



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI - POETA PINTO DE MONTEIRO
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

LUANA CORDEIRO TÊCA

**A CRIANÇA E O MOVIMENTO DA LINGUAGEM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE
DE MONTEIRO-PB**

MONTEIRO-PB

2016

LUANA CORDEIRO TÊCA

**A CRIANÇA E O MOVIMENTO DA LINGUAGEM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE
DE MONTEIRO-PB**

Monografia apresentada ao curso de Letras habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira

MONTEIRO-PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

T255c Têca, Luana Cordeiro.

A criança e o movimento da linguagem no atendimento educacional especializado na cidade de Monteiro-PB [manuscrito] / Luana Cordeiro Têca. - 2016.

55 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em LETRAS PORTUGUÊS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2016.

"Orientação: Profa. Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira, Departamento de Letras".

1. Educação especial. 2. Aquisição da linguagem.3. Inclusão escolar.4. Atendimento educacional especializado. I. Título. 21. ed. CDD 371.9

LUANA CORDEIRO TÊCA

**A CRIANÇA E O MOVIMENTO DA LINGUAGEM NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE
DE MONTEIRO-PB**

Monografia apresentada ao curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Cumprimento à exigência para obtenção do Grau Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira.

Aprovado em 14 / Outubro /2016.

Maria da Conceição Almeida Teixeira

Prof. Esp. Maria da Conceição Almeida Teixeira. – UEPB
Orientadora

Josefa Adriana Gregório de Souza

Prof. Esp Josefa Adriana Gregório de Souza
Examinador externo

Natássia Thais do Nascimento Ribeiro

Prof. Esp. Natássia Thais do Nascimento Ribeiro – UEPB
Examinador

Dedico este trabalho às pessoas que mais amo nesta vida: meus pais, que sempre estiveram presentes na minha vida, ao meu irmão e à minha avó que sempre me deram força para continuar lutando; e ao noivo que sempre me motivou nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela Vida, Força e Determinação que me foram concedidas, para a realização desse trabalho sem desanimar em meio aos vendavais, e a minha Virgem Maria que tanto me ouviu pedir sua intercessão divina.

Durante essa caminhada, muitas pessoas colaboraram significativamente para chegar aqui. Foram tantas experiências vividas, que me proporcionaram momentos de alegria e tristeza, confianças e lutas, que sem dúvida foram de grande ajuda.

Agradeço aos meus pais: Luiz Cordeiro Têca e Lindaura Maria Cordeiro Têca, de maneira muito especial à minha mãe por ter me ensinado valores indispensáveis que levarei para minha vida toda, e pelo carinho e amor que me dedica sempre.

Agradeço também a minha avó, Maria Joventina Cordeiro, pelas suas orações de intercessão, pelo seu carinho e pelas palavras motivadoras.

A meu irmão, Lucivânio Cordeiro Têca, pelo amor e amizade de todos esses anos.

Como também agradeço, ao meu noivo Genildo Alves, pela força, cumplicidade, carinho, motivação e pelo amor, nesta fase em que passamos juntos, você foi um presente que Deus me deu para alegrar minha vida.

A minha orientadora, Maria da Conceição Almeida pela paciência, ajuda e disponibilidade que teve durante essa caminhada, muito obrigado por tudo.

As minhas amigas, Jaine Caroline e Ridayane Melo pelo companheirismo e amizade, juntas compartilhamos muitos momentos de alegrias, tristezas e principalmente de recomeço e muito mais... Muito obrigado a todas.

A Todos os professores, pelos ensinamentos, dedicação e ajuda durante esse longo percurso.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para mais esse passo na minha vida, o Meu muito obrigado!

“A inclusão não é uma utopia, mas uma oportunidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra nossos preconceitos e formas mascaradas de práticas de exclusão.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar um olhar voltado para o movimento da linguagem da criança no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Monteiro, PB. Neste sentido, tomamos como base publicações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação Brasileiro (MEC, 2005), para falarmos de questões relacionadas à aquisição de linguagem, principalmente no que tange ao processo em sujeitos que possuem alguma Patologia da linguagem. Além de estudos que focam o desenvolvimento da linguagem ao longo do tempo como o behaviorismo, gerativismo e interacionismo. Ao falar da relação da escola com as crianças deficientes e da complementação de atendimentos exclusivos para elas nas escolas públicas, nos baseamos em um estudo realizado por Ávila-Nóbrega (2010) com díades mãe-bebê típicas (sem necessidades especiais fora do ambiente escolar). No que se refere à aquisição de linguagem o autor afirma que o gesto, o olhar e a produção vocal são elementos primordiais na aquisição da língua do infante. Neste sentido, percebemos que há a necessidade de estudos com esse caráter em ambientes escolares públicos com crianças com alguma questão de linguagem que precisam usar recursos alternativos para corresponder à interação do professor. Sendo assim, realizamos observações de cenas de atenção conjunta de um professor e uma aluna deficiente intelectual uma sala de AEE, por um período de 10 meses (no ano letivo de 2013) e os nossos dados foram coletados em caderno de campo. Os resultados mostram que o professor faz uso de várias estratégias de interação (olhar, toque, produção vocal, gestos, etc.) e de vários recursos pedagógicos para ajudar a criança não-típica na sua relação com a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Aquisição da linguagem. Inclusão Escolar.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo presentar una mirada fija en el movimiento de la lengua en el cuidado de niños en la educación especializada (ESA). En este sentido, nos basamos en publicaciones del departamento de educación especial del Ministerio brasileño de Educación (MEC, 2005) para hablar de cuestiones relacionadas a la adquisición del lenguaje, principalmente a lo que concierne al proceso en sujetos que tienen alguna patología del lenguaje. Para hablar de la relación de la escuela con los niños con discapacidad y la implementación de la atención exclusiva para ellos en las escuelas públicas, contamos con un estudio realizado por Ávila -Nóbrega (2010) con las típicas díadas madre-hijo (sin necesidades especiales) fuera del entorno escolar. Con respecto a la adquisición del lenguaje el autor afirma que el gesto, la mirada y la producción vocal son elementos clave en la adquisición del lenguaje infantil. Nos damos cuenta de que hay una necesidad de estudios con este carácter en las escuelas públicas con los niños una cuestión de lenguaje que necesitan para utilizar recursos alternativos para que coincida con la interacción del profesor. Por lo tanto, llevamos a cabo observaciones de escenas de atención conjunta de un profesor y una estudiante con discapacidad intelectual en la asistencia a una sala de AEE. Durante un período de 10 meses (a partir del año académico 2013-2014) y nuestros datos se recogieron en un cuaderno de campo. Los resultados muestran que los profesionales hacen uso de diversas estrategias de interacción (aspecto, tacto, producción de gestos y vocales, etc.) y diversos recursos de aprendizaje para ayudar a los niños no-típica en su relación con lenguaje.

PALABRAS-CLAVE: Educación Especial. Adquisición de lenguaje. Inclusión Escolar.

LISTA DE ABREVIATURA

AEE = Atendimento Educacional Especializado
BV = Baixa Visão
BPC= Benefício de Prestação Continuada
DAL= Dispositivo de Aquisição da Linguagem
DA = Deficiência Auditiva
DI= Deficiência Física
DM= Deficiência Múltipla
DV= Deficiência Visual
FUNAD= Fundação Centro de Apoio ao Deficiente
GU= Gramática Universal
INES= Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LAFE=Laboratório da aquisição da fala e da escrita
NAAH/S= Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotados
PDE= Plano de Desenvolvimento da Educação
TGD = Transtornos Globais do Desenvolvimento
AACD= Associação de Atendimento á Crianças Deficientes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: BEHAVIORISMO, GERATIVISMO E INTERACIONALISMO	15
1.1 Aquisição da linguagem: estudos pioneiros	20
1.2 Gesticulação, Emblemas e Pantomimas	23
2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	26
2.1 Caminhando com as leis, decretos e resoluções para o Atendimento Educacional Especializado	28
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	32
3.1 O Atendimento Especializado na cidade de Monteiro-PB	33
3.2 Caracterização da Escola	35
3.3 Estudo de Caso	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido na educação básica sempre foi um grande desafio para a comunidade escolar no Brasil, especialmente para o docente de Língua Portuguesa, tendo em vista a grande responsabilidade que este profissional assume diante do desenvolvimento da linguagem de seus alunos, pois muitas vezes são encontradas dificuldades mais profundas, as quais impedem que o discente consiga assimilar os conhecimentos linguísticos e reproduzi-los de forma correta. A falta de assimilação aqui destacada acontece, em muitos casos, devido a alguma patologia presente na aprendizagem do indivíduo, o que impede que este consiga captar ideias com facilidade ou até mesmo fixar as informações tidas.

As crianças em processos de aquisição da língua materna, utilizam-se de diversas formas de interação para se expressarem, que englobam desde a linguagem verbal até a não verbal, com expressões faciais, olhar, gestos, entre outras. São nestas situações que a criança pode demonstrar sua(s) dificuldade(s), caso exista, uma vez que, ao não conseguir expressar-se de forma correta ou até mesmo não captar uma simples ideia transmitida por outrem, pode ser um primeiro sinal de que a esta possua alguma problemática na aprendizagem e é papel do adulto ou responsável procurar um profissional que ateste se há presença de distúrbio na criança. As dificuldades de interação podem ocorrer devido a existência de alguma patologia na linguagem como, retardo mental, distúrbios emocionais e psicológicos, problemas sensoriais e motores, entre outros.

Contudo, há ainda uma necessidade primordial a ser desenvolvida nas escolas, a que diz respeito ao acompanhamento dos avanços tecnológicos, bem como das evoluções que surgem constantemente nos campos da informação, neste sentido é papel da escola buscar acompanhar essas mudanças, para que a instituição escolar possa se adequar à sociedade informatizada e atender de forma mais atualizada as necessidades do alunado.

Diversas são as estratégias sugeridas no que concerne a atuação pedagógica, em que estudiosos da educação básica, linguistas e professores de língua buscam desenvolver trabalhos que englobam diferenças étnicas, culturais, sociais e educacionais, o que tem possibilitado o surgimento de interessantes modalidades de ensino na sala regular da rede pública brasileira.

Desse modo, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea informatizada e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

A década de 1990 trouxe mudanças e marcos consideráveis, principalmente na educação brasileira, como a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a partir da qual as mudanças começaram a fazer parte das agendadas reformas educacionais e discussões necessárias para atingir as metas propostas no plano de "Educação para todos".

Assim como a educação básica sofreu mudanças nas suas estruturas educacionais ao longo do tempo, os estudos linguísticos, com relação ao processo de aquisição da linguagem, também passaram por mudanças, desde as primeiras reflexões feitas pelo filósofo Santo Agostinho na sua obra: "*confissões de santo Agostinho*," o qual se perguntava como as crianças adquiriam a linguagem.

A partir disso, foi dado início aos primeiros estudos linguísticos sobre a aquisição da linguagem e ao longo do tempo foram aparecendo diversas correntes de pesquisas e teorias, tais como os estudos behavioristas, gerativistas e interacionistas, que ganharam mais notoriedade entre os anos 80 e 90 quando foram associados a pesquisas Psicolinguísticas.

Com relação ao processo de aquisição da linguagem de crianças consideradas atípicas no Cariri paraibano, há pouquíssimos grupos de estudos voltados especificamente para essa perspectiva nas escolas públicas, segundo algumas informações fornecidas pela Secretaria Municipal da Educação e profissionais da saúde na cidade de Monteiro-PB, e arredores do cariri, no período desta pesquisa, final de 2013 e início do ano de 2014.

Na região os recursos para atendimento à criança com patologias educacionais e movimento da linguagem, ainda são muito restritos, devido a existência de poucos profissionais com formação especializada para o atendimento. O Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita – LAFE pertencente ao campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na capital João Pessoa, o qual que tem ajudado muitos pais e crianças em suas limitações, é um dos importantes campos de análise pertencente ao estado aqui referido, que desenvolve pesquisas sobre patologias na língua e informatiza a população a respeito da problemática aqui já

citada. O laboratório, além dos estudos de casos, recebe pesquisadores de linhas interdisciplinares (fonoaudióloga, psicologia, linguistas, professores etc.) que interagem com outras instituições e laboratórios visando à aproximação de resultados de pesquisas e o melhoramento em seus estudos.

No cariri paraibano há apenas os Atendimentos Educacionais Especializados (AEES), resultados de discussões políticas e sociais (MEC/SEESP, 2005) que procuram uma alternativa para solucionar os problemas de apoio às crianças que precisam de um atendimento especializado, tendo como foco o desenvolvimento sensório-motor e de aptidões linguísticas.

De acordo com as necessidades de estudos desenvolvidos nesta região, participamos de dois projetos de extensão em uma sala do AEE que funciona em uma escola pública do município de Monteiro/PB. O primeiro projeto, intitulado: "Aquisição de língua portuguesa na inclusão escolar: recursos pedagógicos e interação", teve como objetivo observar as estratégias de interação de uma criança deficiente a partir do uso de recursos pedagógicos alternativos. O segundo projeto, "Inclusão escolar e aquisição de língua portuguesa: estratégias de interação do professor", teve como objetivo analisar e reconhecer as estratégias de interação de um professor diante das aulas de língua para uma criança deficiente intelectual.

Durante o período de pesquisa notamos não haver estudos na região do cariri paraibano que tenha como intuito a análise do uso da linguagem, no que concerne ao desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com patologias como: cegueira, surdez, deficiência intelectual, síndrome de Down, autismo etc., em atendimento especializado. Embora as salas do AEE funcionem com regularidade, não há atendimento voltado para o desenvolvimento da linguagem dessas crianças. Fomos informados pela coordenadora do AEE da cidade de Monteiro, que algumas dessas crianças atendidas pelo AEE, frequentam a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) ou AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) uma vez por semana em Campina Grande.

Diante desta realidade, buscamos, através dos trabalhos desenvolvidos nos projetos, descobrir como se dá a interação de crianças com patologia, através dos gestos e do uso de recursos pedagógicos, com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, temos como objetivo geral investigar quais estratégias interativas são utilizadas pela aluna e o professor no Atendimento Educacional Especializado de uma criança com deficiência intelectual.

Para nossos objetivos específicos procuramos identificamos os tipos de gestos (gesticulação, pantomimas e emblemas) usados na interação entre professor e aluna e analisamos o sentido desses gestos diante do processo de interação e como a criança procedem diante dos recursos pedagógicos utilizados pelo professor.

Na metodologia utilizamos pesquisas de campo, dados documentais e teorias, fator esse que se enquadra nas características de uma pesquisa qualitativa, uma vez que se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornecendo, assim, uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2008). Com relação ao método optamos pelo estudo de caso, que, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), possibilita o estudo intensivo de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição etc.) com vistas a obter generalizações a partir de uma análise.

Pesquisas como esta podem contribuir na formação de futuros profissionais da educação, sejam eles professores ou não, uma vez que em nossas escolas não encontramos uma clientela homogênea. É nessa heterogeneidade das salas de aula que encontramos crianças com patologias que dificultam seu processo de aprendizagem.

Ao final da pesquisa realizada, percebemos que, em relação ao processo de aquisição da linguagem, a criança observada se utiliza de diversos tipos de estratégias de interação com o professor, a gesticulação, os emblemas, as pantomimas e o olhar. Além disso, notamos que é necessário o acompanhamento de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, entre outros, para que o trabalho possa ser desenvolvido de forma mais eficaz.

Salientamos ainda o importante trabalho que o AEE vem desenvolvendo na aprendizagem desses alunos, ainda que necessite de melhorias, como uma qualificação melhor para os professores que desenvolvem esse trabalho dentro desses centros de apoio, além de outros profissionais e espaços mais elaborados para esses atendimentos.

Um dos fatores de termos escolhido essa temática para trabalharmos é por não haver nos cursos de Licenciatura disciplinas que deem ênfase a estudos de patologias ou distúrbios de linguagem, e acreditamos que não formamos

profissionais que em seu campo de atuação lidarão apenas com uma clientela típica, sem questões, sem necessidades especiais.

Acreditamos que pesquisa abrangendo essa temática são essências para os avanços dos materiais didáticos e as mudanças transitórias cultural/social para os incluídos em nosso mundo contemporâneo. Portanto, nosso trabalho ficou dividido em itens e subitens; Introdução, Fundamentação Teórica, Análise e Discussões de dados e Considerações Finais.

1 AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: behaviorismo, gerativismo e interacionismo

As pesquisas no âmbito da aquisição da linguagem evoluíram ao longo do tempo, mas seus primeiros postulados surgiram a partir de três principais teorias do desenvolvimento. A primeira delas é a que conhecemos como behaviorista, a qual defende o comportamento humano como sendo igual a qualquer outro e aprendido por meio de imitação: a criança copia as produções do adulto e daí produz a sua fala. A segunda teoria chamada gerativista, trabalha com a ideia de como as crianças entendem as palavras e as sentenças, bem como estas estão relacionadas com o funcionamento da mente humana. Por fim, a terceira teoria do interacionismo, procura entender o processo de aquisição da linguagem infantil por meio do diálogo entre o adulto e a criança.

O behaviorismo, conhecido na literatura como Comportamentalismo, tem como base psicológica de estudo o comportamento animal, humano e não humano. Surgiu no meio acadêmico dos Estados Unidos no começo do século XX, e dominou a maior parte da psicologia norte-americana entre os anos de 1920 e 1960. A escola behaviorista teve seu principal fundador John B. Watson (1878-1958).

No entanto, suas ideias só ganharam notoriedade na comunidade acadêmica, com estudos desenvolvidos pelo cientista russo Ivan P. Pavlov (1849-1936) através do behaviorismo metodológico. Além dos estudos de Pavlov e Watson outras pesquisas se destacaram sobre o comportamento, como a do psicólogo americano B. Frederic Skinner (1904-1990) que postulou uma abordagem denominada “behaviorismo radical”, com grande repercussão no meio acadêmico.

Para esse grupo de cientistas Behavioristas, a palavra que define behaviorismo em seus estudos é o Comportamento:

é a resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, cuja resposta pode sempre ser observada, descrita e quantificada. É possível, também, observar e quantificar com rigor os fatores externos (estímulos ambientais) que dão origem a esse comportamento, ou seja, os estímulos, bem como os fatos que o sucedem ou advêm desse comportamento (FINGER, 2008, p.09).

Com isso, qualquer comportamento tanto humano quanto não humano só serão levados em consideração se as observações foram feitas de forma externa e científica, pois a aprendizagem deve ser descrita e explicada a partir de estímulo-

resposta-reforço do ser humano, observados no momento da interação no ambiente em que estão inseridos.

Segundo Finger (2008), a concepção Behaviorista pode oferecer explicações necessárias e suficientes para todo e qualquer comportamento, sendo assim desnecessária qualquer menção a uma possível pré-disposição inata do ser humano, é tido como uma espécie de “caixa-preta” que não pode ser analisada a luz da teoria psicológica.

A primeira fase metodológica dessa abordagem Behaviorista, defende que os estudos psicológicos devem priorizar a análise do papel no ambiente da aprendizagem e desenvolvimento humano, em vez de supostos conteúdos da consciência. Os princípios que governam o comportamento dos mesmos são essencialmente iguais àqueles que regem o comportamento dos animais.

Os estudos dos behavioristas metodológicos desenvolvidos por Watson, partem do condicionamento clássico, no qual desenvolve pesquisas a partir do sistema digestivo dos cachorros, conhecido como “reflexo condicionado”, iniciado anteriormente pelo cientista Ivan Pavlov. Observa-se que, independentemente de qualquer condicionamento prévio, os cachorros vão salivar ao ser colocado diante de um alimento, definindo assim esse comportamento como resposta natural e depois resposta incondicionada, pois o ato de salivação vai ser um estímulo natural oriundo da sua exposição ao alimento, neste caso algo natural.

Pavlov generalizou os resultados obtidos em seus estudos sobre a salivação dos cachorros e passou a afirmar que tudo o que nós, seres humanos, aprendemos pode e deve ser explicado a partir do modo como os estímulos, tanto internos quanto externos, nos levam a produzir respostas. Segundo o pesquisador, da mesma forma que os cachorros, os seres humanos também salivam ao presenciar um alimento-salivamos até vermos os pratos à mesa, ao sentirmos o aroma da comida ou ao falarmos sobre ela (FINGER, 2008, p. 10).

Os estudos behavioristas da segunda fase, conhecidos como os radicais, estão intimamente ligados às teorias do cientista Skinner sobre o condicionamento operante. O condicionamento operante defendendo que os comportamentos não estão diretamente associados a um estímulo específico. Com intuito de provar os seus estudos, ele realizou experiências com ratos de laboratórios e pombos por meio de uma gaiola, que ficou conhecida como gaiola de Skinner ou câmara operante.

O objetivo de Skinner era condicionar a frequência com que o animal tocava a alavanca, a partir de sua necessidade de receber comida. Assim, ao serem colocados em jaulas, os animais eram forçados a passar fome a fim de que o alimento pudesse ser visto como uma espécie de “reforço positivo” a algum tipo de comportamento a ser aprendido, com base na ideia de que, ao ser privado de alguma coisa o organismo reage de forma instintiva e tenta buscar uma maneira de resolver o problema (FINGER, 2008, p.11).

Os behavioristas trabalham com a concepção de língua/ linguagem como um comportamento que pode ser condicionado, ou seja, um comportamento aprendido, um hábito, que emerge e é construído devido à interação do ser com o *input*¹ provido pelo meio. Sendo assim, a aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não verbal (aprendizagem geral), acontece através do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos, e de “reforço positivo” a algum tipo de comportamento a ser aprendido.

Essa abordagem postula que o processo de aquisição na linguagem da criança está interligado com a experiência da língua utilizada pelas pessoas com quem convivem, levando em consideração também a qualidade e quantidade a que está exposta e o reforço vindo das pessoas situadas em seu meio, isso irá determinar o desenvolvimento dessa criança.

A criança, ao nascer é considerada tábula rasa, ou seja, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. Assim, o ambiente é o único responsável pelo desenvolvimento que ela porventura virá a adquirir, através das leis de condicionamento. A partir da imitação de sons e padrões, da prática assistida com reforços negativos e positivos e da formação de hábitos, ela constituirá a sua língua (FINGER, 2008, p.21).

Sendo assim, o convívio, a quantidade e a qualidade no processo de aprendizagem da língua é que vai determinar o *input* linguístico dos falantes no meio. Além disso, os reforços positivos, para suas repetições corretas e imitações de sons, serão assimilados de forma bem mais fácil pela criança. Neste caso, não podemos esquecer o condicionamento da formação de hábito que a criança pode adquirir na aprendizagem da linguagem.

Segundo Chomsky (1988), a Teoria Gerativista, também conhecida por Inatista, e que se contrapõe ao Behaviorismo, procura construir as propriedades da linguagem humana em um sentido abstrato, objetivando explicar como ela é de fato,

¹ Em línguas, *input* é tudo o que recebemos, tudo o que lemos e escutamos[...] ao recebemos input na língua que estamos estudando, aos poucos vamos nos acostumando com língua, vamos adquirindo mais vocabulário[...]

mas sem defini-la fisicamente (biologicamente). Embora a biologia da linguagem seja relevante, não é tratada por extrapolar o estado atual da ciência (CHOMSKY, 1988, p.145-147).

O Gerativista Chomsky obteve grande avanço em suas teorias a partir de estudos sobre o sistema linguístico, o qual chamou de “competência”, destacando que os seres humanos são dotados de uma capacidade inata para o conhecimento da linguagem. Com isso, a existência da Gramática Universal (GU)² acionada por meio de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) nas primeiras versões da teoria, é o que desencadeia a competência linguística da criança. Isso explica como uma criança exposta a tão poucos dados no seu ambiente consegue desenvolver um sistema tão complexo em pouco tempo.

O uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana, e tal criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente. Focamos na obra de Skinner “Verbal Behavior”, no livro “Aquisição da Linguagem, distúrbios e especificidades”, na qual a linguagem é vista como um mecanismo aprendido diante da exposição ao meio ambiente e resultante da associação entre estímulo, resposta e reforço (SCARPA, 2001).

Noam Chomsky critica a redução da perspectiva do behaviorismo, pois ela se encerra na aquisição no campo psicológico, não dando conta das características linguísticas dessa aquisição. Em decorrência disto, esse autor cria uma nova perspectiva teórica filiada à corrente inatista, no fim da década de 50, inscrevendo a aquisição da linguagem no campo da linguística.

Os pressupostos básicos do paradigma gerativista da aquisição de linguagem observam que, em sua concepção a linguagem é vista como um sistema de princípios inatos e universais (QUADROS, 2008). Dentro desta mesma linhagem de raciocínio, SCARPA (2001) discute o argumento básico do autor gerativista, conhecido como a hipótese “pobreza do estímulo”, hipótese que foi formulada por Platão. Esse argumento advoga que a criança, mesmo quando exposta a uma fala precária e fragmentada em um tempo bastante curto, aproximadamente dos 18 aos 24 meses, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras que constituem a gramática internalizada do falante, graças ao DAL.

² Gramática de base comparativa, que procura descrever e classificar todos os fatos que ocorrem universalmente em todas as línguas (isto é, os *universais linguísticos*) (TRAVAGLIA, 1998).

O gerativismo, focado na abordagem do seu fundador Inatista Chomsky, atribui a aquisição de linguagem a um caráter mental inatista, uma vez que desde o nascimento a criança já nasceria com este dispositivo no qual amadurece independente da natureza, qualidade e quantidade de estímulos que lhes são oferecidos.

A terceira teoria da aquisição de linguagem, conhecida como Interacionismo, nasce para contrapor as duas anteriores: Behaviorismo e Gerativismo. Assim entraremos no campo da trajetória da linguista brasileira Cláudia De Lemos, que tem um percurso marcado por viradas teóricas, em função da sua observação minuciosa da fala infantil.

A autora partiu da intersubjetividade que são concepções de Vygotsky e Brunner, ou seja, da relação entre sujeitos e as ideias ativas da psicologia. Influenciada pela Psicologia do Desenvolvimento, procurava entender o processo de aquisição de linguagem infantil por meio do diálogo entre o adulto e a criança. Ela ainda menciona que a maioria das crianças por volta dos quatro anos de idade já domina as estruturas básicas de sua língua materna, e, ao mesmo tempo, dão provas do desenvolvimento de outras capacidades como a cognitiva e social, que vão desempenhar um papel fundamental no processo de aquisição e assimilação da língua. Porém, ela questiona se todas as crianças vão desenvolver estas mesmas façanhas, em um prazo de tempo tão curto em todas as culturas, com isso é difícil não relacionar a linguagem a nossa herança biológica.

Segundo a teoria de Lemos (1999a), ao longo do percurso a herança biológica vai se distanciando do sociointeracionismo e se aproxima da psicanálise e da linguística estrutural de Saussure e de Jakobson, para dar conta das vicissitudes da fala da criança e da relação linguagem e constituição subjetiva.

No entanto, De Lemos (1999a) diz que a criança encontra circunscrita a fala do outro, por não ser capaz de interpretar a língua, ela especula a fala do outro, além de depender da interpretação realizada pelo adulto para se manter no diálogo, aqui há uma dominância da fala do outro. É relatada uma segunda posição, na qual a criança é um falante submetido ao movimento da língua, que ainda não é capaz de escutar/reconhecer o próprio erro e a diferença entre sua fala e a fala do outro, aqui há uma dominância de funcionamento da língua.

Na terceira posição, há permeabilidade à correção do outro, o que coincide com a ocorrência de pausas, reformulações e sempre sob a forma de substituição.

Desse modo, também remetem aos processos metafóricos e metonímicos, implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e aquela que vem substituir a sua própria fala e a fala do outro. Nessa posição, há um movimento de assemelhamento à fala do outro e evidencia-se uma dominância da relação da criança com a linguagem.

1.1 Aquisição da linguagem: estudos pioneiros

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização, na maioria das vezes, iniciada pelos pais por meios de instruções verbais; seja por meio de histórias que expressam valores socioculturais, seja durante atividades diárias, na qual muitas vezes o afeto e o convívio diário enriquecem essas experiências. Segundo Ely & Gleason (1996), as experiências e informações que a criança recebe em seu meio social durante seu primeiro ano de vida vão ser decisivas no desenvolvimento cognitivo, uma vez que a aquisição da linguagem amplia noções de tempo, espaço, capacidade de raciocínio, planejamento e avaliações de ações realizadas.

De acordo com essa visão, a criança que traz do “berço” uma base linguística pode ser capaz de adquirir a linguagem de forma rápida e complexa, até mesmo antes da fala, através do acesso a valores, crenças e regras adquiridas do conhecimento de sua cultura e do meio ambiente em que convive. Desse modo, a influência de pais ou responsáveis no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos da criança desde seus primeiros anos de vida são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da comunicação e da expressão.

Segundo Villa (1995), as crianças demonstram intenções comunicativas desde seus primeiros dias de vida, através das expressões faciais; como o olhar do bebê e seus primeiros gestos constituindo assim, formas de comunicações intenções. Combinando a comunicação não verbal, o bebê passa a produzir vocalizações, com entonações marcadas. Desse modo, os adultos compreendem mais facilmente suas intenções e podem conversar com ela. A este período dá-se o nome de proto-conversação e proto-linguagem.

Para Scarpa (2001), o uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana, e isso determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente. Portanto, a

linguagem é vista como um mecanismo aprendido diante da exposição ao meio ambiente e resultante da associação entre estímulo, resposta e reforço entre o adulto e a criança.

Assim, para Villa (1995) é através das expressões, gestos e olhar em suas formas de comunicação não verbal que se produz as vocalizações, enquanto para Scarpa (2001), a essência humana é capaz de produzir e entender uma nova linguagem, conforme o sistema sensorial e seu desenvolvimento. Os autores mantêm suas visões voltadas para a aquisição da linguagem, seja ela uma comunicação mecânica, seja aprendida num ambiente verbal ou gestual.

Quando falamos em aquisição da linguagem, devemos salientar todos os avanços que esse ramo da linguística vem sofrendo ao longo dos anos. As primeiras pesquisas no campo produtivo sobre aquisição da Linguagem tiveram uma abrangência entre as teorias psicológicas e linguísticas, por ela caminhar na base multidisciplinar, partindo muitas vezes do campo empírico para o teórico.

Ely & Gleason (1996), apresentam que através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, à crenças e valores, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. A partir do desenvolvimento da criança, seu sistema sensorial, incluindo a visão e a audição, se torna mais refinado e ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela entra para a escola e começa a interagir com outras crianças.

Para Garton (1992), quanto mais cedo a criança se envolver nas relações sociais, mais benefícios obterá a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens resultantes de tais interações. Assim, entendemos que uma criança que se entrosa cedo no mundo social, se beneficiará das relações sociais em sua aprendizagem e experiência humana bem melhor que criança que só se relaciona com a família e alguns amigos

A linguagem corresponde ainda a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos, compreendidas como um sistema de sinais de duas faces: significante e significado. Segundo Luque & Villa (1995), o significante refere-se ao aspecto formal da linguagem e é constituído pela junção hierarquia dos elementos, fonemas, orações e discurso. Os fonemas integram palavras, as combinando em orações e as orações se enquadram no discurso. O significado, por

outro lado, refere-se ao aspecto funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social.

Para Villa (1995), este conceito foi introduzido nos estudos sobre a aquisição da linguagem devido à necessidade de se considerar o papel semântico da fala, visto que a sintaxe por si só não explicaria as produções linguísticas são sintaticamente corretas, porém não são empregadas na fala.

A noção de língua para De Lemos (1999a) é compreendida enquanto estrutura, sistema e movimento de signos que funciona na linguagem a partir dos eixos metafóricos (substituição) e metonímicos (combinação), propostas por Jakobson³. Neste movimento, o sujeito seleciona (inconscientemente) significante para articulá-los, combinando-os na linguagem e só fala o que a língua permite, obedecendo a suas regras e normas.

De Lemos (1997), na sua teoria, redefiniu o processo de aquisição de linguagem, como uma maneira pela qual a criança passa da posição de interpretação à posição de intérprete. A criança tem a fala do outro/adulto como instância de língua constituída, que (re) significará a linguagem da criança em seu processo de aquisição.

Segundo Sacks (2010), a mãe quando conversa com o bebê, conduz para níveis de linguagem mais elevados; ela inicia na língua e imagem de mundo vinculada à cultura a qual pertence. Sacks (2010) afirma que as palavras da mãe não teriam sentido para o bebê se não correspondessem a algo encontrado em sua própria vivência. É a língua da mãe, internalizada pela criança, que permite a esta passar da sensação para o “sentido”, acender do mundo perceptivo para o mundo conceitual.

Nesse sentido, a criança ouvinte está constantemente privilegiada com todas as situações que garantem a ela aquisição da língua natural (oral-auditiva) que contribuirá para seu conhecimento de mundo, primeiramente na família, na escola e na sociedade em geral, o que não ocorre o mesmo com uma criança surda, ou com outra patologia.

Segundo Bakhtin (2006), a verdadeira instância da língua está no fenômeno social da interação verbal, realizados através da enunciação ou das enunciações.

³ Roman Jakobson, linguista russo, fundador do Círculo Linguístico de Praga, célebre por suas pesquisas em diversos campos da linguística, da fonologia, da etnografia e da poesia.
<http://www.dicionarioinformal.com.br/jakobson/>

Tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter social, ou seja, os eventos dialógicos não acontecem com o encontro de dois (pelo menos) seres empíricos que trocam enunciados a esmo. As interações face a face só podem ser analisadas como eventos únicos e irrepetíveis, em que os sujeitos são seres socialmente organizados, situados e agindo em um complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam as interações dialógicas.

A criança reorganiza o seu desencadeamento devido à fala do “outro” (geralmente a mãe). Isso mostra que ela escuta a fala do outro em diferentes atitudes, porque os enunciados não dão acesso direto à realidade em virtude da polaridade eu/tu. Conforme Bruner (1994) “é dentro da sociedade que o indivíduo desperta a consciência com a aprendizagem da linguagem.” A criança organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, tornando a experiência interior de um sujeito acessível a outro numa expressão articulada e representativa. Isso porque língua e sociedade não se concebem uma sem a outra, visto que ambas são aprendidas pelo ser humano.

1.2 Gesticulação, emblemas e as pantomimas

Em uma visão da antropologia os gestos são movimentos do corpo (ou partes dele), usados para expressar ideias, sentimentos ou intenções. Muitas ações são feitas com os braços e mãos, mas a área da face e da cabeça também é usada na gesticulação que pode substituir a fala (durante o diálogo ou quando o discurso não é utilizado), e serve para regular o fluxo e o ritmo da interação, manter atenção, dar ênfase ao discurso e ajudar a caracterizar e memorizar o conteúdo do discurso (KNAPP & HALL, 1999).

Segundo Knapp (1999), existem outros gestos que também podem ser utilizados junto com a fala. O falante poderia usar ou não um tipo de gestos em sua comunicação, ou o usaria como auxiliar de significação quando alguma parte do discurso se tornasse complexa. Para esses autores, os tipos de gestos são classificados em dois tipos: os independentes da fala e os relacionados a ela. Em nosso dia-a-dia observamos várias pessoas utilizando a fala e os gestos para expressar melhor sua comunicação ou expor suas ideias.

Ainda na visão da antropologia para Knapp & Hall, (1999), os primeiros gestos são conhecidos como emblemas ou gestos autônomos. São atos não- verbais, mas que sua tradução é verbal direta, ou possuem uma definição dicionarizada e representam uma, duas palavras ou uma frase. Não são ligados ao discurso, ocorrem como um gesto isolado, e há uma tradução bem compreendida por um grupo social. Estes gestos geralmente são usados quando um canal de comunicação verbal encontra-se bloqueado ou falha.

Os estudos de Ávila-Nóbrega (2010) com crianças típicas, ou seja, sem patologias ou sem necessidades especiais, mostram que alguns elementos da interação são usados na relação dialógica de díades. O autor se apropria dos postulados da antropologia ao classificar os gestos da interação do adulto em pelo menos quatro tipos de gestos, que são mais conhecidos no movimento de aquisição da linguagem: a gesticulação é utilizada no fluxo de fala sem previsibilidade, conhecido como ato idiossincrático das mãos, ou seja, pode ser definida como uma interação em que espera-se o uso da fala; a utilização das mãos para interação e a ausência de propriedades linguísticas na comunicação.

Enquanto que as pantomimas são utilizadas sem o fluxo da fala, ou seja, não ocorre interação por meio da fala e nem se utiliza de propriedades linguísticas e são conhecidas como representações de ações cotidianas. Com relação aos emblemas são usadas culturalmente, como o gesto de "OK"! na comunidade dos surdos, em que a presença da fala é opcional assim como as propriedades linguísticas, segundo Kendon (1982 apud ÁVILLA NOBRÉGA, 2010).

Postulados sobre a gestualidade da criança receberam espaço por Cavalcanti (1994) quando desenvolveu uma morfologia do gesto de apontar, discriminando uma configuração manual diferente para cada ação: apontar convencional, apontar com dois dedos, apontar com três dedos, apontar com a mão toda, apontar semiestendido, apontar exploratório, apontar com objetos entre os dedos, apontar com os dois braços em direção opostas, apontar com os dois braços para a mesma direção, extensão de dois braços para um objetivo e apenas um apresentar apontar, insistência gestual e, por fim olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro.

Na visão e adaptação ao funcionamento gesto-vocal da aquisição realizada, relacionado às interações mãe-bebê, essa classificação de gestos sofre algumas modificações (ÁVILA-NÓBREGA, 2010). Por exemplo, a gestualidade é a ação idiossincrática de cada indivíduo; os emblemas não são apenas os gestos

culturalmente estabelecidos, pois a criança ainda está em processo de aquisição (KENDON, 1982). Então, são considerados emblemas, gestos como dar e pegar um objeto, tirar a chupeta da boca do parceiro, abrir a mão solicitando algo, apontar etc.

A interpretação dos significados e funções desses gestos, segundo os autores Ávila-Nóbrega (2010) e Kendon (1982) só é possível quando examinamos relacionados com a língua falada. São divididos em quatro tipos:

- Gestos ligados ao referente do falante; concreto e abstrato; que indicam o relacionamento do falante;
- Gestos que auxiliam na regulamentação e organização do diálogo entre dois integrantes.
- Em nosso cotidiano passamos por situações em que utilizamos os gestos expressar, ou seja, transmitir algo em nossa comunicação ou expor suas ideias.
- Ao falarmos utilizamos gestos que caracterizam nosso discurso.

Portanto conclui-se, que muitas vezes estes gestos fazem referência a algo concreto como o movimento de apontar o dedo, indicando objetos ou pessoas, ou como desenhos no espaço indicando o delineamento do corpo feminino, por exemplo, há momentos em que esses gestos também são abstratos quando usamos para expandir o nosso discurso desenhando um caminho ou a direção de uma ideia no ar.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ao falarmos em ensino, educação e/ou formação, no âmbito da aquisição e do aprendizado, deveremos pensar que essa educação/formação engloba sujeitos que possuem necessidades diferenciadas, sujeitos esses conhecidos como atípicos. Essas necessidades fazem com que o mundo globalizado, no qual vivemos, ofereça critérios que integrem esses sujeitos na rede pública de ensino, principalmente para que alguns professores privilegiem o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual.

Apesar de nosso foco não ser a inclusão, também nos reportamos ao *Documento subsidiário à política de inclusão* (MEC/SEESP, 2005), pois a discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina.

O conceito de educação especial surge como uma tentativa de organização para o atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais valorizadas.

Essa organização fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico, fortemente ancorado nos testes psicrométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (MEC/SEESP, 2005).

Apenas como levantamento histórico das instituições brasileiras envolvidas na organização da educação especial, mostramos aqui alguns dados ainda baseados no mesmo documento, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da mudança educacional*.

A Educação Inclusiva no Brasil teve início na época do Império, o atendimento às pessoas com deficiência ajudou na criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é

fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

No entanto, para que ocorra uma reorientação das escolas especiais e centros especializados, é necessária a elaboração de uma proposta pedagógica que defina, nestes espaços, principalmente, nos serviços de apoio às escolas para organização das salas de recursos multifuncionais e na formação continuada dos professores do AEE.

Pensando nisso, e com o intuito de proporcionar a inclusão desses alunos com alguma patologia tanto cognitiva como física ou motora no ensino regular, o governo federal criou as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como objetivo complementar e/ou suplementar a formação do aluno. O AEE é um serviço de educação especial, que identifica e, conseqüentemente, elabora estratégias por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o propósito de eliminar as barreiras para o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas da aprendizagem, levando sempre em consideração suas necessidades especiais, segundo a educação especial, na perspectiva da inclusão escolar (2010).

Esse trabalho é realizado em escolas públicas, num espaço específico, denominado sala de recursos multifuncionais, tendo como público alvo crianças que apresentam alguma patologia que dificulta o seu processo de aprendizagem e que estão regularmente matriculadas no ensino regular da rede pública. A partir disso, entendemos que a função dessas salas é proporcionar a autonomia do aluno, dentro e fora da escola.

Neste sentido, essas salas são organizadas com mobiliário adequado, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento desses alunos com patologia, conforme estabelece a política nacional de educação especial na perspectiva da educação especial.

Com relação a participação do professor dentro do atendimento educacional especializado, ele é responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno com patologia, sempre com o objetivo de eliminar barreiras que dificultem a aprendizagem.

Para que os alunos com alguma patologia possam receber o apoio pedagógico nos centros de atendimentos educacionais especializados (AEE),

leis específicas foram criadas, as quais possibilitam que alunos da rede pública de ensino recebam uma assistência adequada e de qualidade.

2.1 Caminhando com as leis, decretos e resoluções para o Atendimento Educacional Especializado

No capítulo V da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais, que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

A diferença básica entre a educação geral e a educação especial é dada em termos de local de atendimento, tipo de material pedagógico, currículo trabalhado, profissional envolvido e individualização no atendimento especializado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (1996), é importante frisar que os temas voltados para a educação especial ou educação inclusiva têm procurado identificar pessoas que apresentam problemas de natureza emocional, social ou comportamental. Também estão incluídas nas estratégias as diferentes ações educacionais, efetuadas em sala de aula e nas demais instâncias da unidade escolar.

De acordo com o Plano Nacional da Educação (1994), é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (CNE/CEB nº2/2001).

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Desse modo, a mudança no sistema de ensino para educação básica especializada condiciona os alunos com alguma patologia, mas que possuem condições de acompanhar em sala de aula o ensino regular junto com os demais alunos, assegurando-lhes o direito de cidadão e as condições de acompanhar uma educação de qualidade para todos.

A respeito das necessidades especiais propriamente ditas, alguns marcos históricos relevantes também são mencionados aqui, com o objetivo de mostrar que, no que se refere a publicações normativas, temos bastantes orientações disponibilizadas pelo MEC.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogo.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação, para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e para a formação continuada dos professores, constituindo uma organização política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa para aluno com necessidades especiais pouco se tem encontrado nas publicações dos cursos de Letras. Nas publicações geradas pelo Ministério da Educação, encontramos cartilhas como, por exemplo, *Abordagem bilíngue para surdos* (MEC/SEESP, 2010), em que são abordadas estratégias de atendimento especial em língua portuguesa.

Sendo assim, como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão, com um perfil cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (MEC/SEESP, 2005).

Concluimos assim, que a garantia de acesso à educação de todos os alunos nas escolas contribui para a implementação de uma nova cultura de valorização das diferenças em que se começa a rever a organização pedagógica e administrativas

das escolas, com objetivo criar espaços inclusivos dentro das instituições educacionais que possa atender essas diferenças.

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES DE DADOS

O processo de coleta de dados desta pesquisa ocorreu no ano de 2013, com dois projetos de extensão: “Aquisição de língua portuguesa na inclusão escolar: recursos pedagógicos e interação” e “Inclusão escolar e aquisição de língua portuguesa: estratégias de interação do professor”.

Primeiramente nos reunimos individualmente com a secretária de educação do município, com alguns gestores e professores, que trabalham especificamente com esses alunos que apresentam algum tipo de patologia, tanto de ordem linguística, quanto cognitiva, física ou motora dentro do AEE. Com o intuito de explanarmos os objetivos da nossa pesquisa, que era entender como é a interação de uma criança com alguma patologia de linguagem com o professor, procuramos saber se havia possibilidade de fazer observações sem intervenções, em uma sala de Atendimento Especializado, em uma escola pública municipal na cidade de Monteiro-PB.

A partir disso, decidimos realizar as observações do trabalho pedagógico com uma menina de 11 anos diagnosticada com deficiência intelectual, que frequentara em horário alternativo um dos centros de Atendimento Educacional Especializado, situado na área urbana da cidade. O motivo desta pesquisa foi o fato de não conhecermos como funcionam as estratégias de interação dessas crianças com os professores que as atende, uma vez que, apesar de ouvirem e não apresentarem problema na voz, não interagem com a fala.

No período inicial de visitas no Atendimento Educacional Especializado, nos meses de fevereiro e março de 2013, procuramos conhecer os aspectos físicos da escola no que se refere à inclusão de alunos com necessidades especiais e também com a finalidade de fazer um diagnóstico quanto à estrutura física, formação dos professores e fixarmos um horário para o período de observação, pois cada criança nesse atendimento tem o direito a cerca de 1 ou 2 horas por semana.

Realizamos observações em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por um período de 06 meses (período de aulas regulares na escola), agendamos algumas horas de observação, sem intervenções de nenhuma natureza com a criança, somente com a finalidade de observar e coletar dados em caderno de campo sempre com data, e detalhamento dos procedimentos usados

pelos profissionais da educação e a correspondência dada pela criança. Neste período, também aplicamos um questionário com o professor para saber qual formação ele possui para lidar com esses alunos inclusos.

E por fim, fizemos os detalhamentos de cada visita no caderno de campo, e também levantamentos sobre o quantitativo de alunos atendidos pelo AEE na cidade de Monteiro-PB. As informações aqui citadas estão presentes nos anexos.

3.1 O Atendimento Educacional Especializado na cidade de Monteiro-PB

No cariri paraibano, a cidade de Monteiro PB é uma das pioneiras no atendimento educacional especializado, possuindo cinco salas de atendimento, sendo um (01) na zona rural e quatro (04) na zona urbana são: Escola Municipal Professora Maria do Socorro Aragão Liberal, Escola Municipal Professora Adalice Remígio Gomes, Escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal Professora Laura Lopes Frazão e Creche-Escola Dr. Fernando B. Paraguay.

. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Monteiro-PB, estas salas recebem alunos com as mais diversas patologias como: deficiência intelectual (DI), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV), deficiência física (DF), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Baixa Visão (BV) e deficiências múltiplas (DM). Abaixo ilustramos a quantidades de alunos matriculados nos AEE, suas escolas e patologias apresentadas no ano de 2014 (SECMEDC, 2014).

Tabela 1

AEE	DI	DA	DV	BV	DF	DM	TGD	Total
E.M.profª Maria do Socorro Aragão Liberal	9			1	1	2	5	18
E.M.Tiradentes	11		1	2		5		19
E.M. Profª Adalice Remígio Gomes	10				2	2	1	15
E.M.Profª Laura Lopes Frazão	12		1		1			14

Creche Dr. Fernando	4	3			1			8
Total	46	3	2	3	5	9	6	74

Fonte: dados adquiridos pela secretaria de educação do Município de Monteiro. Agosto de 2014.

Devido ao grande aumento no número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino e, conseqüentemente, nos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), a Secretaria de Educação de Monteiro identificou a necessidade de criação de uma equipe multidisciplinar para dar assistência tanto aos alunos do (AEE) quanto as famílias. A partir de então, surgiu o Núcleo de Assistência Psicossocial Educacional – NAPSE, que tem como objetivo acompanhar o aluno em todo o processo de adaptação e inclusão na rede regular de ensino, como também oferecer atendimento educacional especializado clínico e orientação familiar, promovendo uma rede de apoio para alcançar o seu desenvolvimento humano e institucional (SECMEDC, 2014).

O NAPSE é constituído por duas psicólogas educacionais, uma terapeuta ocupacional e uma fonoaudióloga, que realizam o atendimento ao aluno após o encaminhamento por parte dos professores das salas de aula do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado através de um formulário próprio. O NAPSE funciona atualmente de forma improvisada dentro da secretária de educação do município.

Fazendo um comparativo de matrículas de pessoas com alguma patologia em idade escolar matriculadas nas salas de recursos multifuncionais nos AEE de Monteiro, nos últimos quatro anos, houve um aumento muito significativo de 61,67 % em relação aos anos anteriores:

Tabela 2

Quantitativo de alunos Matriculados nos AEE de Monteiro PB, nos últimos quatro anos:				
2010	2011	2012	2013	2014
12	36	45	55	74

Fonte: dados adquiridos pela secretaria de educação do Município de Monteiro Agosto de 2014.

Concluímos assim a partir dos postulados de Teixeira (2014), o trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Atendimento Educacional Especializado de Monteiro deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada aluno. A programação de currículo deverá ser elaborada em conjunto com os professores das salas regulares da Rede Municipal, observando as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetiva -emocional) de forma a contribuir com a interação dos conteúdos trabalhados na classe comum e as técnicas desenvolvidas nas salas de AEE do município.

3.2 Caracterização da escola

A escola escolhida para o desenvolvimento da nossa pesquisa está localizada na cidade de Monteiro-PB situada na zona urbana. A estrutura física da instituição está bem conservada, possuindo rampas de acesso, possibilitando, desse modo, o trajeto adequado de cadeirantes a boa parte das imediações da escola.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) está localizado dentro da estrutura física da escola, com recursos multifuncionais, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos especializados que são necessários para o desenvolvimento das crianças atendidas tanto no plano cognitivo como físico-motor. Esse AEE funciona em uma sala específica, com professores que se dedicam exclusivamente ao atendimento de alunos com cegueira, autismo, surdez, deficiência intelectual etc. Segundo a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010,p.28)

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência [...] e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social.

Os professores que atuam nesta sala possuem formação no Curso de Atendimento Educacional Especializado, disponibilizado pelo MEC (à distância) e os Cursos de Braille e de Libras, oferecido em módulo presencial pela FUNAD⁴.

⁴ FUNAD= Fundação de Apoio ao Deficiente- Sede João Pessoa-PB.

Verificamos ainda que os professores que lidam com as patologias de linguagem dessas crianças são graduados em Pedagogia, Letras, Biologia, que se especializaram em atendimento especializado. Também são escolhidos grupos de professores que vão se capacitar exclusivamente em uma determinada área: com alunos surdos, autistas, deficiência intelectual, deficiência visual entre outros.

Para Teixeira (2014), o trabalho desenvolvido nesses atendimentos em relação à aquisição da linguagem busca o desenvolvimento de atividades que estimulem o desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita e a ampliação do vocabulário, meta-cognição, levando assim a produção oral e escrita.

Ainda nesses atendimentos é de suma importância que os alunos sejam avaliados, com objetivo de elucidar como está seu processo de aprendizagem, durante o período em que recebem esse apoio do AEE. Além disso, também é avaliado como ele responde à interação, se manifesta atitude de dependência ou autonomia, se é necessário o uso de recursos alternativos, para que esse professor que o acompanha possa ver a evolução do seu aluno, ou as dificuldades que ainda apresenta, e planejar melhor sua atuação.

Ainda de acordo com Teixeira (2014), o professor durante esse processo de avaliação também deve ficar atento para verificar se o aluno se desenvolve melhor nas atividades individuais ou em grupos menores ou maiores, e a forma como interagem com os demais alunos, com relação ao trabalho em grupo. Elas só serão avaliadas conforme a patologia que possuam, pois há alunos que necessitam de um acompanhamento individual devido às necessidades que apresenta.

3.3 Estudo de caso

Júlia (nome fictício) é diagnosticada com deficiência intelectual e segundo sua ficha de acompanhamento no atendimento educacional especializado, sua patologia advém do grau de parentesco entre seus pais, que são primos carnais. Além dessa criança com deficiência intelectual na família, ainda há mais duas irmãs diagnosticadas com a mesma patologia (deficiência Intelectual), porém, com uma intensidade menor. Segundo os profissionais do (AEE) há outros casos atendidos por eles na cidade, em que a patologia apresentada pela criança ocorre devido ao parentesco entre os pais.

No período de observação no ano 2013, ela tinha 11 anos e estava matriculada no ensino regular, em uma escola da zona urbana da cidade de Monteiro PB, onde residia com sua família, cursando 5º ano do Ensino Fundamental I, no período da manhã. Uma vez, semanalmente, recebia o atendimento às quintas-feiras, no horário de 14h às 15h, na sala de atendimento.

Durante as visitas realizadas no atendimento de Júlia, percebemos que ela apresenta certa resistência para interagir com o professor, talvez por ele ser do sexo masculino. Pois, segundo a professora que a atendia nos anos anteriores nos relatou, no período em que trabalhava especificamente com a criança, não tinha problemas para interagir com ela.

Quando chega para os atendimentos apresenta uma inquietude muito grande, não quer ficar na sala de atendimento, se distrai facilmente durante a realização da atividade, apresenta agressividade com o professor por meio de chutes, mordidas e empurrões dificultando assim o desenvolvimento das atividades. Esta realidade preocupa o professor responsável pelo acompanhamento de Júlia, uma vez que, segundo ele, não está conseguindo cumprir as metas propostas para sua aluna, o que já havia relatado à coordenadora do AEE sem que tivesse recebido resposta ou qualquer tipo de ajuda.

Percebemos que entre as estratégias que o professor utiliza para lidar com Júlia, há a utilização dos mais diversos materiais, desde brinquedos que fazem parte do cotidiano da criança até os jogos didáticos disponibilizados na sala como: material dourado⁵, alfabeto móvel, sequência lógica, dominós de números, de frases, de palavras, pinturas e diversos lápis coloridos, entre outros, e as atividades lúdicas permitem uma maior aproximação entre o professor e a aluna.

Com relação à escrita, a aluna não tem nenhuma aquisição ainda, ou seja, não conhece as letras (vogais e consoantes) e nem números, conseqüentemente, não os escreve, apenas pinta desenhos de objetos diversos, formas que estão presentes no nosso dia a dia e, às vezes, os identifica. Iremos analisar algumas situações em que destacamos o tipo de interação utilizada entre professor e aluna, no período de observação.

⁵ Material Dourado: O Material Dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com Matemática. Sua idealização seguiu os mesmos princípios Montessorianos para a criação de qualquer um dos seus materiais, a educação sensorial.

Fonte: Disponível em: praticaspedagogicas.com.br/blog/?cat=148, acesso em 07/03/16.

07 de Março de 2013

Tabela 3

Sujeitos	Situação	Tipos de interação
Professor	Ele pega um desenho para que ela pinte, olhando nos seus olhos, vai dizendo que ela procure os lápis de pintar entre os objetos que estão na mesa, e que pegue o lápis de pintar de uma determinada cor (vermelho, azul, amarelo, verde).	(Gesticulação e olhar)
Júlia	Ela encontra os lápis de pintar entre os objetos em cima da mesa e aponta com a mão, e os mostra ao professor, fixando os olhos para o professor e depois para os lápis. Porém, não consegue identificar as cores e se distrai facilmente.	(Olhar e gesticulação)
Professor	Ele a chama para brincar com uma sequência lógica de formas geométricas, sobre a mesa e faz diversas abordagens, com a criança, por meio do olhar e da gesticulação, para chamar sua atenção para a sequência.	(Olhar e Gesticulação)
Júlia	Ela não apresenta interesse pela sequência, e sinaliza com a mão gestos de que não quer brincar. Ao longo do seu atendimento apresenta sinais de impaciência, agressividade com o professor e se utiliza de gestos sinalizando que não quer permanecer naquele lugar, apontando constantemente para a porta de saída.	(Gesticulação)

Fonte: Elaborada por Luana Cordeiro Têca

Ao que podemos observar, as ações da criança nos momentos de interação são capazes de demonstrar nitidamente sua falta de quietude e atenção, ao buscar estar mexendo em objetos que não são o foco da comunicação no momento,

olhando dispersamente para outros lugares da sala e não se concentrando nas atividades propostas pelo professor. Percebemos, ainda, que a menina utiliza muitos gestos na sua interação com o professor, como uma forma de facilitar o entendimento das informações.

Consideramos as expressões utilizadas por Júlia como uma atenção direta. Concordamos com as reflexões de Ávila-Nóbrega (2010), quando este destaca que a criança encontra uma forma mais simples de interação ao utilizar-se do apontar convencional (dedo indicador estendido ao objetivo), ou quando usa alguma ação gestual que signifique um tipo de apontar, como estender a mão em direção ao interactante, no caso o professor, solicitando ou mostrando algo diretamente, tocando no parceiro etc. Desse modo, a interação se dá quando existe uma conexão entre parceiros seja ela verbal ou gestual, neste caso o uso demonstrativo foi gestual, já que o apontar, indica mostrar algo.

14 de março de 2013

Tabela 4

Sujeitos	Situação	Tipos de interação
Professor	Ele pediu para criança repetir os movimentos que ele fazia com a boneca como levantar os braços, abaixar, se virar. Logo a criança perde um interesse pela atividade. Vendo que ela queria pintar, ele pega um desenho para que ela pinte. O professor vai orientando-a para que pinte em um determinado lugar do desenho com, por exemplo, o olho do gato; o qual mostra onde fica no desenho.	(Emblemas, olhar e Gesticulação)
Júlia	Ela começou a repetir os movimentos que o professor fazia, mas com poucos minutos se distraiu da atividade e começa a ficar agressiva, dando a entender pela gesticulação com as mãos que não quer mais essa atividade. Então foi no armário em	(Emblemas, olhar e Gesticulação)

	<p>que os professores guardam o material de trabalhar com os alunos e pegou tintas, pincel e começou a apontar que queria pintar sobre a mesa. Júlia começa a ficar inquieta e agressiva novamente.</p> <p>(Emblemas e Gesticulação)</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborada por Luana Cordeiro Têca

A partir de atividades lúdicas como essas, atividades são propostas pelo professor como uma estratégia de desenvolvimento da aprendizagem e da coordenação motora. O professor, ao apresentar a boneca e seus movimentos, objetivava trabalhar a coordenação motora, embora o êxito da sua proposta pedagógica só tenha durado apenas alguns minutos. No entanto, vemos que o professor consegue interagir melhor com a aluna utilizando-se principalmente da gesticulação, promovendo, desse modo, a interação esperada, ainda que as mudanças de humor repentinas da criança prejudiquem o desenvolvimento das atividades.

É notória a dificuldade que o professor sente quanto ao controle do comportamento de Júlia nos seus atendimentos. Através de uma conversa informal acaba por admitir que a dificuldade é ainda maior devido à sua falta de formação específica de lidar com crianças que apresentam deficiência intelectual, uma vez que o mesmo se especializou no trabalho de crianças com deficiência visual. Essas dificuldades aumentam ainda mais devido a agitação e agressividade que a criança apresenta em alguns atendimentos, dificultando ainda mais seu processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades de interação que o professor tem com a aluna, ele está sempre propondo outras formas de interação, as quais sejam capazes de chamar a atenção da aluna, para que esta possa alcançar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Vale salientar, ainda, que as dificuldades de atenção que a aluna possui, bem como de sua agressividade fazem parte da patologia da criança, fato esse que deixa claro que o professor, responsável pelo atendimento, esteja ciente dessas problemáticas e tente da melhor forma, lide com as mais

diversas situações e/ou comportamentos que a criança possa ter durante os atendimentos.

Entre os recursos pedagógicos disponíveis nas salas de atendimento, encontramos o computador, utilizado pelo professor com o objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo da aluna e proporcionar uma interação entre ambos durante a atividade. As atividades desenvolvidas com o recurso digital aqui já mencionado, remetem especificamente a jogos de memória e associação.

04 de Abril de 2013

Tabela 4

Sujeitos	Situação	Tipos de interação
Professor	<p>Ele a leva a um dos computadores da sala, lhe mostra diversos desenhos e jogos, com objetivo de chamar sua atenção, porém não tem êxito.</p> <p>Propõem outra atividade: que ela pinte um desenho da Mônica, despertando assim seu interesse com as cores e com a pintura. Vai orientando como pintar e contando a história que o desenho retrata.</p> <p>Ele tenta chamar Júlia para continuar a atividade, mas com a chegada do pai ela não quer permanecer na sala.</p>	Olhar e gesticulação
Júlia	<p>A aluna fica olhando para o professor, enquanto ele lhe mostra alguns desenhos no computador, sem muito interesse. Passa a fazer outra atividade, pintar um desenho da Mônica e demonstra que está gostando. Fica atenta a tudo que o professor está falando, olhando para ele fixamente em alguns momentos, e volta a pintar seu desenho.</p> <p>Quando vê que seu Pai chegou, sai em direção a ele dando tchau para todos, sinalizando com a mão.</p>	Gesticulação e olhar

Para a Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar (2010), o computador é um recurso primordial dentro desses atendimentos, pois eles possuem programas específicos para o desenvolvimento de cada patologia, e se usados corretamente pelo professor, será de grande ajuda para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Recursos alternativos [...] podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou materiais didáticos projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (MEC/SEESP, 2005).

Durante o processo, percebemos a tentativa do professor em utilizar outros recursos pedagógicos, com intuito de chamar a atenção de Júlia, através de desenhos e jogos de atenção, trabalhando, ainda, com o uso das ferramentas tecnológicas, objetivando despertar na criança o desenvolvimento da aprendizagem. Muito embora o professor tenha investido de diversas formas na tentativa de captar a atenção de Júlia, o mesmo não obteve muito sucesso, uma vez que não conseguiu ter uma resposta favorável à sua proposta por parte da aluna, a qual não demonstrou nenhum interesse, deixando o professor aflito por não perceber o progresso em seus investimentos educacionais.

Durante o mês de maio não ocorreu mais observações, devido a paralisações municipais, reuniões entre professores do AEE e a coordenadora. Fomos informados também, que a aluna iria passar por um processo de reavaliação com o psicólogo, o neurologista, a fonoaudióloga e com o terapeuta ocupacional devido a frequente agressividade e impaciência que estava apresentando, tanto no âmbito familiar quanto escolar e só voltaria a frequentar os atendimentos depois do recesso junino.

Como combinado, voltamos no mês de julho, mas Júlia não veio a nenhum dos dois atendimentos marcados. Então procuramos a coordenadora do AEE para saber mais informações, ela nos informou que Júlia tinha voltado a estudar em uma escola da zona rural da cidade e estava sem receber atendimento especializado.

Já em 2014, em uma nova conversa com a coordenadora do AEE, na qual discutíamos à respeito do retorno de nossa pesquisa com a aluna, fomos informados que a mesma tinha voltado a estudar em uma escola da zona urbana no período da manhã e receberia esse atendimento na escola onde estava matriculada que também possui um AEE, no entanto, não foi possível continuar com as observações.

Devido os pais não autorizarem mais nossa presença durante os atendimentos com a criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da língua materna em relação à competência linguística se dá de forma natural e espontânea em todos os seres humanos considerados típicos, desde que estes sejam colocados em contato com outras pessoas que utilizam-se da linguagem para promover interação durante um período mínimo.

É importante lembrar que a aquisição de uma Língua Nativa independe de cuidados especiais. O necessário é que a criança esteja exposta a uma língua durante os primeiros anos de sua vida. Essa facilidade inata do ser humano é melhor desenvolvida quando este começa a vivenciar as primeiras interações da fala, as quais tem seu início desde o berço. A compreensão da linguagem torna-se mais difícil, à medida que a criança vai avançando na idade, desse modo, seria muito mais dificultoso para um adulto, ou quase impossível, se pensarmos numa aprendizagem perfeita.

Em relação ao processo da aquisição da linguagem infantil, o qual, por sua vez, precisa ser considerado à luz das características individuais e dos aspectos sociais relacionados à criança e ao adulto, encontra-se no fato de que existe variabilidade de uma criança para outra, de uma mãe para outra, na forma e na medida em que ministram e fazem uso de aspectos particulares da linguagem. E tais fatores devem ser levados em consideração quando esse processo estiver associado a crianças com alguma patologia.

É importante considerar que existe variabilidade no contexto sociocultural em que os indivíduos vivem. A variação entre o contexto é marcada pelos diferentes modelos de uso da linguagem que o nível social oferece, os quais são apresentados segundo os modos de vida e os tipos de interação típica do meio social em que o indivíduo vive, ou seja, correspondem a seus hábitos e necessidade adaptativa.

O processo de linguagem e as estratégias pedagógicas além da infiltração motivacional no campo emocional e suas influências comportamentais no desenvolvimento Educacional Especializado, contribui para as necessidades e inclusão da criança dentro e fora do AEE. Levando em consideração as necessidades especiais, o AEE é um serviço que identifica e elabora estratégias por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo como objetivo eliminar as

barreiras que dificultam o desenvolvimento cognitivo dos alunos em diversas áreas da aprendizagem.

Quanto ao atendimento nos AEE da cidade de Monteiro, achamos considerável a quantidade de alunos com necessidades especiais que frequentam esses acompanhamentos educacionais especializados levando em conta a quantidade de habitantes da cidade. No entanto, o atendimento requer de uma quantidade maior de profissionais pois, a tendência é só aumentar essa demanda.

Nossas observações na sala de AEE ou sala multifuncional, foram realizadas com uma criança que possui patologia da linguagem (deficiência intelectual), e que embora não fale, se utiliza da gesticulação com maior frequência para se comunicar. Percebemos que o atendimento recebido, semanalmente, pelos alunos na sala de AEE não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho. Seria necessário que psicólogos e fonoaudiólogos também trabalhassem juntos para que um melhor resultado fosse obtido, porém a grande demanda de alunos e a falta de profissionais dificultam o trabalho e o progresso dos alunos.

Observamos também professores capacitados em uma área de atendimento, por exemplo: a especialização em deficiência visual ou surdez, mas que na prática estão lidando com outra área, da qual não possuem pleno domínio das estratégias em termos de aprendizagem. Acreditamos que se o professor atuasse na área específica, o seu trabalho poderia ser desenvolvido de forma mais positiva tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias e específicas de cada aluno atípico, bem como na relação entre professor e aluno.

Diante disso, consideramos que é de suma importância que o professor especializado possa atuar na sua especialidade e, desse modo, seja capaz de desenvolver, de forma adequada, a aprendizagem do aluno, tendo em vista que o docente terá pleno domínio de quais estratégias de interação utilizar e, conseqüentemente, que recursos pedagógicos irão lhe ser mais proveitosos no auxílio do desenvolvimento cognitivo de seu alunado.

De acordo com o que foi discutido no decorrer deste trabalho de pesquisa e análise, acreditamos ter cumprido com objetivo proposto no início de nossa pesquisa, uma vez que, a partir de nossas observações conseguimos identificar como se dá o processo de interação, ou para melhor citar, que estratégias de comunicação ocorreram com maior frequência entre Júlia e o professor, as quais, como foi destacado anteriormente no trabalho, a gesticulação, emblemas e o olhar

de ambos, durante os atendimentos. Destacamos, ainda, a importância da utilização dos mais diversos recursos pedagógicos, desde sequências lógicas das cores, até atividades lúdicas, com o objetivo de trabalhar a coordenação motora e a utilização dos recursos tecnológicos, muito embora tenham surgido dificuldades na obtenção do êxito esperado durante os atendimentos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. João Pessoa: UFPB, 2010 (dissertação de mestrado).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Nacional **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.426 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei 10.098 de 19 de dezembro 2000.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de coconstrução nas interações (Mãe-bebê)** Dissertação de (Mestrado) Universidade Federal do Pernambuco Recife-Pe, 1994.

CAVALCANTI, M.(org.) **Linguística aplicada e transculturalidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CAVALCANTE, A. E. E. e ROCHA, P.S **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo;2001.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**; Brasília, UNB,1988.

DE LEMOS, Claudia C.T.G: **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da Linguagem**, um Percurso e Muitas Questões, In: Anais do Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem. Porto Alegre: PUC-CEAAL,1989,p.1-7.

_____.Interacionismo e Aquisição da Linguagem. **DELTA- Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**v2, n2; p.231-248,1986^a.

ELY, R. & GLEASON, B. **A Associação através da Linguagem pode ocorrer também de forma implícita por meio de interação verbal** (Artigo: Psicologia Reflexão e Crítica, 2003.) autoras: LUCIVANDA, C. Borges,; NÁDIA, M. R. Salomão da Universidade Federal da Paraíba. Artigo Aquisição da Linguagem: Considerações na Perspectiva da Interação; financiado sem fins lucrativos pelo CAPES 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller. **Aquisição da linguagem**. Santa Catarina: ufsc, v: 2, 2008.

GOMES, Adriana Leite Verde. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**/ Adriana Leite Lima, Jean- Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

KNAPP, M. L.; HALL, J. A. **Comunicação não verbal na interação humana**. São Paulo: JSN 1999.

LAVIER, J.; BECH, J. M. Propõe uma análise de qualidade de voz unificada á postura, 2001. (artigo: PAULO V. Ávila Nóbrega e Marianne C. B. Cavalcante. Aquisição de Linguagem em Contexto de Atenção Conjunta: Envelope Multimodal em Foco. 2012. Universidade Federal da Paraíba.)

LUQUE, A. & VILLA, I. **O significado, aspecto funcional da linguagem** (Artigo: Psicologia Reflexão e Crítica, 2003.) autoras: LUCIVANDA, C. Borges,; NÁDIA, M. R. Salomão da Universidade Federal da Paraíba (Artigo Aquisição da Linguagem: Considerações na Perspectiva da Interação; vol.16 núm.2,2003, financiado sem fins lucrativos pelo CAPES 2003).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Hipóteses. In: **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

MEC/SEESP. **Documento subsidiário à política de inclusão** (2005). Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 13 de agosto de 2013.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa** (2010). Disponível em: WWW.mec.gov.br. Acesso em 23 de agosto de 2013 , março 2014 e 22 de julho de 2015.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NOBREGA, Paulo A.V; CAVALCANTE, Marianne C. B. Artigo A Emergência do **Envelope Multimodal**, orientado pela Dr.^a Marianne no programa de pós-graduação em Linguística (PROLLING) da Universidade da Paraíba recorte de (Dissertação de Mestrado) Intitulada 2012. Dialogia mãe-bebê.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**/ Edilene Aparecida Ropoli... [et.al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACKS, Oliver, **A relação entre mãe-bebê pertence a ordem do discurso e do diálogo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2.

SECMEDC/MONTEIRO. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade.** Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado em Monteiro, 2014.

TEIXEIRA, M. C. A. **Desenvolvimento Cognitivo, motor, sócio/afetivo-emocional de forma interativa com os conteúdos trabalhados na classe comum no Atendimento Especial para criança surda** (Monografia: O Ensino da Língua estrangeira para surdos em uma escola pública de Monteiro-PB Universidade Federal da Paraíba 2014, p.56.)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VILLA, I. **O significado da Comunicação Social no papel semântico da fala.** 1995. Artigo: Psicologia: Reflexão e Crítica ISSN 0102-7972, vol.16, num. 2,2003 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articule:ao?id=18816213>.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS - PROEAC
COORDENADOR (A) GERAL: PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA
ALUNA: LUANA CORDEIRO TÊCA
TÍTULO DO PROJETO/ PROGRAMA/ CURSO/ EVENTO DE EXTENSÃO:
INCLUSÃO ESCOLAR E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO

OBSERVAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (A):

A aluna observada chama-se Júlia (nome fictício) tem 11 anos e é diagnosticada com deficiência intelectual, porém, o professor que a atende optou por pedir uma segunda avaliação médica, pois quer ter certeza se ela é realmente portadora dessa deficiência ou não. Residente na zona rural da cidade de Monteiro-PB, estuda em horário regular na escola Maria do socorro Aragão Liberal, no período da tarde, nesta mesma escola, todas as quintas-feiras, a aluna recebe o atendimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em uma sala especial, o horário desse atendimento é sempre de 2:00 h às 3:00 h da tarde, com o professor Rogério.

Júlia não consegue interagir oralmente com as pessoas, a relação que ela mantém se dá só por meio de gestos, os quais foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo, com ajuda de sua família e de pessoas que lidam diariamente com ela. Na sua família encontram-se mais dois casos de deficiência intelectual.

Observação 28 de Março de 2013

- Neste dia fomos conhecer a estrutura física da escola e a equipe do AEE.

Observação do dia 07 de Março de 2013

- ✓ Esse foi o primeiro dia de observação com a aluna na sala do AEE.
- ✓ O professor nos relatou que esse seria o segundo atendimento dele com a mesma.
- ✓ Trouxe-lhe a sala AEE para ela fosse se familiarizando com o ambiente, conhecendo os brinquedos e se interesse em ficar na sala sem a presença de terceiros.
- ✓ No primeiro momento a criança estranha o ambiente da sala e não queria nem ficar na sala.
- ✓ Ela apresenta certa resistência para interagir com o professor há todo momento,
- ✓ Segundo a professora que a atendia anteriormente, ela tem uma pequena dificuldade de interagir com ao sexo masculino, a única pessoa que ela responde de forma amigável e seu pai.
- ✓ Sua comunicação e através de gesticulação e o olhar.
- ✓ O professor propôs uma atividade.
- ✓ O professor pega um desenho para que ela pinte, olhando nos seus olhos, vai dizendo que ela procure os lápis de pintar entre os objetos que estão na mesa, e que pegue o lápis de pintar de uma determinada cor (vermelho, azul, amarelo, verde).
- ✓ Ela encontra os lápis de pintar entre os objetos em cima da mesa e aponta com a mão, e os mostra ao professor.
- ✓ Fixando os olhos para o professor e depois para os lápis. Porém, não consegue identificar as cores e se distrai facilmente, e não quer mais fazer a atividade.
- ✓ O professor chama ela para brincar com uma sequência lógica de formas geométricas, sobre a mesa e faz diversas abordagens, por meio do olhar e da gesticulação para chamar sua atenção para a sequência.
- ✓ Ela não apresenta interesse pela sequência e sinaliza com a mão gestos de que não está quer brincar.

- ✓ Ao longo do seu atendimento apresenta sinais de impaciência e agressividade com o professor e se utiliza de gestos sinalizando que não quer permanecer naquele lugar, apontando constantemente para a porta de saída.

Observação do dia 14 de março de 2013

- Júlia quando chegou a sala do AEE estava meio sonolenta e impaciente.
- O professor trouxe uma boneca para trabalhar a coordenação motora dela, dando sequência nas atividades que tinha feito no primeiro atendimento.
- Ele mandou Júlia repetir os movimentos que ele fazia com a boneca como levantar os braços abaixar se virar.
- Ela começou a repetir os movimentos que o professor fazia, mas com poucos minutos se distraiu da atividade e começa a ficar agressiva, dando a entender pela gesticulação com as mãos que não quer fazer mais essa atividade. Então foi no armário em que os professores guardam o material de trabalhar com os alunos e pegou pintas, pincel e começou a gesticular que queria pintar sobre a mesa.
- Ao logo da aula ela apresenta sinais de impaciência, agressividade com o professor.
- Durante o atendimento Júlia começa a ficar agressiva com o professor lhe dando chutes.

Observação do dia 21 de março de 2013

- Não ocorreu atendimento.
- O professor respondeu ao questionário sobre o atendimento educacional especializado.

Observação do dia 28 de março de 2013

- Não ocorreu atendimento devido a uma paralisação municipal.

Observação do dia 04 de Abril de 2013

- ❖ Para este dia ele propões primeiro trabalhar a sequência lógica de cores, que na outra aula ela não se interessou muito.
- ❖ Então, leva a um dos computadores da sala, lhe mostra diversos desenhos e jogos, com objetivo de chamar sua atenção, porém não tem êxito.

- ❖ Ela começou a ficar impaciente e irritada, e não quis mais fazer a atividade.
- ❖ O professor Propõem outra atividade que ela pinte um desenho da Mônica, despertando assim seu interesse com as cores e com a pintura. Vai orientando como pintar e contando a história que o desenho retrata.
- ❖ Ela Passa a fazer outra atividade, pintar um desenho da Mônica e demonstra que está gostando. Fica atenta a tudo que o professor está falando, olhando para ele fixamente em alguns momentos, e volta a pintar.
- ❖ A aluna fica olhando para o professor, enquanto ele lhe mostra alguns desenhos no computador, sem muito interesse. Passa a fazer outra atividade, pintar um desenho da Mônica e demonstra que está gostando. Fica atenta a tudo que o professor está falando, olhando para ele fixamente em alguns momentos, e volta a pintar seu desenho.
- ❖ No final do atendimento quando ela saiu deu tchau para todos, sinalizando com a mão.

Observação do dia 11 de Abril de 2013

❖ Devido a agressividade de Júlia nos atendimentos e na sala de aula foi solicitado uma avaliação com o neurologista e a psicóloga, e não ocorreu atendimento.

Observação do dia 18 de Abril de 2013

- Não ocorreu atendimento. Fomos informados pelo professor que aluna estava passando por avaliação de outros profissionais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS – PROEAC

Cota 2012/2013

Questionário para coleta de dados do projeto

01 – O que é o Centro de Atendimento Especializado (AEE)?

O Atendimento Educacional Especializado é uma sala com recursos diversificados para receber alunos com deficiências: auditivas, visuais, intelectuais, mentais, entre outras.

02 – Por que existe o AEE? É iniciativa da Prefeitura? Do Estado? É baseado em alguma lei?

O AEE existe para atender a demanda de alunos com deficiências que estavam excluídos ou à margem dentro das escolas. As salas de AEE são norteadas e organizadas por leis e diretrizes específicas oriundas do governo federal. De modo que o Estado e município devem organizar suas salas.

03 – Como funcionam os atendimentos no AEE?

Os atendimentos são individuais, cada aluno é atendido por uma hora semanalmente levando em consideração sua deficiência.

04 – As crianças atendidas no AEE possuem quais tipos de necessidades especiais? Existem profissionais habilitados para lidar com cada necessidade especial dos alunos?

As crianças atendidas apresentam as mais distintas necessidades, visual, auditiva, mental, intelectual, entre outras. Os profissionais que atuam na sala passaram por capacitações dentro de algumas deficiências. Mas há alguns que não possuem formação específica para atuar dentro do AEE.

05 – Qual a formação do (a) profissional que lida com a criança autista no AEE? Esse (a) profissional tem outros cursos de especialização na área de atendimento?

Alguns possuem o curso especializado para o atendimento na sala do AEE, outros não. No momento não há profissional especializado para autismo.

06 – Há quanto tempo esse (a) profissional trabalha com crianças com necessidades especiais?

Há três anos trabalham com deficiente visual, porém com deficiência intelectual, desde março do ano vigente.

07 – Com quais materiais o (a) profissional interage com a criança deficiência intelectual?

Os materiais utilizados são os mais diversos desde brinquedos que fazem parte do seu cotidiano da criança até os jogos didáticos disponibilizados na sala como: material dourado, alfabeto móvel, sequência lógica, dominós de números, de frases, de palavras entre outros.

08 – Quais as estratégias que o (a) profissional usa para interagir com a criança deficiência intelectual?

Para interagir com a criança a principal estratégia são as atividades lúdicas que permitem uma aproximação maior entre o professor. A partir das atividades lúdicas são direcionadas as atividades de aprendizagem.

09 – Como essa criança corresponde à interação do (a) profissional?

O contato com a criança está no início e a interação está na fase da conquista e do conhecimento. A principal dificuldade é a ausência da linguagem oral.

10 – Essa criança possui diagnóstico formal? Se sim, por qual instituição?

Vai passar por outra avaliação.

11 – Existe algum tipo de trabalho do AEE diretamente com os pais, ou responsáveis, dessa criança? Que tipo?

Até o momento o trabalho é realizado apenas com a criança não há uma intervenção com os pais.

12 – Existe algum tipo de trabalho do AEE diretamente com professores dessa criança? Que tipo?

Sim. O professor é orientado sobre as principais necessidades do aluno e são sugeridas atividades de intervenção.

13 – Qual a estrutura física do AEE para receber crianças com necessidades especiais?

A sala do AEE é ampla com mobiliário adequados, têm rampas que permite a acessibilidade, os materiais são adequado às diversas necessidades, computadores com recursos específicos para o atendimento dos alunos.

14 - Qual a estrutura física da escola dessa criança para recebê-la?

A escola oferece adaptações como rampas e alguns materiais destinados ao trabalho com alunos com necessidades especiais.

