

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**WALESKA MEDEIROS DE SOUZA**

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM SALA DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA**

**MARIANA  
2022**

**WALESKA MEDEIROS DE SOUZA**

**PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO EM SALA DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa n° 3: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação

Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco

**MARIANA**

**2022**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S729p Souza, Waleska Medeiros de.  
Práticas de leitura e letramento em sala de atendimento educacional  
especializado no ensino da criança com deficiência. [manuscrito] /  
Waleska Medeiros de Souza. - 2022.  
118 f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.  
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Atendimento educacional especializado.  
4. Práticas pedagógicas. I. Franco, Marco Antonio Melo. II. Universidade  
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 376

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Waleska Medeiros de Souza**

### **Práticas de leitura e letramento em sala de atendimento educacional especializado no ensino da criança com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 25 de abril de 2022.

#### Membros da banca

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Sirlene Brandão de Souza - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 24/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Melo Franco, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/12/2022, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0431282** e o código CRC **B3CCEBFF**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Marco Melo pela orientação, confiança, paciência no desenvolvimento deste trabalho e pelos valiosos ensinamentos.

À minha mãe, Uyara (*in memoriam*), por ter me inspirado com seu exemplo enquanto professora, rumo ao gosto e valorização pela Educação. Aos meus irmãos, Tadeu, Juninho e Netinho, por confiarem em minha capacidade e sempre me incentivarem. Ao meu pai, Edison (*in memoriam*), e ao meu pai Francisco (*in memoriam*).

Ao meu esposo Warley, por todo o incentivo para que eu nunca parasse de estudar e pela paciência com as minhas ausências em muitos momentos.

Às amigas, Polyana, Juliana, Jane e Telma, por me incentivarem a continuar com meu sonho de cursar o mestrado e por compreenderem a minha ausência em muitas ocasiões.

Aos amigos do mestrado que me acompanharam nessa trajetória, por meio dos contatos virtuais quando a presença física não pôde se materializar devido à pandemia. Em especial, ao Alessandro, por me escutar quando estava com dificuldade com a escrita e sempre me dando força para eu conseguir.

À prefeitura de Mariana, materializada nas professoras do AEE, pela contribuição e disponibilidade de participarem deste estudo.

À Universidade Federal de Ouro Peto (UFOP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Aos professores e professoras que leram e analisaram todas as versões escritas que culminaram nesta dissertação de mestrado.

Por fim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*"Demore o tempo que for para decidir o que  
você quer da vida, e depois que decidir não  
recue ante nenhum pretexto, porque o  
mundo tentará te dissuadir."*

Friedrich Nietzsche

## RESUMO

No bojo de políticas públicas no caminho da inclusão em Educação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o resultado de um programa em vigência há algumas décadas e se torna um locus privilegiado para a ação de práticas educativas no tocante à relação ensino-mediação-aprendizagem. Esse espaço promove, em contraturno, a complementação de conteúdos escolares por meio da interação de crianças com deficiências. Para a realização do processo de ensino e aprendizagem, os professores de AEE utilizam, de forma singular, estratégias multidisciplinares, metodologias e práticas que se materializam em ações e recursos pedagógicos que permitem a eliminação de barreiras ao acesso ao conhecimento intelectual, social e cultural. A partir dessa perspectiva, emergiu a indagação de como são concebidas e percebidas as práticas de leitura e de letramento desenvolvidas por professores na sala de recurso multifuncional, no atendimento educacional especializado. Advindo dessa indagação, o presente estudo buscou analisar concepções e percepções de professores sobre as práticas de leitura e de letramento que desenvolvem, com público-alvo da educação especial, no atendimento educacional especializado, no município de Mariana, Minas Gerais. Para a construção desta pesquisa, usamos a abordagem qualitativa e, como perspectiva metodológica, o estudo de caso. Para a análise dos dados, o estudo utiliza a perspectiva de análise de entrevistas defendida por Duarte (2004). Como procedimento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Participaram do estudo três professoras que atuam no AEE na rede municipal da cidade de Mariana - MG. A seleção das participantes se deu pelos critérios: livre aceite; professoras efetivas na rede de ensino; e experiência em docência na SRM. As análises dos dados revelaram uma inconsistência sobre como as professoras percebem e concebem o conceito de leitura e de letramento, bem como o conceito de alfabetização transitória e se confunde entre esses dois primeiros conceitos. As práticas desenvolvidas pelas professoras do AEE são pautadas, em sua maioria, nos jogos e nas brincadeiras, práticas lúdicas que promovem a aprendizagem, bem como usam também nas atividades materiais concretos e recursos didáticos industrializados ou confeccionados por elas. A gestão do tempo foi evidenciada pelas participantes, dado que são poucos encontros com os estudantes e é necessário um bom planejamento para promover uma aprendizagem significativa. Dessa forma, os resultados apontam que as práticas de leitura e de letramento relatadas pelas professoras se aproximam de práticas pedagógicas que possibilitam a inclusão em educação.

**Palavras-chaves:** Leitura. Letramento. Atendimento Educacional Especializado. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

In the wake of public policies towards inclusion in education, the Specialized Educational Service (AEE) is the result of a program in force for some decades and becomes a privileged locus for the action of educational practices regarding the teaching-mediation-learning relationship. This space promotes, during after-school hours, the complementation of school contents, by means of the interaction of children with disabilities. To carry out the teaching and learning process, the AEE teachers use, in a unique way, multidisciplinary strategies, methodologies and practices that materialize in pedagogical actions and resources that allow the elimination of barriers to the access to intellectual, social and cultural knowledge. From this perspective, the question of how are conceived and perceived the reading and literacy practices developed by teachers in the multipurpose resource room, in the specialized educational service emerged. Based on this question, the present study sought to analyze the conceptions and perceptions of teachers about the reading and literacy practices they develop with the target audience of special education, in the specialized educational service, in the city of Mariana, Minas Gerais. To build this research we used the qualitative approach and as methodological perspective, the case study. For data analysis, the study uses the perspective of interview analysis advocated by Duarte (2004). As a data collection procedure we used the semi-structured interview. Three teachers who work with the SEN in the municipal network of the city of Mariana - MG, participated in the study. The selection of participants was based on the following criteria: free acceptance; permanent teachers in the school system; and teaching experience in SRM. Data analysis revealed an inconsistency in how teachers perceive and conceptualize the concepts of reading and literacy, as well as how the concept of literacy transits between these first two concepts. The practices developed by the AEE teachers are mostly based on games and play, playful practices that promote learning, and they also use concrete materials and didactic resources made or manufactured by them. Time management was highlighted by the participants, since there are few meetings with students and it is necessary to have a good planning to promote meaningful learning. Thus, the results indicate that the reading and literacy practices reported by the teachers are close to pedagogical practices that enable inclusion in education.

**Keywords:** Reading. Literacy. Specialized Educational Attendance. Pedagogical practices.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Atividade: leitura do nome com alfabeto móvel.....	79
Figura 2 - Atividade: escrita do nome .....	79
Figura 3 - Atividade: Uso do computador .....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos de coleta de dados.....	54
Quadro 2 – Categorias de análises.....	56
Quadro 3 - Formação das professoras.....	57
Quadro 4 - Concepção sobre leitura.....	61
Quadro 5 - Concepção sobre letramento.....	68
Quadro 6 - Práticas e estratégias de leitura e de letramento.....	71
Quadro 7 – Recursos usados nas práticas de leitura e letramento.....	85
Quadro 8 - Gestão do tempo na SRM.....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos da BDTD.....	38
Tabela 2 - Categorização de textos que dialogam com o objeto investigado.....	39
Tabela 3 - Especificação dos itens da SRM Tipo I e Tipo II.....	83

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEE-PEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva
<b>Rede-In</b>	Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SR</b>	Sala Regular
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TGO</b>	Transtornos Globais de Desenvolvimento
<b>UFOP</b>	Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	14
2.1. Políticas em debate: breve percurso sistêmico e histórico.....	14
2.1.1 Influências de organismos internacionais frente a uma política de inclusão em educação.....	16
2.1.2 Políticas brasileiras de Educação Especial: 1961-1987 .....	20
2.1.3 Políticas de Educação Especial: pós-constituição cidadã.....	22
2.1.4 Atualização da Política de Educação Especial: algumas reflexões .....	26
2.1.5 Política Estadual Mineira de Educação Inclusiva.....	29
2.2 O processo de Leitura e Letramento .....	32
2.3 Estudos com foco no atendimento educacional especializado, leitura e letramento	37
2.3.1 Pesquisas sobre a implementação da política nacional de AEE .....	40
2.3.2 Pesquisas sobre formação de professores e as práticas desenvolvidas no AEE	42
3 MECANISMOS DE INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	47
3.1 Procedimentos Éticos.....	47
3.2 Metodologia .....	47
3.3 Etapa 01 - Revisão sistemática da literatura .....	48
3.4 Etapa 02 - Entrevistas .....	49
3.4.1 Seleção das professoras .....	50
3.4.2 Procedimentos de coleta de dados .....	51
3.4.3 Procedimento da análise dos dados .....	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DO AEE DO MUNICÍPIO DE MARIANA .....	56
4.1 Eixo temático: formação.....	56
4.2 Eixo temático: concepção sobre leitura e letramento .....	60
4.3 Eixo temático: práticas de leitura e letramento.....	71
4.3.1 Práticas e estratégias utilizadas pelas professoras na SRM .....	71
4.3.2 Recursos usados pelas professoras no AEE.....	85

4.3.3 Gestão do tempo e aprendizagem: entrelaçamentos no AEE .....	93
O FIM PODE SER APENAS O COMEÇO!.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES .....	115
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	115
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

*Tente  
E não diga que a vitória está perdida  
Se é de batalhas que se vive a vida  
(Raul Seixas)*

Esta pesquisa é fruto de algumas inquietações que emergiram a partir de uma reunião escolar ocorrida no ano de 2019, em que pude participar, conhecer e ouvir os relatos de algumas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam no Município de , Minas Gerais. Naquele momento, percebi o quanto cada docente tentava fazer do seu trabalho uma ação mais qualificada e significativa para os estudantes. Essas professoras se empenhavam no desenvolvimento de atividades elaboradas a partir de intencionalidades que pudessem contribuir para o processo de inclusão escolar dos estudantes.

Nesse momento, o fragmento da música de Raul Seixas, em epígrafe, me veio à cabeça, de forma a pensar que o “tente” para aquelas docentes era a descoberta de como aqueles sujeitos aprendem, como eles são sensibilizados, ou melhor, como eles se deixam afetar. Essa era a busca que essas professoras faziam, as quais eram traduzidas em metodologias de ensino na perspectiva da inclusão. Tratava-se de docentes dedicadas e esforçadas que investiam muito do seu tempo para compreender qual o melhor processo formativo e inclusivo para aqueles alunos.

Essas professoras compartilhavam suas experiências e suas dúvidas em um grupo criado em rede, o qual tinha o intuito de fomentar uma interação entre elas para que uma pudesse fortalecer a outra, rumo à educação de qualidade e considerável para os estudantes. Esse fortalecimento entre elas me fez pensar na parte da música em que diz: “e não diga que a vitória está perdida”. Uma das professoras relatou, na reunião, que cada aluno é singular em planos de trabalhos e que, para cada novo estudante, ela sempre estava tentando criar estratégias para que ele e todos pudessem aprender. Outra docente disse que, às vezes, chegava à exaustão por ter tentado diferentes estratégias de trabalho e que chegava a pensar em desistir, contudo, o engajamento para com o aluno e o compromisso com educação falavam mais forte em seu íntimo e, assim, ela tentava mais uma vez, e outra, até conseguir.

Percebi que, de certa forma, eu estava revivendo momentos do meu percurso acadêmico da graduação em Pedagogia: o medo do “será que dou conta? Será que eu consigo criar metodologias inclusivas que contribuam para o processo de aprendizado dos alunos com

deficiência? Em que ponto a teoria pode me ajudar a pensar a prática?”. E, nesta viagem interna, somada aos relatos das professoras, me veio à mente o final da estrofe da música “se é de batalhas que se vive a vida, tente outra vez”. Percebi o quanto é complexo o ato da docência em meio a tantos desafios.

Consegui perceber que eram professoras dedicadas e batalhadoras em prol de uma educação inclusiva. Essas docentes se fortaleciam por meio de grupo em rede ou em reuniões de atividades complementares para a resolução de problemas metodológicos. Esses momentos pautavam-se na promoção de sugestões e no compartilhamento de experiências entre elas. Um dos exemplos de uma professora em contato com outra que estava iniciando seu trabalho foi o de dar seu apoio e se colocar à disposição. Nesse momento, foi possível identificar uma certa cumplicidade entre elas. Saliento que essas interações são positivas nas diferentes relações e particularmente no ambiente escolar.

A partir de então, aquele espaço e aqueles relatos ficaram em meus pensamentos... “você será capaz de sacudir o mundo, vai/ tente outra vez”. Neste contexto, emergiu o anseio por uma pesquisa que respondesse às indagações que fui construindo ao longo deste percurso, por exemplo: como os professores desenvolvem suas práticas de ensino no atendimento educacional especializado e, mais particularmente, como esses professores desenvolvem práticas de leitura e de letramento nesse contexto? Essas questões são importantes para compreendermos as ações que são desenvolvidas dentro daquele espaço, que abarca o conceito de inclusão em Educação, que perpassa por, “[...] selecionar caminhos e desenhar ambientes propícios nos quais as crianças sejam encorajadas a desenvolver suas habilidades” (REILY, 2001, p. 266). Nesse sentido, quando os professores e as professoras conseguem traçar planos, estratégias e ações pedagógicas eficientes, certamente despontarão novas capacidades e competências naqueles sujeitos que precisam de intervenções educacionais especializadas.

A fim de compreender a realidade desses espaços, em que o processo de atendimento educacional especializado ocorre, delineamos como objetivo geral: analisar percepções das professoras sobre as práticas de leitura e letramento que desenvolvem, com público-alvo da Educação Especial, no atendimento educacional especializado, no município de Mariana - MG. Como objetivos específicos, elencamos: (i) identificar as percepções das professoras sobre as práticas de leitura e letramento que realizam no Atendimento Educacional Especializado; (ii) identificar as concepções teórico-metodológicas sobre práticas, leitura e



letramento das professoras de Atendimento Educacional Especializado; e (iii) descrever e analisar as práticas de leitura e letramento relatadas por professoras de Atendimento Educacional Especializado.

Para melhor compreensão dos aspectos teóricos, metodológicos e análise dos dados obtidos, este estudo foi organizado da seguinte forma: esta introdução conta como um primeiro capítulo. No segundo capítulo, apresentamos os marcos legais sobre a educação inclusiva, fundamentação teórica e revisão bibliográfica. Esta parte da pesquisa propõe um breve percurso sistêmico e histórico dos aspectos inerentes à história da Educação Especial, bem como a implementação do Atendimento Educacional Especializado. Nesta seção são abordados documentos legais nacionais e internacionais que são relevantes ao tema proposto neste estudo, para a melhor compreensão da atual Política de Inclusão, particularmente, a educacional. Além disso, apresentamos uma contextualização Estadual e Municipal, de algumas legislações vigentes que impactam no AEE. Seguimos com a exposição das concepções que embasam o processo de leitura e letramento no AEE. Findamos o capítulo com um estudo em forma de estado do conhecimento para demonstrar o que as pesquisas têm evidenciado sobre o tema desta investigação. A partir de um levantamento de dados realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), explicitamos como os trabalhos têm abordado o tema do Atendimento Educacional Especializado frente aos conceitos e práticas de leitura e letramento na Educação Infantil/Ensino Fundamental I. Nessa oportunidade, são tratados os textos que se relacionam com as duas categorias propostas, a saber: AEE/SRM: implementação/política e AEE/SRM: formação de professores e as práticas de ensino de ensino. Esses trabalhos perpassam a política educacional nacional de inclusão, demonstrando aspectos da implementação do AEE em algumas localidades e ainda apontam elementos sobre a formação inicial e continuada de professores.

No terceiro capítulo, intitulado Mecanismos de investigação: procedimentos e instrumentos da pesquisa, esclarecemos os objetos do estudo, a justificativa para a pesquisa qualitativa e a metodologia adotada. Além disso, explicitamos quem são os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No último capítulo são apresentadas as análises realizadas. Ademais, suscitamos uma proposta de discussão a partir das entrevistas realizadas com as professoras do AEE do município de Mariana - MG.

As considerações finais exibem os principais desfechos das questões levantadas neste estudo, que se ampliam com possibilidade de elementos para novas pesquisas.

## **2 MARCOS LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Neste capítulo apresentamos um breve percurso histórico e sistêmico sobre os principais marcos legais nacionais e internacionais que contribuíram para a constituição de políticas nacionais, particularmente, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Somamos o embasamento teórico e os conceitos que alicerçaram nosso estudo, concatenados às contribuições dos pesquisadores com estudos sobre o processo de leitura e de letramento. Por último, mas não menos importante, apresentamos uma revisão sistemática realizada em uma base de dados, no período de 2010 a 2019, sobre as pesquisas desenvolvidas que dialogam com o objeto deste estudo.

### **2.1 Políticas em debate: breve percurso sistêmico e histórico**

Ao se falar em inclusão na atualidade, devemos sempre refletir sobre sua constituição histórica e social ao longo das décadas. Esse percurso foi marcado por modelos religiosos, médicos e socioculturais (PEREIRA, 2008). Os modelos médico e religioso acabaram por desencadear ações muito mais segregadoras e integradoras para com as pessoas com deficiência. Essas duas perspectivas fizeram emergir outro conceito, o de norma, que se desdobra em um padrão de normalidade. A cultura da normalidade descreve algumas condutas tidas como indesejáveis, “[...] fundamento tácito para diferenciar algumas variações corporais que são identificadas como estilos de vida diferentes de outras que são, muitas vezes, denominadas de deficiências” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3061).

Já o modelo sociocultural compreende uma abordagem mais social, balizada em acesso e participação e práticas sociais (ABRAHÃO, 2012). Essas perspectivas também foram experienciadas no Brasil e, ainda, podemos perceber forte presença delas nos discursos e ações da sociedade contemporânea. As ações da Educação Especial, na sua gênese – e no Brasil não foi diferente – começaram de forma pontuais e isoladas. Aos poucos, muito lentamente, essas ações ganharam corpos em programas e políticas educacionais.

A história do atendimento educacional especializado no Brasil teve seu início a partir de movimentos e legislações que culminaram, em décadas muito recentes, em uma política de inclusão materializada em um programa sistematizado, a saber: Programa Salas de Recursos

Multifuncionais (SRM), o qual se insere no bojo da Educação Especial. Contudo, até que a SRM fosse uma realidade, muitas políticas embrionárias e isoladas existiram em nosso país em busca da inclusão da pessoa com deficiência. Algumas dessas políticas foram consolidadas em programas que fomentaram a criação de associações, centros, institutos e locais que se propunham a fazer intervenções de reabilitação e pedagógica de sujeitos com deficiência, principalmente as crianças.

No início, o atendimento educacional especializado era ofertado em uma perspectiva de reabilitação. O país passou, historicamente, por diversos modelos, perspectivas e conceitos relacionados à categoria de sujeitos atendidos e a como educá-los ou reabilitá-los. Contudo, após a Constituição Cidadã de 1988, podemos perceber o discreto incremento de políticas públicas interessadas em buscar uma emancipação e uma autonomia do público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup>.

Entretanto, não é possível fazer uma análise da política de Educação Especial deslocada da política de educação em geral. Quando relacionamos esse objetivo de emancipação com as políticas educacionais que foram consolidadas ao longo dos anos subsequentes, observamos que essas políticas não se consolidam para uma formação crítica do sujeito de forma ampliada. Observa-se que,

[...] as reformas e programas escolares pós-ditadura padeceram das armadilhas de sempre: o ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a conseqüente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença [...] (PATTO, 2008, p. 35).

O que constatamos com a promulgação da Constituição de 1988 é que foi garantido o acesso aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sem necessariamente assegurar a autonomia e formação integral desses sujeitos em muitas políticas públicas educacionais propostas. É inegável que após 1988 ocorreu uma intensa luta por direitos sociais fundamentais e que o movimento de cunho político promovido pelas pessoas com deficiências

---

<sup>1</sup> Neste trabalho será utilizada a nomenclatura público-alvo da Educação Especial seguindo as definições mais recentes propostas por entidades e grupos que se propõem a estudar sobre o tema. Temos a clareza de que, em épocas passadas, as nomenclaturas utilizadas eram outras. Dessa forma, quando nomenclaturas passadas fizerem parte de algum texto ou contexto de quando insurgiram, estas serão usadas. No geral, esta pesquisa seguirá conceitos usados à época de sua escrita.

trouxe conquistas relevantes no campo da Educação Especial. O campo educacional é sempre tensionado por uma arena de forças e disputas, as narrativas produzidas são traduzidas em políticas públicas que refletem os contextos econômico, social, político, dentre outros. É sabido que a ordem capitalista influencia todas as políticas públicas, nacionais e globais, principalmente as de cunho educacional. Assim, analisar a seara da Educação Especial perpassa por compreender as relações de força e disputa em nossa sociedade.

Para situar e contextualizar o tema, desenvolveremos a seguir uma breve discussão sobre a Educação Especial, seus aspectos conceituais e históricos, em décadas mais recentes.

### **2.1.1 Influências de organismos internacionais frente a uma política de inclusão em educação**

A partir da década de 1990, organismos internacionais voltaram mais seus olhares para a importância da difusão de uma educação de qualidade e para todos, principalmente, para países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Nesse contexto, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que o Brasil foi um dos países signatários. Dentre outros assuntos educacionais, essa conferência trouxe à tona a questão da oferta do ensino de qualidade da Educação Básica. O documento, em seu preâmbulo, já considerava que a educação ofertada até aquele momento apresentava consideráveis fragilidades e necessitava ser transformada em algo significativo para o progresso pessoal e social, reforçando que a Educação é um direito fundamental de todos e que com ela pode-se contribuir para a conquista de um mundo mais seguro e mais próspero (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien trouxe à tona várias questões, dentre elas, no artigo 3º, a proclamação do acesso e da universalização da Educação rumo à promoção da equidade das pessoas. Ela também salienta que houve o reforço ao acesso das pessoas com deficiências ao contexto educacional. O documento ressalta que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de Deficiências<sup>2</sup>, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

---

<sup>2</sup> Portador de deficiências era a nomenclatura empregada naquela época.

A Declaração finaliza reforçando que aquele período era um momento *sui generis* para a realização do compromisso dos países em promover a oportunidade da aprendizagem a todos. Algum tempo depois, em 1994, ocorreu o encontro de diversos países para discutir sobre a elaboração de diretrizes básicas para a concepção e reforma de políticas educacionais existentes até aquele momento nos países, visto que o movimento de inclusão social avançava e exigia mudança, inclusive no cenário educacional. Esse encontro resultou na publicação da Declaração de Salamanca, que consistia em apresentar os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educacionais especiais que os países signatários, como o Brasil, deveriam promover.

Um aspecto relevante desse documento é a observação sobre a compreensão do projeto educativo de todos os países, mesmo daqueles em desenvolvimento, que, apesar dos esforços despendidos, não obtiveram sucesso por ter uma parcela grande da população de analfabetos. Cabe aqui esclarecer que essa declaração trata do acesso à escola por todos os sujeitos que apresentassem alguma dificuldade, não sendo compreendida como um documento exclusivo da Educação Especial (VAZ, 2017). Essa perspectiva é reforçada por Bueno, quando afirma que

[...] em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo “Educação Especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica claro que o termo “necessidades educacionais especiais” abrange com certeza a população deficiente, mas não se restringe somente a ela (BUENO, 2008, p. 50).

A declaração de Salamanca reforçava que a educação é um direito de toda criança e que essas crianças são singulares e possuem especificidades de aprendizagem. A partir dessa premissa, a difusão do conceito de inclusão escolar ganhou grande expressão no país. Entretanto, Bueno (2008) adverte que a tradução para o português desse documento, original em espanhol, possui equívocos. O autor declara que o termo *orientação integradora* aparece na primeira tradução, divulgada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)<sup>3</sup>, e que, nos demais textos transcritos no Brasil e

---

<sup>3</sup> Órgão do Ministério da Justiça que publicou a tradução do texto da Declaração de Salamanca em 1994, com reedição em 1997.

disponibilizados em versão eletrônica, passou-se a utilizar o termo *orientação inclusiva* em substituição ao anteriormente citado:

Ocorreu, em nosso País, um fato muito estranho. A primeira publicação em português foi realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, do Ministério da Justiça, em 1994, com reedição em 1997. Nela há bastante fidedignidade em relação ao texto original em espanhol publicado pela UNESCO. Houve, entretanto, entre essa publicação e as disponíveis atualmente, modificações muito interessantes [...] (BUENO, 2008, p. 44).

Bueno (2008) afirma que essa incoerência na tradução trouxe implicações conceituais que afetaram as políticas públicas educacionais subsequentes. Conforme descrito pelo autor, essa mudança conceitual conduz ao entendimento de uma proposta inovadora que rompe com o modelo proposto no passado quando a transcrição deixa de ser fidedigna e traz o termo inclusão escolar. De acordo com os estudos feitos pelo supracitado autor, a primeira tradução usa “orientação integradora, já nas demais versões observamos uma mudança para “orientação inclusiva” (*Ibidem*, p. ?).

Bueno ainda alerta que essa declaração com a alteração da tradução original nos remete à inauguração de “[...] uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva” (*Ibidem*, p. 46). Segundo esse pesquisador, um dos equívocos promovidos pela modificação na tradução desse documento é a versão originária que defendia a mitigação da “exclusão” educacional e social, tendo como público-alvo dessas ações os sujeitos com “necessidades educativas especiais”. Com essa estratégia conceitual na alteração da tradução, são inegáveis os desdobramentos positivos que essa mudança de termos alavancou no país. Assim sendo, as próximas linhas se pautarão no conceito de inclusão, difundido na versão atualmente disponível.

Considerando essa perspectiva de inclusão, o sistema educacional deveria promover programas que contemplassem a diversidade. A Declaração de Salamanca indicava aos governos a necessidade de se adotar políticas inclusivas de educação, por meio da elaboração de leis que assegurassem a entrada das crianças com deficiência em escolas regulares, sendo que isso só não ocorreria se existissem razões que justificassem agir de outra forma.

O documento também convocou os governantes e a comunidade internacional a garantirem um contexto de mudança estruturado na provisão de Educação Especial dentro das

escolas inclusivas, por meio de programas de formação inicial e continuada de professores. Todavia, essa mudança pressupõe que o sistema de ensino passasse a focalizar em uma Pedagogia que seja centrada na criança, considerando que:

[...] dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (BRASIL, 1994).

Nesse trecho do documento, podemos inferir que a expressão “qualquer suporte extra” tem uma de suas materialidades, no Brasil, em um programa de atendimento educacional especializado para assegurar a efetividade da educação para quem necessita de uma complementação pedagógica por meio da SRM. A declaração ressalta que as “crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente” (BRASIL, 1994). Observamos a preocupação com uma significativa mudança do modelo educacional tradicional vigente para uma educação inclusiva e que assegure a base curricular para todos. Porém, espera-se que sejam adaptadas às necessidades dos sujeitos, pautando-se nas diferenças, minimizando as discriminações e favorecendo a implementação de programas adicionais de apoio à aprendizagem, dentro da escola comum para quem tenha alguma deficiência.

Em 1999 ocorreu a Convenção da Guatemala, Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência<sup>4</sup>. No tocante à educação, em seu artigo III, a Convenção promulga que os países signatários devem se comprometer a “[...] tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]” (UNESCO, 1999). A partir desse documento, podemos perceber a preocupação em assegurar uma maior autonomia para a pessoa com deficiência. A redação

---

<sup>4</sup> Após a convenção da ONU (2007) passou-se a ser utilizado o termo pessoas com deficiência, mas, em respeito aos documentos da época ora analisados, mantermos o termo originalmente por eles utilizado.



da Convenção ressalta, ainda, a prioridade das áreas a serem trabalhadas pelos países como: a reabilitação, a educação, a formação ocupacional, dentre outras. O documento foi muito importante para impulsionar as políticas já em andamento no Brasil, sendo que, em 2001 foi publicado o Decreto nº 3.956, que regulamentava as diretrizes da Convenção da Guatemala.

Em 2006 ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU. Devido à sua importância em 2009, o Brasil promulgou um decreto presidencial convalidando as diretrizes dessa Convenção, o qual destinou o artigo 24 à Educação. Esse decreto levou a mais responsabilidades para assegurar a efetivação do direito às pessoas com deficiências de poderem ter uma Educação Inclusiva e de qualidade. Esse documento assegurou aos estudantes, ainda, o apoio individualizado, a implementação de ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social enfocando a inclusão plena, bem como adaptações possíveis de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, a seguir apresentamos alguns documentos internacionais que nortearam o caminho de avanços a uma Inclusão em Educação. Optamos por esses textos porque são considerados relevantes e porque contribuíram para o debate internacional sobre o tema, bem como a construção de políticas nos países signatários, como o Brasil.

### **2.1.2 Políticas brasileiras de Educação Especial: 1961-1987**

Desde o período do Império, já podiam ser observadas ações isoladas de atendimento às pessoas com deficiências, embora ainda muito distantes do que a realidade demandava. Nesta pesquisa, focamos nos documentos legais que contribuíram para a construção de uma política nacional. Dessa forma, começaremos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961, ano conturbado politicamente devido à renúncia de Jânio Quadros, então Presidente da República, e à recusa dos representantes militares em aceitarem seu vice, João Goulart. Dessa forma, instaurou-se uma crise gerada pela manutenção do jogo político (VALENTINI, 2012).

A referida Lei, em seu artigo 88, previa que educação de excepcionais<sup>5</sup> deveria, se possível, enquadrar-se no sistema geral de educação com a finalidade de integrar esses sujeitos na comunidade (BRASIL, 1961). Segundo os estudos de Maior (2017), esse paradigma da integração se caracterizava como bio(médico).

---

<sup>5</sup> Excepcionais era o termo utilizado à época e por essa razão o mantivemos.

Ainda em relação à LDBEN/1961, é importante dizer que a oferta de atendimento educacional especializado não aparecia em seu texto. Tal perspectiva começa a aparecer em 1971, quando uma nova LDB assegurava, de alguma maneira, aos estudantes com deficiências um atendimento diferenciado. A Lei diz, em seu artigo 9º, que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

É importante dizer que, mesmo sendo objeto da Lei, não foi possível observar um movimento concreto que promovesse a organização do sistema de ensino com o intuito de atender às necessidades e especificidades educacionais dos estudantes com deficiências. Assim, de forma controversa, ela acabou por reforçar o encaminhamento desses sujeitos para escolas e classes especiais (DUTRA *et al.*, 2007).

Um dos avanços frente à busca por uma política nacional é a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “[...] que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação [...]” (DUTRA *et al.*, 2007, p. 2). Esse Centro administrava a Educação Especial no país e era influenciado pelo modelo integracionista, que implementou campanhas focalizadas em iniciativas isoladas nos Estados e era de cunho assistencial.

Um dos primeiros documentos legais sobre a oferta de um serviço educacional especializado sistematizado foi a Portaria Interministerial nº 186, do ano 1978<sup>6</sup>, publicação em conjunto entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Previdência e Assistência Social. Esse documento tinha como foco o planejamento e a implementação de programas para atender pessoas “excepcionais<sup>7</sup>”. Notamos que essa Portaria também segue o paradigma integracionista. Por conseguinte, sua perspectiva segue sendo médico-psicossocial e educacional, no intuito de promover a integração social desses sujeitos (BRASIL, 1978), se restringindo às atitudes e comportamentos para uma vida com certa autonomia social. Esse documento previa que os alunos deveriam atingir uma meta mínima de comportamento aceitável frente à sociedade, ou seja, deveriam ter “[...] a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária ou de beneficiar-se dos recursos

---

<sup>6</sup> Essa Portaria foi revogada em 2005.

<sup>7</sup> Excepcional era o conceito usado à época para pessoas com deficiências.

da Educação Especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social” (BRASIL, 1978). Outro aspecto importante da Portaria Interministerial 186/1978, no tocante ao atendimento educacional especializado (AEE), é que essa modalidade de ensino só seria ofertada mediante um diagnóstico clínico. A avaliação médica atestaria as condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do aluno. Esse diagnóstico estabeleceria a programação terapêutica e/ou educacional a ser desenvolvida.

Notemos que essas ações ainda não se configuravam em uma Política Nacional para o acesso de todos à Educação. É possível identificar que tal política ainda possuía características que reforçavam as diferenças e desigualdades. Um grande divisor de águas, no tocante à educação das pessoas com deficiência, é a promulgação da Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, visto que instaura um modelo democrático no país. Mesmo assim, com todo o avanço proposto pela Constituição, é possível afirmar que o modelo biomédico ainda fundamentava fortemente as políticas da época, como veremos em alguns documentos a seguir.

### **2.1.3 Políticas de Educação Especial: pós-constituição cidadã**

Com a queda do regime militar, o Brasil iniciou um processo democrático, inaugurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, chamada pelo deputado Ulysses Guimarães de Constituição Cidadã. Nesse documento, a educação ganhou uma seção exclusiva, com cinco artigos. Desses, o considerado mais importante é o artigo 205, uma vez que assegura que a Educação é um direito de todos. A CF (1988) ainda assegurou a todos o acesso, a permanência e as mesmas condições de igualdades no tocante à escola, em seu artigo 206.

No que se refere a uma das obrigações do Estado para efetivar a educação, o artigo 208 prevê, em seu inciso terceiro, que a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Esse foi um passo importante para a estruturação de um programa resultante de uma cultura de Educação Especial. Indo na contramão das articulações internacionais, observamos que o termo “preferencialmente em escola regular” irá perpassar todas as políticas públicas educacionais no que se refere à inserção de pessoas com deficiências.

No ano de 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853, que dispunha sobre uma política de integração da pessoa portadora de deficiência, a qual abarcava, também, aspectos

educacionais com enfoque na Educação Especial, além de tratá-la como modalidade transversal. Após muitos embates e articulações políticas, no ano de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A oferta do AEE, gratuito e preferencialmente na rede regular de ensino, foi assegurada como dever do Estado. A LDB tem forte influência do modelo integracionista, movimento muito presente à época, podendo essa influência ser observada em alguns artigos, como, por exemplo, em seu artigo 58:

[...]

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB assegurou que os professores fossem capacitados e possuíssem especialização para lecionarem no AEE. A LDB/1996 foi influenciada, também, pela Declaração de Salamanca. Disso resulta a preocupação com as pessoas com deficiências e seu acesso à escola e programas de permanência, como a oferta do AEE. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi implementada a partir do Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989. Essa Política, em sua II seção, aborda aspectos educacionais, sendo que em seu artigo 24 define que,

§ 1º Entende-se por Educação Especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A Educação Especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A Educação Especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999).

Outro documento publicado foi a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual dedica uma seção para discutir e tratar a Educação Especial. Dentre as metas do plano, as metas 19, 20 e 21 tratam do incentivo à formação de professores e da estruturação dos currículos para a formação específica desses profissionais frente à Educação Especial e seu público-alvo. Nesse ínterim, destacamos a meta 16, que dialoga com

os objetivos desta pesquisa, uma vez que pretende “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (BRASIL, 2001c).

Em 2007, a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) revelou-se como um avanço na constituição da política de Educação Especial. Esse documento trouxe como diretrizes o incentivo e o fortalecimento da formação de professores para trabalharem com a Educação Especial, com a perspectiva da inclusão educacional. Esse documento afirma que “[...] as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2007). Nesse contexto, o PDE lançou várias ações compensatórias, dentre elas, a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM).

Com base nesse cenário, a Inclusão Escolar surgiu a partir de uma concepção mais ampla de inclusão com a perspectiva de promover a plena e efetiva inserção e participação escolar. O movimento da inclusão questiona as políticas públicas e a oferta da Educação Especial, bem como o modelo de integração vigente até então. Logo, uma política pública de Inclusão Escolar implica na ressignificação da dinâmica da escola para receber toda a diversidade de estudantes. Nesse contexto, a inclusão escolar, para se concretizar, demanda que a escola seja (re)pensada e modificada em sua concepção, estrutura e organização. Uma mudança importante nesse cenário diz respeito às salas de recursos multifuncionais (SRM), como mecanismo de auxílio na travessia, entre a “escola especial” e a “escola comum”, bem como na garantia efetiva do direito à educação para todos (FREIRE, 2008).

Todo o processo anteriormente descrito tem sua culminância em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). O documento marca um importante avanço na história de lutas pela inclusão e ressalta, em seu objetivo, que se deve:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;

participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Tanto o documento quanto o objetivo em recuo de parágrafo ressaltam a importância de se repensar o modelo escolar vigente e de construir ações políticas que garantam a entrada e permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares. O PNEE-PEI evidencia uma preocupação para com a formação inicial e continuada dos professores da educação especial, uma vez que os docentes devem ter conhecimentos gerais e específicos da área de atuação – discussão esta já presente nas diretrizes de 2001. O professor do AEE, além da formação especializada, deve atuar com caráter interdisciplinar e interativo. Dessa maneira, a formação do professor do AEE deve também considerar “[...] o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008).

Em 2018, a Política Nacional de Educação Especial, promulgada em 2008, passou por uma atualização que se seguiu por meio de minuta até o ano de 2020. Esse documento que estava sendo constituído gerou divergências entre a perspectiva formulada pelo governo e a pensada por pesquisadores e instituições que estudam o tema. A atualização da política trouxe, além da perspectiva em Educação Inclusiva, a incorporação do conceito de *equidade e para toda a vida*, sendo nomeada pelo Ministério da Educação e Cultura como *Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. A atualização da Política Nacional, segundo a minuta, se deu a partir de levantamentos feitos entre os anos de 2017 e 2018, em que se identificou, por determinado grupo da sociedade, que muitas diretrizes vigentes necessitavam de ajustes e práticas e ações inovadoras para assegurar a eficiência das propostas já implementadas. Esse documento, mesmo em forma de minuta, apresenta-se muito mais extenso e detalhado que a Lei vigente de 2008.

No tocante à atualização da Política Nacional, sobre o texto da minuta de 2018, que se encontrava disponível no *site* do MEC para consulta, enfocamos considerações sobre a oferta de serviços e recursos especializados contidos nesse documento. O texto da atualização exhibe, já nas primeiras linhas, que essa oferta está relacionada aos direitos fundamentais, sustentados pela Educação Especial e que se alicerçam em legislações nacionais e internacionais. No que concerne ao AEE, o texto propõe que ocorra a oferta do serviço no contraturno ou no mesmo turno de escolarização, assegurando que essa ação não poderá substituir as atividades

realizadas na classe comum. Outro ponto peculiar é que o atendimento poderá ocorrer nas salas de recursos multifuncionais, bem como em distintos espaços escolares. Dentro das atividades a serem desenvolvidas pelo professor do AEE, a Política Nacional de Educação Especial elencou: (i) ensino da língua portuguesa para estudantes surdos oralizados; (ii) ensino do sistema braille; (iii) ensino das técnicas de orientação e mobilidade; (iv) utilização de estratégias para o desenvolvimento de processos mentais; (v) uso de tecnologia assistiva, (vi) uso da comunicação alternativa e aumentativa; dentre outras

O documento ainda aborda algumas concepções que são inerentes ao AEE, a saber: (i) desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioafetivas; (ii) desenvolvimento de habilidades psicomotoras e comunicacionais; e (iii) assegurar as especificidades dos estudantes. A minuta da atualização da Política Nacional de Educação Especial foi amplamente questionada por pesquisadores, principalmente, em pontos considerados como retrocessos educacionais. No ano de 2020, o texto da minuta foi sancionado e, poucos dias depois, suspenso por uma liminar do Supremo Tribunal Federal (STF).

#### **2.1.4 Atualização da Política de Educação Especial: algumas reflexões**

A minuta sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida, foi sancionada em setembro do ano 2020, quase quatro anos depois do início de sua reformulação. Assim, no dia 30 daquele mês foi publicado o Decreto nº 10. 502 de 2020. A versão disponível da Política, na forma de minuta, foi publicada *res eadem*.

Após a publicação da atualização da Política Nacional de Educação Especial, diversos atores políticos partidários e pesquisadores passaram a questionar publicamente o texto do decreto. O principal argumento foi o retrocesso dessa Política, no sentido de promover a exclusão da pessoa com deficiência ao permitir o fomento às escolas especiais. De acordo com o Decreto publicado, o estudante com deficiência que não tenha se adaptado à escola regular inclusiva poderia ser matriculado na escola especializada. Essa ação é vista como uma forma de segregação e se opõe, de maneira contundente, à Política Nacional de Educação Especial de 2008, que enfoca a educação na perspectiva da inclusão.

Um dos principais questionamentos feitos à atualização da nova Política Nacional de Educação Especial foi a sua contraposição ao proposto na convenção da ONU de 2006, expressa em seu artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

A nova Política proposta, por meio de decreto, vai ao encontro de uma educação que promove a discriminação e a segregação da pessoa com deficiência. A reforma da referida Política passa a se ressaltar a deficiência, deixando de lado a dimensão do humano presente na primeira versão, defendida pela Convenção da ONU, assim como por seguimentos sociais e acadêmicos. A Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), que representa várias entidades da sociedade civil, publicou um posicionamento acerca do decreto. Para ela,

A recém publicada Política Nacional de Educação Especial visa substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que foi construída mediante intenso debate com a sociedade civil e alinhada com os princípios da Constituição Federal. É inaceitável que, por meio de Decreto



Presidencial, sem qualquer legitimidade democrática, se dê um retrocesso de mais de 30 anos de luta pela inclusão e diversidade.

A “nova” política regride para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais, sendo flagrantemente inconstitucional. A inclusão é o único caminho possível para uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade nas condições de aprendizagem e de fazer cessar a discriminação em relação a estudantes com deficiência. A Constituição Federal (artigos 1º, III, 3º, IV, 5º, caput, 205, 208, III), assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigos 3 e 24), que impõe aos Estados Partes o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Essa também é a meta de número 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4. Apesar da tentativa da atual Política de fazer parecer que cabe na inclusão a existência de um sistema de ensino segregado em escolas especiais, o Comentário Geral nº 4 (2016) do Comitê de monitoramento da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência sobre o direito à educação inclusiva já deixou bem claro que escolas especiais não são modelos inclusivos (REDE-IN, 2020).

A Rede-In, ao final do posicionamento, também pede a revogação do texto publicado. Reforça, ainda, que o fomento a Escola Especial é uma forma de segregação. Diante de tantas manifestações e diversas instituições civis ingressando nessa ação enquanto partes interessadas, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 1º de dezembro de 2020, suspendeu o decreto que estabelecia novas regras para a Educação Especial de pessoas com deficiência, sob requerimento de inconstitucionalidade, segregação e novo ordenamento jurídico. Segundo a decisão preliminar do Ministro relator, ele verificou:

[...] que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar (TOFFOLI, 2020, p. 25).

Essa suspensão ocorreu por meio de uma decisão liminar e monocrática do ministro Dias Toffoli, assentada no entendimento de que a educação inclusiva, não significava a implantação de uma nova instituição, “[...], mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congrega alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades” (*Ibidem*, p. 25).

Essa decisão preliminar posteriormente seguiu para apreciação e referendo do Plenário do STF. Em 21 de dezembro de 2020, tal Plenário decidiu, por maioria, referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator,

vencidos por dois votos contrários. O principal argumento da suspensão é que o decreto contraria o modelo proposto na perspectiva atual de educação em inclusão.

No mês de agosto de 2021, algumas falas sobre os estudantes com deficiência, do então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, geraram muitas críticas e reverberaram no STF dias depois. No dia 17 de agosto, conforme matéria publicada no *site* do jornal O Povo, o Ministro da Educação afirmou em entrevista que as crianças com deficiência "atrapalham" o aprendizado dos outros colegas (CESÁRIO, 2021). Dois dias depois da primeira declaração polêmica, de acordo com o *site* do G1, em nova entrevista, o Ministro da Educação disse que existem crianças com um grau de deficiência que torna impossível a convivência (ALVES, 2021). Devido a muitas críticas após uma nova fala polêmica do Ministro, segundo *site* do G1, o MEC pediu publicamente desculpa às pessoas que se ofenderam com a fala do Ministro.

No dia 24 de agosto do mesmo ano, o Ministro da Educação promoveu mais uma declaração que foi duramente criticada, ao alegar, entrevista, que “não queremos o inclusivismo”, referindo-se à inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares, como publicado pelo *site* do R7 (DUNDER, 2021). Essas três falas do Ministro da Educação, largamente criticadas, reforçam o entendimento de retrocesso proposto pela “nova” Política Nacional de Educação Especial, a saber: pessoas com deficiência não deveriam estudar em classes comuns e, sim, em escolas e classes especiais. Todo esse imbróglio promovido pelas declarações do Ministro da Educação reverberou no STF, que em 24 de agosto fez uma audiência pública para escutar os argumentos favoráveis e contrários de diversas autoridades, personalidades e representantes ministeriais sobre a Política Nacional de Educação Especial. As discussões desta audiência servirão de norte para a decisão final da Corte sobre a Política Nacional de Educação Especial, que se encontra suspensa por possível inconstitucionalidade.

Percebemos na história da educação no Brasil que, para a implementação de uma política de inclusão, há uma tensão de diferentes forças. Essa tensão revela a fragilidade da concepção de inclusão na sociedade brasileira e chama a atenção para a importância e para a necessidade do debate sobre o tema, a fim de se construir um projeto de inclusão mais sólido calcado na igualdade de direitos.

### **2.1.5 Política Estadual Mineira de Educação Inclusiva**

Com o avanço da discussão no campo da inclusão educacional, a partir de 2008, por meio da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os Estados e Municípios tiveram que se adequar. Vemos uma ascensão na perspectiva da inclusão, enfocando a educação atrelada à diversidade. O Estado de Minas Gerais, em âmbitos legais e contextos reais, adequou-se e seguiu as diretrizes da Política Nacional.

Desse modo, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais incorporou na Educação Básica as diretrizes nacionais para a Educação Especial. Por conseguinte, a Secretaria Estadual passou a desenvolver atividades para organizar e adequar as escolas comuns para que pudessem receber os estudantes público-alvo da Educação Especial. Diversos documentos legais foram norteadores para o estado, dentre os quais destacamos a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 460/2013 e o Guia de Orientação da Educação Especial, na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014). A Resolução CEE Nº 460/2013 consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Assim sendo, essa Resolução prevê parâmetros da Política Nacional, bem como assegura aos estudantes público-alvo da Educação Especial o direito ao ensino em classes comuns. Para tanto, é necessário que as escolas sejam preparadas para tais demandas, e, para tanto, o documento propõe:

Art. 7º – Compete às instituições de ensino para oferta da Educação Especial: identificar e elaborar recursos pedagógicos, produzir e organizar serviços de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos; elaborar e executar o AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar e definir o tipo e a frequência de atendimentos, acompanhando sua funcionalidade nas salas de aula e nas salas de recurso multifuncional; estabelecer parcerias com entidades afins para a elaboração de estratégias e disponibilização de recursos de acessibilidade; capacitar professores e orientar famílias sobre a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; orientar o uso de recursos de Tecnologias Assistivas como tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, sistema Braille, atividades de orientação e mobilidade, utilizando-os de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação entre os professores do ensino regular e do ensino especial visando à gestão eficiente e eficaz de processo pedagógico (MINAS GERAIS, 2013).

No tocante ao Guia de Orientação da Educação Especial, que circula na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014), já em sua introdução traz que:

[...] na perspectiva de uma sociedade mais democrática e inclusiva no âmbito educacional, os alunos [...] têm o direito de serem matriculados nas escolas próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado - AEE (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

A Secretaria de Estado de Educação, por meio de amparos legais, se preocupou em desenvolver ações visando a uma qualidade para receber os estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas públicas estaduais. À vista disso, diversos municípios mineiros incorporam em suas redes de ensino as diretrizes estaduais. Esse é o caso da cidade de Mariana - MG.

O município de Mariana não possui uma política local de Educação Especial e segue o preconizado pela legislação estadual e federal. Um documento em vigência no município é o Plano Municipal de Educação de Mariana (2015-2024), que prevê vinte metas a serem cumpridas e propõe estratégias que permitam sua consolidação no tocante à Educação Básica. Dessas vinte metas, quatro perpassam a Educação Especial em estratégias. Evidenciamos a meta 4, “[...] que propõe a universalização, para a população de quatro a dezessete anos público-alvo da Educação Especial, com o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo” (MARIANA, 2015). Para que essa meta fosse cumprida, foram propostas quinze estratégias, das quais destacamos três, por serem as únicas que dialogam com o objeto proposto por este estudo. As estratégias são: (i) garantir a oferta de Educação Inclusiva, vedada a exclusão do Ensino Regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o Ensino Regular e o Atendimento Educacional Especializado; (ii) fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento ao acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e (III) incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (MARIANA, 2015).

O breve percurso histórico apresentado permite demonstrar o quanto a Política Nacional de Educação Especial avançou, seus acertos e tropeços pelo caminho. Além disso, evidencia a influência de organismos internacionais nos contornos dessa legislação. Na próxima seção, abordaremos o processo de leitura e letramento, buscando dialogar com o AEE.

## 2.2 O processo de Leitura e Letramento

Os pesquisadores Nascimento, Eleotério e Oliveira (2018) afirmam que o letramento e a alfabetização são ações significativas para fortalecer o desenvolvimento dos alunos no AEE. De acordo com esses autores, o letramento contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, posto que é de suma relevância, uma vez que abre caminho para que os estudantes possam relacionar os conhecimentos do mundo em que vivem.

Há três décadas, pelo menos, assistimos emergir muitas pesquisas sobre o fenômeno do letramento que, muitas vezes, se confunde com o processo de alfabetização escolar. Assim, cabe aqui fazer a distinção de ambos os processos, dado que, no Brasil, os entendemos como processos distintos que se interrelacionam e se complementam. Dessa maneira,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita - *alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *letramento* (SOARES, 2004a, p. 16, grifos da autora).

Conforme aponta a autora, a alfabetização é “[...] tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita [...]” (SOARES, 2017, p. 17-18) e o letramento, é descrito como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (*Ibidem*, p. 18).

À vista disso, Soares (2004a) nos faz refletir sobre o conceito de alfabetização e as suas inter-relações com o letramento. A autora ressalta que são dois processos distintos,

porém, indissociáveis e simultâneos. Em relação à alfabetização, ela nos diz se tratar de um processo de excessiva peculiaridade, considerando:

[...] a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004b, p. 9).

A pesquisadora ainda faz uma crítica ao modelo educacional vigente, ressaltando o apagamento da perspectiva linguística da alfabetização ao longo das últimas três décadas. Ela aponta que a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, alterou a concepção do processo de aquisição da língua escrita realizado pelos educandos no início da escolarização. Essas autoras afirmam que os sujeitos se tornam seres ativos no próprio processo de aquisição da leitura e da escrita, o que promove um conhecimento que vai para além do domínio do sistema, implicando em seu uso social. Sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky, Soares (2004a) ressalta que a faceta psicológica da alfabetização, de certa forma, obscureceu a perspectiva linguística. Assim,

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004b, p. 11).

Para além do processo cognitivo de aquisição do sistema de escrita é possível compreender que a alfabetização e o letramento são específicos e indissociáveis, visto que os educandos entram no mundo da língua escrita e evidenciam sua visão de mundo de forma simultânea. Dessa maneira, podemos compreender que, em suas especificidades, a alfabetização tem a ver com o processo de aquisição do sistema convencional da língua, ao passo em que o letramento é entendido como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2017, p. ?).

Outros autores, como Kleiman (2001), também apresentam conceituações e definições para o letramento. Para a autora, o letramento pode ser entendido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19). Nesse ínterim,

Bengtson e Pino (2018) ressaltam que uma forma de inclusão é o ato do letramento, dado que seria o primeiro passo para uma construção intelectual permeada pela escrita e a leitura de mundo.

Rojo (2004), por sua vez, pontua que a escola é considerada um lugar social de práticas de ensino e aprendizagem de conhecimentos, contudo, também é o local de formação de sujeitos sociais (princípios e valores). Conforme descrito por essa pesquisadora, a formação de um leitor cidadão proposta pela escola é permitir aos estudantes a possibilidade de desenvolver as capacidades necessárias para a compreensão plena para a cidadania. Nesse sentido, Kato (1996) aponta que a escola tem a função de tornar a criança um cidadão funcionalmente letrado a partir do mundo da escrita.

Soares e Batista (2005) compreendem o letramento como prática social, o uso de padrões culturais de escrita e de leitura em situações específicas, representados por identidade, atitudes sociais, valores e sentimentos. Nessa direção, Kalman (2002) afirma que a linguagem escrita, bem como a leitura não são neutras e os seus usos têm consequências no mundo social. Geraldi (2014), por seu turno, reconhece que o conceito de letramento é difícil de ser especificado, já que os sujeitos estão inseridos em um povoado de textos, seja como leitores, seja como produtores de novos textos, ambos disponíveis em diferentes contextos da comunicação social.

O processo de leitura ao longo da sua construção histórica ganhou diversas definições e contornos. Para Jolibert (1994), o ato de ler não é tão somente uma lista de técnicas. É entendido como um sistema complexo e intencional, ou seja, o ato da leitura sempre possui um propósito central. Já para Brandão e Micheletti (2001), ao ler, os conhecimentos prévios do leitor interagem com o texto e, dessa maneira, se consegue desvendar o que está oculto e recriar o que leu. Assim, “[...] o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 17).

A partir dessas caracterizações, o processo de leitura pode ser entendido como a capacidade do sujeito em atribuir significado aos símbolos e códigos situados em contextos históricos e culturais. Segundo Cosson (2014), o ato de ler pressupõe um sentido ao diálogo, por ser uma competência individual e social, compreendendo quatro elementos: (i) o leitor, (ii) o autor, (iii) o texto e (iv) o contexto. Jolibert (1994) compreende a leitura para além de

uma lista de técnicas, ou seja, vê como um sistema complexo e intencional. Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que o ato da leitura não pode ser reduzido a um simples ato de decifração das palavras. Em consonância com o que diz Ferreiro e Teberosky (1985), Lajolo (1998) também declara que ler não é simplesmente um ato de decifrar. Para essa última autora, o sujeito deve conseguir perceber e atribuir significado ao que lê, estabelecendo, assim, um contexto de leitura.

Todas essas concepções do que é a leitura confrontam o dispositivo tradicional de aquisição da escrita, que pressupõe que os alunos aprendem a partir da memorização e da repetição, concepção ainda hoje muito difundida. No modelo tradicional de alfabetização ocorre que a aquisição da escrita e da leitura pressupõe o domínio de códigos. Nesse processo, a criança decora a correspondência entre as formas gráficas (escrita das letras) e os sons que elas representam (fonemas). Nessa linha de pensamento, os alunos seriam capazes de "decodificar" ou "codificar" as palavras. Já para se chegar a ler sentenças e textos, o processo natural seria o de aumentar o treino repetitivo para assim obter o acúmulo das formas gráficas e dos seus relativos sons (MORAIS, 2012). Para esse autor, a criança reconstrói por meio de um processo mental o sistema alfabético sendo, assim necessário,

Compreender as propriedades conceituais do sistema de notação alfabética e dominar suas convenções é tarefa bem mais complexa que memorizar um conjunto de símbolos que substituem as letras, quando, por exemplo, na condição de já alfabetizados, brincamos de escrever cartas enigmáticas (MORAIS, 2015, p. 60).

Costas e Ferreira (2012) ressaltam que é pouco compreender o processo de leitura como o simples ato do decifrar e conhecer códigos. Para os autores, esse processo envolve o ler para auxiliar no pensamento. Morais (2012), em seu livro *Sistema de escrita alfabética*, afirma que é preciso tratar a escrita alfabética como sistema notacional, já que,

[...] precisamos incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o “funcionamento das palavras escritas”, de modo a que os aprendizes sejam ajudados a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas (MORAIS, 2012, p. 74).



Ferreiro (1991, p. 35), a esse respeito, define o processo de leitura pelo ato de se “[...] construir antecipações sobre o significado e tratar depois de encontrar indicações que permitam justificar ou rejeitar a antecipação”. Para a autora, a leitura é um ato interpretativo. Rojo (2004) complementa que esse processo é mais complexo porque a leitura envolve diversas capacidades e procedimentos que dependem da finalidade e da situação desse processo.

Diante do exposto, notamos que os autores referenciados ora convergem em suas concepções, ora divergem. Porém, de uma forma geral, abordam os aspectos relacionados à aquisição do sistema de escrita e do letramento voltados para um público padrão do sistema escolar, no caso, aqueles pertencentes ou enquadrados no modelo de normalidade. Grande parte das discussões geralmente não consideram as especificidades dos estudantes com deficiência. Desse modo, fica evidente a importância de se refletir sobre o tema para além das tradicionais “caixinhas” de enquadramento social.

Vale ressaltar que o letramento e a leitura são processos complexos e, em sua maioria, requerem uma motivação para quem aprende e para quem ensina. No caso de alunos que demandam ações mais específicas, há que se desenvolver uma sistematização pedagógica, principalmente quando falamos do AEE. Alguns estudos nos ajudam a refletir sobre as especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, como o proposto por Borges (2015), o qual revela que as práticas pedagógicas das professoras do AEE são influenciadas diretamente por meio da percepção de alfabetização e de letramento que elas possuem. Flóro (2016) expõe, após estudos feitos em Franca/SP, que professoras do AEE privilegiam conteúdos de alfabetização, leitura e escrita.

Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais operam com a promoção dos conceitos de leitura e letramento, deficiência e potencialidades, dentre outros, como forma complementar e suplementar o processo de aprendizagem escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, cabe aos professores do AEE compreenderem os percursos teórico e metodológico que serão mais significativos para que os estudantes possam adquirir e desenvolver seus conhecimentos.

Como cerne deste estudo, fica evidente que o processo de leitura e letramento de crianças com deficiência acontece de forma peculiar, dado que são processos complexos e que necessitam de intervenções e de estratégias devido a especificidades dos estudantes do AEE. Ainda assim, são relevantes as considerações elencadas pelos estudos já produzidos sobre leitura e letramento em virtude de afetarem a percepção dos professores em suas práticas

docentes, principalmente os professores do AEE. Mesmo as pesquisas mais generalistas contribuem para a aquisição conceitual que os professores traduzirão por meio de suas práticas docentes.

### **2.3 Estudos com foco no atendimento educacional especializado, leitura e letramento**

No bojo de políticas públicas no caminho da inclusão em Educação, o AEE é o resultado de uma política em vigência há algumas décadas e se torna um *lócus* privilegiado para a ação de práticas educativas, no tocante a relação ensino-mediação-aprendizagem. Esse espaço promove, em contraturno, a complementação pedagógica e de conteúdos escolares, por meio da interação de crianças com deficiências e/ou dificuldades de aprendizagens. Ao longo desse percurso, ocorre uma tensão no que concerne ao público-alvo da Educação Especial. Posto que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 5º, descreve um público mais ampliado dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a saber:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a).

Contudo, esse público se torna mais restrito com a publicação da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento, no artigo 4º, considera os estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado: (i) alunos com deficiência; (ii) alunos com transtornos globais do desenvolvimento e (iii) alunos com altas habilidades/superdotação. Em vista disso, inferimos que essa é uma das muitas tensões vivenciadas pelos professores do AEE ao longo dos anos.

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas dentro das SRM pautam-se no aprimoramento das potencialidades e no desenvolvimento de habilidades e competências que

necessitam ser desenvolvidas de forma mais qualificada. Para a realização do processo de ensino e aprendizagem, os professores e as professoras de AEE utilizam, de forma singular, estratégias multidisciplinares, metodologias e práticas por meio de recursos pedagógicos que permitem a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento intelectual e contextos sociais.

Dentre as atividades desenvolvidas no AEE pelos professores e professoras, focaremos no letramento e na leitura. Segundo Soares e Batista (2005), o termo letramento é definido como prática social, ou seja, o uso de padrões culturais de escrita e leitura em situações peculiares, representados por identidades, sejam elas sociais ou ideológicas, bem como perpassam atitudes sociais, valores e sentimentos.

Considerando essa perspectiva conceitual, realizamos uma revisão sistemática da literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de buscar as contribuições referentes à produções científicas sobre o atendimento educacional especializado, o letramento e a leitura nos estudos publicados entre o período de 2010 a 2019. Esse período temporal de 10 anos nos permite compreender e analisar os estudos realizados após a promulgação da Política Nacional de Inclusão, de 2008. De acordo com a BDTD<sup>8</sup>, utilizando as palavras-chave *atendimento educacional especializado*, *leitura e letramento* obtivemos 154 trabalhos, compreendidos entre teses e dissertações. As buscas foram realizadas relacionando os seguintes conjuntos de palavras: (i) *atendimento educacional especializado e letramento*, com 27 pesquisas; (ii) *atendimento educacional especializado e leitura*, com 110 trabalhos; e (iii) *atendimento educacional especializado, leitura e letramento*, com 17 estudos. Assim, chegamos à Tabela 1, ilustrada a seguir:

**Tabela 1** - Trabalhos da BDTD

Conjunto de palavras	Quantidade de trabalhos	
	Dissertações	Teses
Atendimento Educacional Especializado + Letramento	20	7
Atendimento Educacional Especializado + Leitura	86	24
Atendimento Educacional Especializado + Letramento Leitura	13	4
Total parcial	119	35
Total	<b>154</b>	

<sup>8</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Essa biblioteca foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Tem como objetivo integrar, em um só portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, de forma a permitir consultas simultâneas e unificadas aos conteúdos informacionais destes acervos, assim como disponibilizar em todo o mundo - <http://www.ibict.br>.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para a construção desta revisão, percorremos algumas etapas, a saber: focar em textos sobre o AEE e a Educação Infantil/Ensino Fundamental I; definição das informações a partir da leitura dos resumos e categorização dos estudos com base nos objetivos; seleção dos resumos. No tocante a este estudo, procuramos desvendar as tendências e os atributos das pesquisas em pós-graduação *stricto sensu* (dissertações e teses) que tratam sobre o tema em questão. Em conformidade com as etapas acima mencionadas, dos 154 trabalhos encontrados, após criteriosa análise, chegamos ao total de 10 dissertações e 2 teses.

Essa análise partiu de um refinamento da leitura dos resumos, a partir do qual os textos foram selecionados com base na abordagem sobre o AEE e a Educação Infantil/Ensino Fundamental I, somado ao tema deste estudo, a leitura e o letramento. No decorrer da revisão e da análise dos trabalhos foram encontrados textos que dialogavam com o objeto de investigação e outros que apenas o tangenciavam. Posto isso, selecionamos somente os trabalhos que tinham conexão direta com o nosso objeto de estudo. Para esse fim, buscamos encontrar categorias significativas que traduzem expressões semânticas de termos que se aproximavam e eram debatidos nos textos.

Após a leitura de todos os resumos, percebemos que era necessária uma maior exploração dos trabalhos selecionados para podermos pensar como agrupá-los e sistematizá-los em categorias. Identificamos que muitos trabalhos se balizavam nas práticas de ensino desenvolvidas na SRM, além de abordarem amplamente o cenário da Política de Inclusão e a implementação do AEE, porém, muitos tangenciavam sobre a formação de professores. Baseados nesses elementos, optamos por categorizar, conforme a Tabela 2, abaixo:

**Tabela 2** - Categorização de textos que dialogam com o objeto investigado

<b>Categorias</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
AEE/SRM: implementação/política	1	1
AEE/SRM: formação de professores e as práticas de ensino	9	1
Total	10	2

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após a leitura dos resumos, processo no qual buscamos identificar os objetivos e resultados encontrados, foi realizada uma categorização, em que selecionamos doze resumos, que deram origem à Tabela 2. Partindo da premissa que os conteúdos deveriam ser objetivos,

homogêneos entre si e que os conceitos não fossem ser muito amplos, essas leituras preliminares dos resumos nos permitiram agrupar os textos em duas categorias.

Constatamos que os estudos focalizam, em sua maioria, as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores e professoras, as quais consistem em ações de alfabetização, de letramento e de uso das novas tecnologias atreladas às mais antigas.

De tal modo, passamos para uma segunda etapa desta categorização, que foi realizar uma leitura mais aprofundada desses textos selecionados e apresentar as contribuições científicas já publicadas sobre o nosso objeto em foco: política e implementação do AEE, com o recorte para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e as práticas de leitura e de letramento que ali ocorrem, mediadas por professores e professoras especialistas.

### **2.3.1 Pesquisas sobre a implementação da política nacional de AEE**

No que se refere à primeira categoria AEE/SRM, implementação/política, encontramos uma dissertação e uma tese. A primeira dissertação explorada é a de Delevati (2012). Nela, a autora analisa as configurações, em nível municipal, das diretrizes políticas que embasavam a implementação e os serviços ofertados por professores que atuavam nas SRM da cidade de Gravataí - RS. A autora constatou que, no ano de 2008, ocorreu um avanço na implementação de novas salas de AEE no município, fomentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada no mesmo ano, e somada às políticas anteriores vigentes. Essa política nacional objetiva a garantia ao acesso escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a participação e a aprendizagem nas escolas comuns, considerando que os sistemas de ensino devem promover respostas às necessidades educacionais desses sujeitos. Assim sendo, esse documento garante aos estudantes:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Mesmo com os esforços da União fomentando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, contudo, a implementação apresenta fragilidades e limites ao acesso de todos à escola, conforme afirma Delevati (2012). A autora destaca que inúmeros desafios estão postos, sejam referentes à infraestrutura humana e física, sejam nas ações de natureza educacional e pedagógica que sustentam as diretrizes da política vigente, e completa que se torna fundamental pesquisar os ambientes locais instituídos para a implementação do serviço de AEE. Delevati (2012) pondera que a implementação da SRM, muitas vezes, não ocorre em todos os contraturnos por falta de professores e professoras, além de algumas salas funcionarem mesmo não possuindo recursos propícios ou instalações adequadas.

Em relação à tese, a autora Cotonhoto (2014) afirma que os professores observados, almejam um AEE que se movimente na escola como um todo, que seja mais dinâmico e interlocutor nesse processo. Na tese, a autora evidencia a fragilidade na formação dos professores do AEE, visto o desconhecimento sobre a proposta curricular da educação infantil, fator que refletiu em práticas docentes fraturadas e descontextualizadas desenvolvidas na SRM, que dificultaram a ação complementar ao trabalho desenvolvido por professores em classe comum. Segundo Cotonhoto (2014), a política proclamada do AEE e desejada pelos professores pesquisados não correspondia à realidade da implementação, que se opera no campo do possível. A autora observa:

[...] que as questões legais sobre políticas públicas se cruzam, constantemente, as questões curriculares nos seus cotidianos. Os professores participantes relataram e justificaram que, muitas vezes, não conseguem planejar, organizar e realizar uma prática de ensino-aprendizagem com os alunos público-alvo da Educação Especial, porque estão, primeiramente, cuidando da higiene, alimentação e interação desses alunos na escola (COTONHOTO, 2014, p. 48).

Nesse contexto, a pesquisa demonstra que “[...] é necessário repensar uma nova estrutura organizacional com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade [...]” (*Ibidem*, p. 79). Dessa maneira, a escola poderá promover ações eficazes e necessárias aos estudantes público-alvo da Educação

Especial para que eles possam empreender atos de caráter político, social e pedagógico nesse espaço, afirma a autora.

Essa categoria analisada reafirma a importância de se pensar a Política Nacional de Inclusão a partir dos contextos reais, suas possibilidades e seus desafios. Reconhecemos que uma política não é implementada tal como está escrita, conforme já alertado por Saviani (1997), pois os discursos proclamados muitas vezes destoam dos discursos produzidos nos contextos reais em razão da dependência da contribuição ou não para sua implementação por meio dos sujeitos inseridos nesses espaços. Isso porque “[...] os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (SAVIANI, 1997, p. 191).

Nessa vertente, é necessário pensar a maneira de assegurar a implementação do AEE de forma eficiente enquanto dispositivo de inclusão em Educação. Para tanto, há que se refletir sobre a política educacional, os currículos, a formação inicial e continuada dos professores e em práticas planejadas e intencionais na SRM. Percebemos, com esses trabalhos, que ocorreram avanços após a publicação da Política Nacional de Inclusão. Contudo, há que se pensar a organização dessa Política nos contextos reais cotidianos. A análise de implantação das políticas no campo da Educação Especial não está afastada das demais políticas de Educação em razão das tensões que ocorrem em torno das políticas educacionais. Assim, entendemos que,

[...] a educação é sempre um ato político, [...] a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a técnica. Estas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (SAVIANI, 2002, p. 212).

Isso posto, há que se repensar sobre a compreensão da conjuntura da Educação em geral, uma vez que as tensões na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva também são afetadas por esses choques. Assim, passamos à próxima categoria, que focaliza a formação e as práticas desenvolvidas na SRM.

### **2.3.2 Pesquisas sobre formação de professores e as práticas desenvolvidas no AEE**

Na categoria AEE/SRM formação de professores e as práticas desenvolvidas no AEE encontramos oito dissertações e uma tese. O estudo de Almeida (2014) infere, a partir de seus resultados, que há uma grande necessidade de um rearranjo nas ações no que tange à formação de professores do AEE, principalmente para ao uso dos recursos tecnológicos, como os recursos da tecnologia assistiva, que podem promover uma melhor e efetiva inclusão dos alunos da SRM. Ainda, enfatiza que há que fazer investimentos também na formação inicial e continuada dos professores do AEE, para que possam atuar como mediadores dos conteúdos escolares usando os diversos recursos pedagógicos, incluindo os tecnológicos, no sentido de promoção da efetiva inclusão dos alunos com deficiências em classe comum.

Monteiro (2012), por sua vez, apontou em sua dissertação que nas SRM observadas a maioria dos recursos usados no AEE referentes à língua portuguesa abordavam a alfabetização com predominância de atividade para o ensino de leitura. A autora também observou que os recursos pedagógicos para pessoas com deficiência auditiva/surdez mediados pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) para promover o ensino de leitura eram limitados. Por conseguinte, os professores e as professoras necessitavam realizar adaptações e, até mesmo, construir recursos para a realização das atividades desenvolvidas durante o atendimento. Monteiro (2012) ainda afirma que existe uma necessidade de se pensar mais nos recursos pedagógicos usados no processo de ensino de leitura das pessoas com surdez para assegurar a inclusão desses sujeitos junto ao processo de escolarização. Em consequência, devido à escassez para a promoção do processo de ensino da leitura, as professoras precisavam construir recursos pedagógicos que são baseados nos conteúdos que estão sendo trabalhados na classe comum, afirmou a autora.

Em seu trabalho, Mesquita (2015) pontua que o AEE é considerado um espaço legítimo de conhecimentos e aprendizagens dos alunos no que tange à linguagem escrita. A autora abordou a prática pedagógica desenvolvida em SR e em SRM. Com relação à SRM, a professora utilizava, na maioria das vezes, recursos criados pelos próprios colegas de trabalho, como aponta a autora, que enfatiza, ainda, que outros recursos são necessários na mediação dos conteúdos desenvolvidos. À vista disso, para ocorrer a relação de ensino e aprendizagem é preciso que se tenham melhores condições de se exercer esse processo, aponta. A dissertação dessa autora destacou a formação de professores, no tocante ao perfil desses docentes, como capaz de produzir a reflexão sobre as questões práticas e teóricas da educação. Para a autora, esse tipo de formação pode produzir significativos conhecimentos e



contribuir de maneira positiva para a resolução de muitos problemas educacionais, como a inclusão.

Na sua dissertação, Flóro (2016) constatou que, na cidade de Franca, SP, em 2008, a rede educacional municipal produziu um referencial curricular que contemplou as demandas dos alunos advindos da Educação Especial. As atividades pedagógicas das SRM focalizavam, de forma predominante, em conteúdo de leitura e de letramento. A autora conclui sua pesquisa afirmando que a organização em conjunto e colaborativa de professores e professoras das salas comuns e SRM pode possibilitar a adoção de estratégias de ensino diferentes, o que permite que todos os alunos tenham acesso a um currículo comum, respeitando as especificidades desses sujeitos. Essa concepção fica evidente em algumas falas de professores pesquisados pela autora, que compreendem que seu trabalho na SRM é de auxiliar os alunos para que possam acompanhar o currículo e o programa comum com eficiência, mas que, para que isso ocorra, recursos adaptados (tecnológicos ou criados) precisam ser usados.

Milanesi (2017), em sua dissertação, pautou sua pesquisa em práticas pedagógicas experienciadas pelas professoras de AEE, que criaram uma rede social para compartilhamento das informações. Para as professoras investigadas, o objetivo de práticas no AEE com os alunos com deficiência intelectual não era claro. Contudo, a partir das falas das professoras, a autora inferiu que elas faziam intervenções em áreas que consideravam que os estudantes tinham maior limitação, nesse caso, no funcionamento intelectual. Portanto, as práticas desenvolvidas continham um sentido de mediação dos processos de aprendizagem com foco maior na cognição “[...] evidenciados pela aquisição de novos conhecimentos, pleno desenvolvimento do aluno, desenvolvimento intelectual e aprendizagem do conceito e organização do pensamento” (MILANESI, 2017, p. 181). Ainda em sua tese, Milanesi (2017) buscou investigar as estratégias para a promoção de formação de professores de alunos com deficiência, especificamente a intelectual.

A dissertação de Borges (2015) constatou que as práticas relatadas pelos professores do AEE se aproximavam mais de uma abordagem estratégica com o uso de recursos lúdicos do que efetivamente da inserção de atividades mediadas pela tecnologia assistiva. Esse aspecto – uso das tecnologias assistivas – carece de maior investimento em ações formativas de professores, constatou a autora. Observou ainda, que os recursos e serviços de tecnologia assistiva, geralmente, não têm sido disponibilizados para promover acesso às práticas de

letramento, leitura e escrita no âmbito do AEE. A dissertação evidenciou que a maioria dos professores e professoras, ao serem indagados sobre a concepção de letramento, procurou “[...] exemplificar o conceito que elas atribuíam ao termo por meio de experiências e práticas desenvolvidas no AEE” (BORGES, 2015, p. 88), mais, ainda, que a definição se relaciona diretamente com a alfabetização. A autora complementa que as diversas “[...] percepções de leitura e escrita apresentadas pelas professoras de AEE se fazem relevantes para o entendimento das práticas de letramento adotadas por estas profissionais durante o AEE [...]” (*Ibidem*, p. 100), visto que suas práticas pedagógicas são influenciadas diretamente por suas concepções.

Borges (2015) reconhece que, nos últimos anos, a Tecnologia Assistiva vem sendo entendida como um conceito. Segundo descrito Bersch e Tonolli (2006), a Tecnologia Assistiva designa um conjunto de serviços e recursos que podem promover o desenvolvimento das habilidades funcionais de pessoas com deficiência, assim, oportunizando uma vida autônoma. Posto isso, vale ressaltar que existem os recursos derivados da tecnologia assistiva.

Salomão (2013) verificou que o uso do computador, enquanto recurso pedagógico, beneficiou o processo de aprendizagem do estudante. A autora categorizou, em sua dissertação, as suas análises em quatro eixos preponderantes, sendo: (i) o planejamento da prática pedagógica; (ii) o processo de registro e reflexão; (iii) a interlocução entre os professores; e (iv) a utilização do computador como recurso pedagógico. Concluiu que o trabalho desenvolvido na SRM privilegiou atividades norteadas para o ensino do conhecimento lógico-matemático e da leitura/escrita, considerando que o aluno se encontrava em fase de alfabetização.

Cândido (2015) comprovou, em sua dissertação, que o uso de recursos advindos da baixa tecnologia, como o *software GRID2*, assinalaram para uma melhora significativa na comunicação do estudante observado, ação que favoreceu a inclusão escolar na SR. Segundo a autora, o aluno obteve muitos avanços devido à articulação colaborativa entre as professoras da SR e SRM, no tocante à continuidade das práticas desenvolvidas.

Alves (2016), por seu turno, abordou a importância de se inserir os recursos de baixa e alta tecnologia como suportes fundamentais na mediação da constituição do conhecimento frente à diversidade de demandas educacionais dos estudantes das SR e SRM. Nesse sentido, o uso “[...] dos softwares possibilitou também trabalhar os conteúdos que estavam sendo

estudados na sala regular e estimular as mais diversas áreas, afetiva, social, linguagem e outras e explorar situações diferenciadas” (ALVES, 2016, p. 142). Dessa forma, os resultados encontrados pela autora em sua dissertação evidenciaram que a construção de práticas pedagógicas deve ser elaborada pelos professores da SR e SRM no movimento de reflexão e ação do seu trabalho diário.

Em sua tese, Batista Júnior (2013) encontrou três principais discursos que norteiam as práticas dos professores de AEE, que foram estudados, sendo: (i) discurso/letramento burocrático; (ii) discurso/letramento emancipatório; e (iii) discurso/letramento de resistência. Dessa maneira, ficou visível para o autor, que os discursos e as práticas de letramento desenvolvidas apontam para a organização do AEE sob as bases burocráticas, sendo pouco desenvolvidas as questões pedagógicas, assim validando a supremacia hierárquica de práticas de controle. Nesse sentido, o autor afirma que o AEE carece de um projeto pedagógico mais substancial, de forma que consiga aproximar as práticas de letramento desenvolvidas às necessidades reais dos alunos. Batista Júnior (2013) elencou como resultado de seus estudos a necessidade de investimento na formação de professores com a perspectiva na Educação Especial inclusiva, bem como os seus objetivos, princípios e mecanismos.

Por meio desse levantamento sistemático de pesquisas, podemos observar que a discussão sobre as práticas desenvolvidas no AEE aborda elementos bem diversos. Muitos estudos discutem recursos tecnológicos digitais como práticas de ensino e a carência de formação e disponibilidades desses recursos para um melhor processo de aprendizagem. Percebemos que os trabalhos fazem uma discussão sobre os recursos pedagógicos e demonstram resultados práticos exitosos. Esses estudos abordaram a organização do trabalho dos professores na SRM e SR, o letramento e outras práticas docentes.

Assim sendo, findamos as descrições dos estudos e reflexões a partir das categorias propostas. A partir das pesquisas, observamos que embora existam diversos estudos sobre o AEE, ainda encontramos poucas publicações sobre as práticas de leitura e de letramento desenvolvidas na SRM relacionadas ao Ensino Fundamental I nessa base de dados.

### **3 MECANISMOS DE INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Neste capítulo é descrito todo o percurso metodológico da pesquisa. Nas próximas seções apresentamos os procedimentos éticos, a metodologia utilizada, as duas etapas da pesquisa, bem como a seleção das professoras e os procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **3.1 Procedimentos Éticos**

Para a realização deste estudo, o projeto teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, bem como da Direção do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Mariana, por meio do termo de anuência, e todas as professoras participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

#### **3.2 Metodologia**

Partimos do princípio de que, para compreender as relações humanas, o pesquisador necessita compreender os fatos e as situações do contexto em que os sujeitos se inserem. Assim, esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa e possui como instrumento de coleta de dados a entrevista. Segundo Minayo (1993), a pesquisa qualitativa responde a indagações muito peculiares. Para a autora, este tipo de pesquisa aborda um nível do real que não pode ser mensurado, pois “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1993, p. 21).

Nesse prisma, a pesquisa científica aqui é entendida como:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (*Ibidem*, p. 23).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), pesquisas qualitativas partem da premissa de que as pessoas operam em razão de suas percepções, sentimentos, crenças e valores. Afirmam ainda que ao comportamento dessas pessoas é atribuído sempre um sentido ou um significado que não está posto, sendo necessário desvelá-lo.

Para desenvolver o estudo, adotamos como perspectiva metodológica o estudo de caso. Para Yin (2010), o estudo de caso se configura em um tipo de investigação que permite uma sistematização e aprofundamento, dado que é orientado por etapas sucessivas de recolha de informações, análises e interpretações dos dados que são advindos de vários espaços. Desse modo, as participantes configuram-se em professoras da rede municipal de educação do município de Mariana, em Minas Gerais, que são responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais existentes no referido município, compreendendo sede (zona urbana) e distritos (zona rural).

Para a realização do estudo, o organizamos em duas etapas. A primeira, diz respeito a uma revisão sistemática da literatura, e a segunda refere-se às entrevistas e seus desdobramentos.

### **3.3 Etapa 01 - Revisão sistemática da literatura**

Nesta etapa, analisamos a literatura produzida nos últimos 10 (dez) anos, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, utilizamos as palavras-chave: atendimento educacional especializado, leitura e letramento.

Segundo Morandi e Camargo (2015), a revisão sistemática da literatura é um estágio fundamental do desenvolvimento de uma pesquisa científica. Esses autores ainda apontam que a revisão sistemática da literatura é essencial para que o pesquisador obtenha as informações em volume almejado, partindo de resultados de estudos similares ou até contraditórios. Esse aporte teórico é importante no percurso da pesquisa porque “[...] o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o

caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa” (ZANETTE, 2017, p. 150).

### 3.4 Etapa 02 - Entrevistas

A entrevista é uma ferramenta que favorece a aproximação do pesquisador e do pesquisado, visto que permite analisar o que este sujeito pensa sobre o fenômeno estudado. Assim, a entrevista “[...] torna-se a estratégia mais adequada para ‘construir’ os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma” (ZANETTE, 2017, p. 162).

Para tanto, realizamos as entrevistas com as professoras do AEE na virtualidade do ciberespaço, de forma individual e por meio de ferramentas tecnológicas, como o *Google Meet*, uma vez que o país passa por uma pandemia de coronavírus. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (Apêndice B), abordaram elementos do prisma da formação, da didática e da percepção das professoras. Esses discursos gerados a partir das entrevistas foram transcritos e categorizados em um quadro descritivo e, posteriormente, analisados na perspectiva do aporte teórico que fundamenta este estudo. Para desenvolver a análise, o estudo considerou a percepção das professoras a partir das respostas das entrevistas. Ressaltamos que estamos considerando a percepção como

[...] “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”. Destacamos a interpretação como um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 27).

Essa concepção de análise é relevante quando pesquisamos a forma como cada professora recebe, concebe e interpreta o contexto no qual está inserida. No caso desta pesquisa, configura-se pela percepção das práticas de leitura e letramento que são desenvolvidas por elas nas SRM. Trata-se do processo que abarca a ação de quem percebe e se relaciona com outros modos de agir. Essa concepção se faz essencial quando pensamos que cada professora já chega a uma sala de AEE com uma bagagem de aprendizagens anteriores e que constantemente são ressignificadas a partir de percepções experienciadas no cotidiano escolar. Dessa maneira, são influenciadas as práticas que elas desenvolvem.

### **3.4.1 Seleção das professoras**

As atividades de campo tiveram início em 03 de janeiro de 2021, quando foi aberto um procedimento administrativo, junto à Prefeitura de Mariana, para solicitar a assinatura da carta de anuência para realização da pesquisa. A carta foi assinada pela Secretária Municipal de Educação em 15 de janeiro de 2021. Contudo, devido ao período de férias das professoras do município, junto à autorização da pesquisa veio a ressalva de que as entrevistas só poderiam ser realizadas quando ocorresse o retorno do ano letivo, ainda de forma não presencial devido à pandemia de Covid-19.

Em 1º de março houve início do ano letivo, assim, ocorreu o contato com a Secretária Adjunta de Educação Básica para que informasse como acessar as professoras. Desse modo, a orientação foi que deveria ser feito contato com as diretoras de cada uma das seis escolas que possuíam SRM, para que elas perguntassem às professoras do AEE se interessavam em participar da pesquisa. Assim, foi repassado o contato e endereço das escolas para que pudessemos fazer a devida aproximação.

Por conseguinte, a Secretária Adjunta também informou que a rede possuía, naquele momento, seis professoras de AEE, devido à suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19. Dessas seis docentes, cinco eram concursadas, contudo, uma estava afastada do serviço por motivos de saúde há mais de um ano. Havia também uma professora contratada para SRM no ano de 2021 que estava apenas há um mês na função. Optamos, então, por entrevistar somente as professoras concursadas e que se encontravam em serviço, conforme informado pela Secretaria de Educação. Entendemos que as professoras do quadro efetivo já possuem uma história no trabalho do AEE, uma vez que pretendíamos analisar as percepções das práticas desenvolvidas por elas e as bases teóricas que orientavam essas práticas.

Assim sendo, foi feito contato com a direção das três escolas que possuíam professoras do AEE efetivas para informar sobre a pesquisa e consultar sobre o interesse e disponibilidade das professoras do AEE em participarem do estudo. Duas escolas possuíam uma docente e uma escola possuía duas professoras, todas efetivas e em serviço. Por essa razão, foram feitos os contatos com somente três das seis escolas que possuem SRM no município. Foi realizado contato com as quatro professoras, primeiro por uma mensagem de

texto, informando sobre os objetivos da pesquisa e perguntando se poderiam receber a ligação da pesquisadora para explicar melhor e esclarecer possíveis dúvidas sobre o estudo.

Todas as 4 professoras responderam a mensagem de texto. De todas as professoras, 3 aceitaram participar da pesquisa e uma informou não querer, justificando o não interesse devido à grande demanda escolar do início do ano. Por conseguinte, foi feito contato telefônico com as 3 professoras e esclarecidas as dúvidas sobre a pesquisa, bem como informado sobre o anonimato das identidades nas entrevistas. Nesse contato também foi solicitado às docentes um endereço de *e-mail* para que fosse enviado o documento legal de aceite em participar do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado para as professoras para que elas pudessem ler e, concordando, assiná-lo. Por último, foi feito o agendamento da data para a realização das entrevistas. Assim sendo, as entrevistas foram feitas com três professoras do AEE do município de Mariana - MG.

Após as entrevistas com as professoras foi possível verificar que todas possuem mais de quinze anos de experiência em docência. A Professora Sullivan atua há 8 anos no AEE, e possui 10 anos de tempo de serviço em sala comum. As professoras Antipoff e Nowill atuam há 3 anos na SRM, ambas também com cerca de 15 anos de docência na classe comum. É possível observar que todas as professoras, embora duas delas atuem no AEE há apenas três anos, possuem experiência em docência por um tempo significativo.

### **3.4.2 Procedimentos de coleta de dados**

Antes de iniciarmos, foi confirmada a assinatura no TCLE e informado a cada participante sobre a segurança dos dados coletados e do anonimato na entrevista. Em seguida, foi realizada a entrevista em uma plataforma digital Google *Meet* com o recurso de gravação de imagem e áudio. Todo esse processo foi autorizado pela docente participante.

As entrevistas ocorreram entre os dias 19 e 23 de março de 2021, por meio de recursos não presenciais. Embora o contato com as professoras tenha sido feito no início do ano letivo, a entrevista só pôde acontecer no final de março. As três professoras relataram que, devido à peculiaridade do momento imposto pela pandemia, e ao fato de o ensino acontecer na modalidade remota, a carga de trabalho havia aumentado significativamente. Dessa forma, estavam com pouco tempo disponível para responderem à entrevista no início do ano letivo.



Todas as três entrevistas foram realizadas sem grandes problemas, ocorrendo pequenas interferências, como barulhos externos de buzinas ou latidos de cães, que não prejudicaram a qualidade do material gravado. Para resguardar a identidade e garantir o anonimato, as professoras foram identificadas por meio de nomes fictícios<sup>9</sup>, sendo Professora Antipoff, Professora Nowill, Professora Sullivan.

### **3.4.3 Procedimento da análise dos dados**

A pesquisa qualitativa permite a possibilidade de um entendimento mais aprofundado de conexões entre elementos, que se direcionam a uma melhor compreensão das manifestações do objeto estudado (MINAYO, 1993). Nessa lógica, as informações provenientes das entrevistas foram analisadas com a perspectiva de interpretar o sentido imputado pelas professoras do AEE, ao relatarem suas percepções frente às suas concepções pedagógicas, teóricas e práticas. Esses relatos nos permitem compreender o contexto em que essas professoras estão inseridas. Compreendemos, nesta pesquisa, que “[...] na medida em que o investigador enxerga a realidade objetiva ele compreende e analisa o todo formando correlações concretas de conjunto e unidades sempre determinadas” (MINAYO, 1993, p. 70). Dessa forma, as entrevistas nos permitem trabalhar com esses elementos reais e analisar a percepção que essas professoras possuem frente ao seu pensar e fazer pedagógico junto ao AEE.

Conforme explicitado por Duarte (2004), as entrevistas, enquanto método, requerem um planejamento. Diante disso, essa autora aponta que o pesquisador necessita ter um preparo teórico que permita desenvolver a habilidade técnica na coleta, na transcrição e na análise dos dados. As falas foram transcritas e organizadas, assim permitindo a categorização das entrevistas fundamentada em três eixos temáticos estabelecidos no roteiro de perguntas semiestruturadas. Os eixos temáticos que balizaram o roteiro das perguntas foram: (i) formação; (ii) concepção sobre leitura e letramento; e (iii) práticas de leitura e letramento.

Como aponta Minayo (1993), as categorias não são estáticas ou fixas, e, desse modo, partem do real e estão sujeitas a mudanças. À vista disso, neste estudo foram encontradas as

---

<sup>9</sup> Os nomes fictícios foram escolhidos com base em sobrenomes de mulheres que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, a saber: Helena Antipoff, Dorina Nowill e Anne Sullivan.

seguintes categorias: (i) formação inicial e continuada; (ii) cursos realizados com enfoque na Educação Especial; (iii) compreensão em leitura; (iv) compreensão sobre letramento; (v) práticas e estratégias de leitura e de letramento; (vi) recursos usados; (vii) gestão do tempo; e (viii) percepção das práticas docentes. Essas categorias propostas são compreensíveis e não são muito amplas, ou seja, são capazes de responder a um significado prático para esta pesquisa. Baseado na categorização, realizamos inferências por meio das informações coletadas. Esses dados obtidos nas transcrições foram relacionados às dimensões teóricas delineadas neste estudo.

Para a melhor compreensão dos dados coletados, seguimos a proposta de Duarte (2004) no que concerne à análise das entrevistas. Conforme explicitado pela autora, uma forma de desenvolver a análise das entrevistas é estratificar as falas dos sujeitos participantes, ou seja, organizar o que se falou em componentes que permitam significação. Em vista disso, é necessário “[...] iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema” (DUARTE, 2004, p. 221).

Duarte (2004, p. 215) pondera que a entrevista é uma prática discursiva em que os participantes produzem interpretações da realidade na qual se inserem e que elas são “[...] fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. A entrevista nos permite identificar muitos pontos de vista, já que cada participante infere de forma subjetiva sobre suas vivências, observações e análises. Assim,

[...] tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 219).

Para iniciar o processo de análise, primeiramente buscou-se organizar o material coletado a partir dos quatro eixos temáticos. As categorias de análise foram pré-definidas acompanhando os pressupostos apresentados pela autora supracitada, uma vez que “[...] podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas [...] a partir de referências teórico/conceituais [...] ou de um conhecimento prévio do campo empírico [...]” (*Ibidem*, p. 221).

Os procedimentos de coleta de dados foram guiados pela questão geral orientadora, a saber: analisar concepções e percepções das professoras sobre as práticas de leitura e de letramento que desenvolvem com o público-alvo da Educação Especial no atendimento educacional especializado no município de Mariana - MG. No Quadro 1, abaixo, serão apresentadas as 3 etapas desenvolvidas para as questões específicas que surgiram a partir dos objetivos específicos e que serviram de base para o desenvolvimento das análises.

**Quadro 1** – Procedimentos de coleta de dados

<b>Etapas</b>	<b>Questões específicas</b>
Identificar as percepções das professoras sobre as práticas de leitura e de letramento que realizam no Atendimento Educacional Especializado.	<p>Quais as percepções sobre as práticas da leitura e de letramento que as professoras possuem?</p> <p>Quais as práticas de leitura e de letramento são desenvolvidas pelas professoras?</p> <p>Quais recursos são utilizados pelas professoras para desenvolverem as práticas de leitura e de letramento na SRM e como percebem a função desses recursos na atuação prática?</p>
Identificar as concepções teórico-metodológicas sobre práticas, leitura e letramento das professoras de Atendimento Educacional Especializado.	<p>Quais as concepções teóricas sobre leitura e letramento que as professoras possuem?</p> <p>Quais as percepções que as professoras possuem sobre suas práticas no AEE?</p> <p>Quais as concepções que as professoras possuem sobre a gestão do tempo no AEE?</p>
Descrever as práticas de leitura e de letramento relatadas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado.	Como as professoras percebem e concebem suas práticas docentes e as teorias que as embasam?

Fonte: Elaboração própria (2021).

Objetivamos, mediante as entrevistas realizadas, identificar e analisar as práticas docentes de letramento e de leitura utilizadas por professoras do AEE, bem como os conhecimentos teóricos que sustentam suas práticas. Buscamos, também, relacionar as

percepções manifestadas pelas professoras com viés da formação inicial e continuada, além de observar como elas concebem sobre a gestão do tempo para a SRM. Outro ponto relevante da entrevista é tentar elucidar especificidades das práticas de leitura e de letramento desenvolvidas no AEE.

A partir das entrevistas semiestruturadas, buscamos pistas que nos permitiram compreender o cotidiano da SRM e as práticas docentes que permeiam esse espaço. Essas informações coletadas por meio das falas das professoras nos permitiram compreender as estratégias usadas nas práticas de leitura e de letramento que cada docente desenvolve com os estudantes público-alvo da educação especial. Todo esse percurso nos permite entender e inferir sobre as escolhas metodológicas propostas pelas professoras do AEE. Por último, descrevemos as práticas de leitura e de letramento relatadas por essas docentes.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS DO AEE DO MUNICÍPIO DE MARIANA

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas, organizamos algumas categorias temáticas a partir dos eixos temáticos para orientar a análise. No Quadro 2, abaixo, apresentamos essa organização e, em seguida, tecemos as descrições e algumas análises, utilizando-nos de alguns fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras do AEE no município de Mariana - MG.

**Quadro 2** – Categorias de análises

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Categoria temática</b>
Formação	Formação inicial e continuada Cursos realizados com enfoque na Educação Especial
Concepção sobre leitura e letramento	Compreensão sobre leitura Compreensão sobre letramento
Práticas de leitura e letramento	Práticas e estratégias Recursos usados Gestão do tempo Percepção das práticas docentes

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com base nos eixos temáticos e nas categorias, nas próximas seções apresentamos as análises oriundas das entrevistas.

### 4.1 Eixo temático: formação

Nesta seção, discorreremos sobre o eixo temático formação, bem como as duas categorias: (i) formação inicial e continuada e (ii) cursos realizados com enfoque na Educação Especial. Nas próximas linhas, apresentamos os dados extraídos das entrevistas com as professoras do AEE.

A formação de professores é um dos temas mais recorrentemente pesquisados e debatidos no campo educacional. É possível identificar que muitos estudos costumam focar na

precariedade da formação de professores e nas consequências que essa má formação pode provocar na aprendizagem de crianças de uma forma geral. Segundo Salomão (2013), o apoio necessário que o estudante público-alvo do AEE deve receber para promover uma aprendizagem significativa passa pelo investimento em recursos e, primordialmente, pela formação de professores. Além disso, os docentes precisam estar atentos às demandas e especificidades educacionais de que esse atendimento necessita.

Essa realidade exige do professor posicionamento e atitude mais proativa em relação à formação. Por outro lado, o movimento social em favor da inclusão exige do professor a qualificação para a sua atuação diante das demandas emergentes. É importante ressaltar que, muitas vezes, o Estado não é o provedor dessa formação, deixando a cargo tão somente do professor, que precisa arcar com os custos integrais de tal formação.

A seguir, apresentamos um compilado com os níveis de formação das docentes (Quadro 3), feito a partir dos relatos extraídos das entrevistas.

**Quadro 3 - Formação das professoras**

	<b>Professora Sullivan</b>	<b>Professora Nowill</b>	<b>Professora Antipoff</b>
<b>Formação acadêmica inicial</b>	1ª graduação Pedagogia  2ª graduação Educação Especial	1ª graduação Normal Superior  2ª graduação Pedagogia	1ª graduação Normal Superior  2ª graduação Educação Especial
<b>Formação acadêmica continuada</b>	Pós-graduação Educação Infantil  Pós-graduação Educação Inclusiva	Pós-graduação Educação infantil  Pós-graduação Orientação, supervisão e inspeção  Pós-graduação psicomotricidade  Pós-graduação em ensino especial	Pós-graduação Práticas Pedagógicas  Pós-graduação Educação Especial e Inclusiva
	Orientação e mobilidade e braile  Trabalho com deficiência intelectual  Atendimento educacional especializado	Curso de Libras  Curso sobre Síndrome de Down	Curso sobre Paralisia cerebral  Educação para a Diversidade  Curso de Libras básico e intermediário

<b>Principais cursos na perspectiva da Educação Especial</b>	Curso de transtorno global do desenvolvimento,  Curso de libras,  Neurociência  Comunicação alternativa  Treinamento para trabalho com deficiência física e paralisia cerebral	Curso sobre autismo  Oficinas alfabetização e letramento	Curso de Educação Especial  Português, segunda língua, para alunos surdos  Oficina Libras – Sinais que despertam  Oficina de leitura  Minicurso de Inclusão Escolar para alunos com alterações motoras
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

Com base no quadro apresentado e nos relatos das professoras, vemos que elas investiram em uma segunda graduação com enfoque na Pedagogia e em Educação Inclusiva por considerarem que a formação inicial geralmente possui lacunas que precisavam ser supridas com outra formação mais específica. Tal perspectiva pode ser observada nas falas das duas professoras a seguir:

Agora eu estou fazendo uma segunda licenciatura, que é a licenciatura em Educação Especial. O meu curso de Pedagogia, ele foi muito voltado para essa questão de alfabetização e letramento (PROFESSORA SULLIVAN).

Eu trabalhei com um aluno especial, que entrou na minha sala. A partir desse aluno indo para minha sala me interessei e comecei a fazer umas capacitações. Eu tive contato com o Marco, na época desse aluno meu na minha sala e eu fiquei super interessada. Aí eu fui e fiz o curso e a pós-graduação em Ensino Especial e agora esse ano eu termino a minha graduação em Educação e Ensino Especial (PROFESSORA ANTIPOFF).

Nos excertos acima há a demonstração de que as professoras se preocupam em fazer da sua prática docente um processo significativo e de qualidade para os estudantes com deficiência, além de que é necessário despender mais estudos para que esse processo possa ocorrer. Na fala da Professora Antipoff, ela cita um docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) que realizou diversas intervenções educacionais e de formação de professores junto ao município. A Professora Sullivan também relatou como esses momentos formativos contribuíram para a sua formação.

Ações de extensão universitária, por serem geralmente gratuitas e acessíveis, contribuem muito no que tange à formação de professores. Isso é realçado na fala da Professora Sullivan, quando relata que realizou todos os cursos de extensão promovidos pela UFOP que tinham a temática inclusão. A professora cita a extensão universitária “UFOP com a escola” como uma ação que contribuiu em sua formação e práticas docentes, e afirma: “Todos os cursos de extensão da UFOP, UFOP com a escola, GDI. Então, todos os cursos de Formação oferecidos pela UFOP e que tinham a temática inclusão eu participei”.

A UFOP também foi citada pela professora Nowill quanto à contribuição em sua formação quando relata que realizou o curso de pós-graduação em Práticas Pedagógicas e participou de atividades de extensão ofertadas por instituições federais, sendo: “Condições educativas que permeiam o acesso a língua portuguesa escrita – Pró-reitoria de Extensão - PROEX / UFOP; Simpósio Diálogos entre Neurociência e Educação – CENEX/ICEB/UFMG e o NESFE/UFOP”, conforme conta.

A partir dos relatos das professoras é possível identificar que a formação inicial, continuada e cursos de curta duração realizados, com enfoque na Educação Especial, foram além do esperado, se considerarmos que a maioria das pesquisas demonstram a baixa formação de professores ou relatam deficiências na formação inicial, o que prejudica a atuação docente, como demonstrado por Salomão (2013), Mesquita (2015) e Milanesi (2017). Fica evidente a preocupação das professoras participantes em buscarem maior capacitação sobre as concepções que perpassam o AEE e a Educação Especial. Além dos cursos já descritos, as professoras ainda citaram que participam de oficinas, seminários e outros eventos, sejam ofertados pela Rede Municipal, demais órgãos públicos ou particulares. Desde que sejam liberadas pela direção da escola para realizá-los, elas o fazem, como foi narrado pela professora Antipoff.

Sabemos que os currículos de formação de professores acrescentaram, apenas recentemente, conteúdos formativos que tratam da educação especial ou mesmo da inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, a formação para o campo da alfabetização, característico dos cursos de Pedagogia, tem o foco, como já mencionado, em pessoas que se enquadram no padrão de normalidade. Em relação a se pensar a alfabetização e letramento em interseção com o AEE, provavelmente teremos menos evidências de que haja algum tipo de formação. Isso fica evidente, em alguma medida, na fala das professoras quando apenas citam terem participado de oficinas durante a formação. Duas professoras citaram ter feito uma



oficina sobre o tema deste estudo. A professora Sullivan relatou ter feito oficina de leitura e letramento, com abordagem mais ampla dos assuntos. Já a professora Nowill informou ter participado da oficina de leitura ofertada pela Biblioteca Pública Municipal de Ouro Preto.

Conforme aponta Salomão (2013), o professor do AEE necessita criar estratégias para atingir os objetivos propostos com os estudantes da SRM. Logo, para ser capaz de lidar com essa pluralidade de atividades, o docente precisa lançar mão de sua experiência e formação para poder facilitar o acesso dos estudantes ao currículo. A SRM é um espaço que necessita de um professor com habilidades e multifuncionalidade para atender as possíveis demandas que lá adentram, conforme a previsão legal. Contudo, entendemos que o professor do AEE precisa é de uma formação que o auxilie a refletir sobre as melhores estratégias para desenvolver o trabalho pedagógico e lidar com a diversidade. Dessa maneira, foi identificado que a formação específica em letramento e leitura ainda não foi explorada na formação das professoras entrevistadas para melhor sustentar as práticas dentro da SRM.

Segundo um estudo desenvolvido por Saviani (2009), na história hodierna da formação de professores ocorre o incentivo de uma “formação mais barata”, proposta por cursos de curta duração. Compreendemos que, de fato, um curso ou oficina é relativamente mais acessível monetariamente aos professores, principalmente em um país com distâncias continentais, contudo, outros fatores devem ser levados em consideração, como tempo disponível dos docentes e quem arca com os custos dessa formação. Como vimos nos relatos das professoras entrevistadas, alguns cursos foram custeados por elas. Ademais, elas precisam pleitear e acordar a liberação de horas de trabalho com os superiores hierárquicos para poderem fazer o curso, mesmo de curta duração. Partindo desses percalços que as professoras encontram, a formação de curta duração acaba por ser a mais adotada enquanto formação continuada. Reconhecemos que, em um mundo ideal, a formação mais longa seria a mais próxima ao adequado para promover uma imersão maior nos assuntos estudados, porém, fatores de outras ordens acabam por não permitir.

A seguir, serão descritos os dados provenientes das entrevistas que demonstram a concepção de leitura e de letramento das professoras do AEE participantes deste estudo que se desdobraram em duas categorias.

#### **4.2 Eixo temático: concepção sobre leitura e letramento**

No eixo temático concepção sobre leitura e letramento encontramos duas categorias de análises: (i) compreensão sobre leitura e (ii) compreensão sobre letramento. Essas duas categorias serão discutidas abaixo por meio da análise dos dados oriundos das entrevistas com as professoras da SRM. Procuramos nas entrevistas por elementos que nos auxiliem a identificar as concepções teóricas das docentes que se refletem em suas práticas.

Quando falamos de leitura e letramento, parece que nos referimos a coisas abstratas e subjetivas. Contudo, são concepções que estão relacionadas ao conhecimento do mundo concreto que os sujeitos habitam. As concepções são capazes de nos orientar como os sujeitos “[...] percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 24).

Conforme o preconizado por Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já possui a leitura do mundo, entretanto, esse tipo de leitura só se integraliza e se desnuda ao sujeito se ele detiver o controle e um certo domínio da palavra. Partimos da premissa, neste estudo, de que “[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo [...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (COSSON, 2014, p. 36).

Dentro da categoria compreensão em leitura, percebemos uma dificuldade na definição do processo de leitura. Nas descrições feitas por parte das professoras participantes existem alguns conceitos que se cruzam e que se fundem, como alfabetização e letramento. Vejamos o Quadro 4, com os excertos extraídos das entrevistas.

**Quadro 4 - Concepção sobre leitura**

<b>Professora</b>	<b>Professora Antipoff</b>	<b>Professora Nowill</b>	<b>Professora Sullivan</b>
<b>Relatos</b>	[...] a prática de leitura o que eu entendo é a questão da interpretação, de conseguir ler, interpretar bem um texto. Saber ver as palavras, o que está escrito, a questão da decodificação. Então a leitura seria essa questão de ler essas palavras, já ter passado pela questão do letramento e aí com a	O processo de aquisição da leitura, nas intervenções dentro da SRM, se configura a partir de estratégias diferenciadas daquelas que são tradicionalmente utilizadas na alfabetização de alunos dentro do ensino regular. Isso se deve, principalmente, pelo reconhecimento de que nossos alunos podem se	Olha bem sobre a questão da leitura e o processo de leitura da sala de recurso a gente tem que perceber as várias demandas que a gente tem. Tá certo? Então, a gente tem que perceber a leitura de uma forma mais ampla. Porque eles vão ter uma leitura de mundo. Eles vão ter uma leitura global, eles vão ter uma percepção do que está escrito através de pistas

	prática do ensino na sala de aula ele acaba desenvolvendo a leitura. O que é uma consequência, que vem junto com a alfabetização com o letramento.	expressar por diferentes formas, como motora, cognitiva e afetiva.	visuais que a gente utiliza. Então, além do processo de alfabetização em si a gente ainda tem que perceber essas nuances.
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria (2021).

A professora Antipoff declara que, para ela, a prática de leitura “[...] é a questão da interpretação, de conseguir ler, interpretar bem um texto”. A docente reduz o processo complexo da leitura ao ato da interpretação. Ela continua: “Saber ver as palavras, o que está escrito, a questão da decodificação”. Nesses excertos vemos que a docente, além da redução do processo ao ato de interpretar, admite que é uma questão de olhar e ler o que está escrito, limitando a leitura ao processo de decodificação ou daquilo que o olho consegue ver. Segundo os estudos de Rosenblatt (2004), o sentido da leitura não está dentro do texto, nem do leitor e sim emerge da transação entre o texto e o leitor em um contexto (ibid., p. 1369), uma vez que “[o] texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor” (LEFFA, 2012, p. 255). Por conseguinte, a narrativa da professora Antipoff vai ao encontro do que, por certo, é o processo da leitura, pois aprender a ler as palavras é só uma parte desse processo,

Desse modo, ler será uma atitude não só para conhecer, decifrar códigos, inteirar-se dos argumentos dos outros. Isto é pouco. Na verdade, acima de quaisquer outros interesses, lê-se para pensar. É como uma metalinguagem: pensa-se para ler e aprende-se a pensar, lendo. Assim pensando, pode-se gerar oportunidades para os leitores, na escola, conviverem com a diversidade de discursos e textos disponíveis. Nesta convivência, discutindo e analisando o que ouvem, os estudantes construirão modos interpretativos capazes de superar os estereótipos que até então têm sido o cerne das aulas de leitura e chegarão a significados diferenciados dos previstos pelo professor, superando-os. É uma ruptura que precisa acontecer na escola, a fim de se garantir que se constituam sujeitos linguisticamente emancipados [...]. É preciso redimensionar o agir-leitura, tornando-o cada vez mais ação, presença social, produção (COSTAS; FERREIRA, 2012, p. 219).

Na fala da professora Nowill percebemos a tentativa de articulação entre algumas estratégias diferenciadas que compõem o processo de leitura, quando ela aponta que a leitura na SRM “[...] se configura a partir de estratégias diferenciadas [...]”. Embora tenha uma

narrativa muito assentada em práticas do desenvolvimento dos estudantes, a professora não consegue explicar na prática o que é o processo de leitura. A docente Sullivan, por sua vez, buscou justificar a leitura a partir das demandas que cada estudante possui dentro da SRM, quando afirma: “[...] a gente tem que perceber as várias demandas que a gente tem”. Ela também não conseguiu definir o processo de leitura e, ainda, em alguns momentos confundiu o conceito de leitura com o de letramento.

A esse respeito, cabe ressaltar que:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) (ROJO, 2004, p. 2).

Partindo do conceito ler, descrito por Rojo (2004), a fala de uma das docentes se aproxima dessa definição quando afirma que reconhece “[...] que nossos alunos podem se expressar por diferentes formas, como motora, cognitiva e afetiva” (Professora Nowill).

Nesse sentido, sua posição corrobora o afirmado por Lajolo (1998), de que o sujeito, a partir do texto, deve conseguir atribuir sentido e significado a ele, fazendo assim, uma relação entre a leitura e o contexto em que se insere. Apoiado nisso, o fragmento extraído da fala de uma das professoras corporifica o citado por Lajolo (1998), conforme vemos a seguir:

Alfabetização, você vai ensinar aprender a ler e a escrever. O letramento é sobre aquela condição do que ele sabe da letra, mas ele não sabe colocar exercer nada na questão da prática social da leitura. Ele só sabe do código, da decodificação e a questão da leitura se você já tem a alfabetização, se você já está sabendo ler e escrever, o letramento você já sabe o código, por que aquelas letras ali A é A, B é B, aquelas representações ali já é, já significa alguma coisa. Então, significa que ele está letrado, já sabe ver que ali naquele rótulo ali está escrito, por exemplo: laka, toddy (PROFESSORA ANTIPOFF).

Nesse excerto, a professora Antipoff faz certa confusão entre os conceitos, alfabetização, leitura e letramento. Quando questionada sobre o processo de leitura, ela tenta justificar que a alfabetização se reduz ao ato de ler e escrever. E, em certo momento, a professora demonstra claramente não dominar o conceito de letramento, quando, de fato, está descrevendo o sistema de escrita: “[...] letramento é sobre aquela condição do que ele sabe da letra, mas ele não sabe colocar exercer nada na questão da prática social da leitura”.

A professora Antipoff, ao se referir ao conceito de letramento, o reduz à leitura de um rótulo, atividade mínima quando comparado ao uso social da língua em que o letramento se assenta. Essa redução, conforme Kleiman (2007), pode ser entendida como um processo de escolarização do letramento. De acordo com a autora,

[...] ensinar a um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita, ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou escrita, em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos (não precisamos de um rótulo de leite condensado para procurar o M de Moça, por exemplo) produz o efeito de uma tarefa sem [...] (KLEIMAN, 2007, p. 18).

Embora as docentes não falem claramente sobre a leitura dentro de uma concepção científica embasada por discursos de pesquisadores acadêmicos, elas trazem para a cena os sujeitos e as diferentes manifestações deles em relação à leitura. Para isso, é preciso trabalhar também de diferentes maneiras, como foi mencionado pela professora Nowill: “O processo de aquisição da leitura, nas intervenções dentro da SRM, configura a partir de estratégias diferenciadas daquelas que são tradicionalmente utilizadas na alfabetização de alunos”.

Outra professora, ao falar sobre o sujeito público-alvo do AEE, afirma que:

[...] a gente tem que perceber a leitura de uma forma mais ampla. Porque eles vão ter uma leitura de mundo. Eles vão ter uma leitura global, eles vão ter uma percepção do que está escrito através de pistas visuais que a gente utiliza. Então, além do processo de alfabetização em si, a gente ainda tem que perceber essas nuances (PROFESSORA SULLIVAN).

Se pensarmos que o AEE está dentro da instituição escolar, é compreensível que professores façam uma transposição do que se trabalha em sala de aula comum para a SRM. É importante ressaltar que, no AEE, o trabalho deve ser diferenciado e o foco não deve ser tão somente o conteúdo, mas, sim, as potencialidades, competências e habilidades. Não estamos justificando a conduta da professora e, sim, chamando a atenção para os vícios de uma cultura escolar. Tal fato nos leva a pensar na complexidade de se construir práticas no AEE e na necessidade de se desenvolver processos formativos que apontem para uma outra cultura que contemple a diversidade e, por conseguinte, práticas pautadas nessa perspectiva.

Comprendemos que, no século passado, o ato de ler foi visto de forma simplista “[...] apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em

fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (ROJO, 2004, p. 2). Com base nesse pensamento, o processo de leitura estava diretamente relacionado com a alfabetização. Segundo Rojo, ao longo das décadas muitas teorias sobre leitura surgiram e atualmente “[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p. 3).

Partindo dessa vertente, a conceituação do processo de leitura pode parecer complexa e a explicação com exemplos de práticas realizadas diariamente pelas professoras pode ser um recurso mais fácil para descrever a leitura. Nesse ínterim, o entendimento do conceito de leitura apresentado pela Professora Antipoff se aproxima da concepção de decodificação e de escrita como código, porém, em alguns momentos vai além dessa concepção, voltando o entendimento para uma leitura de mundo. Na fala da professora também está implícita uma perspectiva de aquisição de leitura a partir de repetição em sala de aula, embora ela não fale claramente quando diz que, com a prática de ensino na sala, o estudante acaba aprendendo; ela insinua que a sala de aula é o espaço da leitura e desconsidera os demais espaços sociais e culturais. Essa perspectiva se opõe à concepção de letramento, pois, segundo Kleiman, o letramento pressupõe “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19).

Um aspecto que aparece nas falas e que nos chama a atenção é o fato das professoras, em dado momento, conseguirem estabelecer uma relação de proximidade entre as práticas de escrita, de leitura, de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, as participantes evidenciam que o uso de diversos gêneros textuais pode promover a habilidade de leitura e de escrita. A importância da promoção da oralidade também é um recurso de grande valia para as professoras, uma vez que muitos dos estudantes que chegam ao AEE não são alfabetizados. Dessa forma, elas desenvolvem a leitura e o letramento a partir de gêneros textuais. É importante ressaltar que um modelo específico de trabalho não é capaz de atender à diversidade dos alunos que frequentam o AEE. Um trabalho voltado para a oralidade, por exemplo, deixa de fora a comunidade surda. Nesse caso, outras estratégias de trabalho com a língua precisam ser pensadas. A professora Antipoff, ao falar sobre o processo de leitura, se apoiou em exemplos de gêneros textuais, que são usados para desenvolver a leitura:

[...] essa questão de melhorar a prática da leitura, a gente faz com diversos portadores, gêneros textuais, com a convivência com outros materiais na sala e tenta levar isso para ocorrer a inclusão dele nesse meio, da melhor forma, da melhor maneira possível para ele conseguir adquirir e conseguir assimilar a questão da leitura, da alfabetização, do letramento, porque eu acho que uma é consequência da outra (PROFESSORA ANTIPOFF).

Observamos que a fala referida participante se aproxima do que foi preconizado por Martins (1994), dado que assegura que a leitura é um processo realizado por meio de um diálogo entre o leitor e o objeto que se lê, e, dessa maneira, esse objeto lido pode ser escrito, gestual, sonoro, imagem ou acontecimento. Em outros termos,

Para que os alunos estructurem de forma adequada suas produções textuais e possam se apropriar das características específicas dos diferentes gêneros textuais se faz necessário vivenciar experiências escolares e sociais que possibilitem o acesso a diferentes tipos de textos, logo o professor deve proporcionar o trabalho com variados gêneros (FIGUEIREDO; GOMES, 2006, p. 30).

Outro fator expressivo no relato das docentes é sempre citarem a alfabetização e o letramento como condições distintas, contudo, interligadas. Como já afirmado por Soares (2004a), a alfabetização e o letramento são processos distintos e indissociáveis. Uma revelação, na categoria compreensão em leitura, foi o extraído da fala de uma professora, a qual problematiza a influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Vejamos o excerto:

[...] importante é perceber que a alfabetização não se dá da mesma forma para todos os públicos. Para o público, por exemplo, que tem surdez, eu não consigo trabalhar as questões pontuadas na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, porque eu não consigo mesmo. Porque eles não têm percepção fonética, então, eu não consigo nem trabalhar nessa perspectiva, nem avaliá-los nessa perspectiva. É completamente diferente, tem mais a ver com a memória visual (PROFESSORA SULLIVAN).

O relato dessa professora evidencia a preocupação com a metodologia que se tem para alfabetizar os surdos e como o trabalho pedagógico deve ser diferente para esses sujeitos, bem como os limites de uma formação que está voltada para ouvintes. O processo de alfabetização geralmente é pensado para ouvintes. Nesse sentido, o processo de alfabetização de uma pessoa surda não se dá da mesma forma que o de uma pessoa ouvinte. Nesse excerto, a professora Sullivan externa a preocupação que tem com os sujeitos e suas especificidades

quando se inserem no AEE, uma vez que cada um aprende de uma forma, além da complexidade do trabalho inerente à SRM. No caso dos surdos, esses sujeitos demandam processos diferentes dos que tipicamente há.

A inclusão de um estudante surdo pressupõe a elaboração de metodologias e estratégias adequadas à forma como esse sujeito aprende. Partindo desse princípio, “[...] cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar” (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 2). Notamos que o professor se torna peça-chave no processo de inclusão, porém, ele não é o único ator responsável para que esse processo se concretize. Para uma efetiva inclusão, lembramos que todo o contexto deve ser re(pensado) e modificado, mudando o paradigma de ver o “problema” localizado nos sujeitos com deficiência.

A fala da professora Sullivan ainda corrobora os estudos de Briant e Oliver (2012), que relatam que a falta de capacitação de muitos professores para lidarem com a aprendizagem de sujeitos com necessidades educacionais especiais é manifesta em pesquisas de muitos autores, e que, em razão disso, é necessária uma estrutura de apoio e investimento em formação continuada. No relato da professora Sullivan é revelada a necessidade de uma formação consistente para lidar com as adversidades e diversidades na SRM, uma vez que são muitas demandas oriundas desse espaço.

Percebemos, ao findar a categoria que aborda a concepção de leitura, que o conceito de alfabetização está diretamente ligado ao da leitura e do letramento para as professoras participantes. A leitura e o letramento são abordagens distintas, contudo, se entrecruzam no caminho formativo educacional. Por essa razão, notamos, em alguns momentos, uma certa confusão na definição desses conceitos e suas práticas, como podemos ver na narrativa da professora Antipoff: “Na questão de letramento, o que eu entendo seria a questão da gente ensinar e fazer o menino aprender a ler e a escrever o código em si, a letra, decodificar”. Esse processo descrito pela docente se opõe ao já preconizado sobre letramento, a saber: o uso social da língua. Vale chamar a atenção para a fala da professora, dado que, ao relacionar letramento à aquisição do código, fica evidenciada a concepção que a docente possui sobre o processo de alfabetização e de letramento. As discussões de Soares (2004a, 2017) deixam claro que, ao se falar de letramento, estamos nos referindo às práticas sociais de leitura e



escrita. Por outro lado, a alfabetização tem se restringido à aquisição do sistema de escrita, evidenciando muito mais uma perspectiva cognitiva do que social.

A próxima categoria a ser abordada diz respeito à percepção das professoras sobre o conceito de letramento e as práticas que desenvolvem no ensino da criança com deficiência no âmbito do AEE. Aqui adotamos a concepção conforme Soares de que letramento deve ser compreendido como a “[...] ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2017, p. 38).

O processo de letramento é entendido como o uso social da língua, para além da aprendizagem cognitiva do sistema de escrita. Dessa forma, permite que as pessoas possam interagir por meio das práticas sociais da leitura e da escrita. Partindo dessa compreensão sobre o letramento, vejamos no Quadro 5 o que as professoras responderam sobre a concepção que elas têm sobre esse processo.

**Quadro 5 - Concepção sobre letramento**

<b>Professora</b>	<b>Professora Antipoff</b>	<b>Professora Nowill</b>	<b>Professora Sullivan</b>
<b>Relatos</b>	[...] o que eu entendo seria a questão de a gente ensinar e fazer o menino aprender a ler e a escrever o código em si, a letra, decodificar. E, como a gente trabalha essa questão? A gente na sala de recursos, a gente trabalha muito assim, com o concreto. Então, a gente trabalha com forma de revista, jornais, gêneros textuais.	Considero o letramento como uma prática social, na qual as diferentes formas de comunicação são entrelaçadas pela fala e emprego de códigos escritos como forma de aprimoramento da prática, possibilitando, as relações entre as pessoas e das mesmas com o meio.	Eu compreendo o letramento como o conhecimento mesmo, do mundo que cerca a criança, sobre as funções das práticas de escrita, dos gêneros textuais, para que que isso serve.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A fala da professora Antipoff manifesta uma confusão conceitual entre leitura e letramento e nos faz refletir sobre as possíveis práticas que emergem dessa concepção. Ressaltamos aqui que não se trata apenas da professora referenciada. As confusões conceituais ou mesmo as fragilidades conceituais têm acompanhado e sustentado as práticas de diversos professores em salas de aula. No caso do AEE, nos chama a atenção tal fato uma vez que as demandas são, por vezes, específicas e que a diversidade de alunos é significativa.

Dessa forma, surge a questão: como atuar tanto nas salas de aula comuns como nas SRM sem consistência teórica para tal? Essa é uma questão sobre a qual devemos nos atentar. Embora saibamos que teoria e prática são distintas, sabemos também que as reflexões analíticas são mais produtoras quando realizadas tendo por base um bom domínio conceitual.

A narrativa da professora Antipoff não consegue dar conta da concepção sobre o letramento, posto que a docente evidencia, por meio da descrição da sua prática, a concepção do que entende por letramento. Ela fala da aplicação do letramento, mas confunde com alfabetização quando afirma que esse processo ocorre pelo ato de aprender a ler e a escrever e se sustenta na decodificação. A proposta do AEE é o focar em habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes da SRM. Dessa forma, não podemos reduzir esses conceitos ao ato somente de aquisição da escrita, de ler a letra, mas devemos tomá-los na direção de desenvolver várias habilidades e potencialidades da criança para que ela possa adquirir conhecimentos relacionados à escrita e seus usos.

A professora Nowill define letramento a partir do que compreende do conceito quando narra que considera “[...] o letramento como uma prática social, na qual as diferentes formas de comunicação são entrelaçadas pela fala e emprego de códigos escritos como forma de aprimoramento da prática”. Além disso, essa docente ainda descreve como o letramento se daria no campo social, quando diz que o letramento possibilita “[...] as relações entre as pessoas e das mesmas com o meio”. Nesse sentido, a percepção sobre o processo de letramento está relacionada à função que a escrita tem na sociedade. Nesses termos, o letramento não ocorre só na escola, posto que é um fenômeno sociocultural.

A professora Sullivan faz uma definição um tanto superficial sobre o que seja letramento quando fala que, para ela, o letramento é entendido como o “[...] conhecimento mesmo, do mundo que cerca a criança, sobre as funções das práticas de escrita, dos gêneros textuais, para que que isso serve”. Essa narrativa da docente expõe um discurso um tanto naturalizado que circula na cultura escolar, principalmente quando reduz o processo complexo do letramento ao que chama de “conhecimento mesmo”. Assim como Kato, compreendemos que,

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada

norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1996, p. 7).

Dessa maneira, o trabalho com o letramento implica uma prática social que pode fazer a diferença na vida de pessoas com deficiência, dado que, elas, muitas vezes, são alijadas de vários processos sociais. O letramento implica em práticas sociais, logo, poderia contribuir para aproximar as pessoas com deficiência de contextos mais concretos no campo social. Por conseguinte, o processo de letramento desenvolvido com os estudantes do AEE pode produzir efeitos significativos para a vida deles. Nesse sentido, o AEE, por meio da SRM, pode levar esses estudantes a produzirem sentido no que fazem e, ao mesmo tempo, participarem dos diferentes contextos sociais estando instrumentalizadas para isso. Conforme descrito por Blattes (2006), o letramento, quando instituído enquanto um direito social, deve ser assegurado a todos, incluindo os grupos sociais periféricos, como as pessoas com deficiência.

É relevante considerar que o processo de letramento das crianças com deficiência deve ser bem desenvolvido, pois pode se configurar em um instrumento importante no exercício da cidadania. Isso porque: “Letramento é uma forma de inclusão. Letrado, o ser humano dá o primeiro passo na busca por uma construção intelectual que lhe permite, pela palavra escrita, ler o mundo que o rodeia, em seus mais diversos matizes” (BENGTSON; PINO, 2018, p. 28). Assim sendo, as três professoras relataram que o aprendizado parte da demanda do estudante, para depois desenvolverem atividades, em sua maioria lúdicas. É importante ressaltar aqui que, mesmo que haja um domínio conceitual restrito por parte das professoras, há indicativos de que, ao realizarem suas práticas, os sujeitos possuem voz. Ao adotarem as demandas dos alunos elas, de alguma maneira, fazem uma inversão no que comumente observamos no processo de escolarização. Logo, partir da demanda de cada sujeito significa considerar as múltiplas subjetividades que adentram as SRM. Na fala a seguir esse tema aparece novamente.

[...] porque a questão do letramento pode estar fazendo também pela questão da oralidade. Então, [...] dependendo da deficiência é uma forma mais fácil dele estar fazendo para a gente essa apropriação aí da questão do letramento (PROFESSORA ANTIPOFF).

Essa narrativa da professora Antipoff também revela outra perspectiva ao trazer para o debate a questão da oralidade e relacioná-la ao letramento. Percebemos, muitas vezes, uma

fragmentação entre a oralidade e o letramento nos contextos escolares, porém, são conceitos que se entrecruzam. Segundo Kleiman (1995), existem eventos de letramento, por exemplo, em que a escrita é o pilar para a produção de sentidos na oralidade das crianças, dado que estão expostas a diversas palavras escritas mesmo antes de adquirirem a aprendizagem escolar. Conforme os estudos de Kleiman (1995) e Rojo (2001), as práticas de letramento são consideradas como formas plurais, ou seja, são compreendidas enquanto um processo continuado entre práticas escritas, orais e sinalizadas. Na SRM, devido às especificidades dos estudantes, a oralidade é bem explorada pelas professoras para desenvolver as habilidades e as competências que os sujeitos que ali adentram necessitam, uma vez que muitos estudantes do AEE ainda não estão alfabetizados.

As professoras da SRM são desafiadas diariamente em sua percepção para com os estudantes que chegam ao AEE no sentido de propor práticas de leitura e de letramento que sejam significativas e que auxiliem na promoção da inclusão.

### **4.3 Eixo temático: práticas de leitura e de letramento**

O eixo temático práticas de leitura e de letramento é a estrutura que mais se desdobrou em categorias, sendo elas: (i) práticas e estratégias; (ii) recursos utilizados; (iii) gestão do tempo e (iv) percepção das práticas docentes. Essas categorias trazem aspectos relevantes inerentes à prática docente das professoras do AEE. Para uma melhor compreensão da análise dos dados, apresentaremos essas categorias separadamente.

#### **4.3.1 Práticas e estratégias utilizadas pelas professoras na SRM**

As práticas de leitura e de letramento possuem função basilar quando nos referimos ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do uso do escrito pelos estudantes no AEE. Dessa forma, a seguir, no Quadro 6, evidenciamos os excertos extraídos das falas das três professoras, referentes ao trabalho desenvolvido sobre leitura e letramento com os estudantes da SRM.

#### **Quadro 6 - Práticas e estratégias de leitura e de letramento**

<b>Professora</b>	<b>Professora Antipoff</b>	<b>Professora Nowill</b>	<b>Professora Sullivan</b>
<b>Relatos</b>	[...] aqueles que já estão com dificuldade na questão de fazerem uma leitura de um livro a gente vai pelo gosto dele. A gente tenta trazer aquela realidade dele, o cotidiano dele, do que que ele gosta. Conhecer o perfil daquele aluno ali, também da deficiência, e explorar o lado que a gente pode. Então, dependendo do aluno e da sua deficiência, a gente vai estimular ele através de uma leitura mais na parte da atenção e concentração, visualizando e interpretando alguma imagem.	As intervenções de leitura acontecem de forma sistemática, ordenada e progressiva. Em alguns casos, iniciando com a consciência fonológica até chegar à leitura e à escrita de pequenos textos. Não nos esquecendo de monitorar, pois os resultados são individuais.	Todo trabalho na sala de recurso, seja com letramento ou alfabetização, raciocínio lógico, as funções mentais superiores, atenção, concentração, tudo a gente trabalha através de brincadeiras, através de jogos, através de material estruturado. Então, é a forma que a gente acha para trabalhar e que a gente acha mais efetiva.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A narrativa de todas as três professoras apresenta uma perspectiva de atuação voltada para o sujeito. A professora Antipoff diz: “A gente tenta trazer aquela realidade dele, o cotidiano dele, do que que ele gosta”, ao se referir que seu planejamento parte da aspiração do estudante. A professora Nowill fala que “[...] os resultados são individuais”, quando menciona que as intervenções são sistemáticas, mas focam no estudante. Na fala da professora Sullivan, quando declara que “[...] tudo a gente trabalha através de brincadeiras”, podemos perceber que o lúdico é um elemento explorado e que, dado que a maioria dos estudantes do AEE são crianças, a brincadeira é uma prática que centra no interesse do sujeito, uma vez que, por meio do brincar, o aprendizado ocorre. Nas falas das professoras, contidas no Quadro 6, vemos que elas evidenciam uma preocupação em garantir que o estudante seja sujeito do processo, como vemos na continuação da fala da professora Sullivan: “[...] a forma que a gente acha para trabalhar e que a gente acha mais efetiva”. Desse modo, partindo da declaração das três professoras, notamos que todas convergem ao preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, de que “[...] todo aluno possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (BRASIL, 2008).

Todas as falas das professoras denotam, em alguma medida, uma preocupação na construção de estratégias traduzidas em práticas que garantam a aprendizagem do estudante. O foco deixa de ser colocado com exclusividade no ensino e se desloca para considerar o interesse do estudante e a aprendizagem que esse sujeito adquire. Vemos isso na fala da Professora Antipoff, quando ela afirma que conhecer o perfil do estudante é relevante para escolher a estratégia a ser usada para desenvolver a leitura com esse sujeito. Em conformidade às falas das professoras, Fávero (2007) sustenta que a proposta da SRM é assegurar que as particularidades de cada estudante sejam reconhecidas.

Ao analisarmos as narrativas das professoras sobre as estratégias e as práticas que desenvolvem no AEE, notamos que elas procuram adequar suas ações às realidades que encontram. Isso se evidencia quando a professora Antipoff declara que tenta conhecer o perfil dos estudantes. Essa ação considera que o primeiro passo para um processo significativo de aprendizagem tem a ver com as possibilidades e limitações que o estudante público-alvo do AEE possui. Contudo, constatamos na fala dessa docente que a deficiência costuma direcionar mais a ação a ser realizada do que uma perspectiva menos focada nela. Aqui temos o modelo médico se fazendo presente e atravessando práticas: “[...] dependendo do aluno e da sua deficiência a gente vai estimular ele a através de uma leitura mais na parte da atenção e concentração, visualizando e interpretando alguma imagem”. Notamos no discurso da professora Antipoff aspectos que remetem à concepção do modelo médico<sup>10</sup>, particularmente, quando ela diz que parte da deficiência do estudante para desenvolver estratégias e práticas com esse sujeito no AEE.

A esse respeito, Caiado pontua que:

As práticas pedagógicas revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação. As práticas pedagógicas com o aluno deficiente demonstram, também as concepções do educador sobre o conceito de deficiência e educação especial, embora nem sempre o educador tenha consciência das concepções que fundamentam seu trabalho (CAIADO, 2006, p. 33-34).

A professora Antipoff complementa sua fala dizendo: “A gente desenvolve essas práticas [...], apoia-se levando em consideração a deficiência dele e aí a gente parte em cima das habilidades e objetivos que ele está com mais dificuldade e tenta partir com as atividades

---

<sup>10</sup> Modelo médico representa um conjunto de ações e atitudes que se assentam em um discurso médico/biológico (PEREIRA, 2008).

em cima dessa dificuldade”. Nesse excerto, a professora também foca nas dificuldades do estudante quando parte da deficiência. Cândido (2015) alerta que uma escola em perspectiva inclusiva reconhece as diferenças dos estudantes e não foca nas dificuldades como empecilho para a aprendizagem. A fala da professora Antipoff vai de encontro ao preconizado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no tocante ao âmbito pedagógico da construção de uma concepção de inclusão na área educacional, dado que existem demandas específicas de alguns estudantes e não dificuldades. O documento preconiza aos docentes que,

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001b, p. 33).

Assim como no processo escolar tradicional, as práticas desenvolvidas pelas professoras do AEE necessitam ser planejadas. No caso do AEE, esses planejamentos precisam atender às especificidades dos alunos que dele participam e construir com eles as condições para que participem das salas de aula comum e se apropriem dos conhecimentos trabalhados pelos professores. Vale ressaltar que tudo isso deve se dar respeitando as particularidades de cada caso. Sendo assim, o planejamento é um instrumento importante para a ação docente, e dentro do AEE ele precisa estar adequado às demandas dos sujeitos atendidos, uma vez que:

[...] consiste na elaboração das ações (atividades, recursos, procedimentos metodológicos) a serem desenvolvidas para cada perfil de aluno ingressante no atendimento especializado, onde devem ser alinhadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado ou simplesmente Plano de AEE (SANTOS, 2019, p. 99).

Quando analisamos a fala da professora Nowill, a seguir, conseguimos identificar a presença de um planejamento ao afirmar que as atividades desenvolvidas de leitura se dão de forma ordenada, sistemática e progressiva. Considerando o trabalho com estudantes com demandas específicas, a referida docente pontua que começa “[...] com a consciência

fonológica até chegar à leitura e à escrita de pequenos textos”. Isso demonstra que ela realiza um planejamento prévio pensado na perspectiva do estudante. Nesse sentido,

O planejamento numa perspectiva de inclusão em educação tem uma característica que o distingue: ele é variado, e raramente é único. Em outras palavras: ele é múltiplo para cada ocasião. Assim, este planejamento procura oferecer a mesma aula de variadas formas, tendo em vista a diversidade dos alunos presentes em qualquer turma [...] (SANTOS, 2010, p. 5).

O planejamento, a execução de uma prática e a consolidação de uma habilidade pelo estudante foram elencados por uma professora como sendo uma ação inclusiva, ou seja, quando o objetivo do AEE foi alcançado. Isso pode ser observado em sua fala quando diz:

[...] eu percebo minha prática de inclusão quando a partir do momento que eu estabeleço no meu planejamento o que eu vou estar fazendo com aquele aluno naquele dia. Então, a inclusão e atividades eu percebo que está sendo inclusiva a partir do momento que eu estou vendo que está atendendo e que meu objetivo foi alcançado ali com aquela proposta que eu tinha feito para esse aluno (PROFESSORA ANTIPOFF).

Nessa fala da professora Antipoff observamos que o planejamento feito por ela orienta sua prática na SRM. A docente afirma que, para ela, a inclusão se efetiva quando ela alcança o objetivo proposto para o estudante. Isso nos leva a pensar que o trabalho que o professor desenvolve na SRM é complexo e necessita de flexibilidade, pois precisa partir das demandas do estudante.

A professora Nowill ainda aponta ser relevante um monitoramento no processo de aquisição da leitura, uma vez que cada estudante tem um resultado diferente. Isso revela que o processo de ensino e de aprendizagem carece de um planejamento articulado a um monitoramento sistemático, posto que as situações de aprendizagem dos estudantes com deficiência demandam clareza em objetivos já traçados. Por conseguinte, permite o movimento “[da] formalização para a vivência do que foi sistematizado” (ALVES, 2016, p. 81), uma vez que é necessário avaliar e monitorar “[...] o progresso dos estudantes, identificando os aspectos/ou os elementos que se modificam, aproximando-se das metas desejadas, e aqueles que se afastam” (VILLANI; PACCA, 1997, s. p.).

A perspectiva de inclusão em sentido ampliado corrobora o estudo de Almeida (2014). A autora aponta que é importante que as professoras do AEE estejam conectadas com todos



os agentes educativos da escola, seja na proposta pedagógica do AEE, seja na proposta curricular da classe comum, uma vez que a SRM é suplementar ou complementar à classe comum, como dito por duas professoras:

Os princípios da intervenção na SRM se caracterizam pela relevância dos conteúdos para um futuro e vida cotidiana, pela congruência entre os objetivos e as propostas de atividades em conjunto com a sala regular, na intencionalidade nas interações com demais atividades previstas, na individualização nas propostas de atividades adequadas às necessidades pessoais (PROFESSORA NOWILL).

[...] a nossa intenção no geral é fazer com que ele vença essa habilidade que não foi vencida e que ele crie autonomia para conseguir fazer isso na sala de aula junto com os demais alunos. Porque lá, sim, ele vai estar incluído e a professora consegue, com parceria com o nosso trabalho, desenvolver com ele um trabalho lá também diferenciado para que haja essa inclusão lá dentro da sala. Então, a gente tem que estar sempre em sintonia com a professora do regular e aí estabelecendo essas metas. Vendo-se essas aprendizagens, se as atividades estão adaptadas também de acordo a dificuldade dele, a deficiência dele na sala de aula para estar ocorrendo essa inclusão e estimulando a questão da alfabetização, do letramento e da leitura dentro do que realmente é proposto e da sua deficiência (PROFESSORA ANTIPOFF).

A professora Antipoff enfatiza que centra suas ações na deficiência dos estudantes para dela tirar elementos que possam contribuir para as práticas a serem propostas, promovendo atividades que sejam atreladas ao que está sendo desenvolvido na classe comum. Essa fala da docente apresenta uma visão pautada no modelo médico, quando enfatiza que centra na deficiência do estudante e não em conceitos pedagógicos, competências e habilidades que esse sujeito necessita desenvolver no AEE. Dessa forma, há que se pensar sobre como a influência que as concepções implícitas nos discursos das professoras podem ser refletidas em suas práticas docentes, já que, conseqüentemente, esse processo afeta o tipo de ensino que será proposto. Sobre o modelo médico implícito no discurso de professores, Franco alerta que é necessário pensar nos

[...] efeitos do discurso médico no processo de ensino-aprendizagem escolar [...], como ele tem sido apropriado pelos educadores e os efeitos desse discurso e de sua apropriação na elaboração das práticas pedagógicas; torna-se necessário compreender os significados que esse discurso possui nos contextos de sua produção (FRANCO, 2009, p. 44).

A professora Antipoff, na fala retratada acima, demonstrou que compreende que a inclusão só ocorre, de fato, quando esse estudante está na classe comum, posto que na SRM é um atendimento solo ou em pequenos grupos. Essa concepção se assenta no pensamento de que,

O propósito da escola inclusiva é que todos sejam iguais em suas diferenças. A igualdade, entre alunos, de oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades na sala de aula regular com o apoio de adaptações curriculares e da sala de AEE é direito de todos (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016, p. 237).

A professora Nowill narra que desenvolve suas práticas pensadas em conjunto com a classe regular. Essa fala da docente dialoga com a proposta da Política de Inclusão, indo ao encontro do que é preconizado em legislações vigentes que dispõem sobre as atribuições dos professores do AEE, a saber: (i) atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e sua interação no grupo; e (ii) preparar materiais específicos para o uso dos alunos nas salas de recursos; dentre outras (BRASIL, 2006). Essa docente fala, ainda, sobre o incentivo à superação de limites em busca da autonomia e de uma melhor autoestima desses estudantes. Quanto à sua percepção sobre suas práticas se vincularem ao desenvolvido na classe regular, ela afirma que:

No caminho percorrido, considero que minha atuação contribui, significativamente, para a descoberta das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, colaboram com informações pertinentes a serem aplicadas no ensino regular, promovem a melhora na autoestima do aluno com deficiência, os incentiva a superar os limites (PROFESSORA NOWILL).

Essa afirmação da professora em pensar nas potencialidades de aprendizagem dos estudantes se liga ao prescrito em documento emitido pela Secretaria de Educação Especial, em 2006, quanto ao objetivo da implantação da SRM. Esse documento, intitulado *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE*, propõe que a SRM visa a uma “[...] prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem” (BRASIL, 2006).

Quando as três professoras foram indagadas quanto à percepção sobre as dificuldades em desenvolver práticas de leitura e letramento no AEE, uma delas problematiza as condições de acessibilidade da escola como um todo. Em sua fala, a professora Nowill relata o seguinte:

Considero que as dificuldades na aplicabilidade de propostas de letramento estão diretamente associadas à necessidade de todo corpo educativo se abrir para a compreensão e mobilização de saberes, a fim de agir adequadamente, para que o aluno obtenha autonomia e amplidão em suas capacidades de comunicação, sabendo dizer, fazer, explicar compreender. Uma vez que o atendimento isolado no AEE não poderá garantir essa aquisição (PROFESSORA NOWILL).

A professora Sullivan afirma que as atividades dentro da SRM ocorrem, em predominância, com base em jogos e brincadeiras, por acreditar que seja uma abordagem mais efetiva. Ao realizar a ação do brincar, o estudante tende a aprender de uma forma lúdica e dentro de suas capacidades. Segundo Ide (2008), por criar um clima de liberdade e sem pressões, o jogar propicia o processo de aprendizagem. Contudo, há que se observar que, mesmo o processo dos jogos e brincadeiras permitindo essa liberdade, há uma intencionalidade por de traz da prática proposta. Nesse sentido, Kishimoto salienta que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2008, p. 36).

Além dos jogos e brincadeiras, a professora Sullivan narrou que utiliza material estruturado nas práticas com os estudantes, ou seja, material que o estudante pode manipular. Podemos constatar nas imagens 1 e 2 uma multiplicidade de possibilidades em desenvolver a prática da leitura e da escrita do nome do estudante, uma com material estruturado e outra mais convencional. Dessa forma, a professora oferece recursos distintos para trabalhar o mesmo objetivo com o estudante. Essa prática da docente corrobora a afirmativa de Santos (2010) de que há que se ter um planejamento das atividades e que permitam ofertar a mesma prática de variadas formas. Vejamos a imagem:

**Figura 1** - Atividade: leitura do nome com alfabeto móvel



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da professora Nowill (2019)<sup>11</sup>.

Na Figura 1 vemos o uso de um alfabeto móvel, ou seja, um material concreto. O material concreto permite a manipulação e é utilizado para auxiliar em certas atividades. Os Estudos de Borges (2015) mostram que o uso de material concreto e recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, são os principais recursos utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Somado ao alfabeto móvel, observamos na imagem a exploração do aspecto visual, com o uso da fotografia do estudante, bem como o nome já escrito, beneficiando assim a prática da memorização.

**Figura 2** - Atividade: escrita do nome

---

<sup>11</sup> Fotografia disponibilizada posteriormente a realização da entrevista.



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da Nowill (2019).

Na Figura 2 percebemos uma abordagem mais mecânica da atividade, em que o estudante tem que passar com uma caneta hidrocor contornando a escrita do nome. A atividade conta com uma fotografia, estimulando o aspecto visual para que ele possa relacionar a escrita do nome a si mesmo. A docente, ao utilizar a fotografia como recurso didático, pode oportunizar uma prática social, sendo que na sociedade hodierna a fotografia circula em diversos meios no ciberespaço. O uso de diferentes linguagens é considerado uma das competências gerais para desenvolver a aprendizagem na Educação Básica. Estando o AEE no bojo desse segmento de ensino, essas competências também se aplicam.

Conforme relatado pela professora Nowill, as atividades desenvolvidas possuem uma organização e, muitas vezes, partem do uno para o global. Assim, o nome do estudante é um elemento central na comunicação social. Por essa razão, começam por esse elemento para depois estruturar processos mais complexos, como frases e pequenos textos. Nessas atividades, notamos uma preocupação em ofertar tarefas variadas

As três professoras relataram que buscam em suas práticas considerar, de alguma forma, o estudante como elemento central, seja quando identificam que com jogos e brincadeiras os estudantes aprendem melhor ou quando uma docente afirma que lança mão, em alguns casos, das atividades pautadas na consciência fonológica. À vista disso, é relevante que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio das práticas docentes na SRM ocorra sempre mediante a um processo aprofundado. Por isso,

O trabalho pedagógico deve ser pensado e elaborado conforme demandas e necessidades da turma, considerando os parâmetros que orientam a estrutura curricular de cada ano escolar. No caso das crianças com algum distúrbio e,

particularmente, crianças com paralisia cerebral, o currículo deve ser adaptado para as suas necessidades e potencialidades educacionais, considerando a sua etapa de desenvolvimento (FRANCO, 2009, p. 81).

Embora não estejamos tratando aqui de deficiências específicas, como a paralisia cerebral, o trecho acima nos ajuda a refletir sobre a necessidade de se pensar as práticas de leitura e de letramento na SRM como um processo peculiar, necessitando uma organização para alcançar a aprendizagem. Isso se evidencia na fala abaixo, da professora Nowill:

No cotidiano do AEE, a leitura e o letramento não configuram o currículo tal qual se propõe, mas sua adequação, abertura e flexibilização. As práticas são contextualizadas e as atividades mediadas, garantindo a ampliação das aprendizagens. As tentativas, mesmo que repetidamente, em propostas diferenciadas, e a tolerância ao erro colaboram para o desenvolvimento dos conceitos. O aluno aprende a observar, identificar, interagir com o texto, antecipar informações, compreender, reescrever e produzir. As intervenções de leitura acontecem de forma sistemática, ordenada e progressiva (PROFESSORA NOWILL).

A partir da resposta da professora Nowill, é possível refletir sobre como as práticas desenvolvidas por ela podem contribuir para uma ação inclusiva em Educação, principalmente quando afirma que as práticas são contextualizadas com o uso de atividades diferenciadas e que há espaço para erros, sendo tolerados como parte da aprendizagem. Para Franco (2017), a inclusão perpassa a docência devido à sua especificidade, dado que a ação docente não pode ser simplesmente acolhedora, ou seja, que não estimule os estudantes com deficiência a habilitarem-se enquanto sujeitos que sabem e que aprendem. Frente a esse pensamento, as práticas desenvolvidas no AEE devem promover a autonomia, como citado por uma professora:

Mas a gente busca sempre ou a partir daquela dificuldade [...] a gente parte das metas para fazermos as nossas ações com eles e o que que a gente vai desenvolver dentro da prática da leitura, da alfabetização dentro da sala. A gente parte de que ao decorrer de estar fazendo um trabalho voltado para isso que a gente consiga vencer um pouco essa dificuldade e essa habilidade, seja um pouco, consiga algum êxito. Senão apenas que ele tenha alguma autonomia, que crie alguma influência de alguma forma para poder estar auxiliando ele nessa questão da leitura e interpretação (PROFESSORA ANTIPOFF).

Os estudos de Cotonhoto (2014) apontaram que as professoras da SRM desejavam que o AEE se movimentasse para além da sala de atendimento; que fosse mais dinâmico. Isso se evidencia quando a professora Sullivan relata que leva seus alunos do AEE em um comércio em frente à escola para poderem aprender, na prática da vida real, o que é desenvolvido na SRM.

O relato recorrente das professoras do AEE sobre as atividades que desenvolvem revela que suas práticas podem ser definidas como pedagógicas no sentido de promover a autonomia dos sujeitos. De acordo com Franco,

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam palavras sinônimas e, portanto, unívocas. No entanto, ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando à práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2017, p. 968).

A partir da diferenciação proposta por Franco (2017), quando afirma que uma prática pedagógica pressupõe uma finalidade assentada em uma prática social, vemos isso ocorrer quando a professora Sullivan afirma que os alunos interagem com agentes sociais no entorno da escola. Tal interação traz para a formação dos estudantes elementos do cotidiano e, de alguma maneira, contribui para que atribuam maior significado ao que estão fazendo. Se pensarmos na diversidade dos alunos acompanhados no AEE, torna-se fundamental que a conexão entre a realidade que vivem e os conhecimentos didatizados se estabeleça. Vale ressaltar que o desejável é que toda a escola atue nesse sentido e não somente as turmas de AEE. Não é uma discussão que nos propomos a fazer aqui, mas entendemos ser importante chamar a atenção para tal fato e ressaltar que o modelo de escola atende a um padrão de exclusão não somente das pessoas com deficiência. A professora Antipoff, ao citar que o trabalho desenvolvido na SRM foca que o estudante possa ter autonomia também, permite observarmos a aproximação da atividade proposta em prática pedagógica.

O trabalho realizado nos atendimentos, segundo a professora Sullivan, são predominantemente desenvolvidos por meio de materiais lúdicos, como jogos e brincadeiras. Nesse sentido, compreender quais recursos são utilizados durante o AEE, no tocante à prática de leitura e de letramento se torna relevante, uma vez que esse processo permite o entendimento de como as práticas são desenvolvidas. Assim, sobre o uso desses recursos, a professora Antipoff salienta: “A gente tem aqueles [alunos] que a gente desenvolve através de

material adequado, igual nós temos o braile. Vai precisar de um material com braile para poder estar fazendo a leitura de algum livro”.

Com base nas falas das professoras, notamos que os recursos usados interferem diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes do AEE. Esses suportes didáticos são preponderantes para atender às especificidades de cada aluno. Segundo o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, as salas de AEE, ao serem implementadas, contam com um kit básico. Essa composição se divide em duas possibilidades, que veremos abaixo, na Tabela 3.

**Tabela 3** - Especificação dos itens da SRM Tipo I e Tipo II

	<b>Equipamentos</b>	<b>Mobiliários</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
<b>Sala I</b>	02 Microcomputadores 01 <i>Laptop</i> 01 Estabilizador 01 <i>Scanner</i> 01 Impressora laser 01 Teclado com colméia 01 Acionador de pressão 01 <i>Mouse</i> com entrada para acionador 01 Lupa eletrônica	01 Mesa redonda 04 Cadeiras 01 Mesa para impressora 01 Armário 01 Quadro branco 02 Mesas para computador 02 Cadeiras	01 Material Dourado 01 Esquema Corporal 01 Bandinha Rítmica 01 Memória de Numerais 1 01 Tapete Alfabético Encaixado 01 <i>Software</i> Comunicação Alternativa 01 Sacolão Criativo Monta Tudo 01 Quebra Cabeças - sequência lógica 01 Dominó de Associação de Idéias 01 Dominó de Frases 01 Dominó de Animais em Libras 01 Dominó de Frutas em Libras 01 Dominó tátil 01 Alfabeto Braille 01 Kit de lupas manuais 01 Plano inclinado – suporte para leitura 01 Memória Tátil
<b>Sala II</b>	02 Microcomputadores 01 <i>Laptop</i> 01 Estabilizador 01 <i>Scanner</i> 01 Impressora laser 01 Teclado com colméia 01 Acionador de pressão 01 <i>Mouse</i> com entrada para acionador 01 Lupa eletrônica 01 Impressora Braille	01 Mesa redonda 04 Cadeiras 01 Mesa para impressora 01 Armário 01 Quadro branco 02 Mesas para computador 02 Cadeiras	01 Material Dourado 01 Esquema Corporal 01 Bandinha Rítmica 01 Memória de Numerais 1 01 Tapete Alfabético Encaixado 01 <i>Software</i> Comunicação Alternativa 01 Sacolão Criativo Monta Tudo 01 Quebra Cabeças - sequência lógica 01 Dominó de Associação de Idéias 01 Dominó de Frases



– pequeno porte 01 Máquina de datilografia Braille 01 Calculadora Sonora	01 Dominó de Animais em Libras 01 Dominó de Frutas em Libras 01 Dominó tátil 01 Alfabeto Braille 01 Kit de lupas manuais 01 Plano inclinado – suporte para leitura 01 Memória Tátil 01 Punção 01 Reglete de Mesa 01 Soroban 01 Guia de Assinatura 01 Kit de Desenho Geométrico
--	---

Fonte: Elaboração própria (2021) com base em DUTRA; SANTOS; GUEDES, (2010).

A professora Antipoff alerta que a falta de materiais para a execução das atividades é um elemento que impede o bom desenvolvimento das práticas de leitura e letramento na SRM. Como já visto, as salas de AEE possuem dois tipos, uma com equipamentos mais específicos para pessoas com deficiência de surdez, cegueira ou baixa visão e outra mais básica. Essa docente relata que fica muito a cargo da criatividade das professoras como desenvolverem práticas significativas com os poucos recursos que possuem na sem:

Depende, às vezes, do que que acontece muito da gente não ter o material adequado. Então às vezes, por exemplo, se for um aluno, igual não é o meu caso, um aluno que seja surdo, cego. Tem os materiais já dependendo, mas não são todos, vai chegando de acordo com a demanda. Tanto que, por exemplo, o braile lá na escola tem alguns livros em braile, mas impressora mesmo, o material em si só fica em uma escola, onde tem esse aluno que é cego, que a gente tem na rede. Então ele vai para essa escola, então ele está matriculado lá. Porque lá é que tem a impressora e lá tem mais o material. A gente recebe algumas coisas, porque as salas elas estão cadastradas e recebem alguns materiais de acordo, mas, por exemplo, no caso se precisar fazer um atendimento com material em braile, eu teria que pedir a essa outra professora, porque essa máquina, essa impressora que faz esse material para a gente está na outra sala. Agora da questão do aluno surdo, a gente tem materiais de libras também; tem alguns computadores que fazem para ele a questão lá da interpretação, mas não é muito acessível. A gente tem alguns materiais, como se diz... mobiliário adequado. A gente conta mais também é com a criatividade do professor em fazer e elaborar essas atividades (PROFESSORA ANTIPOFF).

Frente ao planejamento e ao uso de recursos didáticos para desenvolverem as práticas no AEE, torna-se relevante refletir como é que as docentes veem a oferta dos materiais que elas possuem para trabalhar com os estudantes. Nesse sentido, a professora Antipoff comenta

sobre a falta de mais recursos na SRM, dado que possui em sua sala um conjunto limitado de recursos básicos. Ela expõe que mesmo alguns recursos existentes na SRM apresentam a característica de serem pouco acessíveis aos estudantes. Em sua fala, é interessante observar indicações de que a exclusão também pode ocorrer pela falta de materiais adequados para o desenvolvimento das práticas no AEE.

Por outro lado, observamos que a professora Sullivan, na fala abaixo, afirma ter apoio em suas práticas por parte do corpo docente quando afirma ter “[...] uma parceria muito forte com as minhas pedagogas e as minhas professoras. Então eu consigo orientar o trabalho delas para que elas possam desenvolver o trabalho na sala comum da melhor forma possível”. Diferentemente da professora Antipoff, como vimos nos excertos anteriores, ela apresenta uma outra situação no desempenho de suas atividades. Embora seja a mesma rede de ensino (todas as escolas situadas na sede do município), observamos realidades distintas da efetivação das ações pedagógicas e redes de apoio de escola para escola.

Nesse contexto, mesmo com fatores dificultadores da prática docente dentro de algumas salas de AEE, notamos que a qualificação profissional das professoras, considerando os cursos realizados por elas, e as suas experiências da prática lhes permitem criar recursos didáticos para suprir algumas demandas. Essas docentes fazem uso de estratégias inclusivas e lúdicas, como jogos e brincadeiras.

Assim, a adequação e a seleção desses recursos são imprescindíveis para uma aprendizagem satisfatória dos estudantes do AEE. Dessa forma, na próxima seção, com base nas narrativas das professoras, montamos o Quadro 7, em que elas evidenciam os principais recursos utilizados nas práticas de leitura e de letramento na SRM.

#### **4.3.2 Recursos usados pelas professoras no AEE**

Os recursos didáticos utilizados pelas professoras do AEE são da ordem do concreto, em forma de objetos manipulados, sejam industrializados ou confeccionados pelas próprias docentes. Também podendo ser personificados em jogos e brincadeiras, como veremos no Quadro 7, a seguir:

#### **Quadro 7 – Recursos usados nas práticas de leitura e letramento**

<b>Professora</b>	<b>Professora Antipoff</b>	<b>Professora Nowill</b>	<b>Professora Sullivan</b>
-------------------	----------------------------	--------------------------	----------------------------

<b>Relatos</b>	[...] a gente tem vários recursos, a gente tenta, ao máximo, trabalhar a questão do concreto na sala de recurso [...]. A gente tem o dominó de palavras, trabalha cantigas e histórias, cruzadinhas, caça-palavras, quebra-cabeças. A gente faz exploração de livro [...], bingos, parlendas, e trabalhando gêneros no geral e conta ainda com alguns recursos.	Há uma organização de sequências didáticas acompanhadas do uso de materiais que colaboram com a ampliação gradativa de complexidade nas atividades. Utilizamos recursos tecnológicos diversos, ludicidade, materiais adaptados, tanto industrializados quanto confeccionados por nós, professoras.	A gente usa alfabeto móvel, [...] usa material estruturado, [...] usa vídeos do YouTube, [...] usa jogos, [...] loto leitura, algumas brincadeiras.
----------------	---	--	---

Fonte: Elaboração própria (2021).

A professora Nowill, ao ser indagada sobre os recursos que ela usa na SRM, relatou: “Utilizamos recursos tecnológicos diversos, ludicidade [...]”. Essa afirmação vai ao encontro das especificidades do AEE, dado que a suplementação das habilidades e competências que ocorrem no trabalho na SRM denota um caráter complexo, concreto e mais prático. Percebemos, com isso, que a “[...] necessidade de utilizar atividades lúdicas pode contribuir para uma aprendizagem mais satisfatória, que é vista como uma das mais difíceis de ser compreendida” (SÁ, 2017, p. 49).

Entretanto, a maior parte das práticas no AEE são baseadas na ludicidade devido à pouca disponibilidade de outros recursos, como os tecnológicos, conforme observamos nos itens que são inclusos nos tipos I e II da SRM<sup>12</sup>. Essa pouca disponibilidade de recursos tecnológicos exige das docentes a busca de alternativas, dentre elas, a confecção de recursos didáticos. Além disso, é importante ressaltar que a ludicidade ocupa, na atualidade, um lugar de senso comum no âmbito escolar. A ludicidade, muitas vezes, é utilizada discursivamente para justificar um fazer pedagógico mais de vanguarda. Contudo, se, por um lado, o trabalho lúdico é importante para o processo de aprendizagem, por outro, é preciso ter cuidado com a sua banalização.

<sup>12</sup> São um conjunto de materiais destinados à implantação das SRM: “[...] as SRM do Tipo I são para atendimento dos alunos que apresentam deficiências e condutas típicas. Já as salas do Tipo II são iguais às do Tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos” (CARLETO; SOUSA; FERREIRA, 2013, p. 146).

O uso de materiais concretos, que podem ser manipulados pelo estudante, também é uma ferramenta pedagógica usada pelas docentes nas práticas na SRM, como afirmam duas das docentes participantes da pesquisa. A professora Antipoff afirmou que “[...]tenta o máximo trabalhar a questão do concreto na sala de recurso [...]” enquanto que a professora Sullivan reforça: “A gente usa alfabeto móvel, [...] usa material estruturado [...]”. Os materiais concretos ou estruturados, por serem manipuláveis, muitas vezes são mais utilizados em conteúdos matemáticos, mas vemos na Figura 1 a possibilidade do uso para alfabetização, estimulando a leitura. A esse respeito, Sganzerla afirma que “[...] o uso e a exploração do material concreto, por parte dos professores e alunos, poderão facilitar ações tanto para o professor ensinar, quanto para o aluno aprender” (SGANZERLA, 2014, p. 43).

A professora Sullivan declara que muitas atividades partem de brincadeiras e jogos, assim, ela descreve que “[...] usa jogos, [...] loto leitura, algumas brincadeiras” para desenvolver as práticas de leitura e letramento dentro do AEE com seus estudantes. A Professora Antipoff também cita alguns recursos utilizados por ela na SRM para desenvolver as práticas de leitura e de letramento, que são: “[...] o dominó de palavras, trabalha cantigas e histórias, cruzadinhas, caça-palavras, quebra-cabeças”. Conforme aponta Alves (2016), as brincadeiras podem impulsionar o desenvolvimento das crianças na escola. As brincadeiras e os jogos podem ajudar na construção de significados do que se está aprendendo e aperfeiçoando ou desenvolvendo habilidades e competências.

Observamos, na Tabela 3, que os materiais disponibilizados na implementação da SRM são muito reduzidos, quando pensamos em uma sala que tem que dar conta de múltiplas demandas educacionais. O Ministério da Educação destina recursos limitados quanto à implementação do AEE, e, por isso, a maioria das salas são do tipo básica (tipo I). Conforme apontam Carleto, Sousa e Ferreira (2013, p. 146), “[...] as SRM do Tipo I são para atendimento dos alunos que apresentam deficiências e condutas típicas. Já as salas do Tipo II são iguais às do Tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos”. Vale ressaltar que quem define o tipo de sala a ser implementada é o Ministério da Educação, “[...] baseado nos relatórios enviados pela escola, de acordo com a necessidade dos alunos e o tipo de deficiência que eles possuem” (MEDEIROS, 2016, p. ?).

Por essa razão, a criatividade das professoras é um dos elementos basilares para o processo de seleção do melhor recurso a ser utilizado, precisando, muitas vezes, ser confeccionado pelas próprias docentes. Na fala da professora Nowill constatamos que ela cita

utilizar materiais adaptados confeccionados pelas docentes, além de recursos industrializados. Fica evidente essa escassez de recursos na fala de uma das professoras, como, por exemplo:

A gente tem alguns materiais, como se diz... mobiliário adequado. A gente conta mais também é com a criatividade do professor em fazer e elaborar essas atividades. Então, um bingo, um cartaz, um jogo, um dominó. Igual, por exemplo, para desenvolver uma atividade lá, de caça-palavras, de uma trilha dependendo. Às vezes, a gente não tem uma tinta, não tem uma folha, não tem um caderno, então, assim... o que falta e atrapalha de recurso é a falta de material destinado para a gente (PROFESSORA ANTIPOFF).

Notamos que está bem presente o uso de atividades adaptadas ou criadas pelas professoras, uma vez que esse recurso promove uma gama de possibilidades de ações a serem desenvolvidas com os estudantes na SRM. É sabido que uma das atribuições do Professor do AEE é: “Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum [...]” (BRASIL, 2010a, p. 4). Contudo, não é a única atribuição. Percebemos que, muitas vezes, essa confecção de recursos feitos pelas professoras do AEE acaba por dominar boa parte do tempo escolar delas. Por outro lado, essas atividades possibilitam aprendizagens para os estudantes do AEE e favorecem o processo de inclusão escolar.

A seguir, veremos a descrição, feita por uma das professoras, de um exemplo de atividade lúdica, criativa e que contribui para o desenvolvimento da prática de leitura e do letramento:

Por exemplo: eu tenho alunos lá que tem uma dificuldade motora muito grande e com uma dificuldade da percepção, da percepção alfabética ou da própria escrita [...] vamos supor que é uma criança que precisa trabalhar o pareamento, que é um princípio de comparação, mas precisa também trabalhar motricidade e eu tenho pouco tempo com ele. Então, eu monto um circuito na sala, aí nesse circuito, por exemplo, ele tem as vezes que, com a minha ajuda, subir em uma cadeira, pular, passar dentro de um túnel e aí ele pega ali uma letrinha, no alfabeto móvel. A letra que eu falei: "pega a letra A". Aí ele vai no alfabeto móvel e procura a letra A. Aí ele passa em uma linha que eu desenhei no chão, sobe em uma cadeira, desce e passa por baixo de uma mesa, passa no túnel, anda com uma perna só etc. Às vezes preciso inclusive auxiliar. Aí ele chega na minha mesa e tem uma prancha dele, material estruturado, com o A, o E, o I, O e o U. E, ele tem que colocar o A embaixo do A, o E embaixo do E, sempre fazendo esse trajeto (PROFESSORA SULLIVAN).

Ao desenvolver atividades como a descrita pela professora Sullivan, para alguns estudantes, verificamos que ela explora vários sentidos, capacidades e habilidades. As

docentes entrevistadas acreditam que uma abordagem mais lúdica das atividades no AEE pode favorecer o desenvolvimento dos estudantes que usam a SRM. Essa ação das professoras corrobora o que é preconizado como uma das atribuições do professor do AEE, a saber: “Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2008). Mesmo não estando explícito o lúdico na legislação, essa é a ferramenta pedagógica que mais utilizam. Nesse sentido, Bracciali e Manzini evidenciam que “[...] no brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade; a memorização; [...] a concentração; a linguagem; a motivação; a aquisição de conceitos [...]” (BRACCIALLI; MANZINI, 2010, p. 37).

Marques, Salheb e Oliveira (2013) afirmam que as atividades lúdicas como os jogos são estratégias pedagógicas relevantes porque favorecem e garantem o processo de consolidação de conhecimentos pelos alunos. Nesse sentido, vejamos a fala sobre as estratégias utilizadas por uma professora:

[...] a prática de leitura a gente desenvolve a partir de atividades pensadas pelo lado da cruzadinha, com jogos de competição... Às vezes, se for um atendimento coletivo, jogos de memória, produções de texto, leituras do livro que mais gostou, faz releitura de imagens, faz um reconto. Então, as nossas práticas, pede mais para o lado dessas questões que a gente pensa na hora de acordo com o que foi estabelecido na meta de trabalho para aquele dia (PROFESSORA ANTIPOFF).

O lúdico, na visão educacional das professoras do AEE, é sempre concebido por um planejamento prévio, como podemos inferir nos excertos acima das professoras Sullivan e Antipoff.

O Município de Mariana, por não possuir legislação específica para o desenvolvimento das atividades e das práticas na SRM, acaba por seguir as diretrizes do Estado de Minas Gerais. Dessa forma, as professoras do AEE desenvolvem as práticas organizadas em metas de trabalho estabelecidas, como afirmou a professora Antipoff. Essas metas são direcionadas para os estudantes, como podemos ver nessas duas falas:

A estratégia utilizada tem sempre como fundamento o aluno como centro do processo. Por isso, em determinados casos priorizamos intervenções de dimensões expressivas – motora, afetiva, cognitiva. As singularidades de cada aluno requerem a utilização de múltiplas metodologias adequadas a diferentes momentos e transições de níveis. A respeito dessas

especificidades, trabalhamos com espaços, materiais, brinquedos e brincadeiras psicomotoras, pranchas estruturadas confeccionadas pela própria Sala de Recursos, recursos tecnológicos midiáticos, por meio de jogos verbais, poemas, canções, contos adivinhações, jogos de escrita como cruzadinhas caça-palavras, histórias em quadrinhos. Textos informativos respeitando as vivências do aluno e a interação em seu cotidiano, com a preocupação em não antecipar conteúdos e informações desnecessárias ao progresso do aluno (PROFESSORA NOWILL).

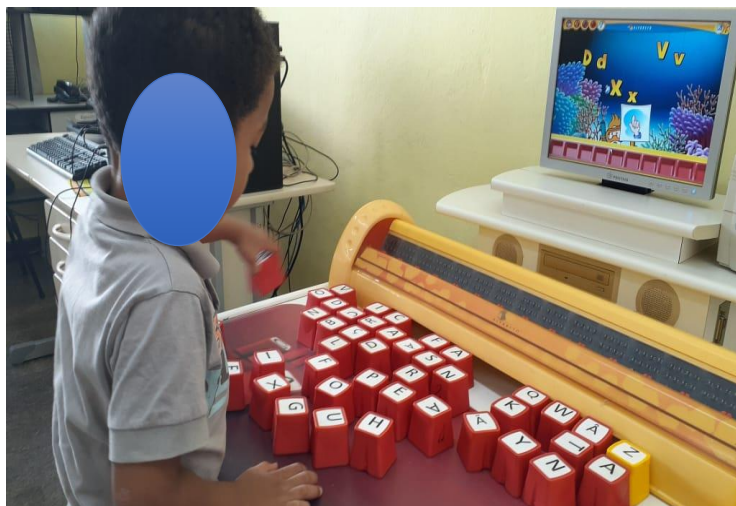
[...] a gente pensa em deixar aquele momento mais significativo para o aluno que está tendo aquele atendimento e que tenha mais função para ele, que não torne uma coisa tão cansativa. Porque, às vezes, ele vai no contraturno nas nossas salas, nos nossos atendimentos. Então, ele já teve aula ou vai ter a aula com o professor, aí, às vezes, aquele rendimento dele já não está tão propício para aquele momento. Então a gente não quer, porque senão não tem significado nenhum na nossa sala de recurso, não é um reforço! Fica parecendo um reforço, lá o nosso objetivo é outro, não é esse (PROFESSORA ANTIPOFF).

Conforme descrito pela professora Nowill, no excerto acima, são pensadas estratégias educacionais para cada estudante, considerando sua especificidade. Como consequência, há que se pensar em formas variadas de práticas a serem desenvolvidas para que não sejam antecipados conteúdos escolares que, naquele momento, não auxiliarão no desenvolvimento do estudante. Por esse motivo, ela opta, em alguns casos, por intervenções pedagógicas que abarcam dimensões motora, afetiva e cognitiva. Essa escolha da professora nos leva a refletir sobre a importância do domínio de diferentes conhecimentos e técnicas para atuação docente. No caso da atuação no AEE, os professores geralmente necessitam lançar mão de recursos e estratégias para atender às demandas que costumam ser muito específicas em função de cada criança, além de muito diversas quando pensada no coletivo das pessoas com deficiência.

No relato acima feito pela professora Antipoff, percebemos a preocupação dela em trazer atividades distintas do ensino regular para poder deter a atenção e o interesse do estudante nas práticas desenvolvidas no AEE, visto que as intervenções ocorrem no contraturno. Para essa docente, o AEE não pode ser visto como um reforço escolar, dado que o objetivo da SRM é outro. Essa fala da professora nos remete aos estudos de Pacheco e Maia, que apontam que não é incomum que “[...] confundam o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que projetem para as Salas de Recursos Multifuncionais, uma função de sala de reforço, reduzindo dessa forma a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (PACHECO; MAIA, 2017, p. 5).

No Quadro 7, apresentado no início deste tópico do texto, notamos na fala das professoras Nowill e Sullivan que elas relatam usar recursos tecnológicos como vídeos em suas práticas docentes no AEE. A Figura 3 ilustra um estudante usando o recurso tecnológico da SRM. Na imagem, ele usa um computador e um alfabeto móvel, em que vê na tela a letra e precisa encontrá-la no material concreto.

**Figura 3** - Atividade: Uso do computador



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da professora Antipoff (2019)<sup>13</sup>.

O uso de tecnologias digitais na SRM também se constitui como uma importante estratégia pedagógica. Segundo a professora Antipoff: “Há o computador que nos ajuda na sala de recursos, [...] a gente pode colocar vídeos e colocar algum tipo de jogo on-line que possa ter esse interesse para ele e com vários outros recursos”. Essa fala reforça que a professora procura conhecer as preferências e os interesses dos estudantes. Isso pode resultar na elaboração de práticas que melhor supram as necessidades desse estudante e estimulem a motivação, para além das práticas docentes desenvolvidas no AEE. Assim, o AEE é um dos

---

<sup>13</sup> Fotografia disponibilizada posterior a realização da entrevista.



mecanismos das políticas públicas inclusivas, visto que assegura a complementação e/ou suplementação da aprendizagem necessária aos estudantes com deficiência para poderem ter a possibilidade de acesso em escolas regulares. Logo, “[o] acesso ao AEE constitui direito do aluno público-alvo do AEE [...]” (BRASIL, 2010a). Nesse sentido, é importante refletir sobre como as práticas de leitura e de letramento desenvolvidas pelas docentes contribuem no sentido da promoção da inclusão em educação, entendida como a promoção dos processos de identidade que se propõem a minimizar todos os tipos de exclusão e segregação, sem predominar um grupo específico, ancorada em documentos legais nacionais e internacionais, como as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1992).

Retornando às entrevistas, a professora Nowill destaca quais as principais práticas adotadas por ela que podem contribuir com a inclusão para a educação dos estudantes que ela atende:

Quanto às práticas adotadas, optamos pela abordagem qualitativa. Enfatizando a descrição oral de fatos, a indução às respostas através de questionamentos que estimulam a compreensão. Além disso, nos mantemos atentas à experiência e vivência do aluno. A evolução do aluno no processo da leitura e da escrita faz-se necessária. A identificação de atividades relevantes fornece diversas possibilidades dentro da prática oral, linguística, de leitura e de produção desde que as mesmas estejam em consonância com as necessidades do aluno (PROFESSORA NOWILL).

Identificamos nessa fala que a concepção de leitura da professora leva em consideração o sujeito da aprendizagem. Tanto em salas de aula comum quanto em nas SRM, é fundamental que o docente considere os sujeitos que ali se encontram em processo de aprendizagem. Essa perspectiva de atuação nos mostra, de alguma maneira, que ao propor atividades de leitura para os alunos, a professora Nowill não o faz a partir de metodologias prontas. Tal perspectiva de atuação vai ao encontro pelo descrito por Kato (1986), quando salienta que função do trabalho com a linguagem proposta pela escola é a de inserir os estudantes no mundo da escrita. Essa inserção na escrita promove um sujeito letrado, “[...] capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (KATO, 1986, p. 7).

Acreditamos que a leitura e o letramento necessitam ser articulados para potencializar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como dos demais. Assim sendo, as

crianças perceberão que a escrita é uma das formas de se expressar no mundo que as cercam. Essa ação pode estimular o processo de construção de habilidades, capacidades e potencialidades dos estudantes do AEE.

### 4.3.3 Gestão do tempo e aprendizagem: entrelaçamentos no AEE

A gestão do tempo no processo educacional é um fator de fundamental importância no trabalho docente. No Atendimento Educacional Especializado não é diferente. Nesse trabalho, as professoras necessitam realizar a gestão do tempo, uma vez que possuem um tempo reduzido para atendimento da criança e das demandas que a acompanham. Conforme alertam Santos *et al.* (2021), há que se ter uma organização para os atendimentos no AEE, bem como para possibilitar o bom funcionamento da SRM. Dessa forma, os docentes precisam criar um cronograma das práticas que serão desenvolvidas, mas é preciso observar “[...] que o funcionamento do AEE abrange a organização do tempo e do espaço físico, e fica a cargo do professor a responsabilidade em definir os critérios de atendimento” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 108). Partindo desse prisma, nesta pesquisa as professoras relataram sobre como administram seu tempo na SRM. Essas falas estão dispostas no Quadro 8, que veremos a seguir.

**Quadro 8 - Gestão do tempo na SRM**

Professora	Professora Antipoff	Professora Sullivan	Professora Nowill
<b>Relatos</b>	[...] o tempo de desenvolver essas práticas, a gente vai de acordo com o que a gente faz no nosso planejamento. Então, a gente tem um planejamento mensal e no planejamento mensal a gente estabelece o que que a gente vai trabalhar ali dentro. [...] Ao final, a gente tem uma avaliação do que ele fez naquele dia, a gente fala: “ele venceu”, conseguiu entender a proposta da atividade, assimilou aquilo ali. No final do ano	[...] o atendimento deles [alunos] é uma vez por semana e, nessa uma vez na semana, eu preciso muito trabalhar algumas habilidades que são pré-requisitos para leitura e para escrita e o raciocínio lógico. Então, eu tenho que tocar muito nisso, nos pré-requisitos. A partir dos pré-requisitos, quando os pré-requisitos se tornam já incorporados as habilidades dessa criança a gente parte efetivamente para o processo de	A distribuição do tempo é embasada na identificação das reais necessidades dos alunos, por isso as intervenções se dão em temporalidades distintas para cada aluno, sendo elas de caráter limitado, ou seja, apoio de curta duração com intervenções nos trabalhos e atividades em outras áreas, além do letramento, podendo ser moderado no qual não há limite de tempo para o apoio. Esse se dará de acordo com o

	<p>você faz aquele montante de todos esses momentos que a gente teve com ele e vê o que que prevaleceu mais. Então, é muito difícil a gente também estar falando assim de que tem um tempo certo. Porque às vezes você coloca no planejamento lá que você vai colocar uma atividade em dois atendimentos e às vezes leva muito mais, vai depender desse tempo desse aluno.</p>	<p>alfabetização.</p>	<p>comprometimento e avanços apresentados pelo aluno. Até apoio generalizado de caráter constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para manutenção da comunicação.</p>
--	--	-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

A professora Antipoff, em sua fala, traz dois elementos significativos quando pensamos na gestão do tempo, que são: planejamento e avaliação. No tocante à SRM, o planejamento, segundo as professoras Nowill e Sullivan, é centrado nas especificidades do estudante do AEE. Nesse âmbito, vale ressaltar que: “As atividades (dimensão das práticas) desenvolvidas no atendimento educacional especializado são práticas pedagógicas intencionais, que precisam estar circunscritas (políticas) em valores (culturas)” (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 488). Além disso, precisam estar assentadas em planejamentos.

Compreendemos que o ato de planejar não deve se restringir à prática do AEE, mas, sobretudo, em qualquer caso deve permitir uma mudança na cultura escolar na perspectiva da inclusão.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por processo de avaliação e revisão em que nos interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação? Ato decisório (políticas), político (políticas) e ético (culturas), porque o processo exige reflexão (práticas) sobre a nossa função social (políticas e práticas), o que precisamos realizar para tentar transformar (práticas) a escola em um espaço mais inclusivo. O espaço do AEE é potencialmente relevante para problematizar e identificar (práticas) as barreiras de exclusão presentes na escola. Esse fato torna o professor de AEE um ator importante nas articulações políticas (políticas e práticas) [...] (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 494).

Nesse cenário, observamos, ao longo dos relatos produzidos na entrevista que o planejamento desenvolvido pelas três docentes participantes da pesquisa não é estanque: é flexível e permeado pelos avanços, interesses e disponibilidades dos estudantes. Sua postura corrobora o axioma de um planejamento técnico, político e filosófico.

Sobre o tempo das práticas docentes desenvolvidas na SRM, a professora Antipoff disse que: “[...] o tempo de desenvolver essas práticas a gente vai de acordo com o que a gente faz no nosso planejamento”. Essa afirmação da docente vai ao encontro do descrito por Tardif e Lessard (2013, p. 75, grifo no original), de que: “O tempo escolar é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos”. Para esses autores, cabe ao docente manter uma prática contínua de atividades escolares imposta aos estudantes, além de ressaltarem que o tempo escolar não é estanque e uniforme, dado que possui fragmentações que podem ser medidas e avaliadas por instrumentos.

Nesse tocante, a gestão do tempo da AEE é um fator importante a ser pensado, posto que, mesmo tendo todo um planejamento, muitas vezes a dinâmica das práticas didáticas acaba sendo ditada pelo ritmo dos estudantes, como afirma a professora Antipoff em sua fala: “Porque às vezes você coloca no planejamento lá que você vai colocar uma atividade em dois atendimentos e às vezes leva muito mais, vai depender desse tempo desse aluno”. A professora Nowill também fala sobre como as práticas desenvolvidas por ela e a organização do tempo dessas atividades são focadas nas necessidades dos estudantes: “A distribuição do tempo é embasada na identificação das reais necessidades dos alunos, por isso as intervenções se dão em temporalidades distintas”. Relatos como esse nos fazem refletir que o tempo de cada prática desenvolvida no AEE também é centrado no estudante e no ritmo da aprendizagem de cada sujeito.

É sabido que o tempo escolar proposto nos planejamentos docentes não acompanha a aprendizagem dos estudantes. “O tempo escolar não é uniforme, mas remetido concretamente a práticas, a significação e a diferentes níveis de envolvimento na profissão” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 77). Mediante a isto,

Para atender os objetivos e funções traçados para o AEE, os professores e a escola como um todo precisam organizar e planejar (políticas) esse espaço de forma coletiva. Estas ações, por sua vez, implicam em uma constante

revisita (práticas) aos objetivos e fundamentos (culturas) daquilo que se entende e se quer (culturas) com a educação (SANTIAGO; SANTOS, 2015, p. 489).

Os relatos das professoras Antipoff e Nowill nos fazem pensar que essa dicotomia dos tempos *Chronos* e *Kairós* vem, há muitos séculos, permeando a vida dos seres humanos. Trazendo essa dicotomia para a o *locus* da escola, temos o tempo *Chronos* das condutas massificantes e expresso em rotinas escolares, porém, o tempo *Kairós* configura-se um momento singular e imposto por cada sujeito. Explicando melhor cada um dos tempos: o tempo “[...] *Chronos* é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente; *Kairós* é a qualidade do tempo vivido” (PEDRONI, 2014, p. 246). Esses dois tempos, por mais antagônicos que possam parecer, podem ser vistos de forma simultânea quando nos debruçamos a olhar o funcionamento do AEE, quando as professoras planejam o que ensinar (*Chronos*) e os estudantes aprendem em seu ritmo (*Kairós*). Cabe às docentes encontrarem uma harmonia entre esses dois tempos. Como vimos nos relatos acima produzidos pelas docentes, apesar de não citarem claramente esses dois tempos, elas têm consciência que eles existem e os consideram em suas práticas dentro da SRM.

A professora Sullivan aponta que a falta de mais tempo com os estudantes no AEE é o principal desafio que ela encontra para desenvolver as atividades de leitura e letramento na SRM. Ela acredita que um encontro de 50 minutos é muito pouco para desenvolver as práticas propostas que se atrelam às habilidades que necessitam ser adquiridas ou consolidadas. A entrevistada complementa:

Eu não vejo dificuldade em desenvolver as práticas de leitura, eu vejo dificuldades na gestão do tempo. A gente tem pouco tempo, uma vez por semana só, 50 minutos para cada aluno é muito pouco tempo. E aí, a gente precisa de atividades repetitivas, que não sejam chatas. Não é aplicar um monte de vezes, mas o princípio daquela atividade. Aquela habilidade tem que ser trabalhada diversas vezes de formas diferentes para que ela seja consolidada. Então, eu acredito que essa seja uma das dificuldades que eu enfrento (PROFESSORA SULLIVAN).

Como narrado pela professora Antipoff, o planejamento das atividades desenvolvidas no AEE ocorre em vários momentos, sendo pensado diariamente e a longo prazo, chegando ao planejamento anual. Segundo a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, o planejamento é de

responsabilidade da professora do AEE, sendo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) uma ferramenta importante para desenvolvimento dos estudantes da SRM. Mesmo as três professoras não tendo explicitado, podemos perceber, tacitamente, que quando falam desse planejamento com os estudantes do AEE, elas se referem ao PDI. Assim, fica posto que o ato de planejar as práticas desenvolvidas na SRM é uma das finalidades do PDI, bem como promover a adaptação e flexibilização curricular do estudante do AEE.

O PDI é uma ferramenta que permite aos professores uma melhor organização de suas futuras práticas com os estudantes. Essa ferramenta permite que os docentes possam fazer diagnósticos dos avanços dos estudantes, pautando em suas especificidades. Nesse sentido, o PDI,

[...] se caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do alunado em questão. Sua elaboração permite, então, ao professor especializado, conhecer as demandas educacionais desse aluno, bem como oferecer as melhores condições de atendê-las por meio de estratégias diferenciadas das propostas para a maioria dos alunos presentes em sala de aula regular. Cabe destacar que, para identificar as competências curriculares e necessidades educacionais especiais do seu alunado, é desejável que o professor também recorra a diferentes fontes de informações disponíveis na escola (POKER; MARTINS; GIROTO, 2015, p. 58-59).

O planejamento feito pelas docentes também contempla a avaliação, como dito pela professora Antipoff. São várias as avaliações que elas usam conforme afirmou a docente, sendo possível inferir que se tratam de: (i) avaliação prévia - quando identificam o que necessita ser trabalhado em intervenções no AEE; avaliação formativa - que ocorre diariamente na SRM, desenvolvida nas atividades propostas; e avaliação somativa - ao fim do ano, o que foi consolidado. Contudo, esse tempo no AEE é muito limitado, podendo ser até duas vezes na semana, como afirma a professora,

O tempo é uma questão importante na sala de Recurso, porque eu peguei o aluno da sala de recurso, ele tem direito de frequentar a sala de recurso em uma frequência 50 minutos semanais. Até 2 horas semanais, divididos em períodos. E, quando a gente tinha pouco aluno, os alunos iam em dois horários, uma hora em um dia na semana e mais uma hora em outro dia da semana. Na medida em que a demanda aumentou muito [...] eu não consigo fazer isso mais (PROFESSORA SULLIVAN).

Nesse relato da professora Sullivan, notamos que, ao longo do tempo, vem ocorrendo um acesso maior de estudantes ao AEE. Porém, há uma sobrecarga de trabalho, visto que esse aumento de estudantes prejudicou a oferta em dois tempos para eles na SRM. Podemos deduzir que, diante desse aumento de estudantes, as atribuições da professora, bem como o tempo, aparentam insuficientes para o desenvolvimento pleno das tarefas. Segundo a pesquisa feita por Luna (2015), existem muitas dificuldades enfrentadas na organização da SRM, como muitos afazeres que são demandados para os professores, o que resulta em sobrecarga de trabalho.

Corroborando esse aspecto, algumas professoras ainda trabalham em dois turnos e isso gera uma maior sobrecarga de trabalho. A professora Antipoff relata que, por ter cerca de 20 estudantes, acaba por realizar algumas vezes um atendimento coletivo. Essa docente complementa que “[...] a gente faz a questão de aproximar as deficiências, que assim dá para você [...] dar um contorno ali, dar um atendimento bom e que atenda cada um que esteja ali naquele momento e naquele grupo”. Assim,

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 22).

Além de pouco tempo dos encontros no AEE, ainda há outro fato preponderante, que é o comportamento do estudante. Esse estudante pode chegar à SRM agitado, ou até não querendo fazer as atividades, como citado por uma docente:

São 50 minutos que a gente tem para cada aluno. Para cada atendimento e dentro desses 50 minutos, dentro do nosso planejamento, a gente também não segue ele de acordo com o que está ali, porque vai depender da situação do dia que o menino [aluno] vai chegar lá. Às vezes, ele vai estar muito agitado, às vezes ele não vai querer conversar com você nesse dia, às vezes, então, ele falta (PROFESSORA ANTIPOFF).

A gestão do tempo, mesmo sendo considerada pelas professoras na hora do planejamento, ainda é um desafio a ser enfrentado diariamente. Vimos que as práticas de leitura e de letramento são, geralmente, diluídas nas atividades cotidianas, não sendo

guardado um tempo específico para elas. Do mesmo modo, ainda encontram outros enfrentamentos pelo caminho, como o comportamento ou a ausência do estudante.

Considerando as análises anteriores, fica evidente que muito ainda precisa avançar para uma educação de fato inclusiva. Esse avanço depende de muitas variáveis, sendo uma delas a formação docente, uma vez que reflete diretamente nas práticas desenvolvidas pelas professoras. Mesmo que as docentes não explicitem claramente as suas concepções, elas influenciam nos planejamentos e nas escolhas que fazem, sejam elas inclusivas ou integradoras, atravessadas pelos modelos médico, religioso ou social.

## **O FIM PODE SER APENAS O COMEÇO!**

*Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando  
Que se faz o caminho  
(Sérgio Britto)*

A pesquisa aqui proposta buscou analisar as concepções e percepções de professores sobre as práticas de leitura e letramento que desenvolvem com público-alvo da Educação Especial, no atendimento educacional especializado, no município de Mariana - MG. Ao longo do percurso da pesquisa, alguns ajustes foram necessários. Pretendíamos desenvolver a observação de campo, além das entrevistas, entretanto, com o advento da pandemia de Covid-19, tornou-se necessário rever o projeto inicial. Buscando no texto em epígrafe “Quando não houver caminho”, ou parecia não ter, foi necessário pensar que “É caminhando/Que se faz o caminho”. Nesse cenário pandêmico, antes nunca visto, emergiu a possibilidade de as entrevistas serem realizadas de forma remota. Dessa maneira, foi possível realizar uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada de forma virtual e mediada por uma plataforma de videoconferência.



Além disso, para melhor compreensão sobre o tema deste estudo, realizamos uma busca em uma base de dados científica. Essa busca nos revelou a publicação de poucos trabalhos relacionados ao objeto em questão. Tal fato nos levou refletir sobre a relevância das pesquisas que se debruçam em estudar sobre o AEE e as práticas de leitura e de letramento desenvolvidas na SRM.

Por meio deste estudo, percebemos como os principais marcos legais sobre a Educação Inclusiva foram preponderantes para a compreensão de como as políticas brasileiras de Educação Especial se desdobraram frente à arena política que a permeou. Também foi possível entender como influências de organismos internacionais marcam presença na efetivação da política nacional brasileira de educação frente a uma perspectiva focada na inclusão. Todo esse percurso político evidenciou que o caminho até a consolidação de uma política nacional de educação na perspectiva da inclusão foi longo e que há que se manter a vigilância para que não haja retrocessos devido a interesses pautados em políticas de governos.

A análise dos dados nos permitiu compreender como as práticas de leitura e de letramento desenvolvidas com estudantes com deficiência nas salas de AEE correspondem às perspectivas desenvolvidas em Inclusão em Educação. Contudo, diversas falas revelam resquícios de perspectivas anteriores, como o modelo médico, em que centra no sujeito o problema. Ademais, entendemos que a inclusão em educação pressupõe a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência. No tocante a isso, percebemos que as três professoras participantes possuem o entendimento, mesmo que não muito explícito, de que a inclusão se efetiva na classe regular, com base nas práticas desenvolvidas no AEE, que permitem o avanço nesse processo.

O estudo ainda revela que as três professoras investem em formação continuada para auxiliar nas práticas desenvolvidas dentro do AEE. Todas as participantes relataram ter feito ou estarem cursando uma segunda graduação para melhor desenvolvimento do trabalho docente dentro da SRM. Além disso, as três professoras possuem, no mínimo, duas Pós-graduações *lato sensu*, inclusive na área de Educação Especial e Inclusiva. Esses dados evidenciam uma preocupação com a capacitação pelas docentes frente aos desafios impostos pelo AEE.

Segundo Salomão (2013), Mesquita (2015) e Milanesi (2017), a maioria dos professores da SRM possui um déficit em sua formação e isso pode afetar o trabalho docente.

Por outro lado, é importante ressaltar que o fato de se ter diversas formações não resulta, diretamente, em práticas mais elaboradas e inclusivas. Essa afirmação parece contraditória, uma vez que a formação é fundamental para o exercício da profissão, mas vale dizer que é preciso se questionar as qualidades das formações, como elas acontecem, o investimento de quem está se formando, as perspectivas de formação das instituições que oferecem esses cursos, as condições de trabalho docente, entre outros.

Além disso, é preciso ressaltar que um dos elementos fundamentais para que o trabalho docente possa acontecer, com qualidade, tem a ver com as políticas públicas nacional e regional relativas ao processo de inclusão, bem como com a gestão e o investimento dos órgãos públicos no processo educacional. A implementação e o desenvolvimento do AEE requerem dos governantes um investimento que garanta a sua realização, a manutenção e a qualificação do corpo docente.

Em relação à concepção sobre leitura e letramento, evidenciada pelas professoras, nos pareceu que não há uma apropriação clara do conceito. As diversas falas produzidas pelas entrevistadas estão muito mais relacionadas a exemplos do letramento implícito em suas práticas do que a um domínio conceitual que as permita refletir sobre o que estão desenvolvendo em salas de AEE. A confusão em distinguir os conceitos de leitura e de letramento, misturando com a alfabetização, mostra uma fragilidade na concepção desses conceitos, o que pode interferir na elaboração e orientação de suas práticas.

Conforme salientado por Matos e Jardimino (2016), as nossas concepções são capazes de nos conduzir, pois revelam como agimos, avaliamos e percebemos algo e essa ação se traduz em atitudes. Assim sendo, é pertinente ter clareza sobre as concepções que sustentam o trabalho docente, dado que isso refletirá nas escolhas e práticas desenvolvidas no AEE. Cabe aqui lembrar que leitura, letramento e alfabetização possuem conceitos distintos, porém, se entrecruzam no contexto escolar e em outros contextos sociais.

Em relação às práticas de leitura e de letramento que as professoras desenvolvem dentro do AEE, as falas demonstraram que fazem um planejamento e que partem da necessidade do estudante. Dessa maneira, elas dizem desenvolver estratégias e práticas centradas nas habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas ou melhoradas. Por conseguinte, usam a ludicidade, de forma intencional, como forma de chamar a atenção dos estudantes para as aprendizagens propostas, e se amparam, em maior parte, em jogos e brincadeiras. Muitos dos jogos e brincadeiras partem de recursos confeccionados pelas

próprias professoras da AEE, uma vez que os recursos fornecidos na implantação da SRM são reduzidos. Essa falta de recurso exige que as professoras busquem alternativas criativas para desenvolverem suas práticas na SRM.

A investigação revelou uma certa precarização dos recursos destinados para a SRM, sejam por parte do Governo Federal ou por parte do município. Essa falta de materiais pode dificultar a realização de algumas das práticas de leitura e de letramento na SRM, assim como outras, e, como consequência, pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, Raiça (2011) aponta que obstáculos de ordem material, atitudinal e educacional podem prejudicar o ensino inclusivo.

Nesse sentido, a organização do tempo no AEE é um fator relevante a ser considerado, visto que são poucos os encontros com cada estudante para trabalhar as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem deles. A organização do tempo, mesmo planejada, ainda encontra dificuldades em sua efetivação como o desinteresse e faltas do estudante. Por esses e outros motivos, as professoras partem de intervenções com jogos e em brincadeiras na busca de possível estímulo nos estudantes para poderem desenvolver as práticas docentes, como a leitura e o letramento.

A partir das falas das três docentes notamos fortemente algumas concepções sobre deficiência implícitas nas narrativas. Primeiro, a biológica, que se atrela ao modelo médico, seguida pela social. Nesse sentido, foi possível perceber, por exemplo, que a professora Antipoff mantém o foco na deficiência do estudante para pensar em um planejamento de intervenção do AEE. Essa perspectiva é intensamente influenciada pelo modelo médico que traz em seu cerne a falta com base no funcionamento biológico dos sujeitos. Dessa forma, é atribuída a responsabilidade ao estudante pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Tal modelo é oposto ao atual paradigma da inclusão em Educação.

Em relação à professora Nowill, notamos que, de alguma maneira, ela também reforça o modelo médico ao focar em limitações do estudante com deficiência e que pode ser superada, ou seja, [...] propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2014, p. 559). Ainda observamos no discurso da professora Nowill a abordagem social, já que, quando a docente afirma que foca nas potencialidades do estudante, notamos este tipo de abordagem, a qual pressupõe que a sociedade deve mudar

para se adequar aos direitos e necessidades das pessoas com deficiências. Assim sendo, esse paradigma evidencia o “[...] conceito conhecido como o modelo social da deficiência” (SASSAKI, 2005, p. 20). É uma proposição de transformação social que implica em um instrumento político importante para as pessoas com deficiências.

Por fim, é importante ressaltar que o estudo nos traz questionamento sobre o lugar da leitura e do letramento no trabalho pedagógico com as pessoas com deficiência. O estudo nos leva a refletir sobre a importância desse trabalho e, para além disso, pensar sobre as fragilidades ainda presentes na atuação de professores no AEE. O modelo médico, ainda bastante presente, muitas vezes traz para a ação pedagógica o olhar sobre a deficiência e não sobre o sujeito. Essa é uma discussão que fica aqui em aberto e que entendemos ser necessária à sua retomada em futuros estudos. Uma inclusão de todos e para todos ainda está longe de ser alcançada. Nesse ínterim, o estudo nos ajuda a entender que o caminho está posto e que precisa ser lapidado constantemente na construção de uma sociedade que garanta a igualdade de direitos e respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos de Linguagem**, local, p. 457-480, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122377/ISSN1516-3083-2012-15-02-457-480.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, local, v. 1, p. 11-24, 2009. Disponível em: [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23183/tornar\\_educa%C3%A7ao\\_inclusiva.pdf#page=11](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23183/tornar_educa%C3%A7ao_inclusiva.pdf#page=11). Acesso em: 15 de jun. 2021.

ALMEIDA, Márcia Rodrigues de. **Educação Inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás**. Xxf. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

ALVES, Silvana Souza Silva. **A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade**. Xxf. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2016.

ALVES, Pedro. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'. **G1**, Pernambuco, 19 de ago. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. 310f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BENGTSON, C.; PINO, D. **Inclusão e letramento para estudantes com deficiência**. In A. G. Gonçalves; F. Cia; J. A. P. Campos (Ed.), *Letramento para o estudante com deficiência* (p. 28–39). São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006.

BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. Escola Inclusiva: Articulação Curricular. **Revista multidisciplinar e de Psicologia**, local, v.10, n. 31. Supl3, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/564/768>. Acesso em: 04 out. 2021.

BLATTES, R. L. (Org.) **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRACCIALLI, L. M. P. MANZINI, E. J. Concepção de professores de classe especial sobre jogos e brincadeiras para alunos com deficiência física. *In*: MANZINI, E. J. FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para a comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010, p. x-y.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 163, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei das Diretrizes e Bases. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 jan. 2001c.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial nº186 de 10 de março de 1078.** Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **(PNEE) Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020.**

BRASIL. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11 de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas - PDE.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

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

BRASIL. SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o AEE.** Brasília, DF, 2006.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no atendimento educacional especializado**. Xxf. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF:CAPES, 2008, p. 43- 63.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, PUC, 2006. (Coleção educação contemporânea).

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. Xxf. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.

CARLETO, E. A., SOUSA, I. C., Silva, R. L. F. C., FERREIRA, S. A. M. Sala de Recursos Multifuncionais: Inclusão ou exclusão escolar? **Revista História e Diversidade**, local, Vol. 2, nº1, 2013. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/historiaeversidade/docs/edicao2013/eliana\\_aparecida\\_carleto,\\_sala\\_de\\_recursos\\_multifuncionais.pdf](http://www.unemat.br/revistas/historiaeversidade/docs/edicao2013/eliana_aparecida_carleto,_sala_de_recursos_multifuncionais.pdf). Acesso em: 21 de ago. de 2021.

CESÁRIO, Luciano. Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes. **O Povo**, Ceará, 17 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 21 de ago. de 2021.

COTONHOTO, Larissi Alves. **Currículo de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios a inclusão escolar**. Xxf. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista iberoamericana de educación**, local, v.?, n.?, p. x-y, 2011. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24601/00520113000056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que "atendimento" é esse?** As configurações do atendimento educacional especializado na Perspectiva da rede Municipal de Ensino de



Gravataí /RS. Xxf. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUNDER, Karla. 'Não queremos inclusivismo', diz ministro sobre crianças deficientes. **R7**, São Paulo, 24 de ago. de 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/nao-queremos-inclusivismo-diz-ministro-sobre-criancas-deficientes-24082021>. Acesso em: 26 de ago. de 2021.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC-SESP, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi (Elab.). **Manual de orientação**: programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou exclusão? *In*: FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillc P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. x-y.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez e Autores, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A produção textual de alunos com deficiência mental. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), ano 2, n. 3, p. 26-30, dez. 2006.

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo**: tecendo aproximações. Xxf. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paul, 2016.

FRANCO, Marco. A. M. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas**: (in)apropriações do discurso médico. 134f. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde – Saúde da Criança e do Adolescente), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, local, p. 964-978, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, local, v.?, n.?, p. 5-20, 2008. Disponível em: [encurtador.com.br/kZ345](http://encurtador.com.br/kZ345). Acesso em: 15 de abr. 2020.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, local, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2016.v21n10/3061-3070/pt>. Acesso em: 15 de abr. 2021.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, local, v. 9, n. 2, p. 25-34, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/c9bDRzrtKTpCNhKxktFCjXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de abr. 2021.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, local, v. 24, p. 557-566, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de out. 2021.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, local, v.?, n.?, p. 1-13, 2013.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.  
KALMAN, Judith. La importancia del contexto en la alfabetización. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, local, v. 24, n. 3, p. 11-27, 2002.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13-43.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, local, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 15 de out. 2021.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. x-y.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.  
LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. *et al.* (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. x-y.

LEFFA, Wilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de recursos multifuncionais (SRM):** uma política pública em ação no Sudoeste baiano. 223f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MAIOR, Izabel M. Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, local, v. 10, n. 2, p. x-y, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 07 de mai. 2020.

MARIANA. **Plano Municipal de Educação de Mariana**, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Mariana, Minas Gerais, 2015.

MARQUES, J. L.; SALHEB, J. N.; OLIVEIRA, M. S. As concepções de professores sobre o jogo como mediador instrumental para o desenvolvimento da atenção de crianças com Síndrome de Down. *In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial: Inclusão: Teoria, Prática e Produção do Conhecimento*, 8, 2013, Londrina. Anais, ISSN: 2175-960x. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 1842- 1851.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educ. Form.**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893.

MEDEIROS, S.A. Contribuições da sala de recursos multifuncional para o processo inclusivo. *In: CINTEDI*, 2., 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_S](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_S) . Acessado em: 01 de agosto 2021.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. Xxf. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. Xxf. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n° 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. Orientação SD n° 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. **Diário Oficial de Minas Gerais**: Belo Horizonte, p. 1-8, 9 abr. 2005. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais** - 2014. Belo Horizonte, 2014.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 2 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

MONTEIRO, Suelen Santos. **Ensino de leitura na educação dos surdos: análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras**. Xxf. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MORAIS, A. G. DE. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, local, v. 1, n. 1, p. x-y, 2015.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORANDI, Maria Isabel W. Motta; CAMARGO, Luis F. Riehs. Revisão sistemática da literatura. *In*: DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JR, José A. Valle. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015, p. x-y.

NASCIMENTO, Sulamita Barreto do; ELEOTÉRIO, Valdênia Rodrigues Fernandes; OLIVEIRA, Adriana da Silva Ramos de. O Letramento como prática de ensino aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE)... **Anais dos Seminários Regionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, n. 3, p. 1-10, 2018.

PACHECO, Ana Paula; MAIA, Helenice. O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense. **Revista Educação e cultura contemporânea**, local, v. 14, n. 35, p. 194-213, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO\\_EV111\\_MD1\\_SA10\\_ID1153\\_27052018114252.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID1153_27052018114252.pdf). Acesso em: 14 de set. 2020.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marim; Brasília: Capes, 2008, p. 25-42.

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio**, local, n. 6, p. 245-254, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526>. Acesso em: 02 de out. 2021.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, local, v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www2.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5197>. Acesso em: 02 de out. 2021.

RAIÇA, Darcy. **Tecnologias para a Educação Inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2011.

REDE-IN. Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial**. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/nova-politica-nacional-educacao-especial/>. Acesso em: 22 de dez. 2020.

REILY, Lucia. **Armazém de imagens**: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Editora: Papyrus, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 200, p. x-y.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Editora, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

ROSENBLATT, Louise M. The transactional theory of reading and writing. *In*: **Theoretical Models and Processes of Literacy**. Estado: Routledge, 2018, p. 451-479

SÁ, José M. Dias. **Utilização de recursos concretos como ferramenta no ensino de geometria**. Xxf. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, 2017.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico** – um estudo de caso. Xxf. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, local, v. 40, p. 485-502, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z5rLTLNdXkLFtP64PxxG97K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de fev. 2022.

SANTOS, Luciana. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. **Revista Ciências Humanas**, local, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019. Disponível em:

<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/514/279>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos *et al.* O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, local, v. 102, p. 99-119, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2022.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, Out/2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 1 ed., Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SANTOS, Gilmara Ozório Silva; MELO, Geovana Ferreira. Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, local, v. 1, n. 40, p. 6-31, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/viewFile/8201/pdf>. Acesso em: 14 de out. 2021.

SANTOS, Monica Pereira dos. **Práticas de Inclusão em Educação: dicas para professores**. Rio de Janeiro: Editora, 2010.

SGANZERLA, Maria Adelina Raupp. **Contátil: potencialidades de uma Tecnologia Assistiva para o ensino de conceitos básicos de matemática**. 118f. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, local, n. 29, p. x-y, 2004a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, Abr. 2004b.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M.; BATISTA; Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOFFOLI, Dias. **Medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590**. Distrito Federal, Brasília, 2020. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/edu\\_especial/medida\\_cautelar\\_adi\\_6590\\_df\\_rel\\_m\\_in\\_dias\\_toffoli\\_01122020.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/edu_especial/medida_cautelar_adi_6590_df_rel_m_in_dias_toffoli_01122020.pdf). Acesso em: 04 de jan. 2021.

UNESCO. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALENTINI, Ricardo Eusébio. **“O regime não acabará, há o sucessor constitucional”**: a luta pela manutenção do jogo político na crise gerada pela renúncia de Jânio Quadros nos Anais da Câmara dos Deputados do dia 25 de agosto ao dia 07 de setembro de 1961. Xxf. 2012. Monografia (Licenciatura em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI**. Xxf. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Santa Catarina, Florianópolis.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da faculdade de Educação**, local, v. 23, n. 1-2, 1997.

WOLFF, Clarice Lehen; MARQUES, Marília; PEREIRA, Vera Wannmacher. Psicolinguística na alfabetização: tendências, contribuições e possibilidades. **Nonada: letras em revista**, local, v.?, n.?, p.x-y, 2013.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG nº \_\_\_\_\_, professor (a), da Escola \_\_\_\_\_, fui convidado (a) pela pesquisadora Waleska Medeiros de Souza<sup>1</sup> para participar de sua pesquisa intitulada “Práticas de leitura e letramento em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino de crianças com deficiência”. Estou ciente de que a pesquisa está sob a coordenação do Professor Orientador Dr. Marco Antonio Melo Franco<sup>2</sup> (UFOP) e que tem por objetivo principal, analisar concepções e percepções de professores sobre as práticas de leitura e letramento que desenvolvem, com público-alvo da Educação Especial, no atendimento educacional especializado, no município de Mariana/MG. Espera-se que o estudo possa nos ajudar a compreender melhor as práticas docentes desenvolvidas dentro do AEE. Poderá contribuir, para que o município participante da pesquisa, possam ter um panorama das ações que lá são desenvolvidas, bem como a percepção dos docentes referentes a questões teórico-metodológica da Inclusão em Educação.

Informo que a participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação. A coleta de dados, desta pesquisa, ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada realizada de forma virtual, fazendo uso de ferramentas tecnológicas, como *Google Meet* ou outro recurso que atendam as demandas da pesquisa e as condições de acesso a internet dos participantes da pesquisa. Em qualquer momento ao longo da pesquisa, o participante poderá cancelar, suspender ou interromper sua participação, caso julgue necessário.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento produzido pela pesquisa. A pesquisadora solicitou permissão para gravar em áudio e vídeo as entrevistas a serem realizadas, sendo que se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. A pesquisadora assumiu os riscos e danos que porventura vierem a acontecer com os participantes, os equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora se saiba que qualquer pesquisa pode oferecer eventuais incômodos e riscos, tais como a participante sentir-se constrangida na presença da pesquisadora, em situação de entrevista. Me predisponho, enquanto pesquisadora, a corrigir eventuais desconfortos para as participantes, procurando propiciar situações em que todas as entrevistadas se sintam à vontade para se expressarem. Ressalto que as participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa, tendo ao final deste termo os contatos, caso tenham dúvidas.

Foi explicitado que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade da pesquisadora, arquivadas em local seguro, no âmbito da



UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que a pesquisadora e o orientador tenham acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Na existência de outras dúvidas, me coloco a disposição para esclarecimentos a qualquer momento. No âmbito de questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, oriento o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP<sup>3</sup>.

Todos os dados para contato com a pesquisadora e orientador desta pesquisa, bem como o contato do CEP/UFOP encontram-se ao final deste documento. Sentindo-se esclarecido (a) em relação à proposta apresentada e concordando em participar voluntariamente, solicito que autorize abaixo a realização desta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

**Assinatura Professora Participante**



---

**Waleska Medeiros de Souza**  
**Pesquisadora**

**1 Pesquisadora:** Waleska Medeiros de Souza, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: wkmedeiros16@gmail.com, telefone: (31) 9 8888-4276

**2 Orientador:** Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 98890-1006 / (31) 3557-9413.

**3 Comitê de Ética em Pesquisa:** o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, II.4). Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3559-1368. E-mail: cep.propp@ufop.edu.br.

## APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS

### Roteiro de Entrevistas com as Professoras do AEE

#### *Identificação*

Nome:

Possui faixa etária correspondente a: ( ) 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos.

Quanto tempo que atua como professora? Quanto tempo lecionando na SRM? Qual a forma de vínculo com a escola?

#### *Formação*

1. Qual sua formação acadêmica inicial?
2. Qual sua formação acadêmica continuada?
3. Quais os principais cursos que você fez sobre Educação Especial, AEE, leitura e letramento?

#### *Concepção sobre leitura e letramento*

4. Como você entende o que é letramento? Poderia explicitar sobre?
5. Como você definiria o que é leitura e seu processo dentro da SRM?

#### *Práticas de leitura e letramento (percepção)*

6. Como você desenvolve a leitura e o letramento dentro de suas práticas cotidianas no AEE com seus alunos? Poderia descrever algumas práticas?
7. Quais os recursos usados nas práticas de leitura e letramento no AEE com seus alunos?
8. Quais as principais práticas de leitura e letramento desenvolvidas para melhorar a inclusão em educação dos alunos?
9. Como é organizada a gestão do tempo para o desenvolvimento das práticas de leitura e letramento com seus alunos?
10. Há alguma dificuldade em desenvolver práticas de leitura e letramento nas SRM?
11. Quais as principais estratégias pedagógicas que você utiliza para desenvolver as práticas de leitura e letramento dos seus alunos?

12. Quais as principais orientações curriculares, advindas da gestão da Educação Especial para o desenvolvimento das práticas de leitura e letramento no AEE?
13. Como você percebe suas práticas em inclusão em educação na SRM?
14. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas perguntas ou acrescentar algo mais?

Agradeço a disponibilidade e a atenção dispensada.