguagem de Renata. A estudante não teve oportunidade de desenvolver novas habilidades linguísticas, visto que a aula se resumiu a um jogo que tinha por finalidade o uso da ortografia, além de produção de frases descontextualizadas. É possível identificar um ensino que não se preocupa com o uso da língua, que não prepara a estudante para as distintas práticas sociais. De acordo com Travaglia (2005), o ensino prescritivo da língua tem sido hipervalorizado, causando prejuízo na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico para seu uso cotidiano.

Para desenvolver a linguagem do aluno, o ensino de língua deve ser pensado para além dos muros da escola. A língua em sala de aula deve ser vivenciada, fazendo com que o educando, a partir das suas especificidades e experiências, desenvolva novas habilidades no que tange à linguagem. Geraldi (1993) comenta que o professor deve propor o ensino de língua, objetivando desenvolver no estudante as habilidades de

expressão e compreensão de mensagens, o uso da língua, ao invés de ensinar o conhecimento do sistema linguístico que se restringe a saber a respeito da língua. Neste caso, o estudo elucida que a prática da linguagem foi dissociada de um contexto de comunicação, o que há é uma preocupação com a escrita que se limita a frases soltas. Dessa forma, a prática pedagógica apresentada pela professora do AEE não possibilita à aluna desenvolver suas habilidades no que tange à linguagem. Cárnio e Shimazaki (2011, p. 150) dizem que:

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

Diante disso a leitura e a escrita precisam ser trabalhadas de acordo com as necessidades de quem tem deficiência intelectual. Ademais, o ensino deve ter significado a fim de que possa colocar em prática as suas habilidades comunicativas no meio em que está inserido. O estudante com as respectivas características é tão capaz quanto os outros, pois também evidencia saberes que construiu/constrói no que diz respeito à competência comunicativa.

Santos (2012) também comenta que deficiência intelectual não é sinônimo de incapacidade, uma vez que esta se refere à impossibilidade, mesmo que momentânea. A deficiência intelectual não deve ser edificada pela falta de estímulo adequado, visto que, por mais grave que seja o comprometimento, a capacidade de aprender é intrínseca.

Considerando os apontamentos dos autores e o que foi observado, é possível indicar que a professora do AEE não estimula a aprendiz no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, pois ela restringe o conhecimento da estudante à ortografia. A partir do que foi observado nessa aula, não há prática de letramento. Val (2006) comenta que a escrita está presente em todos os espaços e a todo instante, cumprindo diferentes funções. Ter a percepção com relação à diversidade de usos e funções da escrita e às inúmeras possibilidades que ela abre é importante, tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o estudante seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao envolver-se nas práticas sociais de leitura/escrita. Nesse sentido, a partir do que Val (2006) destaca, a metodologia apresentada à Renata parece não preparar

para as práticas sociais da leitura e da escrita, nem para escolhas adequadas, já frases soltas não contribuem para novos conhecimentos.

Além das práticas da professora, o espaço do AEE deve ser refletido, visto que o objetivo do Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar à formação do estudante por meio de serviços que contemplem as suas especificidades, procurando eliminar dificuldades, isto é, promovendo a participação plena do aluno na sociedade. Partindo deste alvo no AEE, pelo que foi possível verificar, tal objetivo não parece ser o foco, pois, ao invés de procurar eliminar as barreiras e minimizar as dificuldades apresentadas pela estudante, a educadora reforça a dificuldade ortográfica de Renata, ao invés de promover, de fato, a apropriação da ortografia.

4.2 Segunda aula observada – 31/10/2017

Na respectiva aula foi abordada a temática *brincadeiras africanas*, visto que este tema estava sendo desenvolvido pela professora de Artes na escola. Nesse dia, além da aluna Renata, estava presente outra estudante. Devo ressaltar que, no primeiro encontro observado, quem estava com Renata era um menino. Essa situação talvez possa acarretar algum prejuízo quanto ao rendimento da atividade, já que Renata não tem oportunidade de estabelecer vínculos, pois, a cada encontro, é trocado o colega com o qual ela estabelece parceria para desenvolver as tarefas.

Visando a parceria do AEE com a sala de aula comum, segundo Joana, o trabalho pedagógico torna-se mais potente quando o AEE trabalha em parceria com a sala de aula regular. Dessa forma, a pesquisa sobre as brincadeiras africanas ocorreu no Atendimento Educacional Especializado. Para introduzir o assunto, a docente explicou a história dos negros por meio do globo terrestre. A explicação teve como foco a escravidão e a cultura africana. Por meio do globo terrestre, Joana mostrou o continente africano e explicou que os negros foram sequestrados e foram trazidos pelos brancos para o Brasil, tornando-se escravos. A educadora perguntou a Renata e a outra estudante: “Vocês sabem o que são escravos?”. Renata respondeu: “Os negros”. A docente perguntou: “O que eles eram obrigados a fazer aqui?” A aluna respondeu que “eles ficavam amarrados”. A docente complementou e disse: “eles eram obrigados a trabalhar muito e que passavam fome”. A professora também perguntou: “e, se eles não trabalhassem, o que acontecia com eles?”. A aprendiz respondeu: “morrendo”. Joana complementou, dizendo que “alguns apanhavam muito e eram castigados de chicote”.

O diálogo foi acontecendo. Então, a professora explicou que os negros apanhavam muito no Brasil e que eles eram escravos, além de serem comprados. Renata dialogou com a docente e disse que os negros trabalhavam no sol quente e apanhavam de madeira e chicote. Ao final do diálogo, Joana argumentou que os negros trouxeram a sua cultura para o Brasil, verificada na alimentação, nas brincadeiras, nas roupas e nos jeitos de falar.

A partir do que foi observado, constata-se um momento importante na aula, pois professora e aluna estabeleceram um diálogo durante o qual Renata se colocou, expondo alguns de seus conhecimentos sobre a escravidão. Essa troca de conhecimento entre os sujeitos do discurso é muito importante, pois, por meio da conversa, a estudante teve papel ativo enquanto participante do ato de comunicação. Colaço (2004, p. 334) destaca que “a interação é compreendida como condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só se constitui como tal na relação com os outros, a sua identidade se define na relação com a alteridade”.

Colaço (2004) também elucida que, por meio da interação, a atividade discursiva promove a construção compartilhada de conhecimentos. Quando o estudante realiza as tarefas escolares de maneira conjunta, neste caso, discente e docente, o estudante acaba por explicitar, comentar e perguntar sobre o que está sendo tratado. No caso de Renata, ela fez comentários sobre o que sabia a respeito dos negros, então não ficou somente como interlocutora, ouvindo a exposição da docente, mas também foi a locutora do contrato de comunicação. Essa troca foi muito importante, pois a educanda pode expressar o seu conhecimento de mundo ao mesmo tempo em que estava aprendendo novos saberes. A linguagem torna-se produtiva quando esta acontece por meio do processo interacionista. Os questionamentos de Joana possibilitaram a Renata participar de forma interativa da aula, visto que seria menos produtivo, se a professora ficasse apenas expondo o assunto, de maneira que a aprendiz ficasse apenas como ouvinte.

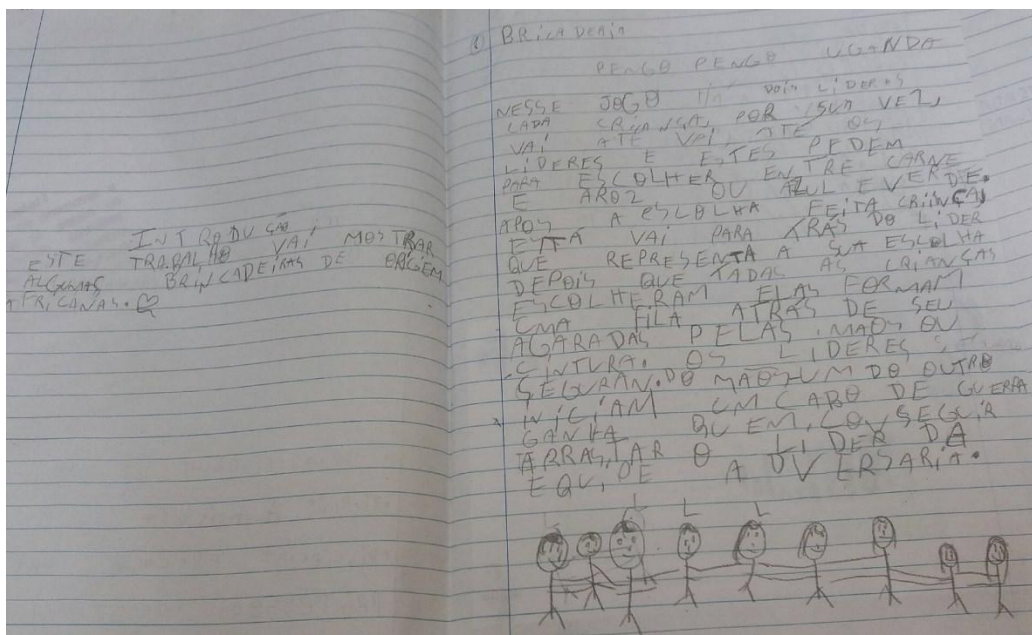
Após o momento de contextualização e diálogo, a docente explicou as brincadeiras africanas que a professora da aula de Artes pediu para Renata pesquisar. Contudo, Joana levou a pesquisa pronta e apresentou à estudante, explicando o país de origem e as regras de cada brincadeira. As seguintes brincadeiras foram apresentadas: *Escravos de Jó*, *Diagrama do Labirinto*, *Pular Corda*, *Pular Elástico*, *Pegue a Calda*, *Pengo Pengo*, e *Mamba*. A discente foi orientada a escolher algumas brincadeiras e copiar as informações sobre cada uma delas.

A aluna Renata se interessou pelas brincadeiras *Pengo Pengo* e *Pular Corda*. Durante a escrita do texto, a educadora revisava a ortografia e a pontuação, visto que estava sentada ao lado da estudante. Após escrever sobre a brincadeira *Pengo Pengo*, a aprendiz ilustrou a pesquisa a pedido da professora.

Depois de escrever sobre a primeira brincadeira, a discente escreveu sobre *Pular Corda*. A professora se preocupava com a diagramação do trabalho, estabelecendo onde a aluna deveria escrever o texto. Como já dito anteriormente, a docente se preocupava com a ortografia, revisando a todo momento, uma vez que apresentava o erro à estudante. Visando ilustrar a segunda brincadeira, a educadora deu uma imagem com referência para a aprendiz colar abaixo da pesquisa.

A Figura 2 mostra a cópia realizada pela aluna. É possível dizer cópia, porque em nenhum momento houve pesquisa, já que a educadora levou tudo pronto.

Figura 2: Atividade de pesquisa sobre as brincadeiras africanas



FONTE: Acervo da pesquisadora.

A Figura 2 mostra a reprodução realizada por Renata, que copiou o texto da professora que falava sobre a brincadeira *Pengo Pengo*. O trabalho foi todo direcionado, já que a docente pediu à aluna para desenhar os bonecos, e esta reproduziu a frase elaborada pela educadora para colocar na introdução. Em nenhum momento, a educanda teve autonomia, uma vez que Joana dizia o que a estudante precisava

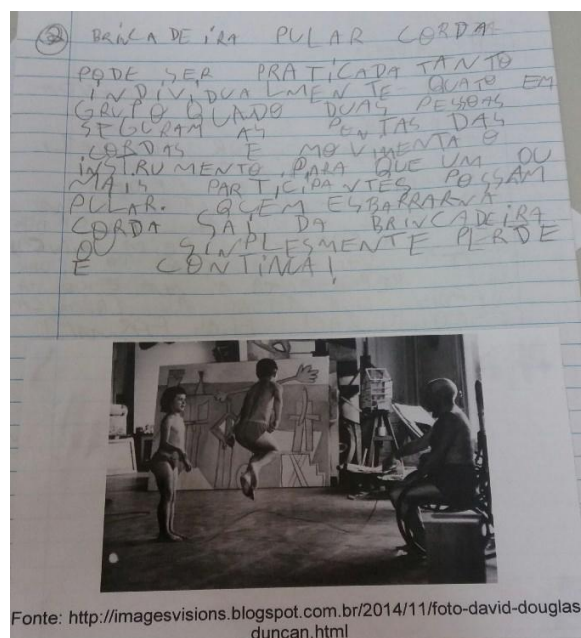
escrever, além de novamente estar preocupada com as questões ortográficas. Não se verifica aqui interação em promoção da aprendizagem. Para Haag (2015, p. 78),

De um ponto de vista não interacionista, a linguagem é apenas um instrumento usado para expressar um determinado estágio de desenvolvimento, estando, portanto, limitada sua participação no funcionamento humano meramente ao plano da manifestação.

A linguagem não pode se restringir à reprodução, precisa ser estimulada e desenvolvida. No que tange ao AEE, nada adianta Renata frequentar esse espaço, se suas habilidades não são exploradas e desenvolvidas. Haag (2015) comenta que a linguagem é a indústria do desenvolvimento humano, uma vez que é mediante ela que o sujeito produz os processos cognitivos que possibilitam o seu desenvolvimento.

A segunda cópia realizada por Renata consistiu na reprodução do texto que falava sobre a brincadeira Pular Corda. Como é possível observar na Figura 3, a estudante escreveu o texto como lhe foi dado, além de ter colado uma gravura trazida pela docente.

Figura 3: Pesquisa sobre a brincadeira Pular Corda



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Mais uma vez a aluna não teve autonomia ao realizar o trabalho (a cópia). Na verdade, como no caso da brincadeira anterior, a pesquisa foi realizada pela educadora e não pela aprendiz. A docente justificou o fato de ter levado o material pronto. Comentou

que seria muito complexo Renata pesquisar as informações na internet, uma vez que é um campo com muitas informações. Dessa forma, a aluna enfrentaria muitas dificuldades ao realizar a atividade. A professora antecipou uma possível limitação à aluna, já que entende que a estudante não tem condições de realizar a tarefa. Haag e Fronza (2014) comentam que, se à estudante não foi dada a oportunidade de ser protagonista do próprio conhecimento, é porque ela não é considerada como capaz de realizar a atividade. Isso parece ser o que a professora está entendendo.

Considerando o exposto, apesar das limitações, o aluno com DI deve ser considerado capaz, isto é, o professor não pode enxergá-lo com o olhar da limitação, como despotencialização de sua aprendizagem (HAAG, 2015). Como diz Santos (2012) apesar de a apreensão de todo o conteúdo curricular pelo aluno com deficiência intelectual ser limitada, existe a possibilidade de um concreto desenvolvimento de suas potencialidades. Além do mais, as práticas de ensino devem considerar as fases de desenvolvimento do aluno, as quais podem se estender por um tempo maior.

A prática pedagógica da professora do AEE não pode ser limitadora; ao contrário, deve ampliar os saberes, a fim de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e tantas outras. De nada adianta o aluno com deficiência intelectual frequentar o Atendimento Educacional Especializado, se não se potencializam suas habilidades. Em situações como as de cópia, percebe-se que não há o letramento. Diante dessa realidade, dialogo com Gouveia e Orensztejn (2006), que dizem que a escola artificializou a escrita, limitando a aprendizagem da língua ao domínio do código escrito. Além disso, a aprendizagem da escrita está atrelada à reflexão que os discentes podem fazer sobre ela, mais precisamente, suas características, seus modos de funcionamento e suas regras de geração. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que o docente planeje situações didáticas destinadas à reflexão, ao invés de inundá-los de letras escritas.

Outro aspecto que merece atenção é que, na referida Sala de Recursos, há um computador de boa qualidade, inclusive adaptado para deficientes visuais. Esse computador poderia ter sido utilizado por Renata para realizar a atividade. A professora poderia ter mediado a pesquisa, ensinando Renata a manusear as ferramentas necessárias para o uso do computador. Por exemplo, a docente poderia partir dos passos básicos: ensinar a ligar o computador; mostrar os navegadores disponíveis; explicar o que é navegador e para que serve; explicar que é por meio da página do google que se realizam as buscas; explicar à aprendiz como utilizar o google; após

colocar a ideia principal no google, orientar a estudante a explorar as várias opções apresentadas; orientar para sites confiáveis na realização de pesquisas; ensinar que se deve colocar referência no trabalho, além de explicar o que é isso, dentre outras possibilidades. Muitos são os passos para realizar uma pesquisa. Então, o ensino no que se refere ao meio digital precisa ser processual, isto é, deve ser construído aos poucos, adequando-se ao perfil da aluna. A escola tem por responsabilidade contemplar o letramento digital. A partir da pesquisa realizada no computador, a aluna teria a oportunidade de se familiarizar com o meio digital, além de se aproximar dos gêneros desse contexto. Além do mais, segundo a Resolução de 2009, no que tange às atribuições do professor do AEE, este deve ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. Barbosa (2006) ressalta que o letramento digital deve ser uma meta a ser perseguida, e a escola deve ter um papel fundamental nesse processo. Deve-se possibilitar que estudantes participem das práticas letradas do mundo digital, dominando os gêneros que nele circulam, além de aprenderem a utilizar os espaços virtuais, os hipertextos e as hiperlinks. Tendo em vista que a comunicação está cada vez mais associada ao mundo digital, faz-se necessário que Renata tenha contato com o meio digital, apoderando-se dos gêneros textuais desse contexto.

A partir da pesquisa no computador, a professora poderia ter mediado o processo de leitura, considerando as principais informações das brincadeiras e construindo o conhecimento sobre o assunto com a estudante. No contexto da estudante Renata, como diz Santos (2012), o professor deve fazer uso das tecnologias assistivas (TAs) e tecnologias de informação (Tis) para integrar as estratégias de incentivo dos processos cognitivos. As TAs são recursos, equipamentos e serviços utilizados com o intuito de ampliar as aptidões funcionais das pessoas com deficiência e promover maior autonomia e inclusão. Além do mais, ao invés de a aluna reproduzir um texto, poderia ter sido elaborado um cartaz com as principais informações sobre as brincadeiras de modo que a aluna pudesse apresentar a pesquisa na aula de Artes, por exemplo. Além do mais, o cartaz poderia ser colado na sala de aula regular, para que colegas de Renata e outros alunos tivessem a oportunidade de saber um pouco sobre a cultura africana.

Não se pode esperar que o aluno com deficiência intelectual tenha as mesmas reações no que tange à aprendizagem de um aluno sem nenhum tipo de deficiência, mas deve haver o cuidado para não limitar o desenvolvimento desse sujeito. Por isso, o cartaz seria uma alternativa de adequar a escrita às especificidades dessa aluna, visto

que esse gênero não necessita de textos longos, contribuindo para a redução do tempo de escrita a ser demandado por Renata, já que, se precisar de muito tempo, pode desinteressar-se pela atividade. Ensinar o aluno com deficiência intelectual significa adequar as atividades de acordo com as suas especificidades. Desse modo, Santos (2012) destaca que, ao contemplar a aprendizagem nesse contexto, o professor deverá considerar as características peculiares de cada estudante, pois o quadro da deficiência intelectual pode variar de aspectos e intensidades, além das particularidades que a personalidade impõe.

A partir do cartaz, a estudante teria a oportunidade de aprender um gênero textual, pois todo texto tem uma estrutura, uma finalidade e um determinado público-alvo. Dessa forma, haveria uma escrita com objetivo que possibilitasse a Renata desenvolver as habilidades linguísticas. A partir do gênero textual, seria contemplado o ensino produtivo da língua. De acordo com Travaglia (2005), este ensino objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, além de auxiliar o estudante a estender o uso da língua materna de modo mais eficiente.

A prática da linguagem precisa ser organizada de modo que as práticas de leitura e de escrita sejam reconhecidas por Renata como necessárias para a vida diária. A cópia não estimula o desenvolvimento da linguagem de Renata, podendo ocasionar uma futura frustração por parte da estudante, desestimulando-a a escrever e a ler, já que as práticas apresentadas pela docente não parecem alinhadas ao perfil da educanda.

Ao final da aula, a docente pediu para que a aluna terminasse o trabalho escrito em casa, copiando a brincadeira *Escravos de Jó* e *Diagrama do Labirinto*. Além disso, a educadora explicou brevemente como deveria ser realizada a conclusão do trabalho e a capa, mas ressaltou que explicaria para sua mãe para que pudesse ajudá-la na produção escrita da pesquisa.

Levando em conta as problematizações realizadas até o momento, Santos (2012) alerta que o AEE do aluno com deficiência intelectual deve eleger como prioridade o desenvolvimento de habilidades necessárias para cada momento, uma vez que não se trata de período de reforço dos conteúdos ensinados na sala de aula regular. Nesse sentido, deve-se explorar o que Renata tem de melhor, desenvolvendo suas habilidades e competências. A finalidade do AEE, portanto, é construir conhecimentos a partir do perfil do aluno e não ser uma extensão da sala de aula regular.

4.3 Terceira aula observada - 09/11/2017

A professora deu início à aula, retomando a atividade do livro com os carimbos. Joana disse à Renata que ela deveria completar o livro, isto é, utilizar mais carimbos e fazer mais desenhos. Então, para que a aprendiz fizesse a atividade, a educadora perguntou à aluna: “onde que tem um monte de casinhas? Em que lugar? Mas que lugar tu vê um monte de casinhas uma no lado da outra? Na televisão tu vê? Na tua rua não é assim?”. A docente sugeriu a imagem da casinha, porém a estudante não apresentava muito interesse, não sabendo muito bem o que desenhar. A docente fez mais questionamentos, a fim de promover o interesse nela quanto à realização do desenho. A estudante apresentou um pouco de resistência para realizar o desenho. Solicitou à professora para utilizar novos carimbos, principalmente o que tinha o formato de peixinho, pois queria desenhar peixes no lago. Joana disse então: “tu vai fazer só uma do peixinho, porque nós temos que terminar esse livrinho. Temos outras coisas para fazer”. Joana procurou o carimbo de peixe e quando o encontrou, deu para a estudante utilizá-lo. A professora disse: “faz o carimbo do peixinho e desenha o rio”. A aluna não pareceu animada para confeccionar o livro e pediu à professora para brincar de dinheiro. Joana comentou que, se sobrasse tempo, ao final da aula, talvez seria possível brincar de dinheiro. A estudante foi orientada a realizar a capa do livro que deveria constar o título *Desenhos com Carimbos*. Considerando que a aluna apresentava dificuldades ao escrever, a docente pronunciava as palavras *desenhos* e *carimbos* de modo que a aluna pudesse identificar quais letras deveriam ser utilizadas para a construção da escrita.

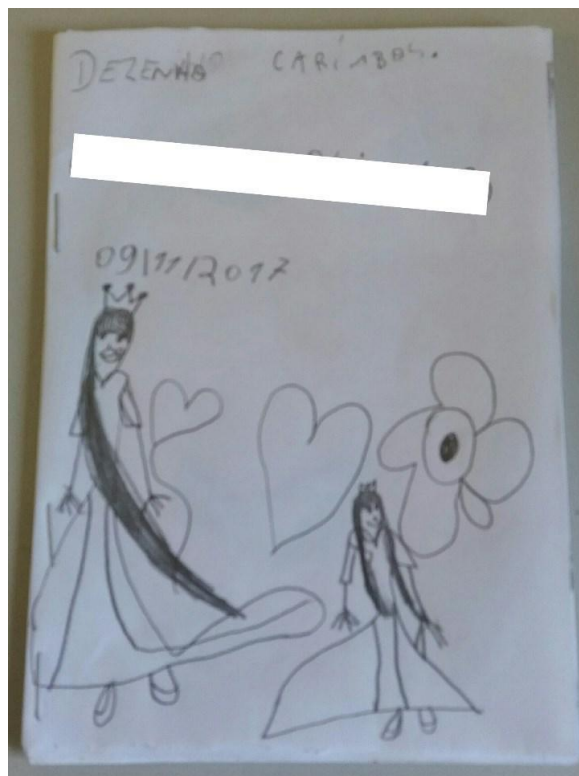
A aluna apresentou bastante dificuldade com relação à escrita. Assim, a professora precisava auxiliá-la, emitindo os sons correspondentes às letras que deveriam ser registradas, principalmente a consoante nasal “m” da palavra carimbo. De acordo com a docente, Renata possui dificuldades ao escrever sílabas complexas, visto que apresenta dificuldades na fala. Dessa forma, talvez fosse interessante a docente explorar mais a oralidade de Renata para que ela possa encontrar menos dificuldades ao escrever. Segundo Haag e Fronza (2014), em algumas interações, é reforçada a dificuldade de linguagem do aluno e não sua habilidade.

Retomando o que foi apresentado por Joana no que diz respeito à Renata, percebe-se que a estudante apresenta dificuldades nas palavras complexas. Ela não conseguia escrever as palavras *desenhos* e *carimbos*, mas, como já foi dito, as práticas pedagógicas não contribuíram para que essa escrita fosse assimilada mais brevemente.

Tendo em vista que o papel do AEE é elaborar situações para que o aluno supere os obstáculos impostos pela deficiência, a professora deve estar atenta para as especificidades da aluna, desenvolvendo competências que ajudem a educanda a ter autonomia intelectual e adaptativa. De acordo com a Resolução n. 4 de 2009, cabe ao docente identificar, elaborar, produzir recursos pedagógicos de acessibilidade, bem como pensar em estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, a educadora não vai ao encontro do que o AEE determina, uma vez que as estratégias adotadas por ela não parecem capazes de desenvolver a aprendizagem. Verifica-se que dificuldades apresentadas no parecer do AEE continuam as mesmas, não sendo evidenciada evolução.

Ao finalizar as tarefas solicitadas, a docente montou o livro da aluna. Ambas conversavam, e a professora perguntou à estudante se havia conseguido fazer a pesquisa, pois iria apresentá-la na aula de Artes. A aprendiz respondeu afirmativamente. Era possível perceber que a educadora direcionava bastante o trabalho da aprendiz, uma vez que ela dizia onde os desenhos deveriam ser realizados e como. As figuras a seguir correspondem aos desenhos criados pela aluna.

Figura 4: Capa do livro sobre os desenhos com carimbos.



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Como é possível notar, a capa desenhada por Renata tem o desenho de duas princesas. Pode-se dizer assim, por causa das coroas, e porque há um coração e uma flor. Além disso, tem o título do livro “desenho carimbos”, formulado pela professora e a data no qual o livro foi elaborado. Outros desenhos realizados por Renata serão apresentados. É possível perceber que os desenhos são apenas imagens soltas que não se relacionam umas com as outras, já que a professora não possibilitou que a estudante criasse uma história a fim de relacionar as imagens.

Na próxima imagem, verifica-se o desenho de um rosto. No primeiro dia em que a atividade foi apresentada, o carimbo do olho foi sugerido pela professora, que pediu para Renata complementar o desenho, criando um rosto. Esse desenho não teve liberdade de expressão da aluna, já que a professora disse o que ela deveria fazer.

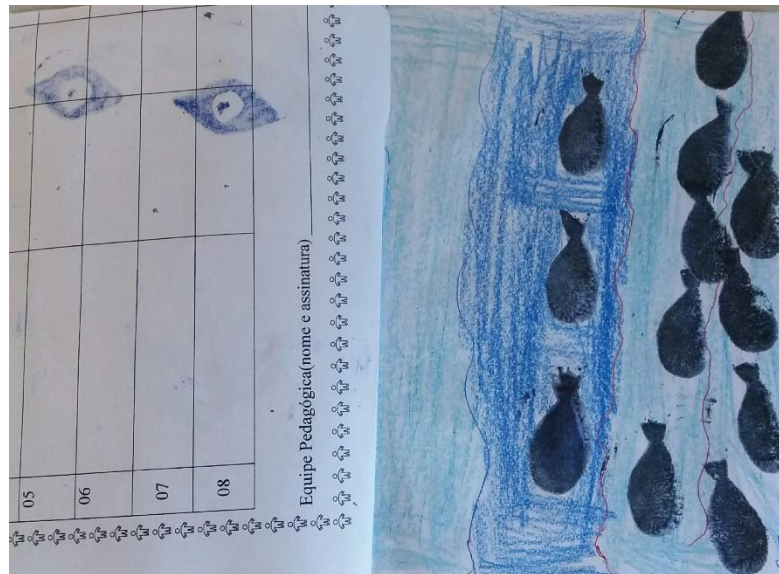
Figura 5: Contracapa do livro



FONTE: Acervo da pesquisadora.

A próxima imagem diz respeito ao rio. Essa ilustração foi realizada a partir do desejo da discente, já que ela solicitou à professora para desenhar peixes no lago.

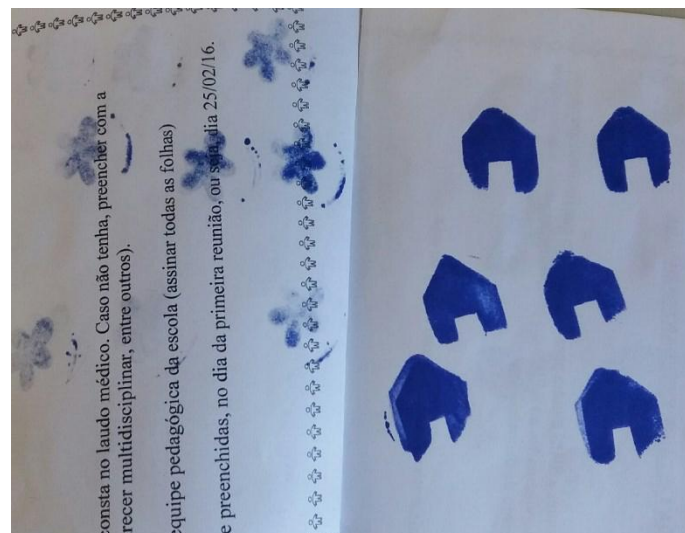
Figura 6: Desenho com carimbo de peixe



FONTE: Acervo da pesquisadora.

A próxima página do livro corresponde ao desenho que a educadora sugeriu. Parece que a aluna não mostrou muito interesse em elaborá-lo, já que apenas carimbou os formatos das casas, não ampliando o desenho a partir delas.

Figura 7: Página com desenho com carimbo de casa



FONTE: Acervo da pesquisadora.

A partir do que já foi comentado sobre a primeira aula, é possível reiterar que esta atividade não apresentou objetivos claros a serem alcançados pela aluna. Considerando

a sugestão da primeira aula, é possível reforçar que faltou um propósito por parte da professora e mediação a fim de promover a aprendizagem da aluna.

A professora, por exemplo, poderia ter levado um livro que tivesse apenas figuras, explorando conhecimentos da discente, a fim de que ela constasse a história por meio da mediação da educadora. Após esse primeiro momento, a docente poderia apresentar os carimbos e pedir que a estudante escolhesse alguns formatos e pensasse em possíveis desenhos a fim de elaborar uma história. Na primeira aula, foi pensada a proposta de a aluna escrever e desenhar a história a partir da história oral. Mas também é possível pensar na possibilidade apresentada acima.

Pensar a literatura no espaço do AEE também contribui para o desenvolvimento da linguagem. Coelho (1997) destaca que a Literatura é um fenômeno de linguagem constituído por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente relacionada a determinado contexto social. Além do mais, a Literatura e arte, as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo são importantes para que o sujeito atinja sua formação integral. Considerando a Literatura como elemento formador, seria interessante pensar o letramento literário na Sala de Recursos. Apresentar o texto literário também seria umas das formas de ampliar os conhecimentos linguísticos da estudante.

Coelho (1997) diz que os estudos literários estimulam o exercício da mente, a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e estimulam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente para a plena realização do sujeito. Desse modo, olhar para os textos literários, pensando nas especificidades da aluna e nos objetivos a serem alcançados, poderá ser uma prática potente a fim de desenvolver a linguagem.

Tendo em vista o término do livro, a professora realizou as brincadeiras africanas pesquisadas por ela com a aluna Renata e com outro aluno que estava na aula no respectivo dia. A docente traçou uma linha no chão e começou a escrever a palavra *terra*. A estudante começou a questionar se era a palavra planeta *terra*, e foi explicado à ela que não, tratava-se da palavra “terra – chão”. No outro lado da linha foi escrito o vocábulo mar. Trabalhar o significado contribui para a compreensão do texto de modo geral. Interessante a reflexão de Renata, que questionou a professora sobre o significado da palavra “terra”.

Antes de dar início às brincadeiras, a professora pegou o globo terrestre e explicou sobre o continente africano. A aluna se mostrava curiosa e queria ver os mapas,

perguntando “se morava no Brasil”. Dessa forma, a docente explicou que sim, dizendo que ela morava no estado do RS, mais precisamente, em determinado município. A partir do exposto, é possível notar que os questionamentos partem da aluna, visto que ela se mostrou interessada sobre o assunto que estava sendo tratado. Quando a educadora explicou sobre o continente africano, ela apenas expôs determinados conhecimentos. Talvez se a aprendiz não tivesse realizado tais questionamentos, estes não seriam trabalhados em aula, já que a docente se manifestava de modo expositivo, não propondo determinadas reflexões. Pensar o ensino de língua a partir da vivência do aluno é muito importante, visto que esses conhecimentos devem ser desenvolvidos e ampliados pelo professor. A partir do que foi trabalhado, além de discorrer sobre o país, o estado e o município onde a estudante morava, poderia ser problematizado pela docente o bairro e a rua onde a aprendiz morava. É importante a educanda saber o seu endereço e a comunidade a que pertence, uma vez que esses são conhecimentos importantes para o exercício da cidadania. Apesar de a docente não ter problematizado determinadas questões, ela contextualizou as brincadeiras, dizendo a que cultura pertencem e qual o seu país de origem.

Inicialmente, a discente não queria brincar de pular, pois a brincadeira consistia em pular em cima das palavras *terra* e *mar* a partir da orientação da professora. Então a docente brincou, a fim de estimular a discente. A brincadeira era *Terra/Mar*, ou seja, quando fosse falado mar, os sujeitos tinham que pular em cima da palavra mar, e, quando fosse pronunciado terra, precisavam ficar em cima da palavra terra. A brincadeira durou alguns minutos e foi dado início à próxima, o *Diagrama do Labirinto*. Ao saber da brincadeira, a estudante fez referência ao labirinto do município de Nova Petrópolis. Nesse caso, Renata expôs o seu conhecimento de mundo ao associar o *labirinto* do jogo com o *labirinto* da serra gaúcha. Considerando o *labirinto* jogo, os discentes tinham que esconder uma tampinha em uma das mãos para o colega adivinhar, aquele que acertasse em qual mão encontrava-se a tampinha, tinha o direito de avançar no caminho do diagrama. Aquele que chegasse primeiro ao final do caminho era o vencedor. A aluna começou a dizer “não vou mais jogar, porque eu não gosto”. A professora perguntou “por que não gosta?” Ela disse porque “é difícil”. O colega chegou primeiro ao final do caminho, então a discente apresentou resistência para continuar a brincadeira. Dessa forma, a educadora precisou conversar com ela e convencê-la a retornar ao jogo. Com insistência, a aluna Renata retornou. Depois de um determinado tempo, a estudante insistiu que não queria mais brincar. A docente insistiu para que a

aprendiz continuasse, pois o “importante era brincar e não vencer”. A aluna jogou um pouco mais, mas se mostrava triste quando não conseguia prosseguir no caminho do labirinto. Então, a professora atendeu ao pedido da estudante que queria jogar *Escravos de Jó*.

A próxima brincadeira da lista era *Escravos de Jó*. A professora e os alunos sentaram em círculo com um copo na mão, que era passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem seguindo o ritmo da música “*Escravos de Jó*”:

Escravos de Jó
Jogavam caxangá
Tira, põe
Deixa ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue-zigue-zá.

A docente explicou a brincadeira passo a passo para que os estudantes não ficassem com dúvidas. A educadora insistiu bastante no ritmo da música, a fim de conseguir realizar a brincadeira. Renata se mostrou mais motivada a realizar a atividade, já que estava se divertindo. Percebe-se, ao trabalhar a música, que a aluna se sentiu mais à vontade do que em relação a outras brincadeiras, visto que a educanda pediu à professora para realizar a atividade, diferentemente das outras, para as quais apresentava resistência. Então, ao trabalhar a música, é possível desenvolver a comunicação e a expressão, além de ser mais prazeroso de aprender. Segundo Soares e Rúbio (2012), desenvolver atividades relacionadas com música serve de estímulo para estudantes com dificuldades de aprendizagem, além de proporcionar sua inclusão no espaço escolar. Além do mais, a música insere ritmo e contexto aos conteúdos trabalhados, propiciando prazer, interesse e envolvimento efetivo dos alunos, já que também tem papel lúdico e afetivo.

A música propõe momento de descontração e relaxamento. Não há pressão no que se refere a errar ou acertar como nas outras brincadeiras. A partir da música, é possível aprender de modo mais descontraído, além de interferir no que diz respeito à autoestima. Com base na música trabalhada em aula, percebi que Renata estava mais confiante e participante, inclusive não pediu para sair, brincando até o final. Por meio da música, a aluna teve a sua autoestima elevada. Desse modo, levando em consideração o interesse da aluna pela música, é uma estratégia a ser pensada para o

desenvolvimento da linguagem de Renata, uma vez que ela se sentiu mais determinada a participar da atividade.

A última brincadeira era *Pular Elástico*. Três participantes são necessários para que a brincadeira seja realizada. Enquanto duas pessoas (cada uma de um lado) prendem o elástico com as pernas, a terceira pula no meio dele. Quem pula o elástico deve pular com um pé fora e outro dentro do elástico. Depois faz a mesma sequência mudando para o outro lado. Por fim, o participante sai do elástico.

No primeiro momento, a professora explicou como a brincadeira funcionava, visto que os alunos ficaram prendendo o elástico, enquanto ela pulava e passava as instruções. A estudante, ao brincar, apresentou boa coordenação motora, além de ter assimilado os comandos da docente. A discente apresentou cansaço, porém estava se divertindo, visto que dava risadas. A brincadeira foi encerrada, pois já estava quase no final da aula. A aluna pediu para brincar de dinheiro, pois ela queria fingir que tinha uma carteira, porém ela pronunciava o vocábulo “carteiro”. Ao compreender o que a estudante falava, a docente a corrigiu e disse que era “carteira”. Logo, a aula foi encerrada. Mais uma vez a professora não problematizou o significado das palavras, já que poderia ter explicado que “carteiro” e “carteira”, apesar de serem vocábulos parecidos no que tange à escrita e à pronúncia, possuem significados completamente distintos. Trabalhar a partir do significado é muito importante para que a aluna possa compreender o contexto no qual a palavra está inserida. Ademais, a partir do sentido, a aluna tem a oportunidade de ampliar o seu vocabulário, além de a professora estabelecer o ensino produtivo da língua.

4.4 Quarta aula observada – 16/11/2017

No primeiro momento, a professora trabalhou com a matemática. Foram explicados à aluna Renata e ao outro estudante os sinais de subtração, adição, divisão e multiplicação. O primeiro cálculo foi dois dividido por dois, que a educadora representou por meio de duas balas distribuídas para a aluna Renata e para o outro discente. A docente pediu para que os alunos desenhassem balas e bonequinhos que ela chamava de amigos. Dessa forma, as balas representavam os números que deveriam ser distribuídos aos amigos. A aluna Renata precisou realizar o cálculo doze dividido por quatro, porém ela precisou da mediação da professora para conseguir efetuar a operação. A educadora pediu para que a discente distribuísse uma bala para

cada amigo. Assim, ela conseguiria chegar ao resultado. Depois de algum tempo, a estudante conseguiu efetuar o cálculo.

Em alguns momentos, a aluna Renata se perdia, e a docente tinha que retomar o processo de divisão com ela, visto que a professora dizia que nenhum amigo poderia ganhar mais bala que o outro, pois a quantidade tinha que ser igual. A segunda operação matemática era oito dividido por quatro, e a estudante não conseguia resolver. Novamente, a educadora precisou mediar o processo da divisão. Em determinados momentos, a professora não acompanhava a atividade dos alunos, já que estava tentando ligar o computador. A próxima operação foi vinte dividido por quatro, e a estudante não alcançou o resultado correto, e pediu para calcular novamente. Depois da segunda tentativa, a aprendiz chegou ao resultado certo. Quando a aluna acertava, a educadora a elogiava como forma de incentivá-la.

A matemática está presente em várias situações do nosso cotidiano, seja ir ao supermercado e realizar compras, pagar contas, fazer um bolo e ter noção da quantidade necessária para a receita dar certo, dentre tantos outros aspectos. A professora, então, tenta criar alternativas para a aluna conseguir realizar a operação matemática, utilizando o desenho de balas ou bonecos, a fim de dar mais concretude à operação. Mas essas estratégias parecem ser insuficientes, já que, na maioria das vezes, Renata precisava que a professora retomasse o processo da divisão para que ela conseguisse realizar o cálculo. Apesar da iniciativa da professora, a operação matemática ficou limitada ao processo mecânico, isto é, a estudante realizava a divisão, porém não parecia compreender a respectiva operação matemática. Costa e Souza (2015) comentam que deve ser estimulado no aluno a capacidade de elaborar, executar e analisar, ao invés de uma aplicação mecânica de um cálculo matemático. Para que esse processo seja compreendido, principalmente no que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, é preciso que o professor use materiais variados a fim de facilitar o processo de abstração. É preciso identificar as necessidades individuais da aluna e, a partir delas, buscar alternativas que promovam o desenvolvimento dela no que tange à matemática.

No segundo momento, a professora utilizou o material dourado para explicar a dezena. Dessa forma, foi explicado aos alunos que cada barrinha possuía dez unidades, isto é, cada barra representava o número dez. Os estudantes utilizavam as barrinhas para dividirem entre os amigos. A professora pediu para os discentes distribuírem cinco barrinhas para um amigo e perguntou quantas unidades o amigo ganhou. Mesmo com o uso do material dourado, Renata continuou apresentando dificuldades.

No próximo momento foi apresentado um jogo em que os alunos poderiam utilizar a tabuada. Por exemplo, os estudantes sorteavam fichas que tinham cálculos prontos, mas sem a resposta. A docente utilizou como exemplo a ficha que tinha o cálculo vinte e oito dividido por sete. Então, foi solicitado aos aprendizes procurar o número vinte e oito na tabuada do sete. Para que os estudantes entendessem melhor o processo da divisão, a educadora enfatizou que a multiplicação é o contrário da divisão, e a divisão é o contrário da multiplicação. Outra exemplificação utilizada pela docente foi o número trinta e dois, que representa o resultado de oito vezes o quatro e que trinta e dois dividido por quatro resulta em oito, isto é, por meio da oposição a educadora tentou fazer com que os estudantes entendessem as operações de divisão e multiplicação. A professora procurou auxiliar os estudantes a entenderem o mecanismo da tabuada. Apesar das explicações apresentadas e o uso da tabuada, essa estratégia não auxiliou de forma significativa a compreensão da operação por Renata. Rossit e Goyos (2009) enfatizam que, no contexto nacional atual, com a ampliação da noção de necessidades especiais, é significativo tanto o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino, como de procedimentos flexíveis de modo a contemplar a diversidade dos alunos. Surge a preocupação com o ensino que seja suficiente e capaz, atendendo às necessidades educacionais dessa população em especial. As estratégias utilizadas pela professora não foram ao encontro de um ensino capaz e eficiente, visto que a aluna apresentava dificuldades, não compreendendo muito bem o processo da divisão. Em algumas aulas, Renata pedia para brincar de dinheiro, inclusive, queria fingir ter uma carteira para poder brincar. Talvez, a partir do desejo da estudante, fosse possível contemplar a matemática de modo que esta fosse mais acessível e fizesse sentido. A professora poderia brincar de mercado, por exemplo, criar um cenário, levando embalagens de produtos e estabelecer preços com a aluna. A partir desses elementos, criar condições, possibilitando à aprendiz associar todas as operações, ao invés de apresentar a divisão de forma isolada. Para Santos (2012), é preciso valorizar a prática do brincar, pois consiste em uma abordagem natural para o desenvolvimento humano, proporcionando o pensar e o fantasiar, já que o aluno com deficiência intelectual apresenta déficit de abstração. A partir do que foi sugerido, o ensino de matemática fará mais sentido à Renata, uma vez que ela perceberá que a matemática faz parte do dia a dia e que ela é necessária para a realização de tarefas básicas como ir ao mercado.

Considerando preparar a aluna para as práticas sociais do cotidiano no que tange à leitura e à escrita, a docente poderia elaborar juntamente com a estudante o gênero

textual “lista de compras”. No primeiro momento, o texto poderia ser construído de forma oral. A professora poderia estabelecer alguns questionamentos à aluna, perguntando se já viu alguém de sua casa fazer uma lista de compras ou se ela já teve oportunidade de criar uma. Caso a estudante não tenha nenhuma proximidade com o respectivo gênero, a educadora poderia fazer uma breve sondagem a respeito do que a aluna sabe sobre a estrutura do texto, o seu conteúdo e sua finalidade. Depois da sondagem, poderia realizar uma breve explicação, comentando que o gênero lista de compras é elaborado com a finalidade de registrar itens necessários às compras, auxiliando a tornar a tarefa de ir ao mercado mais prática. Após essa mediação, a estudante poderia escrever a lista. Tendo em vista a brincadeira finalizada, a docente poderia comentar com a aluna que ela poderia ajudar em casa, escrevendo a lista de compras. Assim, o ensino da linguagem extrapola os limites da escola, sendo que Renata poderá utilizar o que aprendeu no ambiente social de sua casa. Além do mais, a atividade sugerida contempla um contexto de letramento. Gouveia e Orensztejn (2006) comentam que propiciar um o letramento na escola é uma das tarefas mais importantes quando o propósito é formar leitores e escritores. Esse contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício de aprender na escola as práticas de leitura e de escrita, considerando como elas ocorrem na vida. Dessa forma, é possível favorecer a plena participação da estudante no mundo da cultura escrita.

No último momento da aula, a docente apresentou aos alunos um jogo que tinha por objetivo trabalhar com palavras parecidas na ortografia, porém com significados diferentes. O jogo era digital, uma vez que estava instalado no notebook do AEE. O jogo se desenvolve da seguinte maneira: há duas figuras com espaços em branco embaixo que devem ser completados com as sílabas corretas. As sílabas estão abaixo dos espaços em branco e em ordem aleatória. As primeiras figuras tratavam-se de uma camiseta listrada e uma lista. Então, a partir das figuras, a aluna Renata deveria escrever *lista* e *listra*. A fim de auxiliar a estudante, a educadora explicou os significados de *lista* e *listra*. Joana dizia “isso aqui ó! Quando tem uma camiseta com esses desenhos, a gente chama de listra. Isso aqui é uma lista que eu anoto as coisas que eu quero comprar no supermercado”. A aluna Renata acertou a escrita das palavras, porém a professora não possibilitou à estudante refletir sobre o jogo, visto que ela mostrou à aprendiz onde ela deveria escrever a “lista” e a “listra”. Ao invés de expor o significado de primeira, a docente poderia ter questionado o que a estudante sabia sobre as palavras, e, depois

da breve sondagem, realizar a explicação. Os próximos vocábulos eram *batata* e *barata*, os quais a estudante acertou sem a mediação da professora.

Na sequência houve as palavras *pião* e *peão*, escritas pelo outro aluno. Joana explicou “que pião é de jogar no chão, e peão é o moço que doma o cavalo, que vai em cima do cavalo”. Renata se distraiu por um momento, e Joana chamou sua atenção, dizendo “vira pra cá, se não tu não vai gravar as palavrinhas que tem ali”. A professora entende que a aprendizagem se dará por meio da gravação. Dessa forma, a educadora entende o ensino de língua ocorrerá por meio da memorização, não considerando a reflexão do uso da língua.

Após chamar a atenção de Renata, Joana questionou aos discentes a única diferença existente entre os vocábulos *pião* e *peão*. Os aprendizes apresentaram dificuldades para encontrar a distinção entre as expressões. O estudante que estava junto com a aluna Renata percebeu que as palavras rimavam. Contudo, visando à diferença na escrita, a educadora escreveu as duas palavras no quadro e comparou cada letra, fazendo com que os aprendizes atentassem para a diferença. A partir da explicação no quadro, a professora mostrou o que ocasiona significado distinto entre as duas palavras são as letras “i” e “e”. Após a explicação sobre a diferença na escrita das respectivas palavras, a professora encerrou o jogo.

Considerando o que foi observado, o jogo talvez pudesse ter sido melhor aproveitado, se a professora explorasse mais o conhecimento de mundo dos alunos, uma vez que, sempre que trocavam as palavras, Joana dava início à explicação dos significados, sem oportunizar que os alunos falassem sobre o que sabiam. A ideia do jogo é interessante, visto que é um meio lúdico para o aluno aprender. Mas, se as mediações da professora não contribuem para potencializar e desenvolver os saberes do aluno, o jogo acaba por não ser significativo. É importante que a aluna se coloque de forma ativa no processo de interação, para que, juntamente com a professora, possa construir novos conhecimentos. Quando a docente apenas expõe os saberes, não oportunizando que a estudante fale sobre o que sabe, esta fica sujeitada a um ensino limitado, já que apenas atua como ouvinte. Santos (2012) chama atenção para que o professor do âmbito do AEE estimule as interações sociais, já que o ser humano tem necessidade do outro para o seu desenvolvimento potencial. Além do mais, se fazem necessárias práticas de ensino e estimulação adequadas a cada limitação e a cada potencialidade do estudante com deficiência intelectual.

Retomando o exposto por Santos (2012), é necessário adaptar as atividades para alunos com deficiência intelectual, porém a professora do AEE parece não considerar as necessidades apresentadas por Renata nas propostas de atividades. Na entrevista realizada, a docente assim declara: “hoje os alunos que estão com deficiência intelectual aqui na escola, eles têm dificuldades. Se não for uma atividade adaptada nos anos finais, eles não conseguem acompanhar.” Nas aulas observadas, contudo, não se verificou adaptação para a aluna com DI.

Além das práticas não serem adequadas à educanda, não vão ao encontro das práticas de letramento. É possível assegurar essa constatação a partir das aulas observadas, além da fala apresentada pela professora na entrevista no que diz respeito à linguagem. A docente comenta:

[...] olha! Pra mim é super importante porque é a minha área preferida. Eu, como professora alfabetizadora, adoro alfabetizar. Então, não adianta, eu acabo puxando sempre mais pra essa área. E como eu sei que na parte intelectual da criança o momento que a linguagem começa a ser desenvolvida, a partir daí muita coisa eu posso desenvolver com aquela criança. Então é primordial eu estar desenvolvendo a linguagem oral com aquela criança. A linguagem gestual com aquela criança, as formas de expressão pra ela começar a entender que existe uma linguagem escrita. Que a escrita, aquele nome representa... aquele nome não tem nada a ver... o nome da bola não tem nada a ver com a bola desenhada, mas é a escrita, é o nome, é o símbolo da bola. É muito importante. Quando ela entende que existe um nome, mesmo que ela não saiba ler. Existe um nome que designa bola. Existe o nome dela escrito na parede que designa a pessoa dela. Nossa! Aí ela entendeu o símbolo. Ela entendeu o simbólico, ela pode falar o nome de todas as coisas, sem a coisa estar presente. Então, é um salto, é uma evolução muito grande. Pra mim é primordial. Eu procuro desenvolver a linguagem da criança ao máximo. Em todos os momentos que eu posso... Porque eu sei que isso

vai alavancar todas as áreas. Todas as outras áreas, todos os outros trabalhos. E no momento que a criança desenvolve bem a sua linguagem oral, daqui a pouco ela desperta interesse pela linguagem escrita e ela avança na alfabetização. Que maravilha se ela conseguir se alfabetizar. Porque a gente sabe que têm alunos que não vão se alfabetizar ao fim do ensino fundamental, mas não tem problema. A gente trabalha outras formas de comunicação. Pra mim é a área mais importante.

A docente entende a linguagem como símbolo, como código linguístico isolado. Tal fato é preocupante, uma vez que a professora não desenvolve as habilidades linguísticas e nem a competência comunicativa da estudante. A concepção de linguagem da educadora limita-se à expressão do pensamento e à linguagem como instrumento de comunicação. Infelizmente, a linguagem como forma ou processo de interação não é contemplada pela educadora. Contudo, a partir da interação, é possível estabelecer a prática social, uma vez que o indivíduo não se restringe a traduzir o pensamento ou a passar informações, mas se coloca como sujeito atuante na sociedade através dos vários lugares que ocupa como falante. A falta de interação no processo de aprendizagem da língua gera processos de codificação e decodificação do código. Apenas dessa forma o estudante não aprende a usar a língua nos distintos contextos de comunicação.

De acordo com Val (2006), muitos sujeitos passam pela escola e aprendem técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, porém não são capazes de usar a língua escrita em situações sociais que exijam habilidades mais emaranhadas. O mesmo acontece com Renata, uma vez que ela não é preparada para o uso da língua nos distintos contextos, apenas aprende codificar e decodificar as palavras.

A educadora considera a área da linguagem como a mais importante, mas a desvaloriza quando não trabalha a partir do processo de letramento. Além do mais, Joana diz que procura trabalhar a linguagem ao máximo, situação não verificada nos atendimentos, já que praticamente não houve atividades que contemplassem o letramento, logo, não houve o ensino produtivo da língua.

Outra abordagem da entrevista que merece destaque é quando a pesquisadora questiona a docente quanto ao planejamento de atividades que contemplem a leitura e escrita. A professora responde:

[...] os alunos que eu tenho aqui nos anos finais, eles já estão com a escrita ortográfica. Então, eu sei que ele já está desenvolvendo a escrita ortográfica, mas não tá dominado bem o “NH”. Então, eu vou fazer um bingo, um jogo da memória. Uma atividade na informática educativa do computador que tenha sílabas com “NH”. Então eu vejo aquela necessidade, naquele momento.

A fala da professora vai ao encontro da sua prática na primeira aula observada, quando a docente trabalhou o “ch”. Ela se preocupou com a ortografia, deixando de lado a escrita e a leitura. Ao que parece, a concepção de leitura e de escrita se resume a questões ortográficas. Infelizmente, a concepção de escrita e de leitura da educadora não vai ao encontro do que Val (2006) defende, uma vez que o domínio da escrita, assim como o da leitura, abarca capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas no processo de letramento, incluindo desde os primeiros modos de registro alfabético e ortográfico até a elaboração independente de textos. Além do mais, a leitura vai além das capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização, isto é, vai até as capacidades que possibilitam o estudante a participar de maneira ativa nas práticas letradas sociais.

Tomando as aulas observadas e a concepção de linguagem da professora, é possível perceber que as estratégias de ensino utilizadas pela professora pouco potencializaram o ensino da língua, uma vez que pouco foi explorado do conhecimento da aluna Renata, além de terem sido apresentadas atividades que não contemplavam a reflexão sobre o uso da língua. As tarefas se restringiram à grafia, não havendo momento de significação. Vale ressaltar que as práticas não oportunizaram aprendizagem para a aluna como usuária da língua, já que, na maioria das vezes, as atividades de leitura e escrita não se relacionavam com as práticas sociais. Além do mais, o papel do AEE não foi cumprido, já que, por meio das práticas pedagógicas apresentadas pela docente, não foi oportunizado à aluna desenvolver a aprendizagem. De acordo com Santos (2012), o AEE tem por finalidade atender para as competências deficitárias e melhorar as

competências entendidas como adequadas. Para tal, o docente do AEE precisa interferir a todo momento, tendo por finalidade não apenas a rápida aquisição de determinadas competências, mas também a capacidade funcional. Dessa forma, o que foi possível perceber, foram inferências que pouco contribuíram para a evolução da estudante. Além do mais, houve uma desvalorização do espaço do AEE, já que as práticas pedagógicas não foram desenvolvidas a fim de fazer com que a educanda superasse as suas limitações. Entende-se, nesse sentido, que o AEE não cumpriu o seu papel.

Após as reflexões e indicações estabelecidas até o momento, apresento as considerações finais referentes à presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que este trabalho teve por objetivo investigar e analisar práticas pedagógicas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem no âmbito do AEE, pude constatar que ainda há a necessidade de superar metodologias que quase nada contribuem para o desenvolvimento da linguagem de aluno com deficiência intelectual.

Ao observar as práticas utilizadas no espaço do AEE no que tange à aluna Renata, alvo desta pesquisa, deparei-me com atividades pedagógicas que pouco podem contribuir no processo de letramento. A professora utilizou-se de frases soltas e descontextualizadas, elaboração de um livro sem objetivo definido, cópia de texto, e jogos que não tinham como meta desenvolver a linguagem. Verificou-se que não há um contexto de letramento, já que a estudante realizava atividades que não exploravam seus conhecimentos e não a preparavam para as práticas sociais do dia a dia.

Além do mais, foi possível identificar pouca prática de escrita. Dessa forma, as habilidades linguísticas da aluna não foram desenvolvidas, além da mediação da professora ter se limitado a inadequações ortográficas. Outro momento em que foi possível atentar para a escrita da estudante foi quando ela copiou excertos de um texto que discorria sobre brincadeiras africanas. Em nenhum momento o texto contou com a produção escrita da discente, pois a educadora levou-o pronto, orientando a aluna à cópia. O processo de escrita, como já foi destacado neste trabalho, deve acontecer por meio de práticas de letramento. Cabe ao professor possibilitar ao estudante o contato com as variadas manifestações de escrita na sociedade, isto é, preparar o educando para o meio social e possibilitar o entendimento de que a escrita se dá de diversas maneiras e com objetivos diferentes.

A leitura praticamente não foi explorada. Se explorada devidamente, poderá oportunizar ao estudante entender de forma plena os textos que circulam em seu meio. Cárnio e Shimazaki (2011) comentam que a linguagem no contexto da pessoa com deficiência intelectual deve ser organizada de maneira que esta se torne essencial para a vida. Mais do que ler e escrever, é possibilitar ao deficiente intelectual produzir práticas sociais de uso da escrita. O aluno com DI deve ser entendido como capaz não apenas de ler e escrever, mas de se integrar à sociedade por meio das práticas sociais. A partir do que foi problematizado, a aluna não teve oportunidade de se deparar com o ensino de linguagem que a preparasse para o contexto fora da sala de aula. As práticas

elucidadas centraram-se na limitação da aprendiz, impedindo-a de desenvolver a linguagem a partir das suas particularidades. Entende-se, contudo, que práticas pedagógicas voltadas a alunos com necessidades especiais devem promover o desenvolvimento do estudante, uma vez que as suas aptidões precisam ser consideradas, ao invés das suas limitações e dificuldades, como foi possível verificar nas atividades apresentadas pela professora do AEE. Além do mais, assim como Santos (2012), defende-se que a educação inclusiva não pode se limitar à superação das dificuldades do discente, mas tem como finalidade estimular a emancipação intelectual do aluno por meio da adição de novos conhecimentos, visando à possibilidade de ampliar aquilo que já se sabe e de propiciar o crescimento geral. Ademais, o autor também comenta que, apesar da compreensão limitada do conteúdo curricular por parte de aluno com deficiência intelectual, há a possibilidade de um concreto desenvolvimento. Para isso, é preciso criar condições para que o aluno com DI possa se desenvolver como um todo. Ao possibilitar ao estudante condições para um aprendizado que estimule o desenvolvimento, este terá mais autoconfiança e motivação para realizar as atividades propostas pela escola.

Levando em consideração que o contexto aqui pesquisado é o AEE e que este deverá ofertar um aprendizado diferenciado comparado à sala de aula regular, com o intuito de promover condições para o aluno ultrapassar as dificuldades impostas pela deficiência, bem como, promover o seu desenvolvimento, as práticas de ensino e de estimulação deverão adequar-se às limitações e às potencialidades de cada sujeito. Além do mais, para que o ensino, neste caso, aconteça de forma potente, é preciso que o professor crie condições para que esse estudante possa ser ativo no processo de aprendizagem por meio de conteúdo flexível, práticas pedagógicas que tomem suas potencialidades para desenvolvê-las e não somente minimizar as dificuldades.

A educação inclusiva é desafiadora, pois não basta o aluno estar inserido no contexto da educação. É preciso que este seja integrado ao ambiente escolar, tendo a oportunidade de desenvolver habilidades que possam ser utilizadas na sua vida social.

As considerações aqui apresentadas têm o intuito de problematizar o tema da pesquisa, mas não o de julgar metodologias utilizadas. De qualquer forma, práticas como essas precisam ser repensadas. Falando do lugar de estudante de Letras, particularmente, tive poucas oportunidades de me deparar com o tema inclusão dentro do curso. O pouco conhecimento que tenho sobre o assunto, deve-se à minha participação no Educas, ao meu envolvimento com esta pesquisa e à minha participação

na disciplina de Libras. Para que futuros professores estejam melhores preparados, penso que, no âmbito da licenciatura, deve haver mais disciplinas voltadas ao tema inclusão. Acredito que a especialização também não dá conta de preparar o professor para o contexto da Educação Inclusiva, devido ao pouco tempo destinado a essa modalidade que tem em média um ou um ano e meio. Estratégias devem ser adotadas pelas entidades educacionais desde a graduação até a pós-graduação, propiciando ao docente aperfeiçoar seus conhecimentos nesse contexto.

A minha inserção na escola foi muito importante, pois tive a oportunidade de me deparar com a realidade do ensino básico, porém, por meio dos estudos que realizei ao longo da graduação e das leituras realizadas para a realização desta pesquisa, pude refletir e perceber que mudanças precisam ser realizadas no contexto da educação especial. Portanto, por meio do olhar de pesquisadora, sinto-me capaz de sugerir algumas estratégias, pensando no público que possui algum tipo de deficiência no que diz respeito à leitura e à escrita. Trago a minha experiência no Educas, visto que tive a oportunidade de realizar atividades que contemplavam o contexto de letramento com jovens que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Eu e minha colega da área da Psicologia procurávamos ouvir o que as crianças tinham a dizer e, a partir de seus desejos, criar situações que contemplassem suas necessidades. Nos dois anos em que participei, criei projetos voltados às especificidades do grupo com o qual eu estava trabalhando. Desse modo, elaborei estratégias de leitura e de escrita que tivessem objetivos claros e fizessem sentido para os jovens. Considerando os projetos desenvolvidos, os quais foram apresentados na introdução deste trabalho, destaco os gêneros textuais trabalhados: roteiro, convite, paródia, entrevistas, receitas, sinopse de filmes, dentre outros. Cada gênero foi pensado a partir dos temas sugeridos pelas crianças, isto é, a partir das suas vontades e particularidades. A partir dos gêneros, as crianças se depararam com estruturas de textos diferentes, escreveram para públicos diferentes e tiveram objetivos diferentes ao escrever cada um deles. Quando os jovens se deparam com a escrita, de modo que lhes fizesse sentido, a produção de escrita e de leitura aconteceu de modo espontâneo e voltada a uma função social.

Este estudo foi bastante significativo, uma vez que pude conhecer um pouco sobre o contexto do AEE e da deficiência intelectual. Acredito que, como futura professora de língua, preciso estar atenta no que tange às questões que foram problematizadas, pois a diversidade cada vez mais está presente no contexto escolar. Então, se faz necessário um olhar atento para as especificidades de cada aluno.

Espero que este trabalho possa contribuir para que estudiosos interessados na área da educação de pessoas com deficiência intelectual desenvolvam pesquisas que contemplem práticas pedagógicas e estratégias de ensino voltado para esse público.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Incluir? **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak, 2005, p. 15–16.

AMOROSINO, Cristiane. **Estudo do olhar com intenção comunicativa e vocabulário receptivo de meninas com síndrome de Rett através do instrumento eyegaze**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BAGNO; M; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística aplicada**, v 5, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04/pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 174-180.

BARRETO, Suzi Rosana Maciel; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Ensino e concepção de deficiência intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v. 16, n. s1, p. 453–457, ago. 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12171>>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília: 2008.

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

BRAUN, P; NUNES, L.R. D. P. A. A formação de conceitos em alunos com Deficiência Intelectual: O caso de Ian. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. vol.21, n.1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00075.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 333-340, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3>>. Acesso em: 12 maio. 2018.

COSTA, C. S. e SOUZA, M. C. A. R. (2015). O Aluno com Deficiência Intelectual e a Resolução de Problemas. **Educação Matemática em Revista: SBEM**, (47) (no prelo). Disponível em: <<http://journals.epistemopolis.org/index.php/diversidad/article/view/565/156>> Acesso em: 20 maio. 2018.

DSM-IV-TR – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles; 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335–352, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e trabalho linguístico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 1–58.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. et. al. (Orgs.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39–45.

GHEDINI, Simone Gomes; GIROTO, Claudia Regina Mosca; FELISBERTO, Lara Tainah Santos. Deficiência intelectual: compreensão de professores. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v. 16, n. s1, p. 360-365, ago. 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/14713802.12160>>. Acesso em: 24 Mar. 2018.

GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 34–37.

HAAG, Cassiano Ricardo. **Deficiência Intelectual (:)** por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. 123f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

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

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

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LEITE, Cândida Manuela Selau. “**O que a gente vai fazer hoje?**”: evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19–38, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MORRATI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração**. Ministério da Educação e Desportos. Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensino e Concepção de Deficiência Intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v. 16, n. s1, p. 453-457, 2016. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12171>>. Acesso em: 24 Mar. 2018.

POSSENTI, Sírio. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 27–34.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, 2010, p. 2-13. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.3, p. 581–612, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **ABRAPEE**, v. 13, n. 02, p. 213-225, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a03>> Acesso em: 20 maio. 2018.

SANTOS, Daísy, Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935–948, 2012.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, 2002. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf>> Acesso em: 27 de ago. 2017.

SKILIAR, CARLOS. A inclusão que é moça e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 16–34.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A utilização da música no processo de alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.03, n. 01, 2012, p. 1-14. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>> Acesso em: 20 de maio. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Rio de Janeiro. jan/abr.2004.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 10, n.2, 2002, p. 135–231. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3160137/mod_resource/content/1/ensino_d_e_gramatica_Travaglia.pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2018.

VAL, Maria da Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18–23.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.9, n.1, p. 3–14, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&a, 2003, p. 287–309.

APÊNDICE A – ENTREVISTA

Entrevista

- 1) Fale sobre sua formação e sua opção pela atuação no AEE?
- 2) Há quanto tempo você trabalha no AEE? E no AEE da atual escola?
- 3) Fale sobre os recursos e a infraestrutura que você tem à disposição para a realização do seu trabalho?
- 4) Quantas crianças você atende? Com que frequência e por quanto tempo? Quais as características das crianças? (Tente tirar o máximo de informações sobre as crianças).
- 5) Como você considera a linguagem neste contexto?
- 6) Fale sobre os atendimentos. O que é como você trabalha durante os encontros?
- 7) Você considera as especificidades de cada aluno no que tange à leitura e à escrita? De que forma você trabalha essas modalidades da língua? Exemplifique.
- 8) Em que medida o AEE dialoga com as propostas desenvolvidas em no contexto da sala de aula regular?
- 9) Comentários adicionais. (Sugerir à professora se gostaria de comentar algo que não foi contemplado durante a entrevista, mas que considera importante).