

Artigo

Concepções e práticas de alfabetização e de letramento de professores de Atendimento Educacional Especializado

Conceptions and practices of learning how to read and write and literacy of the Specialized Educational Service teachers

Las concepciones y las prácticas de alfabetización y comprensión lectora de profesores de Atención Educativa Especializada

**Wanessa Ferreira Borges¹
Dulcéria Tartuci²**

Universidade Federal de Catalão, Catalão - GO, Brasil.

Resumo

Os alunos público-alvo da Educação Especial vêm sendo excluídos dentro da própria escola por não ser assegurada a eles a efetiva participação nas práticas de escolarização, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. A fim de compreender essa realidade, este artigo objetivou descrever e analisar as concepções e as práticas de letramento segundo as narrativas de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O viés metodológico foi a pesquisa-ação colaborativa. Participaram da pesquisa oito professores de AEE que atuavam em salas de recursos multifuncionais e centros de AEE. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas coletivas semiestruturadas, que foram transcritas e submetidas à análise discursiva. Os resultados demonstraram que há um forte vínculo e preocupação com o domínio da escrita, com a defasagem escolar, com os métodos de alfabetização e com o tempo destinado ao AEE, considerado insuficiente para o trabalho de complementação e suplementação curricular quando somadas demandas historicamente atribuídas ao AEE, como o trabalho com atividades de vida diária. Ademais, as professoras problematizaram o papel da escola no desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. A análise dos dados destacou a importância de pesquisas sobre a atuação docente dos professores de Educação Especial e da formação crítico-reflexiva sobre seu trabalho pedagógico.

Abstract

Target students of the Special Education have been excluded within the school itself because they are not guaranteed effective participation in schooling practices, especially with regard to reading and writing. In order to understand this reality, this paper aimed to describe and analyze literacy conceptions and practices according to the narratives of Specialized Educational Service (SES) teachers. The methodological perspective was

¹ Docente da Faculdade de Educação (FaE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-8901> e-mail: wanessafborges@ufcat.edu.br

² Docente da FaE e do PPGEDUC- UFCAT. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Líder do grupo de pesquisa Neppein. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8340-7284> e-mail: dutartuci@ufcat.edu.br



the collaborative action research. Eight SES teachers who worked in multifunctional resource rooms and SES centers participated in the research. Data collection took place through semi-structured group interviews, which were transcribed and submitted to the discursive analysis. The results showed that there is a strong link and concern with the mastery of the written, with the school discrepancy with the learning how to read and write methods and with the time allocated to the SES, considered insufficient for the work of complementation and curricular supplementation when adding historically attributed demands to the SES, such as working with activities of daily living. In addition, the teachers questioned the role of the school in the development of the target students of Special Education. Data analysis highlighted the importance of research on the teaching performance of Special Education teachers and the critical-reflective training on their pedagogical work.

Resumen

Los alumnos público-objetivo de la Educación Especial están siendo excluidos dentro de la propia escuela porque no se les asegura una participación efectiva en las prácticas de escolarización, principalmente en lo que respecta a la lectura y a la escritura. Con la finalidad de comprender esta realidad, este artículo tuvo como objetivo describir y analizar las concepciones y las prácticas de comprensión lectora según las narrativas de profesores de Atención Educativa Especializada (AEE). El sesgo metodológico fue la investigación de acción colaborativa. Participaron en la investigación ocho profesores de AEE que actuaban en aulas de recursos multifuncionales y centros de AEE. La recolección de datos se realizó por medio de entrevistas colectivas semiestructuradas, que fueron transcritas y sometidas al análisis discursivo. Los resultados mostraron que hay un fuerte vínculo y preocupación con el dominio de la escrita, con el desfase escolar, con los métodos de alfabetización y con el tiempo asignado a la AEE, considerado insuficiente para el trabajo de complementación y suplementación curricular cuando son agregadas demandas históricamente atribuidas a la AEE, como el trabajo con actividades de la vida diaria. Además, las profesoras problematizaron el papel de la escuela en el desarrollo de los alumnos público objetivo de la Educación Especial. El análisis de datos destacó la importancia de investigaciones sobre el desempeño docente de los profesores de Educación Especial y de la formación crítica reflexiva sobre su trabajo pedagógico.

Palavras-chave: Educação Especial, Letramento, Alfabetização, Prática docente.

Keywords: Special Education, Literacy, Learning how to read and write, Teaching practice.

Palabras claves: Educación especial, Alfabetización, Comprensión lectora, Práctica docente.

1. Introdução

No campo da educação, as práticas de leitura e de escrita fundamentam todo o processo de escolarização, porém, diante das demandas sociais, é preciso ir além do domínio da codificação e da decodificação dos signos, e fazer uso social das habilidades de leitura e de escrita, o que implica o letramento. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), o letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, garantir e promover a aquisição das práticas de leitura e de

escrita a uma população há anos marginalizada, como é o caso da pessoa com deficiência, significa garantir inclusão social e independência.

Segundo Carvalho (2004), os alunos com deficiência, em sua grande maioria, podem se desenvolver academicamente como qualquer outro aluno; no entanto, são necessários professores especializados para dar suporte e auxílio ao desenvolvimento desse trabalho pedagógico, por meio da elaboração de recursos e de estratégias que possibilitem esse acesso.

A fim de atender a essa demanda, a política atual de Educação Especial vislumbra como o principal serviço de apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). Esse serviço apresenta um caráter pedagógico que deve estar articulado ao trabalho realizado na sala de aula comum, visando prover acesso ao conhecimento, de forma que possa auxiliar na garantia da aprendizagem dos conteúdos escolares.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, ao instituir as diretrizes operacionais para o AEE no ensino básico, postula, no Art. 2º, que a função desse serviço da Educação Especial é

[...] complementar e/ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 17).

Tendo em vista a importância social das práticas de letramento no âmbito escolar e extraescolar, e que as unidades de ensino básico tem como função basilar desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que auxiliem todos os alunos a usarem socialmente a leitura e a escrita, inferimos que a complementação/suplementação promovida no AEE deve ter relação direta com a promoção de acessibilidade necessária para garantir o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial às experiências de letramento. Arnal e Mori (2007) afirmam que, para que ocorra uma efetiva inclusão escolar, é necessário garantir a aprendizagem, não sendo suficiente apenas estar na escola.

Diante do exposto, problematizamos: Como vem se caracterizando as concepções e as práticas de professores de AEE quanto ao fenômeno do Letramento? A relação que procuramos estabelecer entre as concepções e as práticas deve estar à luz da analogia existente entre teoria e prática. Segundo Soares (2013, informação verbal)³, o termo “teoria” pode ser definido como o “[...] conjunto coerente de proposições sobre uma fração da realidade”, enquanto a prática consiste na “[...] atividade humana concreta, ações na/sobre a realidade”. Ao associar essas definições à alfabetização e ao letramento, a autora faz uso da flexão gramatical de número, passando a denominar teorias e práticas de alfabetização e de letramento.

Soares (2013, informação verbal) define as teorias de alfabetização e letramento como “[...] conjuntos coerentes de proposições sobre a aprendizagem

³ Conceito apresentado por Magda Soares, em 2013, na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), GT 10, trabalho encomendado, intitulado *Alfabetização, letramento: as teorias e as práticas* (Transcrição realizada pela pesquisadora).

inicial da língua escrita”, enquanto as práticas de alfabetização e de letramento são definidas como as “[...] ações de ensino para aprendizagem inicial da língua escrita”. A utilização das acepções no plural dá-se em decorrência de que não existe apenas uma teoria, e nem mesmo apenas uma prática de alfabetização e de letramento, mas existe um universo multifacetado de teorias e de práticas dessa fração da realidade, que é o ensino da leitura e da escrita.

A importância da relação existente entre teorias/concepções e práticas de alfabetização e letramento ocorre devido às ações de ensino para aprendizagem da leitura e da escrita estarem, na maioria das vezes, fundamentadas nas teorias/concepções atribuídas pelas professoras a esse fenômeno. Assim, o presente artigo teve como objetivo descrever e analisar as concepções e as práticas de letramento segundo as narrativas de professores de AEE no contexto de uma pesquisa colaborativa.

2. Metodologia

Esta pesquisa apresenta, como viés metodológico, a pesquisa colaborativa, que busca aproximar conhecimentos acadêmicos e prática docente, gerando produção científica assim como formação de professores (Ibiapina, 2008; Desgagné, 1997). Além disso, conforme destaca Desgagné (1998), nesse tipo de pesquisa, articulam-se projetos de interesses práticos e dos pesquisadores e abrange uma tripla dimensão, a saber:

1. [...] supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
2. [...] associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].
3. [...] visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática [...] (Desgagné, 1998, p. 7-8)

Em relação à estruturação da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008), com base em Smyth (1992), sugere que a sistematização do processo reflexivo ocorra por meio de quatro ações: descrição, informação, confronto e síntese. Ramos (2003), alicerçado em Romero (1998), propõe que se procure compreender a prática docente como um texto que é descrito e, em seguida, estudado quanto aos seus significados por meio da informação e da confrontação, o que poderá resultar na reconstrução das ações. Dito isso, a seguir, apresentamos os participantes e os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa.

2.1. Participantes

Esta pesquisa contou com a participação regular de oito professores de AEE, dos quais cinco atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) presentes em escolas de ensino regular, e três em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Essas instituições de oferta de AEE situam-se no interior do estado de Goiás. Todas as participantes eram do sexo

feminino⁴, com a média de idade de 49 anos, com intervalo entre 44 e 62 anos. Em relação ao tempo de atuação no magistério, cinco apresentavam tempo de atuação docente superior a 20 anos; e as demais, 12, 18 e 19 anos. Quanto ao tempo como professoras de AEE, houve uma maior heterogeneidade, havendo uma professora que iniciou na carreira há três meses e professoras com experiência de 12 anos na Educação Especial. A formação inicial predominante era a graduação em Pedagogia, com exceção de uma professora, que era graduada em Letras. Em relação à formação continuada, todas declararam ter realizado cursos em área relacionada à Educação Especial. Para resguardar a identidade das professoras, seus nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

2.2. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi organizada em quatro eixos temáticos: Letramento; Tecnologia Assistiva; Letramento e Tecnologia Assistiva; e Tecnologia Assistiva e Assessoria Colaborativa, sendo os dois últimos temas abordados de forma integrada. Cada eixo temático foi composto em três momentos. Na primeira etapa, realizamos uma entrevista coletiva semiestruturada, com o objetivo de conhecer as concepções e as práticas das professoras de AEE de acordo com cada eixo temático, fase denominada por Ibiapina (2008) como “descrição”. No segundo momento, realizamos ciclos de estudo sobre a temática abordada em cada eixo temático, fase conhecida como “informação”. E, por fim, destacamos trechos da descrição e os confrontamos com a literatura e parâmetros legais da área. Esse momento é definido como “confronto”, e, por conseguinte, as professoras realizavam suas inferências e suas sistematizações sobre o assunto abordado, o que denominamos de “síntese”. O confronto e a síntese foram realizados de forma integrada em um único momento.

A coleta de dados ocorreu em 10 encontros, os quais foram distribuídos em conformidade com as etapas da pesquisa colaborativa. O principal instrumento de coleta de dados foram as entrevistas coletivas semiestruturadas. As etapas da pesquisa (descrição, informação, confronto e síntese) foram gravadas e posteriormente transcritas. Adotamos os seguintes sinais usados em transcrições de informações orais: para pausas, utilizamos (...); quando não foi compreendida parte da fala e se supôs ter ouvido, usamos (); quando sílabas ou palavras foram pronunciadas com maior ênfase, utilizamos MAIÚSCULA; e, para inferir alguma colocação do pesquisador, usamos (()).

O texto das transcrições foi organizado para o estabelecimento de categorias que foram analisadas segundo um processo discursivo que consiste na pretensão de interrogar os sentidos atribuídos pelas professoras em seus relatos. Essa concepção de análise foi adotada tendo-se em vista que, na análise do discurso, a linguagem vai além do texto, revelando dizeres pré-estabelecidos que são ecos da memória do dizer (Caregnato; Mutiti, 2006). Os resultados apresentados a seguir fazem parte de um recorte da pesquisa de Mestrado, cujo título é Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado (Borges, 2015). Na seção seguinte, apresentaremos

⁴ Em decorrência de todos os sujeitos da pesquisa pertencerem ao gênero feminino, sempre que nos referirmos, de forma direta, aos participantes da pesquisa usaremos professora(s).

os dados referentes a três encontros da pesquisa colaborativa, os quais tiveram como eixo temático o *Letramento*.

3. Resultados e discussão

Iniciamos esta seção com as concepções de letramento das professoras de AEE; e, em seguida, abordamos as práticas de letramento segundo as narrativas dessas docentes.

3.1 Concepções de letramento das professoras de Atendimento Educacional Especializado

Partindo da premissa de que o professor de AEE é responsável por complementar a formação dos alunos público-alvo da Educação Especial e auxiliar a comunidade escolar em geral no processo de inclusão escolar, solicitamos que as profissionais, sujeitos da pesquisa, conceituassem o fenômeno do letramento. As professoras, em geral, ao expressarem as suas concepções sobre letramento, procuraram exemplificar o conceito que elas atribuíam ao termo por meio de experiências e de práticas desenvolvidas no AEE.

Excerto 1: O letramento seria assim mais o fato de conhecer a LETRA (...), as letras que levam à alfabetização [...], por exemplo, a pessoa fazer leitura de rua (...), vamos ver a pessoa ler o K da Kibon, ver o símbolo da coca-cola liga com refrigerante, então isso já começa o letramento do aluno, por esse lado! (Professora Carla- II Encontro/2013).

Excerto 2: Letramento é o estágio onde o aluno está, parou e o professor deve desenvolver a partir dali, (...) e respeitar o momento que ele está, e procurar desenvolver as habilidades dele dali de onde ele parou, se ele escreve, por exemplo: sílabas faltando o 'A', as vogais por exemplo (...), aí você tem que estar trabalhando atividades que envolvam isso (Professora Michele – II Encontro/2013).

Ao analisarmos os excertos, percebemos que há uma relação íntima com a alfabetização. O Excerto 1 sugere uma concepção mais próxima de alfabetização (“conhecer as letras que levam à alfabetização”). No entanto, também é possível perceber, de forma sutil, uma abordagem que concede à alfabetização uma noção de significado; de outro modo, uma alfabetização na perspectiva do letramento por considerar que a criança, antes de ser alfabetizada, vivencia práticas de letramento em razão do seu contato com o mundo letrado. Assim, ao apontar o contato com “K”, apesar de não saber ler, a criança é capaz de reconhecer que é o “K” de Kibon. É possível inferirmos que a professora busca estabelecer vínculo entre alfabetização e letramento.

A perspectiva apontada pela professora Michele (Excerto 2) diz respeito à construção do conhecimento do aluno acerca das habilidades de leitura e de escrita, a partir dos seus conhecimentos prévios e do seu contexto. Desse modo, ela atribui ao letramento um sentido de alfabetização a partir de conhecimentos e de práticas já vivenciadas e adquiridas, apesar da distinção entre os dois

processos, pois “[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20). O que se busca alcançar na aquisição da leitura e de escrita pelo aluno é que o ensino se organize em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Vale lembrarmos que, embora a alfabetização, o letramento, a leitura e a escrita se apresentem intimamente interligados e ocorram de forma indissociável, há propostas de diferenciação desses processos. Tfouni (2004, p. 9) postula que “[...] a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. Na perspectiva de uma relação indissociável entre o processo de ensino e de aprendizagem, ao serem questionadas sobre o conceito do termo “letramento”, as professoras trouxeram à tona uma definição do letramento associada à alfabetização.

Soares (2004) lembra-nos sobre as múltiplas facetas, em outras palavras, as dimensões diferenciadas que demandam a alfabetização e o letramento, enquanto a aquisição inicial da língua escrita exige várias metodologias, normalmente baseadas no ensino direto e sistemático – a alfabetização. O letramento, por sua vez, caracteriza-se pelo ensino indireto, fortuito e relacionado à motivação das crianças. Tanto os aspectos da alfabetização quanto do letramento podem ser encontrados no relato das professoras quando elas se referem ao ensino das letras (alfabetização) e ao relacionarem essa aprendizagem à “leitura de rua”, de produtos que fazem parte do cotidiano da criança (letramento).

Apesar da maioria das professoras entrevistadas associarem diretamente ao termo letramento a aquisição do código, uma professora concebeu letramento como um fenômeno mais complexo do que apenas o domínio da decodificação e da codificação.

Excerto 3: Porque a gente fica pensando que é só o aluno saber as letras (...), a gente sabe que não fica somente por isso, que, como ela disse, eu, muitas vezes, não domino o código linguístico, mas eu tenho uma leitura de mundo que é muito maior do que de quem está alfabetizado [...] (Professora Wanda/II Encontro- 2013).

Nessa perspectiva, a professora enfatiza a supremacia do uso social da escrita em relação à simples aquisição da tecnologia da codificação. Essa concepção de que um indivíduo pode não ser alfabetizado mas se constituir como sujeito letrado é advogada por Soares:

Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: saber ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e escrita, não lê livros, jornais ou revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e escrita: toma um livro e finge que está lendo, toma um lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e a escrever,

mas e, de certa forma, letrado, tem um certo nível de letramento (Soares, 1998, p. 47).

A partir dessa óptica, percebemos que o letramento vai além das práticas escolares relacionadas à alfabetização; ele se constitui como todas as práticas exercidas pelas pessoas que convivem em um meio letrado. No entanto, é importante não perdermos de vista que o letramento apresenta “níveis”, e que uma das funções da escola é o ensino da escrita. Nesse sentido, podemos dizer que as experiências de letramento antecedem à escolarização, mas a escola deve ampliar essas experiências de forma a atribuir significado ao domínio do sistema alfabético nas práticas sociais. Essa perspectiva pode ser observada na seguinte fala:

Excerto 4: Às vezes o aluno não sabe ler e escrever, mas ele compreende as informações e é uma experiência de letramento. Chegando à escola essas experiências vão ter que se ampliar, porque aí ele vai ter que dominar o código escrito, e aí sim as letras (Professora Wanda- II Encontro/2013).

Ao descrever as concepções sobre letramento, suscitou uma temática polêmica na área da Educação Especial, o aspecto temporal para que ocorra a alfabetização:

Excerto 5: alfabetização (...) seria um processo único, desde o primeiro ano até o quinto ano, onde vai desenvolver atividades de escrita, leitura, socialização, independência (Professora Michele- II Encontro/2013).

Ao referir-se ao período que se destina à terminalidade quanto ao domínio do código, que deveria ocorrer entre o primeiro ano e o quinto ano do Ensino Fundamental, a professora destaca um período em que essas habilidades devem ser adquiridas pelo aluno. Entretanto, alguns alunos chegam ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita. A dificuldade em relação a escrita pode causar frustrações e repetências, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Essas dificuldades se expressam com clareza nos dois gargalos em que se encontra a maior parte das repetências: no final da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro por dificuldade em alfabetizar; no segundo por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que o aluno possa continuar a progredir até pelo menos o fim da oitava série (Brasil, 2000, p. 19).

Apesar dessa citação não se referir especificamente aos alunos com deficiência, estas são dificuldades comuns a todos os alunos, uma vez que, ao não se apropriarem do sistema de escrita e de suas aplicações sociais até o final da primeira etapa do Ensino Fundamental, estes, além de já enfrentarem as dificuldades impostas pela deficiência, terão somadas a dificuldade de acompanhar o currículo proposto nas séries subsequentes, já que estas exigem as competências básicas de domínio e de aplicação da escrita. Esse aspecto foi ressaltado por todas as professoras de AEE nesta pesquisa em relação aos seus alunos, já que a maioria deles apresentava enorme defasagem escolar.

Excerto 6: Então, assim, trabalhando no AEE (+), o que eu vejo hoje, são alunos que estão lá no sétimo ano que faz AEE conosco [...] que não conhece letra (...) letra Q, K, LH, ele não conhece isso, ele simplesmente não sabe ler isso (+), fica assim: “Gente mais não sabe e está no sétimo ano?”. NÃO SABE! A realidade é essa ele não sabe (...), muitas vezes a gente tem que fazer um trabalho que parece menino de quinze anos fazendo um trabalho praticamente de alfabetização (Professora Carla- II Encontro/2013).

Excerto 7: E tem alunos que chega no quinto ano e ainda não é alfabetizado acontece comigo no AEE, volto tudo, tem aluno lá no nono ano com deficiência intelectual e lá no AEE ele está no primeiro, eu volto conteúdo pra facilitar pra tentar resgatar esse processo que ele perdeu (Professora Michele- II Encontro/2013).

Excerto 8: Os professores questionam por que esse menino foi parar no nono ano se ele não sabia escrever nem o nome direito (Professora Sandra- II Encontro/2013).

Observamos a importância atribuída às práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que estas direcionam as práticas no AEE e ainda inquietam professores da sala regular. Como destacado pelas professoras, a defasagem escolar que os alunos do AEE apresentam se torna um grande problema para a escolarização, já que, enquanto para os alunos sem deficiência se ensinam conteúdos mais complexos, os alunos público-alvo da Educação Especial estão conhecendo as letras; desse modo, eles retornam aos conteúdos de séries iniciais.

O questionamento dos professores da sala comum da rede regular em relação à aprovação dos alunos que ainda não dominavam a leitura e a escrita (Excerto 8), deve-se ao momento histórico em que a política de inclusão escolar se encontrava. Decorridos mais de 25 anos da Conferência de Salamanca, considerada um dos maiores marcos de inclusão escolar, e tendo em vista que o principal papel da escola é escolarizar, toda a comunidade escolar questiona a presença de um aluno que se encontra incluído de forma excludente, já que, em decorrência da falta de domínio do sistema de escrita, ele acaba ficando à margem das atividades escolares propostas para os demais alunos da série em que se encontra matriculado. Apesar do AEE se configurar como o espaço-tempo destinado à complementação da formação escolar, ficou evidente a insuficiência de tal serviço em atingir seu objetivo em duas aulas semanais (Goiás, 2012) e promover atendimentos especializados que possibilitem realizar a complementação necessária para sanar as necessidades educacionais específicas desses alunos.

As limitações do AEE em complementar a formação escolar dos estudantes público alvo da educação especial no espaço-tempo da SRM ou do centro de AEE relaciona-se em geral a função e natureza do trabalho destes professores. Este serviço não é o responsável exclusivo pela alfabetização e letramento desses estudantes, mas deve apoiar a sua escolarização no âmbito da sala de aula comum e demais espaços escolares por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, que contribuam para a apropriação do sistema de escrita, para o “alfalettrar” (Soares, 2020).

A despeito da maioria das professoras de AEE acreditar serem essenciais a aquisição da escrita, a professora Wanda advertiu que muitos alunos que se encontravam matriculados em séries com conteúdos mais complexos, mesmo sem conseguirem ler e escrever, ao avaliar o seu desenvolvimento durante os anos de escolarização, esse aluno apresentava uma evolução positiva em seu processo escolar:

Excerto 9: Eu hoje estou com um no sétimo ano, eu trabalho com ele desde que ele entrou, desde o jardim. Então se você for fazer uma avaliação e pensar nisso, então ele não saber ler e escrever no sétimo ano, então isso não valeu de nada para ele? [...] aí ele adora usar o Facebook, ele bate papo no Facebook, ele não sabe ler e escrever ainda, mas sabe que “kkkkkkkk” está rindo. Ele sabe se comunicar no Facebook. Bom, então, isso não seria uma avaliação? Foi positivo ou foi negativo? (...) na escola ele está aprendendo (...), mas sempre vai esbarrar sim na questão, ninguém leva a sério esse aluno sair dali para o nono ano e não sabe ler e escrever, ninguém leva a sério, por exemplo, que ele fez uma prova sobre feudalismo e soube identificar o que era o feudalismo (...) é (...) sem saber ler e escrever, mas ele compreendeu o que era (Professora Wanda- II Encontro/2013).

Assim, mais do que apenas dominar a escrita e aplicá-la socialmente, a escola promove, na vida dos indivíduos com deficiências que as frequenta, evoluções em diversos sentidos. Ao exemplificar o episódio anterior (Excerto 9), percebemos que, apesar de o aluno não dominar a leitura e a escrita, ele participava de situações do mundo letrado, como usar o bate-papo do *Facebook*, e mesmo sem estabelecer uma comunicação complexa por meio desse suporte, ele procura transparecer que o domina, fazendo uso de expressões do mundo digital, como “kkk”, que corresponde a risos. Essas habilidades foram maximizadas pelas interações que o contexto escolar propicia a esse aluno, na perspectiva defendida pela professora.

Além disso, notamos que, apesar de o aluno não dominar as habilidades de leitura e de escrita, ele tem domínio sobre certos conteúdos, como o feudalismo (exemplo citado), mas, mesmo demonstrando identificar tal fenômeno histórico, o fato de o aluno não conseguir ler e escrever tira a sua credibilidade diante da comunidade escolar em relação à aprendizagem do fenômeno, demonstrando, assim, o valor social e cultural atribuído às habilidades de leitura e de escrita pela escola. A esse respeito, Leite (2001) explica que:

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (Leite, 2001, p. 25).

A despeito de reconhecer a importância social da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, e que sua aquisição contribuiria significativamente para a independência e a autonomia das pessoas com deficiência, devemos atentar para as especificidades de algumas deficiências e reconhecer que existem situações em que desenvolver práticas educativas que antecedem o ensino da leitura e da escrita se fazem também importantes e que não excluem o direito da pessoa com deficiência à escolarização. Desse modo, como colocado pela professora Wanda, a avaliação do desenvolvimento de alguns alunos também deve considerar as especificidades de cada deficiência e de cada aluno (o fato de um aluno ter deficiência intelectual não significa que deve ser avaliado como outro colega que também possui deficiência intelectual). Assim sendo, mesmo reconhecendo a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento escolar, a avaliação não deve basear-se unicamente na materialidade escrita, mas considerar a construção do conhecimento desenvolvida pelo aluno, já que existem situações muito heterogêneas entre os alunos público-alvo da Educação Especial.

As diferentes percepções de letramento e de alfabetização apresentadas pelas professoras de AEE fazem-se relevantes para o entendimento das práticas de letramento adotadas por essas profissionais durante o AEE, visto que suas concepções influem diretamente em suas práticas pedagógicas. Por esse motivo, na próxima seção, serão apresentadas as práticas de letramento desenvolvidas por essas professoras, segundo suas próprias narrativas, e os desafios enfrentados para tornar os alunos com deficiências sujeitos letrados.

3.2. Práticas de letramento, segundo as narrativas das professoras de Atendimento Educacional Especializado

Em geral, uma problemática central enfrentada na área da alfabetização e do letramento diz respeito às divergências entre os diferentes referenciais teóricos que embasam as práticas de ensino da língua escrita. Tais dificuldades advêm da relação existente entre teorias e práticas, uma vez que, para cada corrente ideológica na área do ensino da leitura e da escrita, são gerados um ou mais métodos de alfabetização e de letramento que passam a ser considerados fórmulas que fundamentam a prática docente. Essas proposições acerca do ensino da língua escrita geram métodos de alfabetização e de letramento que passam a ser considerados isoladamente e como verdades absolutas por seus defensores, não sendo respeitadas, portanto, as especificidades de aprendizagem dos alunos.

Os referenciais teóricos que propõem explicar o fenômeno da alfabetização e do letramento são muitos. Há referenciais *linguísticos* que defendem que a aprendizagem da língua escrita se relaciona à aprendizagem de um objeto linguístico; ao mesmo tempo, configura-se em uma aprendizagem que é essencialmente *fonológica*, que significa representar os sons em símbolos gráficos. É fundamental despertar no aluno essa consciência fonológica, ou seja, a capacidade de representar a linguagem em grafemas. Além disso, também se caracteriza como um processo de desenvolvimento *psicogenético* e *cognitivo*, já que o aprendiz tem de articular as suas habilidades linguísticas, fonológicas e psicogenéticas para desenvolver a leitura e a escrita. É, ainda, uma ação *sociocultural*, já que ocorre em um contexto social e cultural que influencia os

eventos de letramento do qual o sujeito participa. Por fim, a *neurociência*, mais recentemente, também busca compreender como o cérebro funciona durante a aprendizagem da língua escrita. Todavia, vale lembrarmos que, necessariamente, esses referenciais não precisam ser excludentes, podendo um teórico integrar mais de uma perspectiva (Sigwalt; Guimarães 2012).

No contexto de diferentes paradigmas que procuram criar um conjunto de proposições coerente para explicar a alfabetização e o letramento, deparamo-nos com um enorme antagonismo no ensino da língua escrita, proveniente das diferentes correntes teóricas que resultam em diversos métodos de alfabetização e de letramento. Foi na perspectiva de compreender a fundamentação teórica que embasava as práticas de letramento das professoras de AEE que solicitamos que elas nos relatassem quais práticas de letramento eram realizadas no AEE com os alunos com deficiência; em outras palavras, quais iniciativas eram tomadas para transformar o aluno público-alvo da Educação Especial em um escritor-leitor.

No universo das professoras participantes desta pesquisa, foi relatada uma infinidade de modos do fazer docente, que objetivavam tornar os alunos partícipes ativos no mundo letrado:

Excerto 10: Eu levo ao computador, apresento o computador para ele (...), o recurso (...), a aula que eu quero que ele tenha. Então ele vai associar o objeto, vamos supor lá, um ventilado ao nome ventilador, então (...) eu estou fazendo repetição (...) ele não é alfabetizado. Mas ele sabe que aquele vent/ (...) tantas vezes ele já fez essa situação comigo que ele já está acertando. Então, ele tá lendo dessa forma (...) mecânica (Professora Vanuza – II Encontro/2013).

Excerto 11: Tem aluno que tem tanta dificuldade que ele não assimila, você falar que as vogais são “A, E, I, O, U”, tem que repetir toda vida, mas tem facilidade pra fazer, eu acompanho ela na sala, de apoio, ela cópia tudo no quadro, mas não sabe nem o que ela tá copiando (Professora Renata – II Encontro/2013).

Excerto 12: Agora você chega, a criança (...) tadinha! (...) Ah!! Eu morro de dó. Chega lá e fica assim: b com a, BA(...) n –a Na, ba-na, ah, tia não sei o outro pedacinho não! Porque ele memorizou só até aqui [...] É tão mais fácil NÉ, no concreto você mostra a banana para ele, ele fala BANANA, aí você pergunta você gosta de banana? “Ai adoro banana!” [...] Mas é através daí dessa leitura que você faz o gancho e vai trabalhar alfabetização (...) entendeu? Esses são os conhecimentos prévios que essa criança traz (Professora Isabela, II Encontro/2013).

Excerto 13: O que eu faço com eles não é diferente do que eu faço com aluno que está na alfabetização sem deficiência. Eu só sei que eu vou insistir muito mais, e vou estar replanejando muito mais, do que com meu aluno sem deficiência. Mas se o processo é igual (...), as estratégias são as mesmas. Você só vai intensificar (...), eu só intensifico mais [...]. Porque eu trabalhei muito a questão da alfabetização não ser mecânica. De dar significado (...), a não ser aquela alfabetização mecânica e tudo

[...]. Mas com meu aluno com deficiência intelectual a partir dos estudos, eu já aprendi que não (...), que com ele tem que ter a questão mecânica também [...]. Então tem muita coisa com ele que é mecânica (...), mas eu tenho que dar significado também para ele [...]. Meu deficiente intelectual, ele tem deficiência intelectual ficou com essa parte comprometida ((professora aponta para região dos ouvidos)), então ele fala todo enrolado, né. Então você tem que trabalhar o fônico, você tem que trabalhar global, você tem (...) mas ele já é um homem já, então eu também trabalho o global, ele também, (...) então acaba que é uma mistura (Professora Wanda – II Encontro/2013).

As práticas descritas nos excertos 10 e 11 abordam o ensino da leitura e da escrita de forma mais mecânica e instrumental. Mesmo que citem o uso de recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), como o computador, para desenvolver o ensino da leitura e da escrita, ao relatarem os objetivos das suas atividades pedagógicas, percebemos que esse recurso vem para atender a velhos paradigmas da educação tradicional. A professora Vanuza, por exemplo, fundamenta sua prática docente em atividades de memorização, em que o aluno de tanto realizar a mesma atividade, no caso, associar imagens a palavras, memoriza as associações corretas, e assim suas habilidades de “leitura” são realizadas, de forma mecânica. É interessante destacarmos a consciência da professora em relação às atividades instrumentais de leitura e de escrita que ela desenvolve, já que, na própria narrativa, ela utiliza os termos “memorização” e “aprendizagem mecânica” para caracterizar o ensino da leitura e da escrita para alunos atendidos no AEE.

A mera memorização de alguns sinais gráficos não representa o ato de ler, já que, quando este é executado de forma mecânica por meio da simples decifração de letras, sílabas ou palavras, sem a compreensão do que se lê, nada significa para o aluno e, portanto, constitui-se como uma habilidade que pode ser perdida muito facilmente.

Em consonância ao paradigma teórico-metodológico instrumental e mecânico, a professora Renata relata as dificuldades dos alunos do AEE em apreender e significar elementos isolados, como as vogais. A aprendizagem dessas definições de cunho decorativo representa um fazer pedagógico massificador e tradicional, que tem como finalidade a decodificação. O desenvolvimento de atividades que valorizem a aquisição de conceitos abstratos, como vogais e consoantes, que, em geral, são considerados complexos para os alunos não alfabetizados sem deficiência, para o aluno com deficiência e que ainda não domina a leitura e escrita, tornam-se inviável e não representa o caráter complementar do AEE, tornando-se mais agravante se tais conceitos forem exigidos do aluno com deficiência intelectual. É necessário desenvolver com esses alunos atividades que tenham significado para eles. Nessa perspectiva é que a professora Isabela criticou os processos de ensino-aprendizagem instrumentais e descreveu o seu fazer docente (Excerto 12).

Segundo a óptica da professora Isabela, é necessário combater práticas exclusivamente tradicionais e mecânicas, em que o professor introduz o ensino da leitura de forma unidirecional; em primeiro lugar, a partir das letras, das sílabas, das palavras, das frases; e, finalmente, dos textos, sendo esse processo desarticulado dos interesses dos alunos e, portanto, sem significado, visando apenas empreender a decodificação. De acordo com Pereira (2012), a

realização de práticas de alfabetização e de letramento a partir de um prisma mecanicista e tradicional traz consequências cognitivas no desenvolvimento das crianças, já que restringe a expansão de outras habilidades da língua escrita que serão requisitadas futuramente tanto pela escola quanto pela sociedade. A afirmação da autora quanto aos limites impostos por uma alfabetização pautada pelos métodos instrumentais não se refere especificamente aos alunos com deficiência; desse modo, se relativizarmos tal inferência a esse público, perceberemos que o desenvolvimento de atividades sem significado para esses alunos não apenas dificultará um aprendizado eficiente da leitura e da escrita, mas inviabilizará o seu domínio e os tornará sujeitos mais marginalizados socialmente.

No Excerto 13, a professora Wanda relata que o seu fazer docente para tornar os alunos com deficiência alfabetizados não se diferencia do que ela trabalhava na alfabetização com os alunos sem deficiência. No entanto, afirma que é necessário intensificar, insistir e replanejar mais do que no caso dos alunos sem deficiências. Ademais, ela diz utilizar metodologias específicas para certos tipos de deficiência. Assim, ela relata que, para alunos com deficiência intelectual, é necessário tornar o processo mecânico, porém sem perder de vista a atribuição do significado das palavras. Aos alunos com dificuldade na audição, e conseqüentemente na fala, é preciso trabalhar a consciência fonológica, sem infantilizar o processo, já que o aluno em questão é um adulto; desse modo, é necessário considerar o contexto social em que ele está inserido. Assim, a professora coloca que não trabalha com um único método, mas que faz uma “mistura”, a fim de atender à pluralidade de alunos presentes no AEE.

A respeito da miscigenação do fazer pedagógico, explícita no Excerto 13, em busca de práticas de leitura mais inclusivas, cujas ações não estejam engessadas em um único método, assim como Frade (2003), concordamos com a necessidade de profissionais embasados teoricamente e flexíveis, de forma que:

No final compreendemos que as estratégias clássicas estão presentes, no momento certo, para os alunos certos, na ordem estabelecida pela necessidade pedagógica, e que são melhor aproveitadas por quem já tem conhecimento de métodos e possui a memória desses procedimentos (Frade, 2003, p. 21).

No Brasil, mesmo no ensino regular, desde o final do século XIX, estão presentes discussões acerca da polaridade de perspectivas teórico-metodológicas para o ensino da leitura, em que, em um extremo, se encontram os defensores dos paradigmas que ressaltam a importância da aprendizagem do sistema alfabético no ensino da língua escrita (métodos alfabético, silábico, fônico e outros) – nesse ínterim, faz-se necessária uma rígida sistematização nas primeiras fases de aprendizagem, já que, nessa perspectiva, se acredita que a leitura fluente advém do domínio entre a relação fonema-grafema. Enquanto, no outro extremo, se encontram os estudiosos que defendem a significação e a compreensão construída pelo leitor e a capacidade de relacionar informações já adquiridas para alicerçar o processo de leitura, considerando-se os aspectos socioculturais, a construção do conhecimento e a interação entre os sujeitos (métodos globais, ideográficos, construtivismo, sociointeracionismo e outros) (Belintane, 2006).

A respeito dos entraves ideológicos advindos de qual o melhor método de alfabetização, Morais (2006, p. 5, grifos do autor) discute que “[...] não há - pensamos que nunca deverá haver - consenso sobre ‘a’ forma única, miraculosa ou ‘melhor’ de alfabetizar”, mas que a alfabetização deve perpassar várias metodologias, indo desde o ensino sistemático da notação alfabética (no texto se refere ao método fônico, em decorrência de ser o mais usado em países desenvolvidos como França e Estados Unidos), até a vivência cotidiana de práticas letradas, que habilitem a fazer uso da língua escrita socialmente (metodologias relacionadas ao construtivismo). Dessa feita, a professora Wanda (Excerto 13) busca com seus alunos tanto a sistematização do código, afirmando que, em muitos casos, essa prática facilita a aprendizagem em determinadas deficiências (intelectual e na fala), quanto o desenvolvimento das habilidades de atribuição de significado e compreensão de texto, além da contextualização sociocultural do indivíduo.

Soares (1990) também corrobora ao fazer o seguinte questionamento no título de sua obra: “Alfabetização: em busca de um método?”. A autora aborda a possibilidade de trabalhar de forma mais ampla as concepções gerais de cada método de alfabetização dentro de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, já que, em sua perspectiva, essas duas vertentes não se configuram como modelos incompatíveis (Soares, 1990).

Como podemos perceber, as professoras de AEE, apesar de usarem procedimentos diferentes para o processo de ensino da língua escrita, em sua maioria afirmam realizar realmente práticas relacionadas à apreensão das experiências de letramento por seus alunos. No entanto, foram suscitadas discussões sobre a aprendizagem do aluno com deficiência. Nesse contexto, todas as professoras afirmaram que os alunos com deficiência apresentam habilidades que os possibilitam aprender. Apesar das afirmativas em relação à aptidão dos alunos com deficiência quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, durante as entrevistas, as discussões levavam as professoras a refletirem sobre suas práticas, uma vez que elas afirmavam que seus alunos aprendiam, reconheciam seu papel como agentes que auxiliam na complementação da formação regular. No entanto, quando relatavam as questões quanto à defasagem escolar e a predominância de alunos não alfabetizados no AEE, sentiam-se culpadas por não conseguirem desenvolver as competências de leitura e de escrita com seus alunos.

Assim, recorriam ao fator da flexibilização curricular e das demais atividades trabalhadas como, por exemplo, as atividades de vida diária (AVDs), para justificar os altos índices de alunos público-alvo da Educação Especial não alfabetizados. Essas perspectivas podem ser confirmadas nos seguintes relatos:

Excerto 14: É o caso dos colegas dizerem que o menino está lá no sexto ano e a mãe quer que reprove porque ele ainda não sabe ler e escrever. Mas tudo bem a proposta para o deficiente na escola não foi bem essa, né? É mas parece que até hoje isso não foi bem compreendido, então a minha preocupação é esta? Bom se eu estou inserindo meu aluno com deficiência lá na escola e a proposta é que ele tenha um planejamento adaptado, individualizado, que ele tenha atividades próprias para o desenvolvimento dele, então lá no sexto ano eu não vou ficar preocupada se ele sabe ler como as outras crianças (Professora Wanda- II Encontro/2013).

Excerto 15: Então eles chegam lá e você vai ter que ensinar ele a comer (...), comer com colher, depois com o garfo, usar a faca. Lá tem a piscina que eles adoram. É um e outro que não gosta de piscina (...), então quando você leva (...), você tem que ensinar o aluno a despir-se (...), depois vestir. Ensinar avesso, direito da roupa. Ajudar ele a colocar roupa (...), amarrar sapato. Então tem todo esse trabalho que é desenvolvido lá também. Então a gente não fica só assim (...), só por conta de ensinar, vamos supor (...), a ler e escrever. Não só tem esse tipo de atividade lá. Então tem outras atividades que envolvem também (Professora Carla- *II Encontro/2013*).

A postura da professora Wanda, ao justificar a falta de domínio dos alunos atendidos no AEE quanto à leitura e à escrita, perpassa dois importantes aspectos que merecem ser discutidos. O primeiro diz respeito à concepção de escolarização, uma vez que se o AEE tem como finalidade complementar e/ou suplementar a formação do ensino regular cabe indagarmos: Sobre qual seria essa formação? No que se baseia a escolarização do ensino regular? A concepção de escolarização da professora Wanda apresenta parâmetros diferenciados para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, fato que fica claro quando ela afirma que a proposta para os alunos com deficiência não seria a aprendizagem da leitura e da escrita, devendo ser trabalhadas atividades que propiciem o desenvolvimento do aluno. O segundo aspecto relevante na narrativa da professora Wanda está intimamente relacionado ao primeiro, que diz respeito ao currículo, visto que a escolarização se baseia em um currículo. A justificativa da professora em relação ao desenvolvimento de outras habilidades, por meio de um planejamento individualizado pautado em atividades que não complementam o currículo, torna o AEE um espaço de ensino substitutivo e não mais complementar.

A perspectiva de ensino substitutivo e desvinculado de um currículo do Ensino Fundamental fica evidente na fala da professora Carla. A apologia descrita pela professora à multiplicidade de tarefas desenvolvidas no AEE visa explicar a ineficiência dos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, já que os conhecimentos acadêmicos e a complementação do currículo não se constituem como únicas atividades desenvolvidas por essas professoras nesse espaço tempo escolar. Vale ressaltarmos que a professora em questão atua no CAEE e o desenvolvimento de atividades relacionadas às AVDs pode ser explicado pela influência da perspectiva da instituição especializada na oferta do serviço de AEE, que deve fundamentar-se em um paradigma inclusivo.

Diante de tais colocações, lembramos, com base na literatura, em que sentido foi proposta a elaboração de um planejamento individualizado para efetivação da flexibilização curricular para os alunos do AEE. A flexibilização curricular pode ser definida, em um contexto de educação inclusiva, como práticas que procurem

[...] acessar caminhos para que o aluno com deficiência tenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos nos recursos, nas formas, e quer ainda nos instrumentos de avaliação, não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, deste aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (Lopes, 2010, p. 45).

Fica evidente, portanto, nessa conceituação, que a flexibilização curricular ou adaptação curricular diz respeito ao ajustamento e às adequações para responder a inúmeras especificidades dos alunos quanto a um currículo já existente; dessa forma, não há a substituição de um currículo escolar por atividades de AVD, por exemplo. A resposta a essa diversidade de especificidades denota o rompimento com uma educação tradicional e massificadora, em que as crianças fazem as mesmas coisas, na mesma hora, com os mesmos materiais, e uma “forma” de práticas pretende conseguir desenvolver habilidades equivalentes em alunos diferentes (Blanco, 2004). Apesar de tais considerações acerca da flexibilização, é necessário compreendermos que esse processo não implica a simplificação ou o empobrecimento do currículo, muito menos em sua substituição, mas diz respeito a torná-lo acessível.

Lopes (2010) adverte-nos que a ação de flexibilizar não deve se converter sequer em mero acréscimo ou modificação de atividades complementares ao currículo, uma vez que devemos considerar que existem “[...] saberes e conhecimentos que devem ser democratizados para toda a população escolar, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória” (Lopes, 2010, p. 45). Assim, há aprendizagens que são medulares para outras aprendizagens, e que precisam ser ensinadas como garantia de igualdade de oportunidades de acesso a outras informações. Nesse contexto, considerando a leitura e a escrita saberes fundamentais de todo o processo de escolarização e de uma vida social produtiva e independente, ao falar em planejamento individualizado, a professora Wanda deve considerar aspectos relacionados ao currículo proposto para o sexto ano e buscar desenvolver as habilidades de leitura e escrita com seu aluno, já que existem aprendizagens do sexto ano que requerem competências básicas de leitura e de escrita.

Desse modo, tendo em vista que a função do AEE (Brasil, 2008) é tornar possível e acessível a participação do aluno, e que seu principal objetivo é complementar e/ou suplementar a formação do aluno, a fim de garantir independência na escola e fora dela, devemos aumentar a qualidade da educação ofertada a esse público, de modo que lhes sejam garantidas igualdades de oportunidades.

A garantia desse direito perpassa o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, que podem ser viabilizadas por meio da flexibilização curricular. Como colocado pela professora Wanda, o aluno com deficiência tem direito a um planejamento individualizado; no entanto, isso não significa empobrecimento, tampouco substituição dos conhecimentos historicamente ensinados na escola e ofertados aos demais alunos.

4. Considerações finais

Ao propor descrever e analisar as concepções e as práticas de letramento de professores de AEE, esta pesquisa identificou que há um forte vínculo e preocupação com o domínio da escrita, com a defasagem escolar, com os métodos de alfabetização e com o tempo destinado ao AEE, considerado insuficiente para o trabalho de complementação curricular, ainda mais quando somadas às demandas do AEE como o trabalho com AVDs. Ao assumirem a

concepção de letramento como conhecer as letras (alfabetização), as professoras relataram as dificuldades de ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial a codificar e decodificar o código linguístico e problematizaram a defasagem escolar dos alunos atendidos no AEE quanto à leitura e à escrita.

Ao descreverem as práticas de letramento, algumas professoras se restringiam a um fazer mecânico e instrumental, outras procuravam vivenciar e dar significado à leitura, e, ainda, algumas que apresentavam práticas bem ecléticas, trabalhando cada corrente teórica de acordo com as especificidades dos alunos. Ao refletirem sobre as semelhanças e as diferenças na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e demais alunos, as professoras problematizaram: Qual seria o papel da escola na vida dos alunos atendidos pelo AEE? Elas indicaram que a flexibilização curricular poderia se constituir em dispositivo pedagógico que justificaria o desenvolvimento aquém das habilidades escolares dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essa justificativa demonstra a falta de domínio das professoras de AEE em relação às concepções de flexibilização curricular. Ademais, elas relataram que as demandas do trabalho docente no AEE, como o ensino das AVDs, impossibilitavam que as práticas de letramento fossem mais sistemáticas e contínuas.

As narrativas das professoras de AEE levam-nos a refletir acerca do trabalho docente realizado nesse lugar, pois não podemos incorrer no erro de oferecer aos alunos público-alvo da Educação Especial o acesso às classes comuns assistidas pela complementação/suplementação curricular no AEE, permanecer na escola mas serem excluídos dos processos de alfabetização e de letramento. A importância de oferecer condições de alfabetização e de letramento conforme as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial perpassam as concepções das professoras de AEE e das regentes acerca do papel da escola no desenvolvimento de todos os alunos. Segundo Schreiber (2019, p. 162), “[...] tal ressalva é de suma importância para que não se perca de vista o papel da escola na formação desse público e se evite o risco de reduzi-la a um lugar para socialização de indivíduos”.

Compreender as concepções e as práticas de letramento que fundamentam o trabalho docente das professoras de AEE auxiliou-nos a entender como esses profissionais que são designados a oferecer apoio a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial têm (des)assumido a responsabilidade de letrar e de alfabetizar esses indivíduos. Entendemos que um dos limites desta pesquisa foi ter descrito e analisado apenas as concepções e as práticas de letramento das professoras de AEE. Assim sendo, sugerimos que outras pesquisas abordem a temática de forma mais ampla, considerando professores regentes e demais profissionais de apoio à inclusão como professores especializados da sala de aula comum, intérpretes, instrutores de Libras/Braile, entre outros.

Referências



ARNAL, Leila de Souza Peres; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A prática pedagógica na sala de recursos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Alb. Fae/ Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>

BLANCO, Rosa. A atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2015.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise do conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 4, n. 15, p. 679-684, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DESGAGNÉ, Serge. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997.

DESGAGNÉ, Serge. Réflexions sur le concept de collaborative. **Les Journées du Cirade**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 19-229, 2003.

GOIÁS. **Memorando 013/2012**. Orientações para atuação da Rede de Apoio à Inclusão. Goiânia: Gerência de Ensino Especial/SE., 2012.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. (org.) **Alfabetização e letramento** – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 6 maio 2014.

PEREIRA, Hosana Veloso. **Alfabetização e Letramento no 2º ano: prática indissociável no processo de ensino aprendizagem**. 2012. 45 f. Monografia (Licenciatura plena em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2012.

RAMOS, Simone Telles Martins. **As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo**. 1998. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 161-210.

SIGWALT, Carmen Sá Brito; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirc. Distintas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a formação do professor alfabetizador. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 327-337, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v16i2.29706>

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00028312029002268>

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, 1990.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D. *Concepções e práticas de alfabetização e de letramento de professores de Atendimento Educacional Especializado*.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Enviado em: 28/05/2020 | Aprovado em: 24/09/2021

