

LEITE, Cândida Manuela Selau; HAAG, Cassiano Ricardo; FRONZA, Cátia de Azevedo. Discussões sobre a aprendizagem da língua/linguagem de duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. *ReVEL*, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br].

DISCUSSÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA/LINGUAGEM DE DUAS ALUNAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DISCUSSION ABOUT LANGUAGE LEARNING OF TWO STUDENTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITY

Cândida Manuela Selau Leite¹

Cassiano Ricardo Haag²

Cátia de Azevedo Fronza³

candidaselau@gmail.com

cassiano Haag@gmail.com

catiaaf@unisinós.br

RESUMO: No contexto da escola pública, o trabalho que visa ao desenvolvimento da língua/linguagem de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual no atendimento educacional especializado (AEE) ainda recebe pouca atenção entre as pesquisas acadêmicas. Para conhecer e discutir aspectos relacionados à aprendizagem desses alunos, este artigo discute alguns dados da dissertação de Leite (2016), tomando a linguagem sob uma visão interacionista (Haag, 2015) e partindo do pressuposto de que essa interação é condição inicial para a construção do pensamento (Vigotski, 1986[1934]). Consideraram-se, para isso, dados coletados em uma escola pública da região do Vale dos Sinos, mais especificamente em uma *sala de recursos multifuncionais* (SRM). Integram esse *corpus* as transcrições de cinco excertos que registram momentos de interação entre duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual e a professora da SRM em atividades voltadas à aprendizagem de língua portuguesa. Os dados mostram que a aprendizagem em AEE pode ser mais significativa, mais propositiva e mais prazerosa para as alunas, quando as atividades são capazes de interpretar a linguagem em interação como aspecto essencial para construir e organizar o pensamento dessas mesmas alunas no seu ambiente de ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: deficiência intelectual; letramento; desenvolvimento da linguagem.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

² Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER/Capes).

³ Doutora em Letras, docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

ABSTRACT: On public school contexts, a study focused on the language development of students with the diagnostic of intellectual disability in specialized educational attendance (SEA) still does not have the attention it deserves between academic researches. With the aim of knowing and discussing aspects about learning of these students, this article brings up some results of Leite's (2016) dissertation, taking the language under an interactionist approach (Haag, 2015) and recognizing the idea that interaction is an essential condition for knowledge construction (Vygotski, 1986[1934]). For this reason, we consider data from a public school in Vale dos Sinos, specifically in a multifunctional resource room. Five transcriptions from the interactional moments of two students who have the diagnostic of intellectual disability and their teacher are analyzed in activities that promote Portuguese learning. The data show that learning at SEA can be more significant, propositional and pleasurable for the students when activities taking the language like an essential aspect to construct and structure the knowledge in their place where the language is taught.

Keywords: intellectual disability; literacy; development of language.

INTRODUÇÃO

Entre os desafios das escolas públicas brasileiras – atualmente mais preocupadas com as novidades referentes à construção e à efetiva consolidação de uma *base nacional curricular comum* – continua, mais presente do que nunca, a implementação de uma educação inclusiva. Enquanto os holofotes nacionais, neste momento, acendem sobre a problemática da disparidade entre a qualidade de ensino oferecida em diferentes redes, em diferentes municípios e em diferentes estados, ofuscam-se, em determinada medida, outras preocupações sobre o ensino e sobre a aprendizagem de alunos com deficiência, que, na última década, obtiveram um pouco mais de espaço em pesquisas acadêmicas.

Em meio a essa reestruturação pedagógica, o nosso destaque continua sendo para a aprendizagem de aluno com deficiência intelectual, pois, ao chegar no ambiente escolar, esses cidadãos em formação, amparados pelas políticas na perspectiva da educação inclusiva, podem ter, em seus respectivos percursos de desenvolvimento intelectual, barreiras (que quase podem ser consideradas intrínsecas ao formato da escola contemporânea) um tanto difíceis de se ultrapassar. Vale ressaltar que os responsáveis por essas barreiras escolares não estão somente dentro do ambiente escolar e podem, portanto, se materializar em diferentes agentes – em legislações (ou na falta delas), em recursos (ou na ausência deles), em discursos familiares, em qualificações acadêmicas (ou na não obtenção destas), entre outros.

Compreendendo-se essa característica dinâmica do ensino, suas peculiaridades e sua complexidade, não há como ser contrário à ideia de que, hoje, existe um sistema educacional que contém falhas de diversas ordens. Justapondo essa premissa à expressiva multiplicação do número de alunos com deficiência devidamente

matriculados em escolas regulares⁴, faz-se necessário um momento de abertura de discussões sobre como proporcionar, ao aluno com deficiência, condições adequadas para que se desenvolva plenamente.

Embora se saiba que esse *plenamente* enquadra esferas que não dizem respeito necessariamente à escola, é necessário se debruçar sobre a parcela que cabe a essa instituição. Se o acesso à escola e ao desenvolvimento nesse espaço é garantido, nada mais apropriado do que assegurar que essa orientação seja cumprida com o máximo de empenho entre os profissionais envolvidos. São eles que, por meio de seus instrumentos e suas metodologias, poderão fazer com que os conhecimentos que os alunos já possuem contribuam para a apropriação de novos conhecimentos.

Dentro dessa construção dos conhecimentos, o aluno com *diagnóstico de deficiência intelectual* (doravante *d-DI*) se percebe, muitas vezes, de uma forma negativa, e isso prejudica substancialmente sua aprendizagem. Os diferentes ambientes da própria escola, em que esse aluno com d-DI transita, reforçam – às vezes sem perceber – suas “incapacidades”, suas “limitações”, suas “dificuldades”. São olhares de estranheza, atitudes proibitivas, tratamentos diferenciados (demonstrando falta de atenção), pequenos comentários negativos, pequenos julgamentos impróprios e demais condutas que acontecem por meio da interação e tornam menos importante a participação do aluno com d-DI.

Sobre essa auto percepção, Chicon e Sá (2013) mostram que há muito para se refletir. Em sua pesquisa, observaram que os alunos com d-DI se percebiam de modo negativo no que diz respeito a si mesmos, aos seus processos de aprendizagem e ao ambiente de atendimento especializado (laboratório de aprendizagem). Isso demonstra que, por mais que as leis, em teoria, promovam condições de equidade na educação, na prática, não é exatamente isso o que se observa.

Conforme apontam Fronza, Haag e Didó (2014, p. 218), a ideia de *limitação cognitiva* restringe a interação, “despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual”. Nesse sentido, o olhar diferente que tanto se faz necessário, nada se refere às formas de tornar intrínseca aos alunos com d-DI a ideia de *limitação*, que inferioriza qualquer possibilidade de transformação e de crescimento.

⁴ De 1998 até 2014, o número de alunos passou de duzentos mil para seiscentos mil, aproximadamente, conforme dados de Brasil (2015).

Nesse mesmo sentido, Haag e Fronza (2014) trazem a noção de *zona de despotencialização do desenvolvimento*, que corresponde a uma espécie de esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa com d-DI e seu entorno, o qual, alicerçado na lógica da incapacidade, desestimula episódios de aprendizagem e de desafios intelectuais. Pode-se dizer que é uma espécie de pressuposição de que o aluno não tem condições de avançar, de se desenvolver, de aprender. Certamente, nos espaços de circulação do aluno com d-DI, essa pressuposição equivocada, além de fazer com que o aluno se perceba de forma negativa, cria uma espécie de película invisível entre os conhecimentos que o aluno atingiu e os conhecimentos que ele pode atingir, dificultando sua aprendizagem.

Para tentar aprofundar essas discussões no âmbito dos estudos da linguagem, é proposta, neste artigo, uma discussão sobre a aprendizagem da língua/linguagem pelo aluno com d-DI, mediante a qual se pretende suscitar tensões relacionadas tanto ao ensino quanto à aprendizagem no contexto da educação especial. A base principal das reflexões é o estudo de Leite (2016), que se volta para a aprendizagem da língua/linguagem de alunos com d-DI no atendimento educacional especializado (AEE), com ênfase no letramento.

Sob essa condição, nas seções seguintes, são apresentados fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam o estudo (na *seção 1*), a origem dos dados (na *seção 2*), as análises dos dados, a discussão (na *seção 3*) e a síntese dos resultados encontrados (na *conclusão*). Pretende-se contribuir para a discussão a respeito da educação, especialmente a linguística, do aluno com d-DI que estuda na escola regular, bem como para a rigidez das leis que asseguram a ideia de educação para todos e para a valorização e dignificação da pessoa com deficiência.

1. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM DO ALUNO COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Vigotski, 1986 [1934], 2010: 114).

Esta seção inicia com o pensamento vigotskiano sobre uma das pressuposições que sustentam as discussões posteriores: a linguagem constrói o pensamento por

intermédio da interação. Na citação acima, o psicólogo bielo-russo mostra uma das importantes considerações a se fazer sobre a construção do pensamento dos sujeitos. Em primeiro lugar, como ele coloca, a linguagem serve para comunicar. Nesse processo de *comunicar*, o indivíduo vai aprendendo, ajustando e internalizando estruturas linguísticas complexas que cumprirão outras funções além da de ser meio de comunicação.

Crianças ou adolescentes que possuem d-DI, muitas vezes, têm uma comunicação muito precária, especialmente por algumas pessoas pensarem que a condição intelectual de quem possui d-DI permanecerá sempre no mesmo estado. Essa condição, de considerar a aprendizagem estática, se configura na *zona de despotencialização do desenvolvimento* (Haag; Fronza, 2014), um conjunto de fatores que atua como empecilho na expansão de conhecimentos, na aprendizagem.

Nesse sentido, também pode contribuir Bakhtin (1979 [2003]), que mostra que a interação é possível tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, pois, em ambas, é possível identificar enunciados, concretos e únicos, que estão a serviço da interação. Mas como seria possível, na modalidade escrita, uma réplica do interlocutor que lê esse texto? Ao ler um texto, o interlocutor concorda, discorda, aceita, contesta, exalta-se, podendo, inclusive, modificar suas atitudes e/ou percepções a curto, médio ou longo prazo (Rosa; Costa-Rübes, 2015: 147).

Destacando a continuidade na frase que introduz esta seção, percebe-se que a construção do pensamento depende das interações. Em outras palavras, quanto mais uma criança se comunica – em diferentes círculos, com diferentes assuntos –, mais amplo será o *background* que sustentará seu pensamento; e, na ausência de comunicação, por meio da qual se interage, o pensamento não se desenvolve plenamente. Há a necessidade de destacar aqui que a organização do pensamento também depende das estruturas cognitivas daqueles que interagem (Werneck, 2006: 187). Aplicando essa consideração à interação entre professor e aluno com d-DI, pode-se dizer que não é apenas a estrutura cognitiva do aluno que garante (ou não garante) que se atinja determinado conhecimento, pois o professor, nesse caso, coparticipa, com responsabilidades semelhantes.

Podemos recorrer, nesse sentido, a outro texto, que reconhece também esse duplo processo. Neste caso, porém, o destaque é para a *conquista da linguagem* (não mais para o *desenvolvimento do pensamento*), que se assemelha ao da construção intelectual: a compreensão do sistema de funcionamento da linguagem. Talvez se

possa, inclusive, dizer que essa conquista é um dos primeiros – senão o primeiro – grandes indícios expressivos de que o pensamento já consegue se organizar de forma complexa para construir abstrações bem estruturadas e organizadas.

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

Se, para essa conquista da linguagem, é necessário o encontro entre uma predisposição interior (tratada com o nome *rudimentos*) e a exposição a situações (chamada de *condições externas*), a fim de que a linguagem se materialize, para a conquista de um novo conhecimento sobre a linguagem (que se organiza no âmbito cognitivo e particular), deve também haver a contrapartida de situações de exposição em que se materializa esse novo metaconhecimento da linguagem. Pelo que se pode constatar, essa exposição é condição fundamental, estando associada à predisposição de conhecimento para se conquistar determinado saber.

No que se refere à interação da sala de aula, conforme Cicurel (2002, p. 3-4), a interação possui algumas características, como (1) o lugar dos alunos, cada qual com sua entonação e sua hesitação, (2) o sistema de alternância entre turnos, que destaca o papel do professor como o interagente, (3) uma forma previsível de interação que objetiva a produção verbal, (4) o direcionamento a uma atividade que desenvolva a competência linguística do aluno, ao reformular o que está aprendendo, e do professor, ao utilizar estratégias como instruções e explicações, (5) a dimensão metalinguística manifestada com frequência nas sequências de código, (6) a criação de um "contrato fictício quando há necessidade de configurar universo imaginário para sustentar a língua, e (7) a utilização de si, penetrando nas funções atribuídas pela estrutura interacional, na dimensão do afeto na troca. Todas juntas configuram uma situação em que a interação existe e tem espaço para ser bem-sucedida do ponto de vista pedagógico e, por isso, é incomum que se pense a interação sem a presença dessas sete características, em simultaneidade ou em alternância.

No caso de alunos com d-DI, a interação cumpre uma função de destaque. Em grande parte das vezes, esses alunos precisam de um espaço de tempo maior para se alfabetizar/letrar do que alunos sem deficiência intelectual. Além disso, os domínios da modalidade oral e da modalidade escrita podem estar “desencontrados”, não sendo

uma situação completamente rara o aluno com d-DI não se mostrar apropriado do sistema escrito de sua língua.

Se essas condições peculiares, que estão relacionadas à aprendizagem (não somente a escolar) forem melhor compreendidas no campo da Linguística, qualquer profissional que trabalhe diretamente com pessoas com d-DI poderá sair do substrato social que considera a deficiência como uma doença, interpretando-a como uma especificidade com variantes particulares. Sobre esse mesmo aspecto, Haag (2015: 113) coloca que:

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

A essa compreensão, é intrínseca a ideia de que a linguagem deve ser considerada o núcleo central do desenvolvimento dos alunos com d-DI. Para que isso se torne possível, são necessárias ações capazes de refutar a noção (excludente) de limitação, porque essa estabelece uma linha imaginária (ilusória, inadequada e menosprezadora) que priva a criança ou o jovem com d-DI de avançar no que diz respeito à ampliação do seu conhecimento.

Nesse momento, poder-se-ia dizer que um trabalho com a linguagem que não valoriza as práticas de linguagem – e se detém estritamente ao código – pode contribuir de forma precária para a aprendizagem da linguagem. Em sua tese sobre a alfabetização/letramento da pessoa com d-DI, Shimazaki (2006) menciona que o trabalho com uma concepção de escrita voltada para o uso (letramento) evidenciou mudanças entre a relação sujeito e linguagem que, segundo a autora, puderam ser comprovadas por meio de resultados imediatos como: 1) a pronta inserção dos indivíduos no mercado de trabalho; 2) a positiva mudança de comportamento em relação à escola; 3) a compreensão da escrita como outra modalidade de linguagem que significa concomitantemente à oralidade; 4) a consciência da linguagem como instrumento de mobilidade na sociedade; e 5) a mudança de concepção dos sujeitos por si próprios nos meios em que estão inseridos socialmente.

Seus resultados de pesquisa ajudam a reforçar o quanto as pessoas com deficiência intelectual são capazes de elaborar funções psíquicas superiores e, pela interação, podem desenvolver a função social da própria mente (Shimazaki, 2006: 170-

173). De modo similar, Dias (2017: 50) ressalta bons resultados com a experiência de investigar o impacto de atividades que considerem habilidades mais voltadas a uma concepção que prioriza o uso e ainda diz que:

os resultados indicam a importância de se criarem meios e condições para que os alunos com DI possam participar de atividades produtivas e significativas tanto como os alunos com desenvolvimento típico, dando significado a suas produções por meio de atividades contextualizadas e prazerosas, preparando-os não para leitura e escrita de forma mecânica, por meio de técnicas reducionistas, mas que estejam realmente inseridos e façam parte de uma cultura letrada.

Essa reflexão mostra a pertinente preocupação com a condução do trabalho com a linguagem, para que se possa garantir um ensino linguístico de qualidade – e, como Castro e Brotto (2006) observaram, é imprescindível que professores conheçam a natureza da língua e proporcionem um ensino com base nesses princípios. Além disso, as condições para o letramento devem ser criadas sempre (Bagno; Rangel, 2005), pois não basta preparar aulas que oscilem entre atividades que aceitem uma condição heterogênea de manifestações da linguagem e atividades que tomem como única possível a visão de língua e de mundo trazida pela gramática normativa, sem uma reflexão e uma base que oriente para os significados que assumem tais usos. O letramento é um direito nas sociedades modernas (Soares, 2006). Portanto, pedagogicamente falando, é preciso garantir que esse seja trabalhado no ensino como ponto de partida que sustenta a aprendizagem.

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

A partir da construção epistemológica trazida até aqui, reforça-se a importância da *interação* e das *atividades contextualizadas*, especialmente, e reconhece-se que o aluno com d-DI, se estiver inserido em uma proposta que valorize a linguagem como aspecto central de seu desenvolvimento, pode ter condições mais democráticas,

desvinculando-se de concepções segregadoras que menosprezam seu potencial intelectual. Na amplitude dessas ideias, discutimos os dados a seguir.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, propõe-se um olhar para o contexto de geração de dados em três diferentes níveis. O primeiro deles (2.1) mostra como foi planejada e executada cada ação que gerou o *corpus* da pesquisa; o segundo (2.2) explana como ocorreu a escolha dos dados iniciais para a realização de um recorte do *corpus*; e o terceiro (2.3) permite que se observe mais uma divisão desse *corpus* já constituído. Abaixo, então, seguem três subseções que trazem informações sobre os dados.

2.1 SOBRE A ORIGEM DOS DADOS

Os primeiros dados de pesquisa têm sua origem no estudo intitulado *Aprendizagem de língua materna: contextos, desafios e perspectivas por um ensino fundamental para todos*, desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob coordenação da pesquisadora Cátia de Azevedo Fronza. Norteado pelo intuito de conhecer mais sobre como a rede pública de ensino oferece meios para o desenvolvimento da língua/linguagem de crianças e de jovens do Ensino Fundamental, o grupo de pesquisa coordenado pela professora mencionada fez contato com uma escola da rede pública (municipal) de ensino da Região do Vale dos Sinos e, junto à coordenação dessa escola, definiu o perfil dos alunos que participariam da pesquisa, de acordo com os *objetivos do estudo* e algumas *informações fundamentais* (de posse da coordenadora escolar) acerca do perfil dos alunos e de suas respectivas famílias. Assim, foram considerados aptos os alunos (i) que apresentavam *diagnóstico de deficiência intelectual*, (ii) que eram *assíduos* na escola (já que a não assiduidade impossibilitaria as atividades de gravação do *corpus*); e (iii) cujas famílias *permitiram a intervenção da pesquisa* no ambiente educacional de seus filhos.

Com isso, chegou-se a três alunos potenciais: duas meninas, na época, com 13 e 14 anos, e um menino com 8 anos. Depois de identificados os alunos participantes da pesquisa, conversou-se com os responsáveis desses alunos para esclarecer os objetivos da investigação, realizou-se o convite de participação e, após o aceite, foi concedido,

através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ o prosseguimento das atividades.

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

Devido a tais fatores, foram contatadas as professoras do AEE que atendiam esses alunos e, assim, foram feitas novas entrevistas. Especificamente nos anos de 2011 e 2012, uma das professoras que atuava na SRM da escola sede da pesquisa foi substituída por duas outras professoras, todas com Especialização em Educação Especial. As observações registradas em vídeo, entre março e julho de 2013, foram exploratórias, mas também com o objetivo de promover interações por meio do uso de jogos digitais propostos pela própria equipe de pesquisa. Por essa razão, o *corpus* referente a essa investigação contempla um período de seis meses.

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

Esse momento, em observação não-participante, representa o tipo de metodologia que se priva das intervenções possíveis no campo, não intervindo no curso dos episódios que dizem respeito aos acontecimentos da comunicação. Nessa forma de observação, os pesquisadores (i) selecionaram a SRM como ambiente adequado ao estudo, (ii) definiram que os atendimentos regulares seriam documentados e (iii)

⁵ A pesquisa obteve aprovação do comitê de ética em pesquisa da UNISINOS, conforme Resolução n. 105/2011.

fizeram diferentes tipos de observação (descritivas, focais e seletivas), consoante a finalidade da observação.

Respeitados esses critérios, na SRM da escola, procurou-se investigar, previamente, de que modo ocorria o ensino e a aprendizagem da linguagem por alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. A cada coleta, um ou dois pesquisadores, em intervalo geralmente quinzenal (dependendo da agenda da escola), ia(m) até a escola no dia em que os alunos integrantes do estudo tinham agendado seu atendimento. Nesse processo, uma câmera, fixa em tripé, era direcionada ao ponto em que haveria o foco da aula (na mesa principal, em um computador ou diante de uma lousa). A média de horário de cada atendimento era de 60 minutos e, em algumas coletas, os pesquisadores propunham intervenções para esses alunos com uma atividade previamente discutida com o grupo de pesquisa.

2.2 O RECORTE

Dentro desse *corpus*, pelo interesse na intersecção dos temas *letramento e deficiência intelectual*, Leite (2016) selecionou e observou registros que pudessem contribuir para os estudos da linguagem, pois, nesse período, poucos trabalhos traziam contribuições sobre a problemática da deficiência em sua área de investigação.

Desse modo, foram localizados dados em vídeo de alunas em atendimento educacional especializado em aulas direcionadas ao trabalho com a língua/linguagem. No *corpus* selecionado para este trabalho, têm-se registros da interação de *duas alunas e uma professora*. A professora, que atuava, então, na Sala de Recursos Multifuncionais, possui graduação em História e Especialização na área de Educação Especial. Realizava os AEEs nessa escola há aproximadamente 1 ano. Durante uma conversa com a professora, ela salientou que seu trabalho pretendia recuperar a autoestima das alunas.

Ambas as meninas que participavam do AEE, conduzidas por essa professora, eram alunas da mesma escola em salas de aula regulares e possuíam, segundo indicação da escola, como estabelecido para a condição para participante, diagnóstico de *deficiência intelectual*. No relatório psicopedagógico de uma, consta que possui déficit cognitivo com transtorno da linguagem e das habilidades escolares. A outra possui diagnóstico específico de atrofia cerebral, caracterizada por um atraso neuromotor na área cognitiva, conforme informado em seu relatório neurológico.

Essas informações foram obtidas em conversa com a supervisora na escola, corroboradas por cópias de documentos de equipe multidisciplinar que as acompanhavam.

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

Na sequência (Quadro 1), consegue-se visualizar claramente a distribuição dos dados selecionados, que detalham a duração, a data, de acordo com as participantes e as atividades desenvolvidas em cada um dos vídeos analisados.

Quadro 1: Informações sobre os dados gerados

Vídeo	Duração	Data	Aluna(s)	Atividades em AEE
V_01	52'32''	27-06-13	ALU1 ALU2	Leitura do livro “Julieta, a jacarezinha-de-papo-amarelo” e desenho referente à história
V_02	51'03''	27-06-13	ALU1 ALU2	Jogos digitais de estratégia (Candy Crush e similares) e equações matemáticas
V_03	10'43''	27-06-13	ALU2	Jogos digitais de interação (Mini Fazenda)
V_04	52'23''	08-08-13	ALU1	Pintura de uma mandala
V_05	52'19''	08-08-13	ALU1 ALU2	Jogos digitais de estratégia (Candy Crush e similares)
V_06	03'09''	08-08-13	ALU2	Continuação dos jogos de estratégia
V_07	52'29''	22-08-13	ALU1	Pintura de um desenho e Jogo da Memória
V_08	42'22''	22-08-13	ALU1 ALU2	Continuação do Jogo da Memória, pintura com tinta e Jogo Digital Angry Birds
V_09	52'29''	03-10-13	ALU1	Leitura do livro “Acredite se quiser”, desenho, escrita digital e Jogo Tibet Quest
V_10	52'21''	03-10-13	ALU1 ALU2	Jogos Digitais (Candy Crush, Tibet Quest e Memória)
V_11	06'31''	03-10-13	ALU2	Leitura do livro “Acredite se quiser”

Fonte: Leite (2016).

Conforme é possível visualizar, as atividades variam entre leitura, escrita, jogos digitais e jogos não-digitais, basicamente. Cada uma das interações, os 11 vídeos especificados, foi transcrita conforme as convenções adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005), a fim de expressar de modo mais fidedigno alguns destaques e nuances importantes para as análises.

2.3 OUTRO ENFOQUE DOS DADOS

Dois anos depois, ou mais exatamente, para este artigo, surgiu a necessidade de uma segmentação do *corpus* para que se desse um novo enfoque sobre a língua/linguagem, trazendo para a discussão, separadamente, indicativos de *como as atividades propostas em AEE eram recebidas pelas alunas* – não mais sobre como e quando são evidenciadas as concepções de letramento das atividades.

Atendo-se a um novo recorte do *corpus*, torna-se possível perceber, sob a ótica discente, especialmente, a forma como o trabalho do AEE interfere na aprendizagem no contexto pesquisado. Esse movimento de migrar o foco propicia um olhar sobre a recepção das alunas e sobre a forma como elas interpretam o que se faz nesse ambiente educacional. No Quadro 2, estão expostas atividades selecionadas para esse novo enfoque, apresentando episódios das atividades em que as alunas estavam inseridas.

Quadro 2: Segmentação do *corpus* inicial

Vídeo	Duração	Data	Aluna(s)	Atividades em AEE
V_02	51'03''	27-06-13	ALU1 ALU2	Jogos digitais de estratégia (Candy Crush e similares) e equações matemáticas
V_04	52'23''	08-08-13	ALU1	Pintura de uma mandala
V_07	52'29''	22-08-13	ALU1	Pintura de um desenho e Jogo da Memória
V_09	52'29''	03-10-13	ALU1	Leitura do livro "Acredite se quiser", desenho, escrita digital e Jogo Tibet Quest

Fonte: Leite (2016)

A partir desses dados, foi possível selecionar alguns excertos que evidenciam conhecimentos de mundo (percebidos pela interação) de duas alunas com d-DI e como essas necessidades se relacionam com as atividades que essas alunas realizam. Adiante,

na discussão, será retomado o objetivo inicial deste estudo e serão apresentados alguns excertos em que interagem as alunas e a professora responsável pelo atendimento especializado, descritas em 2.2.

3. DISCUSSÃO

Nesta seção, serão discutidas as interações em que foi possível observar como as alunas em atendimento procediam às atividades que lhes foram propostas, já que o objetivo deste artigo é conhecer como se dá a receptividade das atividades propostas em AEE. A partir delas, ficam evidentes determinados momentos de contrariedade por parte das alunas.

A seguir, alguns excertos que comprovam essa constatação são apresentados e discutidos. Neste momento, não interessa discutir aspectos da eficiência da professora, mas sim a lógica das interações, observando prioritariamente o comportamento responsivo das alunas. O que se destaca a esse respeito é que, a partir dessas reações produzidas sob a responsabilidade de ambas as partes, uma dessas partes (no caso, a professora) vai construir suas representações sobre as capacidades ou limitações das alunas.

O Excerto A, primeiramente, mostra uma negociação da realização de uma atividade de leitura, em que a professora insiste que a Aluna 1 participe da proposta na obtenção de diferentes negativas.

Excerto A – Interação professora-aluna – V_07_22-08-13

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

Fonte: Leite (2016)

Como exposto no Excerto A, pode-se perceber a sequência gradativa de correspondências negativas introduzidas pela aluna (*Linhas 9, 13, 15, 17 e 20*) na interação. A cada tentativa da professora em negociar a realização da atividade, a aluna, de modo diretivo, expõe sua vontade de não a cumprir. Nessa negociação, a professora tenta manifestar os aspectos que considera positivos na leitura: a *extensão da história* (*Linhas 7-8*) e o *tamanho da fonte* (*Linha 12*), que era, na realidade, bem grande e pode ser percebido apenas pelo vídeo. Esses dois elementos, além de não serem de fato benefícios que o leitor encontrará em seu processo de construção de sentidos pela leitura, também não favorecem a interação, pois não permitem que o sujeito-alvo da leitura perceba que o que é mais importante no ato de ler é o conteúdo que se descobre e não seus aspectos composicionais (como formato das letras, parágrafos, gramatura, ilustrações, entre outros).

Haag e Fronza (2014), ao investigarem a representação da aprendizagem e das dificuldades sobre os alunos com diagnóstico de deficiência, mostram que, em algumas interações, a dificuldade de linguagem do aluno é muito mais reforçada do que sua habilidade. Tendo noção de que comumente ocorrem interações que evidenciam situações em que o professor reforça especialmente aquilo que o aluno não cumpre – sem deixar de reconhecer paralelamente o desafio que representa o contexto e as especificidades da SRM –, devemos apontar que o Excerto A também corrobora a ideia de zona de *despotencialização do desenvolvimento* (Haag, 2011). Isso se verifica quando a interação deixa evidente que a professora, em certa medida, subestima a capacidade de a aluna compreender algo para além do texto, focando-se em elementos de formatação e de composição textuais, com um aparente movimento de *menosprezo intelectual* (Cárnio; Shimazaki, 2011). Na *linha 14*, sobretudo, a professora oferece ajuda à aluna. Porém, a oferta de auxílio pode também sugerir que a Aluna 1 não tenha autonomia, independência ou capacidade para realizar a proposta, mesmo sendo uma atividade de que a aluna seja capaz, como a leitura oral, por exemplo.

Na relação intersubjetiva que integra o discurso em questão, a expressão *que nem eu faço sempre*, antes de ser utilizada como método de incentivar a aluna, pode assumir um caráter *despotencializador*. Isso porque, ao mencionar que as tarefas propostas – mesmo aquelas que a aluna já superou, uma vez que já está alfabetizada – são sempre realizadas com auxílio, pode-se reforçar a dependência que a aluna possui com relação a sua professora.

A introdução de leitura (*Linhas 7-8*), no Excerto A, não mobiliza a aluna a realizar a leitura em questão, pois não lhe desafia, nem lhe desperta a curiosidade pelo conteúdo do texto. Nas interações de quaisquer salas de aula, espontaneamente, são feitas atividades pré-textuais (como perguntas exploratórias sobre a temática do texto, por exemplo), geralmente associadas aos objetivos propostos pelo professor, que mostram também que os interagentes são facilmente capazes de associar suas percepções sobre o mundo e expô-las. Talvez a dificuldade que a professora encontrou ao propor a leitura em questão e a consequente negativa da aluna estejam relacionadas à forma ab-rupta com que o objetivo de ler foi introduzido.

No excerto que segue, é possível perceber que a Aluna 2 traz uma informação muito relevante ao pedir que a sua colega fechasse a porta, que poderia ter sido melhor explorada, se a interação fosse considerada uma importante condição para o desenvolvimento linguístico dessas alunas com d-DI.

Excerto B – Interação professora-aluna – V_09_03-08-13

957 PRO: >fecha a porta lá pra nós:<
958 ALU2: ah. socor:ro (0.4) eu sei que <socorro> é o nome de uma
959 pessoa. mas (0.3)
960 PRO: socorro é o nome de uma pessoa. >pode se:r< eu conheço
961 também (0.3). então tá. olha só: <já não era tempo desse
962 meni:no estar an↓dan:do. continua pra <mim>. e↑le.
963 ALU2: <°ele não fala°> ((*seguindo a leitura*))

Fonte: Leite (2016)

Nesse trecho, a professora pede que a aluna, que está indo embora, feche a porta da sala. Essa aluna, ao sair, bate com força a porta, sem intenção, e vai embora após a professora ter pedido (*Linha 957*). Em seguida, a outra aluna manifesta espanto ao dizer *socorro* (*Linha 958*) e, logo, menciona que, além de ser uma *interjeição*, usada em situações de emergência, como pedido de ajuda, a mesma palavra poderia ser utilizada como *substantivo próprio*, para nomear uma pessoa do sexo feminino. Certamente, essa é uma evidência muito interessante de como tomar a linguagem sob um prisma interacionista (Haag, 2015) poderia contribuir muito mais do que a continuidade da leitura guiada, tornando a aprendizagem mais enriquecedora do ponto de vista linguístico-pedagógico.

Não raro, alunos, por meio de seus comentários, trazem ao professor suas observações a respeito da língua/linguagem. No caso acima, gerou-se, de forma naturalística (a partir de uma observação de língua/linguagem existente entre os

falantes) a discussão informal sobre palavras homônimas, o que poderia ser aproveitado para aprender outras palavras homônimas, já que a aluna, como foi visto, apresentou esse interesse de forma espontânea. Talvez porque não fizesse parte da aula, a professora (*linhas 960-961*) faz apenas um breve comentário que valida o conhecimento que a aluna traz, sem aprofundamentos ou questionamentos sobre esse conhecimento empírico evidenciado. Embora um tanto breve, é positiva essa manifestação da professora. Fica claro, também, por meio da sentença das linhas 960-961, que se faz um redirecionamento à atividade que estava sendo desenvolvida, de maneira automatizada, mostrando o que é considerado de fato importante, naquele momento, pela professora: seguir com a leitura.

Aqui, não se tem o registro de uma avaliação da aluna que representasse explicitamente o seu anseio em relação ao que a professora propunha. Entretanto, a novidade desse exemplo é justamente mostrar que, nos turnos em que a aluna traz seu conhecimento, são pouco exploradas as suas habilidades. Soares (2004: 100) lembra que “privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita”, ou seja, as habilidades dos alunos devem ser desenvolvidas com vistas às possibilidades por intermédio da oralidade permitida pela interação.

Na linha 963, a aluna, conforme encadeamento da leitura realizada pela professora, segue lendo em um tom de voz mais baixo e mais lento – conforme evidenciam os símbolos de transcrição, ratificando claramente seu descontentamento em voltar a ler. Essa é igualmente uma forma de recepção contraproducente, mais implícita, percebida nesta análise. Castro e Brotto (2006) também ressaltam que é importante que se valorizem a captação dos usos e a atribuição social da linguagem, considerando, portanto, a linguagem como viva, maleável, histórica e modelável às intenções das diferentes situações cotidianas do uso. À luz dessa ideia, pode-se compreender que o comentário da aluna (*linha 958*) mostra sua capacidade de relacionar diferentes contextos e refletir sobre eles. Os autores, sobretudo, salientam que

uma só palavra que produza significado e que pertença a uma situação sociocomunicativa pode ser entendida como texto e estar, ainda, de acordo com a realidade do aluno, pois, afinal, o produto que ‘suporta’ a palavra ali expressa tem um pertencimento ao mundo social e é conhecido do aluno. (Castro; Brotto, 2006: 6).

Assim, afirma-se que a valorização do conhecimento do aluno, ou dos conhecimentos locais que podem auxiliar na construção de sentido, adquire um papel fundamental no desenvolvimento da língua/linguagem. A seguir, no Excerto C, vemos uma forma diferente das anteriormente vistas, que pode exemplificar uma situação que propicia as conexões entre o pensamento, a linguagem e o universo linguístico.

Excerto C – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

45 PRO: @@@@ então tá (.) ((*seguindo a leitura já iniciada*))<há
 46 muito tempo>, quando ainda existiam mu:itos jacarés-de-papo-
 47 amare:lo, às margens do rio dos si:nos, no rio grande do
 48 su:l, nasceu de um ovo ↓julieta. uma linda jacarezi:nha-de-
 49 pa:po-amare:lo.
 50 ALU: °de outros (quinze) ovos saíram >seus irmãozinhos< (0,4)
 51 desde o mome:nto em que viu XXX, todos podiam ve:r que
 52 >julieta era muito diferente dos outros<XXX de sua espécie.
 53 PRO: sabe por que. ela tinha medo de á:gua°
 hm::: >então olha só< vamos ver. aonde que ela vivia então.
 54 ela vivia <às margens do rio dos sinos> (.) >tu conhece o
 55 nosso rio dos ↑sinos<
 56 ((*acenando positivamente com a cabeça*))co↑nece?
 57 ALU: eu já fui num passe:io.
 58 PRO: tu conhece o martim-pesca↑dor?
 59 ALU: ((*acenando positivamente com a cabeça*))fu:i.
 60 PRO: <que lega::l> com aquele bar↑quinho (.) >e vocês foram pro
 61 lado lá de sapu↑caia?<
 62 ALU: ((com expressão de dúvida)) não.
 63 PRO: sapucaia, esteio, vocês >fo[ram indo por lá?]<
 64 ALU: [<não>~]
 65 PRO: por onde vocês foram entã:o.
 66 ALU: nós formos por- ah, não me le:mbro XXX
 67 PRO: >e tu viu aqueles passarinhos que tem o nome de martim-
 68 pescador mesmo- eles mostraram pra você:s<
 69 ALU: ((*acenando positivamente com a cabeça*)) sim.
 70 PRO: Na ma:rgem do ri:o?(.) pois é. esse tipo de jacaré: que tem
 71 o papo amare:lo> aqui a barriguinha dele, aqui ó< (.) eles
 72 também viviam aqui (0.2) bem, ó:: ((*estalando os dedos*)),
 73 há te::mpos atrás, quando não tinham nem casa aqui ↓perto.
 74 eles viviam nesse rio. agora não existem mais, né. agora só
 75 tem cida:de em volta e muita poluição ↓né. eles não
 76 sobrevi:viam à poluição tam↓bém.

Fonte: Leite (2016)

Após a leitura desse excerto, percebe-se um pouco sobre como deveriam ser trabalhados nas SRM os conteúdos de todas as áreas. Na interação entre as linhas 54 e 69, é possível afirmar que a professora faz com que a história adquira algum sentido para a aluna em AEE por meio de perguntas, questionamentos, que trazem dados do entorno geográfico. Embora essa interação tenha principalmente turnos em que a professora fala, pergunta ou explica – momentos em que a aluna pouco fala –, esse movimento está inserido entre as *práticas sociais* (Soares, 2004) e valoriza o

conhecimento que a aluna já possui, tornando o espaço escolar mais atrativo à aluna (Shimazaki, 2006).

À medida que são trazidos elementos culturais, extraescolares, para auxiliar (ou mesmo para confrontar) um conhecimento que se está aprendendo na escola, que circula nas diferentes esferas da sociedade, um novo sentido é criado pelo aluno. Segundo consta na *linha 58*, a aluna-participante já conhecia o rio de maior influência das proximidades em que habita e reflete, a partir da fala da professora, que jacarés-de-papo-amarelo tinham esse rio como *habitat* há anos, quando a cidade estava ainda pouco urbanizada. Ao fazer a aluna relacionar o conhecimento do livro com um conhecimento anteriormente adquirido, a atitude da professora valorizou, naquele momento, a interação como meio para o conhecimento, não apenas para socializar (Lisbanho, 2011), o que transcende um modelo de *patologização da criança* (Coudry, 2011) e que vai além da presença limitadora do *diagnóstico clínico na avaliação* (Bridi, 2011).

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

Excerto D – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

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

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

Fonte: Leite (2016)

Entre as *linhas 183 e 200*, a professora e a aluna finalizam a leitura. A seguir, a professora faz algumas perguntas a partir da leitura do texto (*linhas 202, 204-205, 217-220*) e a aluna, por se sentir engajada, responde a todos os questionamentos. Nesse diálogo, vale destacar que uma proposição (“medo” aparecia na história e também na vida cotidiana), durante a interpretação dos fatos, fez com que a conversa entre a aluna e a professora construíssem o sentido de um importante elemento da linguagem: o texto lido. Parece haver, assim, um processo biunívoco em que a leitura proporciona a aquisição da cultura (Cagliari, 2003).

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

Deve ser lembrado, além disso, que a singularidade é revelada quando o sujeito se enuncia e, se é a partir da relação intersubjetiva que cada pessoa constrói seu pensamento – negociando e gerenciando os efeitos de sentido –, é inequívoco afirmar que somente uma apreensão não é capaz de compreender sozinha, antropológica e amplamente, o ser humano em suas reais dimensões e necessidades. Fazer com que essa enunciação, no ensino e na aprendizagem da língua, seja primordialmente associada à importância do trabalho com o letramento é uma das tarefas que estão muito pouco claras, e se, como lembra Vigotski (1869 [1934]), as diferentes funções da mente podem ter lógicas diferenciadas, é mais provável que um conhecimento faça sentido ligado às experiências mais fortes – sentimentos, experiências pessoais, aventuras, medos, aflições, alegrias etc.

Ainda na sequência dessa interação, observa-se um momento um pouco diferente dos demais. Essa continuidade, representada pelo Excerto E, é o prosseguimento da mesma atividade, a leitura do livro. Diferentemente das que foram

discutidas no excerto anterior, parece que, na próxima atividade, há uma quebra de expectativas, um momento de desequilíbrio da proposta.

Excerto E – Interação professora-aluna – V_02_27-06-13

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

Fonte: Leite (2016)

A primeira ação que deve ser notada é o momento em que a professora encerra o assunto que vem sendo comentado (o *medo*) e apresenta à aluna sua proposta seguinte, que é a realização de um desenho dos personagens do livro. Quando ela anuncia o exercício de interpretação do desenho (*linhas 242-243*), após ter feito uma atividade interpretativa em que a aluna podia fazer comparações mais significativas do que o desenho, o implícito é de que (i) a leitura, que a aluna acabara de realizar, fora um simples e necessário instrumento anterior a outra atividade “de chegada” (o desenho) e (ii) o diálogo, que versava sobre o conteúdo do livro e de sua experiência, como dispensável de avaliação. Como foi visto, é necessário observar as habilidades e potencializá-las (Haag, 2011).

Claramente, a aluna não possui grande afinidade por desenho, pois, como é possível observar, afirma para sua professora que não vai ficar bonito (*linha 256*) e que não sabe desenhar (*linhas 258-259*). Em notas de campo, é possível ratificar que, em todas as atividades que envolvem *desenhos*, a aluna não participa porque não se

interessa. Essa é uma evidência também trazida na interação, que pode ser percebida pela marcação das sílabas mais fortes (sublinhadas), enfatizadas nas frases da aluna. Mesmo com contrariedade, a aluna segue desenhando e, ao finalizar (observações somente possíveis pela visualização do vídeo), expressa-se facialmente, como se tivesse se livrado de um grande pesar.

Ao final dessa atividade, a aluna percebe que as garantias que são dadas pela professora, de que a atividade era simples e de que o desenho ficaria bonito (*linha 249 e linha 257*), não se consolidam, pois o desenho foi trabalhoso e não ficou muito parecido com o que era esperado. Esse desenho poderia ter sido introduzido de uma maneira diferente à aluna e não como uma atividade complementar à leitura e, em certa medida, um tanto protocolar, que registrasse que ela tinha de fato lido.

Isso mostra a força que as atividades voltadas ao código escrito e à gramática tradicional têm no cotidiano de sala de aula. A consciência de que existem formas importantes de interação e o reconhecimento delas para a vida dos alunos são imprescindíveis. Assolini (2010: 160) diz que as práticas que valorizam o uso da língua “instigam o educando a ocupar a posição de sujeito pensante, questionador e autor do seu dizer, condição elementar para a construção da cidadania”. Também por isso é tão necessário que a prática docente considere os conhecimentos evidenciados pelos alunos. Os excertos e as reflexões sobre as interações permitem mostrar os movimentos realizados pelas participantes, promovendo ou despotencializando as possibilidades de aprendizagem no contexto do AEE. É preciso, pois, por meio da linguagem na e pela interação, reconhecer a capacidade do aluno de refletir e construir conhecimento por si e com o professor. A potencialização da aprendizagem, e não o contrário, deve ser o foco em todos os espaços escolares e em fora deste âmbito também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função do objetivo deste artigo de discutir aspectos relacionados à aprendizagem da língua/linguagem de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, foram trazidos fragmentos de interações que ocorreram em AEEs. Os recortes selecionados nessas interações, em que havia um momento de trabalho voltado aos conhecimentos sobre língua portuguesa, possibilitam o conhecimento parcial – já que se restringem ao contexto de uma escola – de como o trabalho dentro

de uma SRM pode (des)potencializar a aprendizagem, ampliando ou restringindo o acesso ao conhecimento do aluno.

Por um lado, alguns dados mostram atividades distantes de um modelo que valorize a linguagem como elemento central para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse caso, os recursos que parecem ter mais importância (do ponto de vista docente) são aqueles que se aproximam do uso mecânico da linguagem, como a ênfase na mera decodificação durante o processo de leitura, e se distanciam, portanto, da língua em uso e da reflexão sobre a linguagem. Quando atividades que advêm *somente* dessas características são propostas às alunas, a tendência é de rejeição ou de desinteresse, do ponto de vista discente. Fica claro, a partir das falas analisadas, que existe pouca motivação para atividades e menor possibilidade de flexibilização, restringindo que as atividades sirvam para estabelecer relações entre o sentido de uma palavra, uma expressão ou um texto em diferentes contextos.

De outro lado, outros dados evidenciam atividades que consideram os conhecimentos prévios, colocando a interação como elemento essencial para a construção do pensamento. Nessa ótica, a exploração de conhecimentos prévios (permitida e promovida pela professora) viabiliza uma troca particular entre professora-aluna, que coloca em situação de igualdade as experiências de ambas para a aprendizagem. A professora se transforma com sua aluna, e a aluna se transforma junto a sua professora em uma relação de negociações permitidas por meio da interação. Nas vezes em que as atividades proporcionavam às alunas a exposição/troca de seus conhecimentos, notou-se que a tendência era terem uma postura de explícita concordância e de interesse.

Outra contribuição deste estudo é a percepção de que a escola precisa se adaptar, optando por modelos mais significativos para os alunos com d-DI. Uma vez que o AEE é um espaço que atua na potencialização de novos saberes, é dever do professor da SRM, assim como dos demais professores, não subestimar a capacidade dos alunos atendidos e compreender que a interação também é um veículo para a construção e a consolidação de novos saberes, a fim de adaptar suas práticas pedagógicas.

Um aluno desmotivado, que aprende sem tanto prazer, pode interpretar a escola como mais um espaço que fere a própria *autoestima* (Chicon; Sá, 2013) por não compreender as especificidades em seu processo de aprendizagem. Para que isso não afete a trajetória escolar desse aluno, como fundamental atitude, deve-se compreender que a construção do pensamento passa, em primeira instância, pelas diferentes

situações de comunicação antes de se consolidar como efetivo conhecimento. A ausência dessa compreensão implica a consolidação da ideia de *limitação cognitiva* (Fronza; Haag; Didó, 2014), que dificulta e imobiliza as possibilidades de crescimento desse sujeito em constante transformação. Se depende daqueles que interagem que as estruturas cognitivas se ajustem para organizar o pensamento (Werneck, 2006) e se o aluno com d-DI, em comparação ao seu professor, apresenta estruturas cognitivas que se desenvolvem em um espaço de tempo geralmente maior, a cobrança pela aquisição do conhecimento (ou *avaliação*) não precisa se estabelecer de forma imediatista ou semelhante à de outros alunos do sistema de ensino regular.

Existe, sem dúvidas, a ciência de que o sistema de ensino do aluno com d-DI, não somente da SRM, pode ser mais qualificado e mais significativo. Para atender a necessidade desse público, que é representativo da sociedade, a escola abriu suas portas. Sob o âmbito do contexto investigado, ainda que disposta, pode-se comentar que a escola ainda se mostra um tanto fragilizada (pela precariedade organizacional a nível de Estado e pelo desconhecimento epistemológico de que a interação promove o conhecimento sobre a língua/linguagem) e não cumpre, muitas vezes, o seu papel de incluir efetivamente aluno com d-DI, tornando a trajetória deste prazerosa e contextualizada (Dias, 2017).

Por fim, cabe observar que a forma como a professora conduz os atendimentos, por meio dos recursos linguístico-discursivos que emprega, provoca um engajamento maior ou menor nas alunas. Quando a professora valoriza a interação, reconhecendo a aluna como sujeito capaz de refletir por si, a aluna responde assumindo mais a palavra espontaneamente e oportuniza situações em que pode efetivamente construir conhecimento na troca com a professora. Quando a professora propõe, por exemplo, atividades mecânicas, as quais reduzem a autonomia da aluna para assumir a palavra, por outro lado, a aluna reage produzindo afastamentos e negações, o que dificulta efeitos positivos da troca verbal com a professora.

Esse efeito das escolhas linguístico-discursivas da professora sobre a produção da aluna (e vice-versa) testemunha a corresponsabilidade da produção dos discursos. A produção da aluna, por sua vez, será o material discursivo no qual a professora se apoiará para construir e cristalizar suas representações sobre as capacidades/incapacidades, dificuldades e habilidades/inabilidades da aluna.

Por ter criado afastamentos e negações ao conteúdo e à forma propostos no atendimento especializado, a professora constrói uma representação que salienta as

dificuldades da aluna, como constatado por meio de diversos relatos coletados em áudio. Em parte, conforme entendemos, tal representação foi coconstruída pelas escolhas discursivas da profissional.

Fechando o ciclo vicioso em que se alicerça a zona de despotencialização do desenvolvimento, a professora, na sequência, prepara outras atividades que subvalorizam o potencial da aluna e não exploram a zona de desenvolvimento iminente. Tais atividades vão novamente provocar afastamentos e negações, que, por um lado, vão deixar de gerar conhecimentos novos, por outro, vão fortalecer as representações de incapacidade sobre a aluna, motivando novamente atividades sem maiores desafios.

Este estudo pode ser aplicado a outros contextos no intuito de investigar os mesmos aspectos, ampliando, desse modo, a noção de como são realizados os atendimentos de alunos com d-DI em outras cidades, estados. Com o crescimento efetivo de pesquisas nesse sentido, poder-se-á especular novas formas de qualificar o ensino desses alunos, gerando, com isso, possibilidades mais significativas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua/linguagem dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em 10. nov. 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.
- BRASIL. Educação & Ciência. Inclusão. *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência*. Brasília: 2015. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 04. set. 2018.
- BRIDI, F. R. S. *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2011, 211 p.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- 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.

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

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

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

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

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

DIAS, M. V. B. A promoção do letramento emergente em crianças com síndrome de down/deficiência intelectual. *REVELLI*, v.9, n.2. Junho/2017, p. 40-55.

FRONZA, C. A.; HAAG, C. R.; DIDÓ, A. G. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. *Revista Olh@res*, v. 2, p. 194-221, 2014.

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

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

HAAG, C. R.; Fronza, C. de A. A deficiência intelectual em representações de professores do Ensino Fundamental. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII. São Paulo: LAEL/PUCSP, 71-88, 2014.

LEITE, C. M. S. “O QUE A GENTE VAI FAZER HOJE?”: Evidências de letramento em atendimento educacional especializado de alunas com diagnóstico de deficiência intelectual. *Dissertação (Mestrado).* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2016, 102 p.

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

ROSA, D. C da; COSTA-RÜBES, T. C. A produção textual escrita como atividade de interação. In: COSTA-RÜBES, T C. (Org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura, escrita e ensino.* Campinas: Mercado das Letras, 2015, p.143-176.

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

SHIMAZAKI, E. M. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006, 188 p.

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

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

VIGOTSKI, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Vigotski, L. Luria, A. Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem [1869-1934]* 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. v.14, n.51, p. 173-196. Rio de Janeiro, abr./jun. 2006.