



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLEXÕES SOBRE AS TENSÕES, DESAFIOS E CONQUISTAS DA DOCÊNCIA

LITERACY PRACTICES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: REFLECTIONS ON THE TENSIONS, CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS OF TEACHING **TÍTULO EM INGLÊS**

Catarina Janira Padilha¹

Janete Rosa da Fonseca²

RESUMO

Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as tensões, desafios e possibilidades apresenta a reflexão sobre as práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciadas ao longo do exercício da docência em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola pública, ao atender crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de Ensino Regular municipal localizada na cidade de Boa Vista - Roraima. Traz como problematização: “Como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitadas no Atendimento Educacional Especializado?”. O Objetivo Geral esteve voltado em analisar como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitados no Atendimento Educacional Especializado. Teve como aporte metodológico optou-se pela revisão de literatura com abordagem de pesquisa exploratória – descritiva realizadas entre os anos de 2023 e 2024. O texto discorre sobre os aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural e os Fundamentos da Defectologia na Constituição do Currículo, Ensino e Aprendizagem. Aborda também os fundamentos da aprendizagem da leitura e escrita do aluno público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as concepções de letramento na escola nos espaços que desenvolvem o processo de escolarização do aluno incluso. O estudo contribui no debate sobre a prática de letramento na docência no AEE e avanços do aluno através das intervenções.

¹Cursista da Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural - UFMS. Prof. Do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Boa Vista – Rr. Doutora em Ciências da Educação - UEP/Py, Doutoranda em Educação - PPGE/PGFE/UNESA – RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED. E-mail: catarinajanira@gmail.com

²Prof. Orientadora na Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas na inclusão na diversidade cultural - UFMS. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED. E-mail janete.fonseca@ufms.br



Palavras-chave: Letramento. Docência. AEE.

ABSTRACT

Literacy Practices in Specialized Educational Services: reflections on the tensions, challenges and possibilities presents a reflection on literacy practices in Specialized Educational Services (AEE) experienced throughout teaching in the Multifunctional Resource Room (SRM) in public schools, by serving children in the early years of Elementary School in municipal Regular Education schools located in the city of Boa Vista - Roraima. The question arises: “How are literacy and literacy practices made possible in Specialized Educational Service?”. The General Objective was focused on analyzing how literacy and literacy practices are made possible in Specialized Educational Services. As a methodological contribution, we opted for a literature review with an exploratory – descriptive research approach carried out between the years 2023 and 2024. The text discusses the theoretical contributions of Cultural Historical Psychology and the Foundations of Defectology in the Constitution of the Curriculum, Teaching and Learning. It also addresses the fundamentals of learning to read and write for public special education students from the perspective of inclusive education and the concepts of literacy at school in the spaces that develop the schooling process for the included student. The study contributed to the debate on the practice of literacy in teaching in AEE and student progress through interventions.

Keywords: Literacy. Teaching. AEE.

1. INTRODUÇÃO

Para se desenvolver uma educação democrática é necessário ser levado em consideração às diferenças individuais, sendo assim é oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades e potencialidades dos alunos. Nesse sentido alunos público da Educação Especial matriculados no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Básica, merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades.

Os marcos normativos vigentes na legislação brasileira³ voltados para as

³ Dentre os marcos normativos em vigência do direito a pessoa com deficiência a escolarização: CF/1988. Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/96. Decreto 7611/11 - A educação especial e o atendimento educacional especializado. Lei 7853/09 - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Nota Técnica n. 11/10 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Nota Técnica n.º 04/2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Resolução CNE/CEB 01/09 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Decreto n.º 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007. Lei n.º



políticas práticas⁴ educacionais e inclusivas, apontam para a necessidade de apoiar as escolas públicas, a fim de garantir a esses alunos, condições de acessibilidade, recursos materiais, físicos e técnicos apropriados para responder as suas necessidades educacionais especiais.

O avanço teórico tem sido considerável, porém, ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática vivenciada nas escolas públicas, o que tem acarretado dúvidas, ansiedades e até mesmo a descrença entre professores e famílias com relação a viabilidade da aprendizagem na escolarização no processo de inclusão dos alunos.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela em papel primordial no desenvolvimento da criança, pois é neste espaço que as relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passam a existir.

Sendo assim, o espaço escolar é um dos principais locais que se estabelece o respeito a diversidade, onde se efetiva o respeito as diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim deve ser a escola a norteadora de políticas afirmativas de respeito a diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

A educação inclusiva pode desempenhar importante papel de transformação cultural em relação à pessoa com deficiência, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos ao longo da história.

A construção social da pessoa com deficiência, através dos tempos, tem sido repleta de barreiras atitudinais que influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. Vários estudos revelam que a definição pessoa com deficiência, por si só, não acarreta dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social. Entretanto, as formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem, adaptação social, alfabetização e letramento.

O presente relato expressa a reflexão sobre as práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciadas ao longo do exercício da docência em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola pública, ao atender crianças nos anos iniciais do

13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

⁴ Os termos unificados são neologismos que expressam a constituição de novos termos e sentidos, significados de termos já exigentes. Alves (1992) define que nas pesquisas com os cotidianos as dicotomias criadas pelas ciências, limitam os processos de criar, pensar os termos e suas significações, sendo que os significados se complementam, um significado não caminha sem o sentido do outro, saindo da ideia de oposição, trabalhando a ideia de estar juntos indissociavelmente.



Ensino Fundamental em escolas de Ensino Regular municipal localizada na cidade de Boa Vista - Roraima.

Diante o exposto, apresenta-se a seguinte situação problema: “Como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitadas no Atendimento Educacional Especializado?”

As questões norteadoras estiveram direcionadas na visualização de como tem sido proporcionado o Atendimento Educacional Especializado como meio de contribuição do desenvolvimento da aprendizagem na fase de escolarização; O manuseio dos recursos didáticos como ferramenta metodológica que proporcionam o desenvolvimento da alfabetização e letramento na escolarização; As tensões, os desafios e conquistas da docência no Atendimento Educacional Especializado tem promovido uma mudança na conduta pedagógica da escola para atender de forma satisfatória a fase de escolarização desses alunos.

O Objetivo Geral esteve voltado em analisar como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitados no Atendimento Educacional Especializado. Os Objetivos Específicos em: Identificar ações metodológicas das práticas de alfabetização e letramento no Atendimento Educacional Especializado; Analisar as tensões, os desafios enfrentados e as conquistas da docência na ação metodológica do Atendimento Educacional Especializado; Verificar como a escola do ensino regular estrutura a sua proposta de ensino aprendizagem para alfabetização e letramento no Atendimento Educacional Especializado.

Para alcançar aos objetivos propostos, optou-se pela revisão de literatura com abordagem de pesquisa exploratória – descritiva, onde Marconi, Lakatos (2002, p. 85) combinam estudos exploratórios – descritivos combinados – são estudos exploratórios que tem por objetivo descrever completamente determinado fenômeno.

Na primeira parte do texto discorre sobre os aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural e os Fundamentos da Defectologia na Constituição do Currículo, Ensino e Aprendizagem. Na segunda parte é abordado os fundamentos da aprendizagem da leitura e escrita do aluno público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, abordamos as concepções de letramento na escola nos espaços que desenvolvem o processo de escolarização do aluno incluso.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E OS FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Promover transformações significativas para humanização da sociedade de modo que venha transformar a construção sócio histórica de um novo homem, mais igualitário, mais



consciente, protagonista de sua própria história requer a compreensão dos pontos norteadores que produzem e movimentam a vida social e de como este olha e interpreta as transformações sofridas em coletividade e principalmente “para si” (Duarte, 2013), mediadas pelas representações simbólicas em suas relações com o outro e em coletividade no contexto escolar.

Os debates sobre as concepções que fundamentam a Psicologia Histórico – Cultural engendrado pelo paradigma do materialismo dialético surge no início do Século XX através dos estudos e debates sobre o desenvolvimento humano e da sociedade, principalmente mediados pelo contexto educacional no qual Vygotsky (1930; 2004), define que:

[...] A educação deve desempenhar o papel central de transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem [...] (Vygotsky 1930; 2004 *apud* Pederiva & Gonçalves, 2018, p. 20)

Nesse contexto, todos os seres vivos estão em constante movimento, gerando assim transformações, principalmente nós, seres humanos que somos e produzimos contradições como resultados das nossas ações ao nos relacionarmos e produzirmos símbolos, signos e representações sociais mediadas transformando o nosso meio, a nossa história, nossa organização social e individual de classe, fomentando assim as etapas de desenvolvimento no qual,

[...] os processos psicológicos humanos se desenvolvem como um resultado do modo de produção, relações sociais, ferramentas, signos e assim por diante, de uma sociedade. A este respeito, a teoria histórico-cultural viu o indivíduo humano como a interiorização das relações sociais (Elhammoumi, 2016, p. 17)

Vygotsky criticou a abordagem biológica quer fosse da criança “normal” que fosse “anormal” tão difundida na época, opondo-se “[...] a ideia de que o desenvolvimento da criança anormal obedecia a suas próprias leis de desenvolvimento eram as mesmas para todas as crianças”. (Evans, 2003, p. 71), delineando que os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem se dão pelo conjunto de aspectos: sociais e afetivos que associados ao biológico que mediados pelas representações simbólicas integram no processo educacional, promovendo assim a formação e aperfeiçoar das habilidades, colocando em voga o teste de Quociente de Inteligência (QI).

O conceito de mediação difundido por Vygotsky refere-se em termos genéricos como:



[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível a atividade psicológica voluntárias, intencional, controlada pelo próprio indivíduo [...] (Oliveira, 2002, p. 26-33).

No entanto, Raad (2016) define a mediação como processo de promoção do conhecimento cultural através das representações simbólicas, uma vez que para a autora: “A mediação é semiótica, isto é, a palavra é que possibilita o acesso ao conhecimento e à cultura. O signo é uma ferramenta cultural criada pelo homem, que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas.” (Raad, 2016, p. 101)

Na perspectiva de Vygotsky e dos demais autores a mediação é o processo gerador que promove as transformações potencializadas pelas conexões inter psíquica dos contextos da realidade por meio das representações simbólicas produzidas culturalmente.

Padilha (2022, p. 41) que mediação é o processo que fomenta o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo através da relação signo, palavra e símbolos culturais intermediados pelas relações entre pessoas e ambiente, produzindo a humanização e consciência.

Compreender os processos educacionais e sociais de desenvolvimento das práticas inclusivas no processo de alfabetização e letramento, suas ações e integração na vida comunitária por meio da perspectiva da psicologia histórico cultural é direcionar e refletir sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade “[...] a essencialidade, a indispensabilidade das relações sociais na mudança/transformação das pessoas, das ideias, dos comportamentos dentro de um amplo sistema econômico- social-cultural [...]” (Pederiva & Gonçalves, 2018, p. 21)

Destarte, os estudos e análises desenvolvidos por Vygotsky referem-se à Defectologia, estudando o comportamento diferenciado pela deficiência em sua atuação docente, tecendo parâmetros para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautados em práticas interventivas inclusivas, com foco a ações para humanização e promoção de uma sociedade mais igualitária.

Os Estudos da Defectologia pautados no desenvolvimento cultural das crianças deficientes defende o estímulo das potencialidades destas crianças através de ferramentas elaboradas e adequadas para as mesmas, uma vez que “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus contemporâneos normais, mas de outra forma desenvolvido[...]” (Vigotski, 1991, p. 27 *apud*



Ribeiro, 2019, P. 28).

Através da revisão dos princípios educacionais e das práticas metodológicas que as potencialidades das crianças especiais, através da sua atuação ativa no contexto social se é possível romper com o conceito e estereótipo dos “defeitos” constituídos pelos padrões sociais, no qual as crianças deficientes, e aqui ressalvo particularmente a pessoa com deficiência não sejam subjugadas como incapazes, sendo mediadas pela educação, fomentando condições da participação ativa aos indivíduos.

Nesse sentido, Vigotsky (1998, p. 37) *apud* Barroco (2007, p. 214) define a Defectologia como:

[...] o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, de diversos tipos deste desenvolvimento e, sobre esta base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola soviética (Vigotsky 1998, p. 37).

Compreende-se que Vygotsky(1997) pauta sua análise com base ao processo de desenvolvimento e potencialidade das crianças consideradas “anormais”, uma que vez mesmo apresentando “limitações”, se faz necessário estimular outros campos potenciais que esta criança apresenta.

Sob essa ótica, Barroco (2007) amplia a discussão para a atuação docente dos profissionais que desenvolvem suas atividades laborais junto a crianças com deficiência sendo necessária a formação específica e continuada para que avanços nos processos de ensino e aprendizagem possam ser dinamizados.

Nesse contexto, o grande desafio da escola está justamente de que se faz preciso entender a complexidade da limitação da criança com deficiência, mas não apenas ficar imerso a esse contexto e sim buscar elementos que venham a promover o seu papel como instituição promotora de apoio a formação do aprendiz, ser libertária no sentido de rompimento de paradigmas do contexto sócio educacional que fomente a “[...] luta contra a humilhação produzida pela negação do direito a dignidade, como pratica da liberdade, construindo sentidos sobre os quais uma sociedade justa, igualitária e não segregadora deve ser estruturada [...]” (Gentilli, 2008, p. 149).

Entretanto, estereótipos constituídos socialmente e tão presentes nos dias atuais como o preconceito, a discriminação ainda propaga conceitos equivocados sobre o entendimento de “compensação” como preceito para impulsionando o termo “deficiência”, tornando necessário combater esses olhares promovidos pela sociedade como elementos para continuar a ruptura de paradigmas sobre a inferiorização ao tratar dos aspectos metodológicos e curriculares na



escola.

Analisando o processo de evolução e compreensão da terminologia define-se a Defectologia campo de estudo de ações integradas para intervenção e estímulo ao desenvolvimento integral do sujeito (crianças, jovens, adultos, idosos) com limitações, problemas e dificuldades de aprendizagem, com deficiência ou altas habilidades/superdotação, independentemente de sua condição social, econômica, biológica e afetiva, requerendo de mediação especializada para promoção das funções mentais superiores.

As funções mentais superiores são estruturas centrais do desenvolvimento do indivíduo, estando organizada pelos contextos: histórico, cultural e social, sendo estes os elementos que fundamentam a Psicologia Histórico Cultural, epistemologicamente as intervenções metodológicas em face da construção da personalidade, a constituição da consciência, a atividade humana e transformações sofridas durante o processo de evolução, emancipação e interações vivenciadas.

Os elementos culturais fomentados nas interações entre pares são estabelecidos pela constituição de signos e símbolos que são expressos pela linguagem, independentemente de sua constituição orgânica, sendo assim propagadas pelo meio sociais, nesse interim as funções mentais superiores evoluem independente de sua organização biológica, ou seja, são materializadas e internalizadas socialmente, portanto, enriquecem as estruturas da personalidade, uma vez que: “[...] geneticamente relações sociais, relações reais entre as pessoas, são à base de todas as funções superiores e suas relações [...] está geneticamente é do ponto de vista do desenvolvimento, ligada a relações reais entre as pessoas” (Vygotsky, 1989, 58 *apud* Ramos, 2016, p. 28).

Sendo as funções mentais superiores desenvolvidas pelas interações estabelecidas e produzidas nas relações sociais, em que a mediação semiótica atua como ferramenta de promoção e compreensão dos signos estabelecidos culturalmente, nesse contexto as práticas de letramento atuam como promotores a manutenção da identidade cultural, fomentando a consciência, a atividade, a práxis e a vida interior.

Logo, a ação educativa no contexto escolar, orientando a práxis docente se estrutura em três fundamentos básicos para a promoção da aprendizagem, uma vez que “Trabalho, sociedade e natureza” (Vygotsky, 1993, p. 11) fomentam o intelecto e as transformações comportamentais no processo de humanização dos indivíduos. (Luria, 2006)

Vygotsky (1997b, p. 12) ao defender a necessidade da reestruturação dos elementos para a promoção da práxis pedagógica, principalmente relacionados à organização do ambiente, currículo e metodologias inclusivas, amplia o debate sobre o processo de ensino e



aprendizagem, assim como ações mediadoras para promoção de uma escola inclusiva, consolidando assim os estudos da defectologia como base do sistema de atendimento no ambiente escolar.

Para tanto, se faz necessário à criação e adaptação de instrumentos culturais para que a estrutura psicológica seja estimulada, em que a intervenção pedagógica promova a criança com deficiência, a compreensão, a promoção da linguagem e a internalização de como os símbolos e signos são representados em seu contexto, ao explorar instrumentos que venham a promover a sua independência.

Nessa perspectiva Vigotsky (1991) formulou teses fundamentais para a sua teoria aportes históricos, culturais e interventivos, fazendo história nos dias, rompendo a visão difundida pelos procedimentos metodológicos e interventivos desenvolvidos pela escola especial, que ainda se faz presente em muitas práticas escolares em que o elemento central nos processos interventivos se pauta no contexto das limitações.

A práxis transformadora se pauta na ação educativa do/no cotidiano, voltada para constituição do homem como ser social, histórico, cultural que mediam o seu desenvolvimento e conduta, nesse processo de desenvolvimento não se limita as questões de ordem biológica, mas definem que esse desenvolvimento se constitui por apropriação dos símbolos, signos culturais que mediam através de seus pares, experiências e contextos sua evolução cognitiva, afetiva e social.

Para tanto, a prática educativa é estruturada por meio da organização do espaço da intencionalidade docente para o desenvolvimento e emancipação social, exercitando possibilidades e potencialidades, fomentando condições para que os elementos culturais sejam afirmativos e significativos.

O docente por ser o sujeito mais experiente das atividades propostas necessita aplicar ações que promova a apropriação dos conteúdos culturais que venha a mediar o processo de maturação, estimulando no discente, processos internos através das interrelações com os seus pares no contexto escolar que passam a serem “[...] absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança [...]” (Ramos, 2016, p. 10).

Ao assumir a organização social do ambiente da aprendizagem através do processo de mediação, o docente oportuniza ações significativas, problematizando situações do cotidiano, aplicando assim a segunda lei psicológica fundamental: “[...] qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e, depois, no psicológico; primeiro, entre as pessoas, depois no interior da própria criança [...]” (Davydov e Zinchenko, 1999, p. 162)



As proposições de atividades que fomentem a ação educativa humanizadora, tem como centro do processo a valorização das experiências vivenciadas no cotidiano, uma vez que são constituídas pelas suas individualidades, pela mediação cultural, sendo potencializadas por meio do compartilhamento, não havendo distinção ou comparação sobre as aprendizagens adquiridas, pois não há sobreposição ou valoração entre saberes constituídos, tornando todos esses momentos importantes para a vida educativa.

Ao valorizar as experiências cotidianas de cada um como prática de alfabetização e letramento, estará valorizando saberes, estabelecendo, portanto, a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, requer que a escola determine adaptações do conteúdo, do currículo, a luz das necessidades particulares dos discentes delineando procedimentos para que o docente crie recursos didáticos que se tonem significativos para o discente incluso considerando suas potencialidades, principalmente fundamentado nos preceitos culturais.

A revisão de procedimentos é a chave para que os processos interventivos sejam significativos, requerendo de todos os atores do processo a prática reflexiva como tomada de consciência, diante dos desafios enfrentados no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência, deixando de ter como ponto de partida a identificação às situações de referências nas práticas sociais.

Ao apreender esses conceitos o indivíduo estabelece conexões entre signos, símbolos e significados gerando dados, assimilando a aplicabilidade desses elementos em seu contexto de modo objetivado, significativo e constitutivo a sua história, produzindo a aprendizagem. Entretanto, o currículo necessita ser repensado e construindo para que as ações estejam voltadas para os elementos históricos, culturais e sociais, tendo como elemento central as potencialidades de aprendizagem em que as funções mentais superiores sejam mediadas através das interações entre indivíduos e seus elementos de representação.

É essencial a ruptura para dos olhares para o potencial da “criança com deficiência”, requerendo a revisão de políticas públicas que venham a romper barreiras, para tanto no processo de formação docente requer a reflexão a elaboração de um currículo acessível, a elaboração de metodologias e ferramentas didáticas que promovam de fato uma escola inclusiva, que venha a materializar igualitariamente, a tão almejada e esperada a escola inclusiva, tão sonhada e esperada por aqueles que acreditam nas potencialidades dessas crianças.

É imprescindível que as políticas públicas propiciem vivências educativas significativas, ricas em experiência, que seja viva, integrada, compartilhada, em que podem se



educam conjuntamente. (Pederiva & Gonçalves, 2018)

Acredito que essa mudança ocorre quando fizermos a autocritica de como nos vemos, de como olhamos o próximo, a partir do momento de compreendermos a constituição dos elementos do psiquismo humano, da constituição e desenvolvimento da aprendizagem e de como as funções mentais superiores são mediadas pelas das concepções filosóficas da sociedade.

2.1 O Processo de Inclusão Escolar

A criança quando chega a escola traz sua visão de mundo da realidade em que vive. Partindo desse pressuposto o professor torna-se um mediador entre a escola e a criança, facilitando dessa forma a aprendizagem, respeitando sempre suas limitações. O aprendizado escolar pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito possibilitando seu acesso sistematizado a cultura produzida historicamente.

Segundo Teberosky (1995):

[...]A alfabetização já não pode ser considerada como coisa artificial na vida de uma pessoa. É um processo natural que decorre da curiosidade da criança. Do mesmo modo que não há um método para ensinar a falar, não há um só método para escrever. O ambiente em casa é tão importante que é até correto supor que uma criança com estímulo familiar favorável possa tornar-se um autodidata e aprender a ler e escrever sozinho[...] (Teberosky, 1995, p. 19).

A autora amplia esta responsabilidade para a família, pois o primeiro ambiente alfabetizador é em casa, mesmo que seja de forma indireta. Cabe a família e a escola oferecer um ambiente alfabetizador, através de jornais, revistas em quadrinhos, livros de historinhas, jogos pedagógicos. Ensinando a criança o porquê de se ler e escrever, auxiliando diariamente nas atividades oral e escrita. Tanto para Vygotsky (1991) como para Bakhtin (1998);

[...]O desenvolvimento cultural é mediado pela linguagem, pelos signos e significados, construído na interação contínua e permanente com o outro, abrindo novas possibilidades na construção do sujeito[...] (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 1998);

Todo ser humano necessita viver em sociedade, não podendo de forma alguma viver isolado, tem que estar interagindo com o meio em que vive para tornar-se uma pessoa crítica e participativa no meio social, pois é através dessa interação que constrói novos conhecimentos. Enfim todos precisam estar interagindo com o meio respeitando as dificuldades e limitações de



todos.

2.2 Atendimento Educacional Especializado: Um Novo Desafio a Prática Pedagógica na Escola Pública

A escola pública na última década tem passado por diversos processos e mudanças no que se refere ao seu papel social, político e pedagógico na sociedade. Mudanças estas ocorridas através dos art. 205, art. 206, I e art. 208, I da Constituição Federal, nos art. 58 e 59 da LDBEN 9.394/96 e Lei nº 7.853/89 (Fávero, 2007, p.14) que preconizam ao indivíduo todos os acessos, direitos e cumprimentos de normatização tanto nos aspectos intelectual, cognitivo, social e emocional – afetivo, como no processo de inclusão, não apenas voltados para pessoas com deficiência, mas para todos os cidadãos.

Esses aspectos nos remetem a reflexão sobre os direitos garantidos pela a criança a partir do seu nascimento, independente de suas diferenças, esses direitos formam conquistados através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quando diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito” (Araújo, 1997, p. 45).

Um dos maiores desafios da escola pública na atualidade se refere a inclusão de alunos, no qual a escola se diz não preparada para receber esta criança, o professor muito menos se sente apto a atuar com o aluno. Por fim, a família a transfere toda sua responsabilidade a instituição escolar no sentido dos cuidados necessários que vão além do EDUCAR.

A visão deste tripé sobre inclusão nos remete a Werneck (1997, p. 85) que corrobora no entendimento de que a inclusão não é

[...] simplesmente colocar para dentro da escola quem está fora. [...] inclusão nos ensina não tolerar, respeitar ou entender a deficiência, mas sim a legitimá-la, como condição inerente ao conjunto humanidade. (Werneck, 1997, p. 85)

Na busca de promover o indivíduo de forma global é que a escola inclusiva encontra meios para o aluno a sua formação através das potencialidades. Com base a essas premissas que pesquisas e estudos passaram a encontrar estratégias metodológicas para a promoção cognitiva e social das pessoas com deficiência, através da inclusão de alunos e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Situações como estas tem sido vivenciado ao longo da docência no Ensino Regular na atuação pedagógica do AEE desde a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na rede municipal de ensino de Boa Vista em 2006.



A LDBEN 9.394/96 no art. 59, § diz que: “O AEE será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua interação nas classes comuns do Ensino Regular.”

Padilha (2020, p. 99) descreve os desafios do docente que atua no AEE, refletindo nas práticas de alfabetização e letramento. Logo o 1º desafio da escola é o de compreender que o AEE não substitui o Ensino Regular, no qual são desenvolvidas na escola oficinas de conscientização para os docentes e reuniões junto aos responsáveis dos alunos. Para ser desenvolvido o AEE o docente especializado realiza o estudo de caso da criança levantando dados sobre a vida familiar, social e escolar, este estudo é necessário, identifica as potencialidades do aluno.

O 2º procedimento é da elaboração do Plano de AEE que traçam objetivos a serem alcançados em curto, médio e longo prazo, visando o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores e independência nas atividades de vida daria, através da adequação dos instrumentos utilizados conforme o Plano.

Os recursos utilizados no AEE são as mídias educativas, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos. Esses instrumentos são aplicados durante os atendimentos duas vezes por semana com duração de 2 horas cada, ocorrendo no contra turno da criança.

Através dos temas geradores é que se faz a adaptação curricular. Esta adaptação não deve ocorrer apenas no AEE, mas principalmente na sala comum, tornando - se este o 2º desafio da escola pública, pois essa integralização tem ocorrido de forma lenta, uma vez que este processo não envolve apenas a organização de conteúdos que tenham maior relevância para o desenvolvimento das potencialidades da criança e sua aplicabilidade com recursos específicos, mas a mudança de postura profissional no sentido de que TODOS podem ser capazes de realizar ações e desenvolver o cognitivo.

Partindo desse pressuposto as atividades são aplicadas através de jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento do pensamento, a habilidade motora e sensorial do aluno. São úteis materiais como, sucatas, gravuras, quebra-cabeças, caça palavras, simbologias gráficas utilizadas na comunicação alternativa, objetos concretos para cálculos de matemática e outros.

A avaliação ocorre de forma contínua e sistemática, destinando-se a auxiliar a aprendizagem e a fortalecer a autoestima das crianças, contemplando aspectos como: atitudes, aptidões, estilos cognitivos, manifestações comportamentais, afetivos e emocionais do aluno.

Logo, a avaliação configura-se como elemento dinâmico no processo ensino e aprendizagem. Os resultados são registrados através de relatórios e anexados ao portfólio do



aluno, sendo este um documento que acompanha todo o seu processo educacional. São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado.

Portanto, o sucesso da Inclusão e do AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue - se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

3.1 Concepção da Linguagem e de Alfabetização:

Entende-se a alfabetização como processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da recepção e produção de textos orais e escritos e não apenas como um processo de aquisição de técnicas de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas. Nesse sentido, partimos de uma concepção de linguagem como atividade ou forma de interação, sendo o texto considerado como produto linguístico resultante dessa interação.

Para Soares (2005, p. 5) a Alfabetização é:

[...] um processo. É um contrato didático que exige objetivos, conteúdos, atitudes e procedimentos conscientes, coerentes e consistentes. Nesse processo, os alunos aprendem quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre a escrita e sua importância social[...] (Soares, 2005, p. 5)

A aprendizagem é uma consequência de múltiplos e complexos processos cognitivos que os sujeitos vivem. Aprende-se a ler e a escrever porque se pensa sobre esse objeto de conhecimento e não porque se realizam tarefas. Cada aluno investe o seu tempo, esforço e desejo em determinado objeto que deseja melhor conhecer.

É com esse objeto que se inicia um jogo de pensamento. Um desafio envolvente de procurar e levantar hipóteses e validá-las ou não. Um jogo comandado muito mais pelo cérebro do que pelos órgãos do sentido. Um jogo que precisa ter sentido para que nele se envolva no qual esse jogo é comandado e determinado pelo próprio jogador. Nesse jogo de aprendizagem da leitura e da escrita, quem dita as normas é o aluno.

São, portanto, essas normas individuais que precisam estar continuamente em revisão, em reelaboração, em releitura, como consequência de múltiplas interações e interlocuções a



que os sujeitos da aprendizagem estão imersos.

Assim conhecendo e compreendendo o processo cognitivo da criança, o professor promove espaço de discussão coletiva, onde o professor dialoga e realiza um planejamento que contemple esses saberes. Dessa forma, é necessário colocar o aluno em contato com as mais diversas ferramentas de aprendizagem como: os gêneros textuais, jogos e brincadeiras, com o mundo da cultura escrita que circula, propiciando assim o acesso ao patrimônio cultural da informação, fornecendo assim o sentido da leitura, o sentido para a escrita.

A criança que se alfabetiza precisa também letrar-se, habilitar-se ao uso da letra, usufruir as riquezas e responsabilidades que dela advêm, sem que seja feita qualquer restrição ao tipo de uso que quiser encontrar para a sua leitura e escrita.

É necessário lembrar que toda essa capacidade de desenvolvimento da alfabetização se inicia na sala de aula, com o professor realizando ação que integram a leitura e a escrita com as suas ferramentas metodológicas. Ao desenvolver essa capacidade estará formando novas redes de aprendizagem e de significados, que sustentam os novos saberes, ressignificando e atualizando as informações.

3.2 Concepção de Leitura

Uma importante contribuição da concepção de leitura veio da psicologia cognitiva. Por meio desses estudos, o sujeito leitor passou a ser considerado como um processador de informação, e o ato de ler, como um “jogo psicolinguístico de adivinhações (Goodman, 1987, in Soares, 2005, p.7).

Com Ferreiro (1989, p. 45) e seus colaboradores o processo de leitura passa por reestruturação com teoria psicogenética sobre a alfabetização. Podemos dizer que a psicologia cognitiva elucidou o ato de ler como processo de aprendizagem e também indicou que as aprendizagens são requeridas para se ler. Como saldo positivo o conceito de estratégia serviu para se configurar o chamado leitor maduro e as habilidades que deveriam compor os programas de leitura.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p, 137) as crianças:

[...] formulam concepções próprias sobre a escrita, numa evolução que, dos 4 aos 6 anos, aproxima-as cada vez mais dos conceitos do adulto alfabetizado, sendo assim é importante que o professor, já nos primeiros dias de aula, realize as atividades relacionadas a quantidade de letras, variedade de letras, desenho e texto, relação entre ilustração e escrita, reconhecimento de letras, números e sinais de pontuação, relação entre escrita e discurso oral e orientação da leitura[...] (Ferreiro e Teberosky



1985, p, 137)

Sendo assim a criança em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura na alfabetização irá caminhar lado a lado com o processo da construção da escrita, pois é nesse caminhar que a representação dos signos passará a ter sentido nesse processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Portanto é importante que o professor desenvolva essas atividades, pois é através dela que o professor poderá ter uma visão ampla sobre em que nível de pensamento da construção da leitura e escrita está a formação das habilidades da alfabetização.

4. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DO ALUNO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com público da educação especial está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento e deve permitir que ele saia da posição de “não saber”, ou de “recusa saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

Tem como objetivo propiciar condições e liberdade para que o aluno público da educação especial possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/ conhecimento, construindo o conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico.

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. O letramento evidencia o aspecto social da leitura e da escrita, destacando a escola como espaço, estimulador, ou seja, um ambiente de aprendizagem formal. Estudos realizados por Gomes e Figueredo (2010) sobre a aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com síndrome de Down e deficiência intelectual respectivamente, permitiram evidenciar que o contato com a leitura e escrita na família e na escola, com diferentes tipos de leitura (livros, revistas, jornais, gibis) despertam o interesse e participação desses alunos.

O desejo de participar das atividades que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado à forma como os alunos identificam a função dessas atividades. Figueredo (2007) é citada por seus estudos sobre a motivação de um grupo de alunos com deficiência intelectual, onde observou que as atividades relacionadas à escrita do nome desses alunos ou de bilhetes proporcionaram maior motivação. Enquanto que com as atividades que



envolviam a escrita de histórias ou de listas de compras ocorreu o inverso. Observou então que “[...] tarefas com maior grau de dificuldade e que não apresentassem uma função social imediata e clara tendem a desmotivar os alunos[...]” Figueredo (2007).

Observa-se que para não apenas os alunos público da educação especial, mas qualquer aluno que faça parte de uma instituição de ensino necessitar ser motivado, para que ele possa a se desafiar e alcançar a aprendizagem esperada, porém isso não ocorre sem ações mediadoras que orientam ao aluno como chegar a alcançar o aprendizado esperado.

Dito isto, a mediação pedagógica consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização.

As proposições desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky(1985) são apresentadas para avaliar a evolução da linguagem escrita. Primeiro falam sobre a relação entre desenho e texto: “A partir dos quatro anos de idade, a criança se torna capaz de diferenciar desenho e texto como dois modos de representação gráfica. Entretanto, a criança não atribui o sentido unicamente ao texto, ela considera que o sentido pode estar tanto em um quanto em outro desses elementos.

O uso de diversos gêneros textuais permite ao professor observar que estratégias são utilizadas pelo leitor na tentativa de interpretar o texto. Os alunos que utilizam essa estratégia mobilizam seus conhecimentos de acordo com as ilustrações, o tipo de texto e suas experiências sociais com a linguagem escrita, comparam letras ou palavras do texto com aquelas do seu vocabulário.

A tentativa de ler uma palavra apoiando-se unicamente em letras de seu repertório indica que o aluno está fazendo uma leitura global, orientando-se pelo reconhecimento de letras isoladas, sem atribuir importância ao conjunto e às particularidades dos caracteres que compõem a palavra, faz análise e síntese das letras que compõem cada sílaba das palavras.

O aluno reconhece a relação fonema-grafema, que constitui as unidades silábicas da palavra, sem, contudo, realizar a síntese da mesma. Ele decodifica cada uma das unidades que forma a palavra, mas não consegue nomeá-la ao término da decodificação. Ele decodifica, mas não é capaz de atribuir sentido ao texto.

Várias estratégias de leitura são usadas para apreensão do significado do texto. “A utilização dessas estratégias requer operações cognitivas superiores, como a síntese e a inferência”. Além da decodificação o aluno atribui sentido ao que lê (decodifica). Dentre as especificidades do processo de alfabetização e letramento, pesquisas indicam que alunos com



deficiência intelectual, por exemplo, vivenciam processos cognitivos semelhantes aos das crianças ditas normais, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita.

Destacam ainda a aprendizagem nesse caso requeira um período mais longo para aquisição da língua escrita. As crianças do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial passam por etapas semelhantes as descritas por Ferreiro e Teberosky (1985), assim descritas (níveis):

Nível 1: “Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sendo a forma básica da escrita. Desenhar pode ser encarado com uma tentativa de escrever...”

Nível 2: “Para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas (critérios de quantidade mínima e variação de caracteres... adquirem-se certas formas fixas e estáveis”.

Nível 3: “Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe uma escrita; é superada a etapa de correspondência global.

Nível 4: “Passagem da hipótese silábica para a alfabética... Nesse momento o valor sonoro torna-se imperioso, a criança começa a acrescentar letras especialmente na primeira sílaba da palavra...”

Nível 5: “Escrita alfabética. Nessa fase a criança compreende a organização do sistema alfabético. Quando escreve demonstra conhecer o valor sonoro convencional de todas ou grande parte das letras. Distingue também letra de sílaba, de palavra e de frase.

Para avaliar a evolução escrita dos alunos, público da educação especial, o professor pode utilizar as mais variadas proposições, os registros das crianças expressam o nível de evolução em que elas se encontram.

A escrita alfabética pode não ter valor representativo, nessa etapa as produções indicam que o aluno não percebe ainda a escrita como uma forma de representação. “Os registros das crianças se caracterizam por formas circulares sem a utilização de sinais gráficos convencionais e sem intenção de representação”. A escrita com valor representativo indica a consciência de que para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

Os alunos do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial ao estarem em processo da construção escrita desenvolvem estratégias próprias para compreender as regras do funcionamento alfabético. Nesse sentido, a natureza mediada da atividade humana é esclarecida por Vygotsky (1991, p. 85), ao analisar a estrutura das operações com signos. Ele apresenta a mediação semiótica como a característica que distingue os comportamentos elementares das funções psicológicas.



Analisando a internalização de estratégias mediadas, Vygotsky argumenta que no processo de desenvolvimento, as crianças começam a usar as mesmas formas de comportamento em relação a si mesmas que os outros inicialmente usaram com elas (Vygotsky *apud* Smolka, 1991, p.54-55), o que significa que as crianças não apenas apropriam dos conhecimentos envolvidos na resolução de tarefas, como também internalizam as estratégias empregadas pelo mediador, de acordo com cada situação-problema.

Mostrar como os alunos do Atendimento Educacional Especializado, público da educação especial internalizam, de modo crescente, a estratégia empregada por um mediador em atividades de leitura e escrita constitui uma importante contribuição para os educadores que lidam com esses alunos.

Gomes e Figueiredo (2010) chamaram a atenção para o papel da escola como mediadora da construção de relações efetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento efetivo e social. A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de inclusão do aluno público do AEE, a escola como um todo tem encontrado dificuldades em adequar o seu espaço e principalmente em realizar a intervenção pedagógica, no sentido de atender as potencialidades dos alunos.

São grandes os desafios para alcançar de fato a Inclusão e o AEE nas escolas públicas como um todo, todos devem estar unidos em busca desse novo aprendizado. Ao longo dessa jornada, várias foram às dificuldades encontradas, porém cada avanço, por menor que fosse, passou a ser uma grande conquista.

Logo, considero que a escola pública tem buscado ser organizada para melhor atender o aluno com deficiência na classe regular de ensino, porém o número de profissionais habilitados em AEE que auxiliam no processo de alfabetização, letramento, a escolarização como um todo, assim como em seu desenvolvimento e integração social ainda se encontra em número reduzido.

Portanto, as práticas de alfabetização e letramento no AEE na escola pública decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por



meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Consegue-se atingir esse sucesso, quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas de todos que fazem parte dela.

Como docente do AEE, considero como desafio as práticas de letramento no processo educacional como um todo, apesar de uma vasta literatura e metodologias, ainda há ausência da efetivação de currículos, de recursos didáticos e de formação docente que atenda as reais necessidades dos alunos. Mesmo com todos os desafios, busca-se a promoção da autonomia escrita, assim como as estruturas do pensamento lógico têm sido apresentadas de forma coerente levando em consideração o grau da deficiência.

É preciso ainda que compreenda a escola como uma instituição formadora integrada ao contexto social que sistematiza os valores necessários ao desenvolvimento do cidadão como ser integral e não apenas como um espaço que se passam algumas horas com os alunos acreditando estar passando o conhecimento, cumprindo assim a sua jornada de trabalho.

De acordo com Arroio (2002), “é preciso reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano”. Faz-se necessário mudar o olhar, valorizar os conhecimentos vivenciados no cotidiano e trazidos à escola pelos alunos. Fica clara a necessidade da reflexão constante do educador sobre sua prática, para que este encontre novas formas de atuação profissional.

Podemos dizer que a escola é um espaço aberto para o indivíduo desenvolver o diálogo e a reflexão, por outro lado esse espaço não vem sendo utilizado como deveria ser aproveitado. Fica clara a necessidade da reflexão constante do educador sobre sua prática, para que este encontre novas formas de atuação profissional. No entanto a educação e a escola não estão condenadas a permanecer como está nos dias de hoje, pois o sistema educativo tem profissionais que estão atuando com dedicação e força de vontade para fazer a diferença em sua comunidade.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2º ed. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1997.

ARROIO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002



BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, 1998

BARROCO, Sônia Mari Shima. **A educação especial um novo homem soviético e a psicologia de Lev Semenovitch Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara, SN, 2007.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 7611/11. A educação especial e o atendimento educacional especializado**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 04.10.2024.

BRASIL. **Lei 7853/09 - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. – 2. ed. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9.394/96**. MEC, Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. **Nota Técnica n. 11/10 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. SEESP/MEC. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 03.05.2024.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 04 / 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. MEC / SECADI / DPEE. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em: 10. 05.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01/09 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, Brasília – DF, 2001. Disponível em: [ceb0201.pdf\(mec.gov.br\)](http://ceb0201.pdf(mec.gov.br)). Acesso em: 23.11.2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB n.º 4/2009**.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC, Brasília – DF, 2009. Disponível em: [pceb013_09_homolog.pdf\(mec.gov.br\)](http://pceb013_09_homolog.pdf(mec.gov.br)). Acesso em: 23.11.2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil – Presidência da República, Brasília – DF, 2008. Disponível em: [Decreto n.º 6.571\(planalto.gov.br\)](http://Decreto n.º 6.571(planalto.gov.br)). Acesso em: 24.04.2024.



BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. **A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia.** In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** 4a ed. Campinas: SP, Autores Associados, 2007.

ELHAMMOUMI, Mohamed. **O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia.** In MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

EVANS, Peter. **Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial.** In: Harry Daniel. **Vygotsky em foco pressupostos e desdobramentos.** Campinas: São Paulo. Papirus, 2003

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação Pedagógica.** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** São Paulo: Cortez, 1985

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1989

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia a educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2008

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Diferenças culturais de pensamento.** VYGOTSKY L.S. LURIA A.R. LEONTIEV A.N. **linguagem desenvolvimento e aprendizagem,** 10 Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2002

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2002.

PADILHA, Catarina Janira. PERUSSOLO, Leila Soares de Souza. **O papel do Atendimento**



Educacional Especializado na Alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual. In: **Ações e implicações para a (ex)inclusão 3** [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020

PADILHA, Catarina Janira. **Salas de Recursos Multifuncionais em Escolas Indígenas de Roraima: o currículo intercultural e as práticas de inclusão.** Tese de Doutorado. Programa del Postgrado en Ciencias de la Educación- PPGCE. Unversidad Evangélica del Paraguay – UEP/Py, 2022.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade.** *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 2(2) (2018). 314–338. <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-2>

RAMOS, Marise Nogueira. **Políticas educacionais: da pedagogia das competências à Pedagogia Histórico-Crítica.** IN MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RAAD, Malcolm. **Que diabos você pensa que está fazendo? Uma abordagem histórico cultural e pedagógica ao negativismo na escola.** IN MILLER, S; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SOARES, Magda. GOMES BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamant. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise.** In cadernos da CEDES 24 – **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva soviética.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever.** São Paulo: Ática, 1985.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveria Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNWCK, Cláudia. **Ninguém vai mais ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.