

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I “A”

AUTORAS:

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes



EDUCAÇÃO ESPECIAL

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I “A”

AUTORAS:

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes

1ª Edição
UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2019

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Abraham Weintraub

PRESIDENTE DA CAPES

Anderson Ribeiro Correia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Luiz Padilha Damilano

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Rosméri Hermes

Simoni Timm Hermes

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

Maurício Sena

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Capa e Ilustrações

Raquel Pivetta

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Oliveira do Amaral



H553d Hermes, Rosméri

Metodologia do ensino de língua portuguesa I “A” [recurso eletrônico] / Rosméri Hermes, Simoni Timm Hermes. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2019.

1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB

Acima do título: Educação especial

ISBN 978-85-8341-234-2

1. Língua portuguesa – Ensino 2. Linguística 3. Linguagem
I. Hermes, Simoni Timm II. Universidade Aberta do Brasil III.
Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
Educativa IV. Título.

CDU 806.90:37

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990

Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

Car@s Alun@s,

Sejam bem-vind@s à disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I “A”*.

Esta disciplina tem como objetivo “compreender noções básicas da Linguística e suas relações com a aquisição da linguagem, de modo a refletir sobre o ler e o escrever no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial na contemporaneidade”. Trata-se de uma disciplina obrigatória no Núcleo Didático-Pedagógico do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), com 75 horas, sendo 60 horas teóricas e 15 horas práticas.

As seguintes unidades didáticas contemplam os conteúdos desta disciplina: Unidade 1 – Linguística e aquisição da linguagem; Unidade 2 – Aquisição da linguagem, oralidade e escrita; Unidade 3 – Pressupostos teórico-metodológicos no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. A primeira unidade volta-se aos estudos da Linguística que colaboram com as discussões sobre oralidade e escrita no campo da Educação. A segunda unidade aborda a interlocução da Linguística com os estudos da Psicologia, trazendo as contribuições de Skinner, Chomsky, Piaget e Vygotsky nos estudos sobre a aquisição da linguagem. Além disso, tematiza a psicogênese e a sociogênese da língua escrita, bem como reflete sobre o processo de ler e escrever na escolarização dos alunos da Educação Especial. Por fim, a Unidade 3 traz argumentos teórico-metodológicos para subsidiar os professores e as professoras de Educação Especial em formação neste curso no trabalho com seus alunos em relação à oralidade, à escrita e as diferentes linguagens.

Além do estudo deste caderno didático, propomos que participe permanentemente com seus pares e com o/a docente nas discussões no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle para lograr um melhor aproveitamento didático nesta disciplina. Um semestre letivo produtivo e proveitoso a nós!

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – LINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ·9

Introdução ·11

1.1 O signo e o objeto da linguística ·12

1.2 Áreas de interesse ·15

1.3 Psicolinguística, sociolinguística e neurolinguística e suas relações com a aquisição da linguagem na educação especial ·17

▷ UNIDADE 2 – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, ORALIDADE E ESCRITA ·24

Introdução ·26

2.1 Psicologia e linguística: Influências de Skinner, Chomsky, Piaget e Vygostsky nos estudos sobre aquisição da linguagem ·27

2.2 Psicogênese e Sociogênese da escrita ·34

2.3 Dimensões sobre o ler e o escrever no processo de escolarização dos alunos da educação especial ·43

▷ UNIDADE 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·48

Introdução ·50

3.1 Centralidade do aluno da educação especial ·51

3.2 Perspectivas dos professores de educação especial ·56

▷ 3.3 Uso e funções da língua escrita ·59

3.4 Diferentes linguagens ·70

▷ CONSIDERAÇÕES FINAIS ·75

▷ REFERÊNCIAS ·76

▷ APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES ·80

1

LINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO
DA LINGUAGEM

INTRODUÇÃO

A Linguística constitui-se como ciência da linguagem verbal, sendo esta relacionada à língua oral e à língua escrita. Por isso, nesta Unidade 1, temos interesse em contextualizar a Linguística, seu objeto de estudo – a língua – e o signo. Em relação ao signo, faremos incursões na perspectiva estruturalista de Ferdinand de Saussure (2006) e também, de forma pontual, mencionaremos a perspectiva pós-estruturalista de Jacques Derrida (1978).

Essa contextualização inicial, ainda, percorrerá algumas áreas de interesse da Linguística, mesmo que, de imediato, essas áreas não sejam propósito de nossa atuação na Educação Especial. Das áreas de interesse, abordaremos a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Análise de Discurso e a Pragmática, de acordo com o proposto por Cagliari (2000).

Na sequência, nos aproximaremos da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Neurolinguística, com o propósito de tramar relações com o processo de aquisição da linguagem na Educação Especial. Mesmo que essa discussão perpassasse demais disciplinas deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), especialmente aquelas voltadas aos Estudos Surdos, descreveremos as subáreas da Aquisição da Linguagem: a aquisição da língua materna, a aquisição da segunda língua e a aquisição da escrita.

1.1

O SIGNO E O OBJETO DA LINGUÍSTICA

Tratamos da linguagem como a capacidade ou faculdade especificamente humana para comunicar-se no meio social. A linguagem pode ser classificada como verbal ou não verbal. A linguagem verbal refere-se à língua oral ou à língua escrita. Tanto a língua oral quanto a língua escrita têm sido referências no nosso processo de escolarização, principalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa. Por sua vez, a linguagem não verbal se refere ao uso de símbolos para a comunicação como, por exemplo, cores, figuras, gestos, sons, placas, etc.

Imagem 1 – Cartum



Fonte: NTE/UFMS.

Observe a história em quadrinhos. Como estão representadas a linguagem verbal e a linguagem não verbal nessa história em quadrinhos? Agora, faça apenas a leitura da língua escrita presente no balão que expressa a fala da menina. Você sentiu falta das demais figuras para compreensão do motivo que levou a menina a comprar um sorvete? Imaginemos que sim para afirmar que, nesse contexto, tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal são importantes para a produção de sentidos da importância de saborear um sorvete para a garota. Você concorda com essa afirmação? Contudo, nesta Unidade 1, daremos prioridade somente para a linguagem verbal.

A Linguística instituiu-se como ciência da linguagem verbal, sendo que “tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão” (ORLANDI, 2009, p. 10). O objeto de estudo da **Linguística** está na língua, oral ou escrita, e não na linguagem não verbal; por isso, a continuidade do nosso estudo voltar-se-á à linguagem verbal, especificamente, à língua oral e à língua escrita.

Imagem 2 – Signo linguístico



Fonte: NTE/UFSM

O signo, portanto, caracteriza-se como arbitrário, convencional e imotivado, pois trata-se de uma convenção social entre os falantes da língua que, de fato, não tem um laço natural na realidade. No exemplo em questão, livro chama-se livro e pronto. E, uma vez sendo livro, o reconhecemos como livro e não como caneta. A partir desse entendimento de signo, a língua pode ser entendida como um sistema de signos ou um conjunto de sinais que formam um todo. Nas palavras de Saussure:

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade - natural ou não - de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (SAUSSURE, 2006, p. 18).

A parte do todo, a parte organizada do todo, a relação entre a parte e o todo, essas serão as bases da teoria e do método estruturalista sustentado pelo autor, inclusive, sendo esta perspectiva vinculada a alguns projetos nas pesquisas na área da

Educação e da Educação Especial. Na contramão da perspectiva estruturalista, vale mencionar que autores como Jacques Derrida, que influenciam a perspectiva pós-estruturalista das pesquisas educacionais, quebram a união correspondente entre significante e significado, postulando uma infinidade de significantes, tantos quantos o discurso, no nosso caso educacional, for capaz de produzir. De acordo com Derrida:

Primeiramente, a forma clássica consiste em [...] submeter o signo ao pensamento; a outra forma (aquela que estamos usando aqui em oposição à primeira), consiste em questionar o sistema anterior no qual os procedimentos e reduções funcionaram: a oposição entre o sensível (perceptível) e o inteligível (DERRIDA, 1978, p. 281).

Reconhecendo essas diferentes perspectivas presentes nas pesquisas educacionais contemporâneas, reafirmamos a língua – oral e escrita – como objeto de estudo da Linguística e, portanto, como foco de interesse desta disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. E, para deixarmos registrado nessa contextualização inicial sobre a Linguística, seu objeto de estudo – a língua –, e o signo, “a **língua portuguesa**, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente” (CAGLIARI, 2000, p. 35). Desse modo, nas escolas regulares, no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, junto com Cagliari (2000, p. 36-37), interessa afirmar e reafirmar que “Ninguém fala errado o português, fala diferentemente”. No que segue, de maneira pontual, destacaremos algumas áreas de interesse da Linguística.



SAIBA MAIS: Leia o artigo “Algumas questões de Linguística na alfabetização”, de Luiz Carlos Cagliari (s/a), no link: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>

1.2

ÁREAS DE INTERESSE

Nesta subunidade, interessa destacar algumas áreas de interesse da Linguística, principalmente aquelas propostas por Cagliari (2000): a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Análise de Discurso e a Pragmática. A Psicolinguística, a Sociolinguística e a Neurolinguística serão detalhadas na próxima unidade, de modo a tramar relações com o processo de aquisição da linguagem na Educação Especial. Passemos, agora, às áreas de interesse da Linguística.

A Fonética aborda os sons da fala e, por isso, com a percepção e a produção dos sons. Preocupa-se, por isso, com a natureza física da fala das pessoas nas diversas situações da vida. Na perspectiva saussureana, trabalha com o significante e não com o significado. Por exemplo, distorção do /s/.

Da mesma forma, a Fonologia volta-se aos sons da língua, contudo, interessa-se pela função desse som. Lembre-se de quando estudou os fonemas, a unidade mínima de estudo do som, no Ensino Médio. Essa área de interesse volta-se aos fonemas. Por exemplo, a diferença funcional entre /p/ai e /b/ai.

A Morfologia desenvolve estudos sobre a expressão mais simples do signo linguístico, ou seja, os morfemas. Cada morfema corresponde a uma unidade mínima de som com significado presente numa palavra. Por exemplo, trabalho, trabalhador, trabalhista. O morfema presente nas três palavras é trabalh.

A Sintaxe preocupa-se com a função e a ligação de cada elemento num período. Nesse sentido, essa área de interesse explica a construção das frases, das orações ou dos períodos. Se o sintagma se refere ao conjunto de termos gramaticais inter-relacionados, considere a seguinte oração: “As escolas regulares deverão incluir os sujeitos da Educação Especial”. “As escolas regulares” é o sintagma nominal, e “deverão incluir os sujeitos da Educação Especial” é o sintagma verbal. “As escolas regulares” = sujeito, “escolas” = núcleo do sujeito, “as” e “regulares” = adjuntos adnominais, “deverão incluir os sujeitos da Educação Especial” = predicado verbal, “deverão incluir” = núcleo do predicado, “os sujeitos da Educação Especial” = objeto direto, “sujeitos” = núcleo do objeto direto, “os” “da Educação Especial” = adjuntos adnominais.

A Semântica preocupa-se com a natureza, a função e o uso dos significados. Por exemplo, interessa a sinonímia (palavras sinônimas/ sentidos semelhantes), a antonímia (palavras antônimas/ sentidos opostos) e a polissemia ou homonímia (a variedade de significados de uma mesma palavra).

A Pragmática considera o uso da linguagem, seus contextos e seus objetivos, num ato comunicativo. Dessa maneira, como destaca Cagliari (2000, p. 45), cabe tratar que “a linguagem vive no uso que os falantes fazem dela, na maneira como os interlocutores estabelecem um diálogo, no modo como as pessoas interagem falando, no uso que as sociedades fazem de certos modos de falar para manifestar sua cultura, sua filosofia de vida e até seus preconceitos”.

A Análise de Discurso foca a relação da linguagem com a exterioridade, sendo nesta postulada as condições de produção dos discursos como, por exemplo, o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ORLANDI, 2009). Dito de outra maneira, interessa o efeito de sentidos entre os interlocutores, superando a ideia do discurso como mero transmissor de conhecimentos.

Essas áreas de interesse são aprofundadas e detalhadas pelos linguistas e, provavelmente, muitas delas foram objetos de estudo no nosso processo de escolarização na Educação Básica, embora tais áreas não sejam propósito específico de nossa intervenção pedagógica na Educação Especial. Vale, a partir do que destacamos até o momento, ressaltar que “o português, como qualquer língua, é um fenômeno dinâmico, não estático, isto é, evolui com o passar do tempo” (CAGLIARI, 2000, p. 36). A Linguística e suas áreas de interesse também são passíveis dessa transformação.

1.3

PSICOLINGUÍSTICA, SOCIOLINGUÍSTICA E NEUROLIN- GUÍSTICA E SUAS RELAÇÕES COM A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta subunidade, interessam algumas tendências da Linguística, sendo que estas podem ser utilizadas para compreender as relações com a aquisição da linguagem na Educação Especial. Desse modo, no que segue, trazemos a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Neurolinguística para nosso estudo.

A denominação Psicolinguística surgiu através do artigo *Language and psycholinguistics: a review*, de N. H. Proncko, no ano de 1946, no qual se esboçava a colaboração entre a Psicologia e a Linguística. Os estudos que derivaram dessa abordagem, designados Psicologia da Linguagem, propunham a relação entre o pensamento e a linguagem, existindo estudos que caminhavam da Psicologia para a Linguística e outros da Linguística para a Psicologia (BALIEIRO JÚNIOR, 2006).

Na década de 50, motivada pela Teoria da Informação, a Psicolinguística interessava-se pela unidade de comunicação expressa através da relação entre fonte, transmissor/codificador, canal, receptor/decodificador e destinação presente num modelo mecanicista da linguagem. O trabalho de alguns cientistas em torno de problemas comuns originou o período formativo da Psicolinguística. Contudo, nesse período, conforme Balieiro Júnior (2006, p. 176), mesmo com muitas pesquisas que rumavam da Psicologia para a Linguística e outras da Linguística para a Psicologia, o campo estava marcado por “muita dispersão teórica, sem um esforço amplo de definição da Psicolinguística como disciplina, pipocando pesquisas em que a teoria se encontrava em grande parte implícita na pesquisa, ou dela emergia timidamente”.

Mais tarde, em 1957, Noam Chomsky publicou a obra *Syntactic Structures*, na qual apresentou os fundamentos da Gramática Gerativa Transformacional e, em 1959, a resenha do livro *Verbal Behavior*, na qual criticou o operacionalismo presente na teoria comportamentalista e na teoria estruturalista. A abordagem de Chomsky, portanto, postulou o mentalismo no campo da Psicolinguística, inaugurando o período conhecido como linguístico. Balieiro Júnior (2006, p. 176) destaca que, entre outras coisas, o modelo gerativo de Chomsky postulava que:

- a) as sentenças faladas, ou estruturas superficiais, derivar-se-iam de estruturas profundas, através de regras transformacionais, que se organizaram numa gramática, ou sintaxe;
- b) este componente sintático – a Gramática Universal, G.U. –,

capaz de gerar qualquer (e somente uma) língua, deverá ser inato aos indivíduos da espécie humana;

c) se distinguísse entre competência (o conhecimento que um falante/ouvinte nativo ideal tem de sua língua) e a performance (a atividade do falante/ouvinte numa situação comunicativa concreta, sujeita a problemas como imperfeições, lapsos etc.). (BALIEIRO JÚNIOR, 2006, p. 176).

Interessa, nesse modelo gerativo, a sintaxe. E a Gramática Universal orienta ao universalismo, na medida em que todo e qualquer indivíduo racional já nasce dotado da linguagem. Como pressupõe Orlandi (2009, p. 40), “prevalece o percurso psíquico da linguagem como central e, em consequência, o domínio da razão. Assim como se concentra o interesse nos processos cognitivos”.

O período posterior, denominado de cognitivo, deriva de mudanças na teoria linguística proposta por Chomsky, especialmente, pela consideração de fatores semânticos e pragmáticos no entendimento da linguagem. No processo de aquisição da linguagem interessam os vários fatores, sendo que a gramática perdera sua centralidade nesse processo (BALIEIRO JÚNIOR, 2006).

Atualmente, no período da teoria Psicolinguística, realidade psicológica e ciência cognitiva, materializa-se a existência de pesquisas de várias escolas teóricas, sendo presente o modelo gerativo de Chomsky. Além disso, Balieiro Júnior (2006) destaca a contribuição, de um lado, de Jean Piaget e Lev Semionovich Vygotky e, de outro, da Psicolinguística Aplicada.

A relação entre pensamento e linguagem está presente nas obras “A linguagem e o pensamento da criança”, de Piaget, e “Pensamento e linguagem”, de Vygotsky. Ambas, com isso, são importantes nas proposições da Psicologia para o campo da Linguística.

A Psicolinguística Aplicada volta-se a temas como, por exemplo, aquisição e desenvolvimento da linguagem, desvios da linguagem, línguas de sinais, ensino da segunda língua, ensino de línguas estrangeiras, tradução, questões de oralidade escrita.

Orlandi (2009, p. 47) aponta que, embora prepondere essa tendência formalista, na qual “os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)”, outras tendências voltam-se à heterogeneidade e à diversidade. Dentre essas tendências, situamos a Sociolinguística.

A Sociolinguística pressupõe a relação entre linguagem e sociedade e volta-se à diversidade linguística. Surgiu num congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, no ano de 1964. Num texto introdutório, intitulado “As dimensões da Sociolinguística”, William Bright propõe o seguinte conjunto de fatores socialmente definidos relacionados com a diversidade linguística relatado por Alkmin (2011):

a) identidade social do emissor ou falante – relevante, por exemplo, no estudo de dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas;

- b) identidade social do receptor ou ouvinte – relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da baby talk (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês);
- c) o contexto social – relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas;
- d) o julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas (ALKMIN, 2011, p. 28-29).

A partir desse conjunto de fatores relacionados com a diversidade linguística e de outros trabalhos que colaboram com esse campo, Alkmin (2011) coloca o estudo da língua – falada, observada, descrita e analisada – em seu contexto social, numa comunidade linguística, como objeto de estudo da Sociolinguística. Dito de outra maneira, “o objeto da Sociolinguística é sistematizar a variação existente na linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 49). Nesse sentido, autores como Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Romam Jakobson são referenciados nos estudos sociolinguísticos.

No âmbito da Sociolinguística, entende-se que “língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico” (ALKMIN, 2011, p. 33). Essa diversidade linguística corresponde aos diversos modos de falar, denominados de variedades linguísticas, presentes numa comunidade linguística, e decorre de variáveis como nível de renda familiar, grau de escolaridade, idade, sexo, profissão, etc. Dessa maneira, “a Sociolinguística trata da estrutura e da evolução da linguagem encaixando-a no contexto social da comunidade” (CAMACHO, 2011, p. 56).

Referente a isso, Camacho (2011, p. 67) lança a seguinte questão: “em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão (...), a que está sujeita a população socialmente marginalizada?”. Defende, nesse contexto, que a língua materna ensinada na escola comum/regular parte de uma variedade padrão preestabelecida pelas elites sociais. E isso traz problemas de ordem pedagógica, na medida em que a variedade linguística passa a ser estigmatizada por essa escola.

O modelo da deficiência verbal e o modelo da diferença verbal coexistem nesse caso. Enquanto que o modelo da deficiência verbal considera que a variedade linguística precisa ser compensada na escola, o modelo da diferença verbal postula que a variedade linguística precisa ser considerada e valorizada na escola como pertencente a um sistema linguístico (CAMACHO, 2011). Com isso, Camacho (2011, p. 72) alerta: “a solução desse conflito parece muito evidente. É acreditar no modelo da diferença e adotar outra estratégia para o ensino da língua materna”.

Enquanto que as origens da Psicolinguística e da Sociolinguística, respectivamente, remontam às décadas de 50 e 60, a Neurolinguística estrutura-se a partir da década de 80 no nosso país, especificamente, como disciplina do Curso de Letras e Linguística e de uma área de pesquisa da Universidade Estadual de Campinas. Referenciando Caplan (1987), Morato (2006, p. 143-144) coloca a Neurolinguística como

“o estudo das relações entre cérebro e linguagem, com enfoque no campo das patologias cerebrais, cuja investigação relaciona determinadas estruturas do cérebro com distúrbios ou aspectos específicos da linguagem”. E, destacando as palavras de Menn e Obler (1990), o autor (2006, p. 144) mostra que “a Neurolinguística tem por objetivo teorizar sobre o ‘como’ a linguagem é processada no cérebro”.

Historicamente, a Frenologia, teoria desenvolvida pelo médico alemão Franz Joseph Gall em meados de 1800, que atribuiu o caráter, a personalidade e o grau de criminalidade ao formato do crânio, e a Afasiologia, teoria proposta pelo médico francês Paul Broca em torno dos problemas de linguagem derivados de uma lesão no Sistema Nervoso Central, contribuem para a sistematização dos estudos da Neurolinguística. Atualmente, Morato (2006) destaca o seguinte campo de interesse da Neurolinguística:

- a) estudo do processamento normal e patológico da linguagem por meio de modelos elaborados no campo da Linguística, das Neurociências, da Neuropsicologia ou da Psicologia Cognitiva (assim, o estudo do “agramatismo” ou das “parafasias”, por exemplo, mostra-se importante para compreensão de aspectos sintáticos ou semântico-lexicais do processo normal de linguagem; o estudo das demências ou das amnésias podem indicar, por sua vez, aspectos fundamentais da natureza e da memória; e já que a relação entre linguagem, cognição e cérebro não é direta, os modelos que analogicamente a descrevem sob experimentação e testagem, ganham algum poder explicativo e sugerem forma de funcionamento linguístico-cognitivo). A este item vincula-se ainda o interesse por temas como neuroplasticidade, dominância cerebral para as funções cognitivas (como a memória ou a percepção), neurofisiologia da linguagem etc.;
- b) estuda da repercussão dos estados patológicos do/no funcionamento da linguagem (aqui o interesse está mais dirigido a sustentação, comprovação ou refutação de teorias linguísticas): os dados patológicos, por implicarem grau máximo de instabilidade nas relações entre sujeito e linguagem, bem como entre sujeito e sociedade, tornam-se cruciais para qualquer teorização sobre o funcionamento da linguagem e da cognição humanas;
- c) estudo dos processos alternativos de significação (verbal e não-verbal) levados em conta por sujeitos afetados por patologias cerebrais, cognitivas ou sensoriais (afasia, demência, surdez, etc.). Aqui o objetivo está dirigido tanto para a discussão sobre a maneira pela qual se caracteriza, avalia ou diagnostica os dados linguístico-cognitivos no terreno da clínica, quanto para a teorização linguística, de uma maneira geral (estudo sobre os recursos expressivos utilizados pelos falantes, estudo sobre a inter-relação dos vários níveis linguísticos que constituem a língua do ponto de vista funcional, estudo das

relações – formais, discursivas, neuropsicológicas – entre a linguagem oral e a escrita);

d) discussão de aspectos éticos e socioculturais relacionados ao contexto patológico, à cognição humana e à questão normal/patológico. Este item se aplica tanto à análise do metadiscorso clínico-médico sobre a patologia quanto à preocupação com a orientação de condutas terapêuticas;

e) estudo dos processos discursivos que relacionam linguagem e cognição. Aqui vai interessar tanto a análise da dimensão interativa das ações humanas, quanto a das condições históricas e discursivas que as mobilizam. Nesse sentido, procura-se destacar no campo da pesquisa neurolinguística o interesse pelas propriedades interativas e dialógicas que regem as práticas humanas, pelos processos ideológicos, culturais e intersubjetivos que integram linguagem e cognição num quadro relacional mutuamente constitutivo. Como exemplo desse tipo de interesse, lembramos a análise de diferentes fatos textuais que testemunham a presença da cultura e da história da linguagem, como os provérbios, as piadas, os discursos relatados, os comentários, as mobilizações, a produção e a veiculação de pressupostos interpretativos admitidos na sociedade (MORATI, 2006, p. 145-147).

Como podemos visualizar na citação acima, embora os estudos de Neurolinguística não se limitem às afasias, estas são seu campo de atuação mais prolífero, conforme Morati (2006). A afasia diz respeito “à desordem dos mecanismos psico-sensorial-motores que intervêm na percepção e expressão da linguagem e que se elaboram em uma região limitada do hemisfério dominante” (BARBIZET; DUIZABO, 1985, p. 35). Com isso, um quadro de afasia deve ser causado por uma lesão no Sistema Nervoso Central que provoca uma anormalidade na produção ou na interpretação da linguagem. A afasia pode vir junto com alterações de outros processos cognitivos e sinais neurológicos como, por exemplo, a **hemiplegia**, a **apraxia**, a **agnosia**, a **anosognosia**, etc., mas não corresponde à alteração na linguagem encontrada nos casos de demência, esquizofrenia, autismo, deficiência mental e deficiência auditiva (MORATI, 2006).



TERMO DO GLOSSÁRIO:

Hemiplegia: paralização completa de um dos lados do corpo devido a uma lesão cerebral.

Apraxia: incapacidade de realização de movimentos motores devido a uma lesão neurológica, embora os músculos sejam normais.

Agnosia: incapacidade de reconhecimento de objetos com um ou mais sentidos, mesmo sem perturbação das sensações.

Anosognosia: incapacidade de consciência da própria enfermidade.

Portanto, o estudo das afasias pode colaborar para elaborar hipóteses sobre a linguagem, sendo que apenas o funcionamento normal dos processos linguísticos não seria suficiente para isso (MORATI, 2006). Enquanto os neuropsicologistas investigam um quadro de afasia, o profissional de Fonoaudiologia tem a responsabilidade de orientar o tratamento e minimizar os impactos da afasia na vida social do indivíduo.

Considerando o exposto, convidamos você a refletir: o que a Psicolinguística, a Sociolinguística e/ou a Neurolinguística têm a contribuir com a sua formação em Educação Especial, com sua futura atuação como professor ou professora de Educação Especial? Quais as relações da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Neurolinguística com a aquisição da linguagem na Educação Especial?

Imediatamente, percebemos que a Psicolinguística e a Neurolinguística tratam dos aspectos cognitivos e cerebrais da linguagem, na medida em que a Sociolinguística se interessa pelo aspecto social da linguagem. Essas três tendências da Linguística são importantes para entendermos como o sujeito da Educação Especial adquire a língua materna, adquire a segunda língua e aprende a ler e a escrever, respeitando os limites de cada sujeito e valorizando a diversidade linguística presente em cada grupo cultural. Não interessa, portanto, separar cada tendência e relacioná-la com a aquisição da linguagem, mas considerá-las nesse processo linguístico que, apesar de ser tomado como comum na espécie humana, incorpora fragmentos de singularidade dos sujeitos e dos seus grupos culturais.

A **Aquisição da Linguagem**, como uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar, conforme sugere Scarpa (2006), possui algumas subáreas, dentre elas: a) a aquisição da língua materna, a aquisição da segunda língua e a aquisição da escrita. Diferentes perspectivas teóricas tratam dessas subáreas, incluindo a perspectiva inatista que perpassa o modelo gerativo de Noam Chomsky, a teoria comportamentalista de Burrhus Frederic Skinner, a perspectiva interacionista dos trabalhos de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky. Nas próximas seções, citaremos brevemente cada uma dessas subáreas que, no restante das Unidades 2 e 3 deste caderno didático, serão devidamente aprofundadas e detalhadas.



INTERATIVIDADE: Conheça o documentário “A aquisição da linguagem humana”, disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=wUKEx4DFqmk>

1.3.1 – Aquisição da língua materna

Os estudos sobre a aquisição da língua materna envolvem áreas de interesse como, por exemplo, a fonologia, a semântica, a pragmática, a sintaxe e a morfologia, e os aspectos comunicativos, interativos e discursivos da língua materna (SCARPA, 2006). Interessante, nesse contexto, que são incluídos nesse rol de estudos a aquisição da linguagem pelos sujeitos surdos, os desvios articulatorios, a aquisição da linguagem pelos sujeitos com deficiência mental, as anormalidades específicas da linguagem.

1.3.2 – Aquisição da segunda língua

Na aquisição da segunda língua, a partir de Scarpa (2006), interessam temas como o bilinguismo infantil ou cultural, a aquisição da segunda língua entre adultos e crianças em contextos de escolarização ou em contextos informais. Além disso, vale destacar, no âmbito deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), a aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pelos sujeitos surdos, como você estudará nas disciplinas relativas aos Estudos Surdos.

1.3.3 – Aquisição da escrita

Os processos de alfabetização e letramento, a relação entre a fala e a escrita, a relação entre o sujeito e a escrita são temas propostos por Scarpa (2006) na subárea da aquisição da escrita. Adiante, você terá a exposição desses assuntos, inclusive, a partir de referências atuais de Programas de Governo como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2

AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM, ORALIDADE
E ESCRITA

INTRODUÇÃO

Nesta Unidade, temos interesse em refletir sobre a aquisição da linguagem, da leitura, da oralidade e da escrita pelas crianças desde a tenra idade. Faremos, assim, um diálogo mediado na subunidade 2.1 sobre a Psicologia e a Linguística, tratando das influências de Skinner, Chomsky, Piaget e Vygotsky nos estudos sobre a aquisição da linguagem. Na subunidade 2.2, serão abordadas a psicogênese e sociogênese da língua escrita, fato este que contribuirá significativamente para pensar a prática de sala de aula voltada aos direitos de aquisição de linguagem, leitura, oralidade e escrita nos espaços-tempos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já, na subunidade 2.3, apresentaremos a sistematização destes direitos de aprendizagens referentes à linguagem, à leitura, à oralidade, à escrita na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo esses direitos descritos no atual Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), neste caso, recortado da pesquisa realizada por Hermes (2015).

Na produção dessas subunidades didáticas, procuramos subsidiar a prática educativa dos futuros professores e futuras professoras de Educação Especial que atuarão nas salas de atendimento educacional especializado e demais modalidades de atendimento da Educação Especial. Nessa perspectiva, pretendemos, desde já, deixar clara a ideia de que não há uma receita pronta, ou ainda, não iremos produzir uma metodologia específica para os sujeitos da Educação Especial, mas que abriremos possibilidades para o professor ou a professora de Educação Especial adaptar suas práticas a partir deste referencial teórico voltado à compreensão das noções básicas da Linguística e suas relações com a aquisição da linguagem, de modo que possamos refletir sobre o ato de ler e escrever no processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial na escola pública contemporânea.

2.1

PSICOLOGIA E LINGUÍSTICA: INFLUÊNCIAS DE SKINNER, CHOMSKY, PIAGET E VYGOTSKY NOS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Nesta subunidade, considerando a Aquisição da Linguagem como uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar (SCARPA, 2006), trataremos de diferentes perspectivas teóricas que subsidiaram as subáreas da Aquisição da Linguagem descritas na Unidade 1. Desse modo, interessam a perspectiva inatista do modelo gerativo de Noam Chomsky, a teoria comportamentalista de Burrhus Frederic Skinner, a perspectiva interacionista dos trabalhos de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky.

A teoria comportamentalista de **Burrhus Frederic Skinner**, uma das mais influentes no behaviorismo, dominou a explicação do processo de aprendizagem, influenciando predominantemente os estudos sobre a aquisição da linguagem até meados de 1950. Entre as obras desse autor estão “Science and Human Behavior” (1953) e “Verbal Behavior” (1957), respectivamente traduzidos para a língua portuguesa como “Ciência e Comportamento Humano” e “Comportamento Verbal”. Skinner apostava que a aprendizagem, inclusive da língua materna, decorria da exposição da criança aos estímulos do meio externo, com a aprendizagem de comportamentos, sendo estes decorrentes da série estímulo, resposta e reforço. O comportamento, nesse caso, compreende um conjunto de reações aos estímulos do meio externo nessa teoria.



INTERATIVIDADE: Conheça o documentário “A aquisição da linguagem humana”, disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=wUKEx4DFqmk>

Skinner (1957), psicólogo cujo trabalho foi o mais influente no behaviorismo, parte de pressupostos tanto metodológicos (como ênfase na observabilidade de manifestações comportamentais, externas, mensuráveis, da aprendizagem) quanto teórico-epistemológicos (como a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento, postura contrária à mentalista e idealista nas ciências humanas) e propõe, então, enquadrar a linguagem (ou “comportamento verbal”) na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta-reforço, que explicam o condicionamento e que estão na base da estrutura do comportamento (SCARPA, 2006, p. 206).

Interessante que uma das noções mais importantes da teoria comportamentalista de Skinner, o condicionamento operante, opera no sentido de diferenciar essa teoria daquela do condicionamento clássico proposta por Ivan Pavlov. Diante da afirmação de que um pombo aprende que obterá alimento estendendo o pescoço, Skinner (2003) esclarece que se tornou uma consequência contingente para a propriedade física (no caso, o estirar a cabeça para se alimentar), e isso também implicou um aumento na frequência do comportamento. Com o termo consequência contingente nota-se que não existe um estímulo anterior que provoque determinada resposta, mas um condicionamento operante, sendo que essa noção “dá ênfase ao fato de que o comportamento opera sobre o ambiente para gerar consequências. As consequências definem as propriedades que servem de base para a definição da semelhança de respostas” (SKINNER, 2003, p. 71).

Enquanto que, no condicionamento clássico, aumenta-se a resposta pelo estímulo condicionado, e diminui-se o tempo entre esse estímulo e a resposta, no condicionamento operante ocorre o fortalecimento de um operante para tornar a resposta mais frequente, no caso da afirmação anterior, o alimento é o reforçador, o ato de apresentar o alimento quando a resposta for dada é o reforço, o operante é a altura até onde a cabeça for levantada, então, o processo de condicionamento operante será a mudança de frequência com que a cabeça for levantada até determinada altura. Com isso, nas palavras do próprio autor,

Através do condicionamento operante, o meio ambiente modela o repertório básico com o qual mantemos o equilíbrio, andamos, praticamos esporte, manejamos instrumentos e ferramentas, falamos, escrevemos, velejamos um barco, dirigimos um automóvel ou pilotamos um avião. Uma modificação no ambiente – um novo automóvel, um novo amigo, um novo campo de interesse, um novo emprego, uma nova residência – pode nos encontrar despreparados, mas o comportamento ajusta-se rapidamente assim que adquirimos novas respostas e deixamos de lado as antigas (SKINNER, 2003, p. 72).

Basicamente, essa noção de condicionamento operante foi utilizada para explicar o comportamento verbal, detalhando na obra “Verbal Behavior” (1957). Diferente do que ocorre com Skinner, a partir deste momento, trataremos da aquisição da linguagem a partir da teoria apriorista/inatista. Como estudamos na Unidade 1, **Noam Chomsky** publicou a obra Syntactic Structures em 1957, expondo os fundamentos da Gramática Gerativa Transformacional e, dois anos mais tarde, criticou o operacionalismo da teoria comportamentalista e da teoria estruturalista. Interessante, nessa teorização de Chomsky, que sua teoria sobre a linguagem passa por reformulações de acordo com as críticas dos semanticistas. Mas, nessas reformulações, Chomsky reafirma e perpetua a preponderância da sintaxe e o caráter inato da linguagem. Nas palavras do autor (1980, p. 16),

Cada gramática é uma teoria de uma determinada língua, especificando propriedades formais e semânticas de um conjunto infinito de sentenças. Estas sentenças, cada uma com uma estrutura particular, constituem a língua gerada pela gramática. As línguas assim geradas são as que podem ser “aprendidas” normalmente. A faculdade de linguagem, dado o estí-

mulo adequado, construirá uma gramática; a pessoa conhece a língua gerada pela gramática construída. Esse conhecimento pode então ser aplicado na compreensão do que é ouvido e na produção do discurso enquanto expressão do pensamento dentro dos limites impostos pelos princípios internalizados, de modo apropriado às situações tais como concebidas por outras faculdades mentais, independentemente do controle do estímulo (CHOMSKY, 1980, p. 16).



SAIBA MAIS: Conheça um pouco da vida e da obra de Noam Chomsky através da reportagem “Dentro da cabeça de Noam Chomsky”, na Revista Superinteressante, disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/dentro-da-cabeca-de-noam-chomsky/>

Nesse sentido, temos que Gramática corresponde a um conjunto de regras para produzir frases numa língua. Vale ressaltar que a noção de gramática tem duplo sentido nessa abordagem de Chomsky, ou seja, “é o sistema de regras possuído pelo falante e, ao mesmo tempo, é o artefato que o linguista constrói para caracterizar esse sistema. Em outras palavras, a gramática é ao mesmo tempo um modelo psicológico da atividade do falante e uma máquina que produz frases” (ORLANDI, 2009, p. 39). A sintaxe, nessa concepção de Gramática, seria central para a explicação da linguagem, uma vez que gera estruturas linguísticas. Com isso, Gerativa diz respeito a um número infinito de frases gerado a partir de um número limitado de regras, capazes de descrição. Essa Gramática Gerativa Transformacional torna-se, então, responsável por explicar as estruturas sintáticas da linguagem (ORLANDI, 2009).

Como essa Gramática torna-se Universal, Chomsky defende que a **faculdade da linguagem** seja inata ao homem. Ou seja, todos nós – seres humanos, pertencentes à espécie humana – já nascemos com um dispositivo cerebral pronto para a manifestação da linguagem. “Aprender é, antes de tudo, uma questão de preencher detalhadamente uma estrutura que é inata” (CHOMSKY, 1980, p. 35). Esse pressuposto teórico, portanto, consegue justificar como as crianças conseguem aprender a falar rapidamente, e também como, nesse processo de aquisição da linguagem, as crianças seguem as mesmas fases e os erros próximos. Chomsky defende que existem duas regras básicas, descritas por Orlandi (2009): sintagmáticas, regras que criam as estruturas abstratas; e regras de transformação que transformam essas estruturas abstratas em frases da língua.



INTERATIVIDADE: Assista a entrevista de Noam Chomsky sobre o conceito de linguagem no link: <https://www.youtube.com/watch?v=W53UvJoLAWI>

Com essas regras em operação, Chomsky interessa-se pela competência linguística do falante, ou seja, pela capacidade de todo falante em compreender a estrutura das frases da sua língua materna. Imaginemos que todos nós temos uma

informação prévia – a Gramática Universal – favorável à linguagem que, mediante interação, se desenvolve, se estrutura como língua. Nas palavras do autor (1980, p. 28), a Gramática Universal corresponde ao “sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade – quero dizer, é claro, necessidade biológica, e não lógica. Então, pode-se dizer que GU expressa ‘a essência da linguagem humana’”.

Dessa maneira, ao linguista caberia a responsabilidade de descrever a competência do falante, diga-se, um falante ideal. Isso contraria, por exemplo, a distinção entre competência e desempenho linguístico, sendo este o uso que o falante faz da língua (a fala propriamente dita) construída pela teoria estruturalista de Saussure. Chomsky volta seus estudos, então, à competência e não ao desempenho linguístico. Contudo, ressalta-se que o estudo da linguagem “recai naturalmente no campo da biologia humana. A faculdade da linguagem, que de alguma forma surgiu na pré-história humana, possibilita o admirável feito que é o aprendizado linguístico, estabelecendo, ao mesmo tempo, limites quanto ao tipo de linguagem que pode ser normalmente adquirido” (CHOMSKY, 1980, p. 7101). A interação com outras faculdades mentais do falante torna possível o uso coerente e criativo da língua que, conforme Chomsky (1980), começamos a entender.

Além do interesse nesses processos psíquicos da linguagem, Orlandi (2009, p. 40) destaca as seguintes contribuições da abordagem de Chomsky aos estudos sobre a aquisição da linguagem: “(...) a reflexão de Chomsky acaba por trazer para a linguística, de um lado, toda uma contribuição de estudos da área da lógica e da matemática e, de outro, estudos que tocam questões sobre os fundamentos biológicos da linguagem (característica da espécie humana)”.

A perspectiva interacionista dos trabalhos de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky, uma das perspectivas mais presentes nas pesquisas sobre a Educação Especial na atualidade, prioriza a interação do sujeito com o meio social para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem, inclusive, na aquisição da linguagem. Os estudos de Piaget marcaram as décadas de 70 e 80, sendo que, nessa época, surgiram críticas a **sua epistemologia genética**, inclusive tiveram elucidação os trabalhos de Vygotsky, falecido prematuramente em 1934. Piaget (2010) esboça os contornos da sua epistemologia genética com as seguintes palavras:



SAIBA MAIS: Conheça a obra “Jean Piaget”, de Alberto Munari (2010), com textos selecionados do autor, que está disponível no link: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>

Leia a notícia “A epistemologia genética de Jean Piaget”, publicada no Boletim Online do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, disponível no link: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97

[...] Em poucas palavras se encontrará nestas páginas a exposição de uma epistemologia que é naturalista sem ser positivista, que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apoia também no objeto sem deixar de considerá-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua: é este último aspecto da epistemologia genética que suscita mais problemas e são estes que se pretende equacionar bem assim como discutir exaustivamente (PIAGET, 2010, p. 131).

A epistemologia genética de Jean Piaget explica que o aparecimento da linguagem ocorre pelo desenvolvimento da função simbólica “por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada” (SCARPA, 2006, p. 210). Considerando a existência de quatro estágios do desenvolvimento psicológico, o estágio sensório-motor (até os 18 ou 24 meses), o estágio pré-operatório (de dois anos aos seis ou sete anos), o estágio operatório-concreto (de sete até 11 ou 12 anos), e o estágio formal (a partir de 11 ou 12 anos), essa função simbólica desenvolve-se com a superação do estágio sensório-motor, sendo que “a inteligência verbal ou refletida repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para voltarem a se combinar” (PIAGET, 2010, p. 27). Scarpa (2006) destaca que processos como a descentralização das ações em relação ao próprio corpo, a coordenação gradual das ações e a permanência do objeto citados pelo autor colaboram para esse desenvolvimento da função simbólica.

A partir disso, Piaget defende a inteligência como uma adaptação por excelência, “o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos” (PIAGET, 2010, p. 100-101). A assimilação e a acomodação são noções importantes para o entendimento do desenvolvimento psicológico, especificamente, do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, no estágio pré-operatório, com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, etc., surge “um novo tipo de ações, que é interiorizado e mais precisamente conceitualizado: por exemplo, com mais capacidade de se deslocar de A para B, o sujeito adquire o poder de representar a si mesmo esse movimento AB e de evocar pelo pensamento outros deslocamentos” (PIAGET, 2010, p. 134).

Os estudos sócio-históricos de Lev Semionovitch **Vygotsky**, apesar de compartilharem da perspectiva interacionista de Piaget, vão além desta no sentido de valorizar o papel social no processo de aquisição da linguagem, sendo que a obra “**A construção do pensamento e da linguagem**” (2000) tornou-se um expoente potencial para esses estudos. Scarpa (2006) destaca que a influência de Vygotsky nos estudos sobre aquisição da linguagem começa em meados de 1970 como uma alternativa à perspectiva inatista do modelo gerativo de Chomsky e à epistemologia genética de Piaget. Ao prefaciar a obra “A construção do pensamento e da linguagem”, Vygotsky (2000) explica a novidade da sua pesquisa através dos seguintes pontos:

1) estabelecimento experimental do fato de que os significados das palavras se desenvolvem na idade infantil, e definição dos estágios básicos de desenvolvimento desses significados; 2) descoberta da via original de desenvolvimento dos conceitos científicos na criança em comparação com os seus conceitos espontâneos e elucidação das leis básicas desse desenvolvimento; 3) descoberta da natureza psicológica da escrita como função autônoma da linguagem e da sua relação com o pensamento; 4) descoberta experimental da natureza psicológica da linguagem interior e da sua relação com o pensamento (VYGOTSKY, 2000, p. XVII-XVIII).



INTERATIVIDADE: Conheça um pouco sobre a vida e a obra do autor Lev Semionovitch Vygotsky através do vídeo “Coleção Grandes Educadores – Lev Vygotsky”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FU1AsvYFLuo>



SAIBA MAIS: Acesse a obra “A construção do pensamento e da linguagem” na íntegra através do link: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf

Referenciando estudos filogenéticos e ontogenéticos, Vygotsky (2000) investiga o pensamento e a linguagem, concebendo o pensamento como histórico-social, a linguagem como um meio de comunicação social, enunciação, compreensão, a palavra como a unidade entre a linguagem e o pensamento, e a fala como organizadora do pensamento. Dessa forma, destaca que a importância dos seus estudos em mostrar a mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento, “que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2000, p.399). A palavra adquire função primordial na formação do conceito, uma vez que com ela “a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano” (VYGOTSKY, 2000, p. 226).

Dado esse diferencial dos estudos de Vygotsky com a ideia de que “o poderoso instrumento da linguagem é trazido pelo que chama de internalização da ação e do diálogo” (SCARPA, 2006, p. 213). O processo de internalização depende da atividade mediada pelo outro que, neste caso, atua na zona de desenvolvimento proximal. “A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (KOLL, 2010, p. 62).

Atualmente, os trabalhos com inspiração em Vygotsky contribuem no sentido de conceber a criança como sujeito da linguagem que, por meio desta, constrói seu conhecimento do mundo pela presença de um sujeito mediador (SCARPA, 2006). Essas contribuições também estão presentes na área da Educação Especial, sendo que, desde o início até o final deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), você terá possibilidade de aprofundar as leituras e as discussões que versam sobre os estudos sócio-históricos de Vygotsky, inclusive, tramando **referências para intervir com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.



SAIBA MAIS: Leia o artigo “Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?”, de Hugo Otto Beyer (2005), disponível na Revista de Educação Especial da UFSM, no link: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>

2.2

PSICOGÊNESE E SOCIOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Nesta subunidade, vamos dialogar sobre o desenvolvimento psicogenético da criança, ou seja, pensar como ocorre o desenvolvimento dos processos mentais quando os sujeitos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental começam a se apropriar do sistema da escrita. Atualmente, ainda temos um número elevado de crianças que fracassam no processo de alfabetização/letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, os altos investimentos em Políticas Públicas de Educação pelo Governo Federal. Especificamente, em Políticas de Alfabetização/Letramento e campanhas no intuito de melhorar os índices dos fracassos nessas etapas de escolarização.

Nesse sentido, comecemos a estudar os processos mentais, ou ainda, as formas, as hipóteses que uma criança em processo de escolarização desenvolve na aprendizagem da fala, da leitura e da escrita. Para tal, estudar a Psicogênese da língua escrita e a Sociogênese da língua escrita torna-se uma premissa indispensável, pois, ao assumirmos uma sala de atendimento educacional especializado ou outra modalidade de atendimento da Educação Especial, temos que ter em mente que as crianças são sujeitos ativos, criativos e imaginativos, e que se desenvolvem cognitivamente, afetivamente, fisicamente, socialmente na mediação com o adulto e com seus pares.

No processo de alfabetização/letramento, a criança deverá ser observada pelo professor ou pela professora em sala de aula e também pelo professor ou pela professora de Educação Especial em relação ao desenvolvimento psicogenético das crianças, ao conhecimento das letras, e se esses sujeitos possuem ou devem adquirir consciência fonológica. Podemos assim, dizer que o desenvolvimento psicogenético, o conhecimento das letras e a consciência fonológica ocorrem de maneira interligada. Mas, afinal de contas, como a criança aprende a falar, a ler e a escrever? Quando esses processos ocorrem? Esses processos ocorrem muito antes da criança entrar para a escola, pois desde cedo a criança convive num mundo letrado e, por isso, realiza suas leituras através de imagens, desenhos, rótulos, etc., mesmo que ainda não seja a leitura das letras. Isso também é uma forma de leitura. Logo cedo, começa a realizar seus primeiros rabiscos, as garatujas, que também são uma forma de expressão escrita.

Imagem 3 – Beber água



Fonte: NTE/UFSM

Nesta imagem 3, por exemplo, embora a criança não saiba ler a frase “BEBER ÁGUA”, ou seja, ler de maneira convencional, a criança irá realizar a sua leitura através da interpretação da imagem. Assim, provavelmente, a criança irá dizer que o menino está bebendo água.

Imagem 4 – Cuidado crianças



Fonte: NTE/UFSM.

Na placa acima, temos a informação de que os condutores de veículos devem tomar cuidado com a presença de crianças na área. No convívio com os adultos, a criança aprende a ler não pela junção das letras, formação de palavras, textos, mas ao realizar a sua leitura pelas imagens.

Ao adentrarmos na obra de Ferreiro e Teberosky (1999), constatamos que começaram a ocorrer as mudanças sobre as formas de compreender os processos de

aquisição da língua oral na criança em 1962. Anteriormente a isso, as concepções baseadas no condicionamento operante de Skinner dominavam. A maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil se ocupava do que denominamos léxico, ou seja, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança. Essas palavras eram classificadas conforme a categoria da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos e outros), e os estudos eram realizados para verificar a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, tal como a relação existente entre incremento do vocabulário, idade, sexo, rendimento escolar. As autoras afirmam que a gramática gerativa de Chomsky contribuiu significativamente para reforçar a visão piagetiana da criança que almeja a compreensão da linguagem falada em seu meio, e que constrói e testa assim suas hipóteses, identificando regularidades e, por fim, criando uma gramática própria.

Saiba que, por mais vasto que seja um conjunto de palavras, não pode ser compreendido como linguagem. Para que ela exista, há necessidade em combinar os elementos através de orações aceitáveis para termos assim uma linguagem. Por isso, os modelos associacionistas fracassaram. Veja agora o que as autoras relatam em suas pesquisas sobre o modelo associacionista:

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificam de maneira variada) e, no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria deste meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Para compreender esse modelo, Ferreiro e Teberosky (1999) lembram que as crianças, quando pequenas, produzem sons que, por sua vez, se assemelham a um som produzido pelos pais que, por sua vez, demonstram a alegria pelo som produzido pela criança. Aqui, o meio vai realizando uma seleção de sons iniciais saídos da boca da criança que correspondem aos sons da fala do adulto (fonemas). Acontece que há a necessidade de atribuir um significado a esses sons para que possam se tornar palavras. O adulto apresenta um objeto acompanhado de uma emissão vocálica (palavra, nome do objeto) por inúmeras associações que acontecem entre emissão sonora e objeto presente, isso se transforma em signo e depois palavra. Ferreiro e Teberosky (1999) trazem outro entendimento para a aquisição da linguagem:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que

não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Nas pesquisas realizadas pelas autoras sobre o emprego de verbos irregulares, constata-se que os erros nas respostas das crianças foram denominados de erros construtivos. Elas compreendem que as crianças tratam todos os verbos irregulares como se fossem regulares. Esse exemplo mostra claramente que a criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, sendo que os adultos não falam dessa maneira, ou ainda, não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. Esses são, por sua vez, regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e a coerência que faria dela um sistema mais lógico.

Mas, afinal de contas, o que isto tem a haver com a aprendizagem da leitura e da escrita? De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 26), “sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui o notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui”. Veja o fragmento a seguir que trata da aquisição da língua oral:

[...] sobre a aquisição da língua oral: a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (mamá, papá) e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista “do lado de fora” (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 26).

Para o ensino tradicional, essa concepção de aprendizagem da língua escrita como reaprendizagem da língua oral tornou-se muito importante, pois acreditávamos que falar bem é possuir uma boa dicção. Também há os que pensam que, para escrever bem, é preciso falar de forma correta. Estudos foram realizados pelas autoras aqui citadas, refletindo sobre os critérios que deveriam ser produzidos para a correta pronúncia das palavras frente às comunidades linguísticas, no caso a comunidade espanhola. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 27), o ensino tradicional forçou as crianças à reaprendizagem dos sons da fala, compreendendo, assim, que se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever um sistema alfabético. Acontece que essa hipótese é falsa, pois veja:

que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Como podemos notar, as autoras posicionaram-se contra o condicionamento operante vigente, pois acreditam que a criança chega à escola com o conhecimento de sua língua materna, para elas, um saber linguístico que se usa “sem saber”. Então, na condição de professor ou professora de sala de aula ou da sala de atendimento educacional especializado, podemos continuar ignorando os conhecimentos que a criança traz da sua língua para ensinar ela a transcrever essa mesma língua em código gráfico?

Muitas das pessoas que falam, não escrevem. Se pararmos para pensar, desde a hora em que acordamos até a hora de descansarmos, falamos. E, durante esse tempo, a maioria das pessoas escreve pouco. Nessa perspectiva, a tendência é falar mais do que escrever. Para todos nós, a escrita tem uma relevada importância. Contudo, por mais que ela tenha seu valor, não podemos deixar a oralidade de lado nas ações didático-pedagógicas da sala de aula. Os alunos devem saber que ambas são necessárias para a comunicação humana. E que, para a compreensão tanto da fala quanto da escrita, precisamos de um contexto a fim de que possamos nos comunicar.

Interessa-nos, nessa perspectiva, apropriarmos-nos da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky através de suas pesquisas, buscando observar como as crianças se relacionam com o sistema de escrita na sala de aula e no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Assim, inspiradas nessa teoria, vamos compreender como deve ocorrer a prática pedagógica de alfabetização/letramento em sala de aula. Uma das descobertas das autoras refere-se às hipóteses que a criança faz ao organizar o sistema de escrita. Temos, nesse breve referencial, destacado algumas ideias sobre a fala das crianças, bem como as interpretações que, desde cedo, realizam sobre as imagens que aparecem no cotidiano através dos textos impressos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Agora, pontuemos algumas considerações sobre as primeiras tentativas de escritas das crianças.

Diante das proposições de Ferreiro e Teberosky (1999), em crianças de classe média, ou seja, crianças que, desde cedo, têm em mãos os instrumentos para escrever, tal como lápis, papéis, podemos perceber nelas tentativas claras de escrita, diferentemente de desenhos. Para as autoras, essas primeiras tentativas de escrita acontecem com crianças de dois anos e meio ou três anos, e se tratam de traços ondulados contínuos, ou ainda, pequenos círculos, linhas verticais.

Nas pesquisas realizadas com crianças de quatro e seis anos, Ferreiro e Teberosky (1999) observaram a existência de cinco níveis sucessivos de escrita. No

nível I, denominado pré-silábico, ou ainda sem valor sonoro, vamos perceber escritas em forma de garatujas, pois as crianças fazem desenhos para expressar sua escrita. Por exemplo, escrevem o próprio nome através de um desenho. Isto é muito comum acontecer na Educação Especial. Observe o que as maiores pesquisadoras sobre a psicogênese da língua escrita relatam sobre este nível:

Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Outro aspecto importante que as autoras destacam em suas pesquisas, ainda sobre esse nível de aprendizagem, se refere à interpretação que a criança faz ao escrever palavras:

A correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos marcados para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou maior número de objetos referidos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 198).

Ainda, as pesquisadoras tratam de esclarecer que as dificuldades que as crianças apresentam entre o desenhar e escrever são momentâneas. Para compreender melhor os problemas em encontrar uma diferença entre escrever e desenhar, reflita sobre o exemplo de Roxana, uma das crianças menores entrevistadas por elas:

Sabes escrever?
Diz brinquedinho ou é um
brinquedinho?
Escreve para que diga
brinquedinho.
Agora escreve menino (nene)
Então, escreve menino.
Escreve “minha menina toma sol”.
(Repete a ordem)
Aí diz “minha menina toma sol”?
Eu quero que escrevas para que diga
“minha menina toma sol”.
Sim, um brinquedinho (desenha um boneco)

É um brinquedinho.
(Debaixo do desenho junta uma escrita sobre o modelo da cursiva).
(Desenha outro boneco semelhante ao anterior e diz): é um menino.
(Junta debaixo uma escrita tipo cursiva onde alternam curvas com traços ondulados, que poderia corresponder a enene)
(Desenha um sol).
(Desenha outro sol)
Não.
(Acima do desenho de um sol, junta uma escrita tipo cursiva, composta de traços curvos, próximos a e e a).
Podes escrever “o menino come alfajor”?
O que é?
O que diz?
Podes escrever “pau”?
O que escreveste?
E para que diga pau?
(Faz um traçado em espiral que se fecha sobre si mesmo).
Um alfajor.
(Junta um texto tipo cursiva, como uma série de varinhas e).
Meu menino come alfajor.
(Desenha cinco traços verticais)
Paus.
(Junta uma escrita tipo cursiva, com traços tipo e e tipo n).
(FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 199-200).

Nesse exemplo, as autoras destacam a ideia de que a criança já possui uma maneira de escrever bem distinta da maneira de desenhar. Questionam sobre a possibilidade da utilização do desenho como uma saída da difícil ordem de escrever? Ou da possibilidade do desenhar estar cumprindo uma função relacionada à escrita? Para elas, os dados mostravam que o desenhar cumpria uma função relacionada à escrita.

No nível 2, Ferreiro e Teberosky (1999) lembram que a hipótese central desse nível são as diferenças objetivas na escrita. Nesse nível, as crianças começam a entender que a escrita tem forma, pois, ao solicitarmos a escrita de uma palavra, as crianças começam a atribuir valores para as letras. Então, as crianças percebem que necessitam de letras para escreverem. Mas, apesar de entenderem que a escrita acontece pela junção de letras, elas ainda não têm noção de sílabas. Conforme as proposições das autoras:

Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima á das letras. Porém, o fato con-

ceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade dos grafismos. Agora, em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, é a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim, como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 202).

A criança, ao transitar do nível 2 para o 3, começa a dar um valor sonoro a cada uma das letras que fazem parte de sua escrita. Trabalha com a hipótese silábica, sendo colocado ou não valor sonoro. Escreve normalmente palavras fáceis. Nesse nível 3, “a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209).

Já, no nível 4, as autoras atribuem a passagem do nível silábico para o alfabético. A criança começa a dar sentido e valor para a escrita. Aqui, poderá a criança não escrever corretamente, mas codifica e decodifica palavras. Esse nível pode ser compreendido como um momento fundamental na evolução da escrita. Nesse sentido, a criança, ao realizar está hipótese silábica alfabética,

abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

O final da evolução na escrita ocorre no nível 5. Nesse nível, a escrita passa a corresponder a um dado valor sonoro, portanto, a criança escreve palavras, textos, identifica e utiliza a escrita de famílias silábicas complexas. Segundo as pesquisadoras, a criança, ao chegar nesse nível, não mais terá problemas de escrita, porém podem ocorrer dificuldades relacionadas à ortografia. Para elas, ao chegar neste nível,

a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Enquanto que psicogênese da língua escrita fundamenta-se em Jean Piaget, a **sociogênese** parte das contribuições de Lev Semenovich Vygotsky. Nesse sentido, a sociogênese entende que, na condição de sujeito histórico-cultural, as interações do homem com o meio social influenciarão as construções em torno da língua escrita e demais conhecimentos. Como destaca Castro (2010):

O mote da sociogênese está em interpretar e entender que a psicologia, a mente humana, as hipóteses, a formulação de conceitualizações, e o próprio desenvolvimento intelectual e psicológico também sofrem modificações ao longo do desenvolvimento da história da espécie humana, da história do sujeito e da sua história cultural. O aparelho psicológico humano não está pronto de imediato, não nasce com o indivíduo pronto e constituído, mas é forjado na interação com o meio ambiente e o meio social (CASTRO, 2010, p. 68).



SAIBA MAIS: Conheça a dissertação de Mestrado em Educação, “Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?”, de Flávia da Silva Castro (2010), disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3674/1/430595.pdf>

Desse modo, a língua escrita também está sendo entendida como uma produção coletiva da sociedade, por isso, teremos uma, ou melhor, várias formas de relação do sujeito com a língua escrita. Castro (2010, p. 62) afirma que, por essa condição de sujeito histórico-cultural, “as interações que fazemos com o meio externo e as aprendizagens que adquirimos a partir de ajudas externas é que vão influenciar nosso entendimento acerca do código escrito e das demais aprendizagens que nos forem solicitadas, conforme a sociedade em que estamos inseridos”.

Por fim, conhecer as ideias aqui apresentadas em relação à psicogênese e à sociogênese da língua escrita, certamente, contribuirá para que você, futuro professor ou professora de Educação Especial, escolha a utilização de uma proposta pedagógica voltada à alfabetização/letramento distinta do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem. Dessa forma, estaremos vislumbrando um novo caminho para que as crianças leiam fluentemente e escrevam com autonomia. Convidamos, assim, você para a efetivação de uma prática pedagógica distante dos modelos hegemônicos. Que as ideias desta Unidade e deste caderno didático sejam colocadas em prática no chão da escola em meio à forte presença dos programas empresariais que invadem as escolas, capturam o docente através dos métodos prontos, ou ainda melhor, das receitas de como ensinar, e, através deste, capturam as crianças. Talvez, revertendo essa lógica, podemos conhecer e refletir como as nossas crianças aprendem.

2.3

DIMENSÕES SOBRE O LER E O ESCREVER NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta subunidade 2.3, iremos tratar das dimensões do ato de ler e o escrever no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. Procuramos pensar esta subunidade de modo que a mesma possa contribuir significativamente com a prática educativa na sala de recursos multifuncionais ou nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial. Nessa perspectiva, pretendemos deixar clara a ideia de que não há uma receita pronta, ou ainda, não iremos produzir uma metodologia específica para essas crianças, mas abriremos perspectivas ou possibilidades para que suas práticas sejam implementadas a partir deste referencial teórico voltado à compreensão das noções básicas da Linguística e das suas relações com a aquisição da linguagem, de modo a refletirmos sobre o ler e o escrever no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial. Diante disso, pretendemos enfatizar como se dá a aquisição da linguagem, destacando os eixos da oralidade e escrita na Língua Portuguesa, uma vez que esses eixos sejam introduzidos, trabalhados e consolidados no Ensino Fundamental com a mesma valoração.

Assim, pretendemos, desde já, afirmar que ambos os eixos são fundamentais no processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial. Essas práticas devem ser trabalhadas no processo de escolarização da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de modo que a oralidade e a escrita sejam valoradas igualmente, pois a fala é uma maneira de representação da língua e a escrita também. A escrita é uma representação gráfica, e a fala é uma representação única de gestos e sons. Nem tudo que está na escrita, está na oralidade e, nem tudo que está na oralidade, está na escrita. Ambas as práticas discursivas, ou seja, tanto a escrita quanto a oralidade são utilizadas no dia do processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial. Diante dessas considerações convidamos você a pensar: será que a escrita é uma representação da fala? Em alguns referenciais, tais como os livros didáticos, nos levam a entender que sim. Porém, compreendemos que a escrita é uma representação da língua (gráfica), assim como a fala é uma representação da língua (gestos). Podemos, desse modo, compreender a fala e a escrita como duas práticas discursivas, e não uma representando a outra, como muitos de nós, talvez, entendíamos esses conceitos.

Neste momento, utilizaremos os conteúdos a seguir, com as atualizações pertinentes, que foram extraídos do capítulo 5 “Deixe-me que te conte: os cadernos didáticos do PNAIC e minhas vivências em sala de aula”, da dissertação de Mestrado em Educação “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”,

produzida por Rosméri Hermes, sob orientação da Professora Doutora Sandra Regina Simonis Richter, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2015. De acordo com Hermes (2015), os direitos de aprendizagem voltados aos eixos da escrita e oralidade, propostos na materialidade dos cadernos da política de Governo do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tratam de um currículo inclusivo. Os saberes docentes deste Programa implicam compreender um currículo inclusivo, que potencializa ao professor o conhecimento de capacidades, conhecimentos e atitudes dos distintos eixos da Língua Portuguesa, que merecem estudo e aprofundamento. No caderno “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, direitos gerais de aprendizagem são apresentados num quadro e, no caso, aqui passamos a destacá-los para uma reflexão:

Quadro 1 – Direitos gerais de aprendizagem

Quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares e as culturas, essas condições naturais que constituíam a base material de existência do grupo.

Esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com as quais se relacionavam sem outra mediação.

O que alguns consideram como período pré-técnico exclui uma definição restritiva. As transformações impostas às coisas naturais já eram técnicas, entre as quais a domesticação de plantas e animais aparece como um momento marcante: o homem mudando a natureza, impondo-lhe leis. A isso também se chama técnica.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 30).

Em relação a esses direitos, compreendemos que, de maneira simultânea, são deveres. As crianças têm o direito de apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância e, ao mesmo tempo, têm o dever de, nessas situações com esse patrimônio cultural, vivenciar parlendas, cantigas, trava línguas. As crianças têm o direito de participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos e, ao mesmo tempo, o dever de, com esta participação, mobilizarem-se em relação às notícias, às reportagens, aos artigos de opinião, às cartas de leitores, aos debates, aos documentários. Essa lógica remete a pensar no cotidiano da escola, ou seja, no local em que a complexidade se encontra em meio da tentativa de produção dos sujeitos.

A proposta do PNAIC consiste em oferecer aos professores uma matriz curricular que envolve todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, organiza os tempos em que cada criança deverá ser introduzida, aprofundada e, enfim, consolidar as capacidades, conhecimentos e atitudes relacionadas ao componente curricular. Assim, apresenta proposta de projetos didáticos e sequências didáticas, em que o professor planeja suas ações educativas, observando aspectos individuais

da aprendizagem através de uma avaliação diagnóstica formativa, que consiste em fazer o acompanhamento das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes consolidadas ou não nos anos iniciais. Nesse modo de avaliar, o professor organiza conforme as necessidades individuais, atividades pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e escrita para os alunos que necessitam avançar seus conhecimentos. Além disso, oferece sugestões de livros, brincadeiras e jogos aprovados pelo PNLD.

O PNAIC, a partir de uma abordagem complexa, se distancia do fato dos gestores escolares viverem num universo classificatório, ou seja, corroborar de forma neutra com as ações educativas propostas fora da realidade local. Aqui trazemos o recorte da pesquisa realizada por Hermes (2015) a fim de alertar para o cuidado com as receitas prontas para dar aula. Apropriamo-nos desse quadro de direitos gerais de aprendizagem na perspectiva do currículo inclusivo a fim de elucidar ao professor e à professora que as crianças, neste caso, os sujeitos da Educação Especial, neste Programa, tem o direito de aprender a ler e escrever, e que os direitos descritos nos eixos da oralidade e escrita devem ser introduzidos, trabalhados e consolidados até os oito anos de idade, conforme as proposições do programa em questão, desde que respeitadas as singularidades desses sujeitos.

Porém, esse esforço provoca um desequilíbrio, na medida em que, a partir da proposta de um currículo pronto que universaliza a vida escolar de todas as crianças, os gestores responsáveis em implementar essas ações tenham consciência de suas responsabilidades no ofício docente, frente às incertezas do conhecimento. Assim, conforme Morin (2011, p. 32) “necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar”.

Essa política de Governo, que pode ser pensada como um sistema aberto, chega até nós para trabalhar o currículo dos anos iniciais a partir do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos). O currículo proposto no Programa investigado fundamenta-se em bases legais, sendo produzido por pesquisadores da área educacional. Dessa forma, a intenção do PNAIC é fortalecer a prática pedagógica dos professores e das professoras das redes de ensino a fim de que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Com isso, esses pesquisadores aportam-se nos documentos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e produzem a lógica de pensar o processo de escolarização a partir de normas que possibilitam a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

A partir dessas proposições voltadas aos direitos de aprendizagem das crianças em relação à aquisição da linguagem, oralidade e escrita, os professores e as professoras envolvidos com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, neste momento, marca-se o alargamento dessa política de Governo voltada à Formação Continuada aos professores da Educação Infantil, deverão redobrar seus estudos voltados ao fazer educativo, tendo em vista os direitos de aprendizagem consolidados na oralidade, na leitura e escrita.

Recomenda-se, portanto, a leitura dos cadernos didáticos voltados à Educação Infantil do PNAIC (BRASIL, 2016), sendo esses de uma natureza densa que requerem uma leitura atenta ao passo que enfatizam a especificidade da docência

nesses espaços-tempos. A temática abordada na materialidade do Programa sobre a infância e a linguagem está aportada por Lev Semenovitch Vygotsky, e propulsiona-nos a pensar sobre a prática pedagógica voltada à linguagem que estamos oportunizando aos alunos. Ao depararmos com o diálogo entre a infância e a cultura na materialidade do Programa, somos provocados a refletir sobre as infâncias que estão sendo produzidas nos espaços-tempos escolares. As crianças são entendidas, nesses referenciais, como sujeitos que produzem e consomem cultura e, por isso, o professor passa a assumir uma responsabilidade ainda maior: oportunizar a elas a vivência nos distintos campos de experiências, e nestes, garantir os direitos de aprendizagem no processo de escolarização, especialmente, aos sujeitos da Educação Especial.

As autoras dos referidos cadernos didáticos nos convidam a pensar ou a refletir na prática pedagógica do cotidiano escolar, pois somos desafiadas a pensar na identidade de ser professor ou professora na Educação Infantil, a especificidade desta docência. Ainda, remetem à responsabilidade que temos nesta etapa de escolarização, momento em que, nas vivências de experiências brincantes, poéticas, éticas e estéticas, as crianças da Educação Infantil produzem suas culturas, e é oportunizado a elas o direito de aprender a **ler e escrever numa dimensão lúdica de aprendizagem**. Nesses cadernos didáticos, as autoras dialogam sobre o Currículo da Educação Infantil à luz dos pressupostos teóricos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar. O processo de escolarização dessas crianças em seus direitos voltados à linguagem deverá acontecer, então, a partir das experiências brincantes, poéticas, estéticas e éticas, de maneira que as crianças ativas, criativas são envolvidas pelo desejo, pelo que a toca, com um corpo em movimento na experiência de estar sendo palavra.



SAIBA MAIS: Assista ao vídeo “Nova Escola | Emilia Ferreiro | Leitura e escrita na Educação Infantil”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oYY7D5p97w4>

O **eixo das interações e brincadeiras**, nesse contexto da Educação Infantil, mobiliza a produção do currículo. Desse modo, compreendemos a necessidade das experiências curriculares de qualidade, mantendo a criança na centralidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de possibilitar a elas a vivência das diferentes linguagens no processo de escolarização, ou ainda de alfabetização/letramento, a partir de uma proposta eminentemente lúdica, voltada às práticas sociais e não à mera listagem de conteúdos. Para os professores e as professoras que desenvolvem sua docência nessa etapa de escolarização, inclusive porque o espaço-tempo de atuação da Educação Especial pode ser a Educação Infantil, lembramos que suas práticas pedagógicas educativas deverão, necessariamente, partir do eixo das interações e das brincadeiras, estes eixos são estruturantes das práticas pedagógicas que devem ser efetivadas no processo de escolarização das crianças da Educação Infantil, sendo que é através dele que as crianças se constituem produtoras das culturas infantis.



SAIBA MAIS: Leia o documento 2ª versão da “Base Nacional Comum Curricular”, disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

No trabalho em sala de aula das escolas comuns/regulares/inclusivas, espaços-tempos estes em que devemos incluir os sujeitos da Educação Especial, comecem aparecer os primeiros desafios voltados às práticas pedagógicas que tratam da aquisição da leitura, da escrita e da oralidade. Dessa forma, passamos a nos interrogar: quais seriam os caminhos mais adequados, ou talvez ainda pertinentes, que ousaríamos tramar para tratar desses direitos de ler, escrever e falar? Também com a presença das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nas salas comuns/regulares, o professor ou a professora tem o compromisso de solidificar os direitos de aprendizagem numa perspectiva de currículo inclusivo, observando nesse processo as singularidades infantis.

Ao observarmos alguns episódios de sala de aula, percebemos que as crianças buscam realizar as atividades propostas pelo professor e, quando os desafios aparecem, elas auxiliam umas às outras. Aqui, o conceito de mediação proposto por **Vygotsky** é fundamental para pensar a prática educativa com os sujeitos da Educação Especial, neste caso, para tratar dos direitos de ler, escrever e falar no processo de escolarização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Nogueira (1996), a atividade mediada requer um processo interpsicológico. Com os sujeitos da Educação Especial, as funções psicológicas superiores como a cognição voluntária (pensamento - verbal, linguagem - intelectual, atenção - voluntária, memória - lógica, percepção - complexa, etc.) e os conceitos científicos devem ser trabalhados, sendo que não se desenvolvem com esses sujeitos os conteúdos escolares, pois esta responsabilidade está nas mãos dos professores e das professoras das salas comuns/regulares. As ações educativas voltam-se ao trabalho pedagógico que, através da mediação do adulto e das crianças, tratam do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estando essas inter-relacionadas com as formas de mediação social.



SAIBA MAIS: Assista ao vídeo “A Zona de Desenvolvimento Proximal - Vygotsky?! Quem diria, em minha sala de aula”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J3tIAiOBDa8>

Noções como esta devem ser entendidas para escolhermos a postura pedagógica que iremos assumir em sala de aula, pois, numa perspectiva sócio-interacionista, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontece quando esta estará interagindo com os outros, ou ainda em atividade no meio social. Com isso, a linguagem pela criança é apreendida no meio social. Hermes (2015) destaca a importância de as crianças estarem em linguagem, na palavra, com a palavra, e o professor é responsável em articular uma proposta de trabalho que contemple essa experiência.

3

PRESSUPOSTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS
NO PROCESSO DE ESCOLA-
RIZAÇÃO DOS ALUNOS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

Nesta Unidade 3, “Pressupostos teórico-metodológicos no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial”, temos interesse em estudar os pressupostos teórico-metodológicos que contribuirão para o processo de aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial no componente curricular da Língua Portuguesa. Inicialmente, vamos propor um diálogo mediado sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein e as contribuições de Lev Semionovich Vygotsky, referenciando o trabalho didático-metodológico voltado à língua oral e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na subunidade 3.1, através dos pressupostos teórico-metodológicos no processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, destacamos a centralidade do aluno da Educação Especial no contexto inclusivo. Em seguida, na subunidade 3.2, serão produzidas, por meio da experiência em sala de aula de uma das autoras deste caderno didático, algumas perspectivas dos professores e das professoras da Educação Especial observadas cotidianamente nas rodas de conversa desses docentes das escolas regulares que realizam o trabalho didático-pedagógico com esta modalidade de educação.

Já, na subunidade 3.3, a partir das políticas de Governo voltadas à escola pública contemporânea, especialmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, anterior a este, o Pró-Letramento em Linguagem e Matemática - Mobilização pela Qualidade da Educação, serão pensados os usos e as funções da língua escrita no processo de escolarização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva do referido Programa Nacional. E, na subunidade 3.4, abriremos uma discussão inicial sobre as diferentes linguagens que, imprescindivelmente, devem ser vivenciadas na Educação Infantil e Anos Iniciais no processo de escolarização.

3.1

CENTRALIDADE DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A centralidade do aluno da Educação Especial nesta subunidade volta-se à produção de caminhos inovadores voltados aos pressupostos didático-metodológicos que possibilitem a aprendizagem desse sujeito em relação à língua oral e escrita. Imagine uma situação de ensino-aprendizagem numa sala de aula, composta por uma turma grande de alunos, heterogênea, ou seja, com distintos níveis de aprendizagem, com alunos que são simplesmente inseridos nessa turma, com propostas de atividades voltadas à língua oral e escrita pensadas de forma técnica e instrumental. Agora, reflita sobre a importância de compreender a produção de outras formas de escolarizar tendo como centralidade o sujeito da Educação Especial. Essa situação requer, inicialmente, que o professor ou a professora de Educação Especial observe essas crianças em relação à aprendizagem nos aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

Dessa observação poderão resultar registros escritos, a fim de que, através desses, sejam realizados os Planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), envolvendo professores e professoras das salas comuns/ regulares e demais profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, entre outros). Ao diagnosticar o nível de aprendizagem em relação aos aspectos mencionados anteriormente, podemos planejar ações voltadas à língua oral e escrita, referenciando limitações e possibilidades, de modo que cada aluno possa aprender com a proposta de atividade organizada pelo professor.

Considerando isso, mencionaremos a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), proposta por Reuven Feuerstein, por entendermos que a mesma poderá abrir algumas possibilidades para pensarmos outras formas de escolarização da língua oral e escrita nas práticas de ensino-aprendizagem na sala comum/regular e na sala de recursos multifuncionais. Ao escolhermos a teoria que irá fundamentar as práticas desenvolvidas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, automaticamente, vamos apropriando-nos daquilo que acreditamos somar para uma aprendizagem significativa dos alunos que, conosco, partilham as distintas experiências que poderão ser propostas em relação à língua oral e escrita.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural pode ser aqui compreendida como prática que contribui significativamente para ensinar a criança a pensar. Ao abordar a TMCE, queremos refletir sobre a importância do papel que temos de ensinar as crianças a pensarem sobre como fazem, sentem e interagem. Esse se constitui como um dos maiores desafios para os professores e as professoras de Educação Especial que atuam nas escolas ditas inclusivas, e que, necessariamente, tem a responsabilidade em incluir os alunos da Educação Especial nas propostas de aprendizagem voltadas à língua oral e escrita.

De antemão, sabemos que os alunos aprendem de distintas formas. Por essa razão, para materializar essa proposta que tenciona ensinar os alunos da Educação Especial a pensarem sobre seus aprendizados, evoluções, vamos trazer alguns conceitos que tratam da TMCE, e que são fundamentalmente importantes para romper com o ensino técnico e instrumental arraigado nas práticas de alfabetização/letramento nos Anos Iniciais e até mesmo na Educação Infantil. Além disso, esses alunos da Educação Especial devem se apropriar dos direitos de aprendizagem voltados à língua oral e escrita. Esses direitos são propostos nos documentos legais, como, por exemplo, no Plano de Estudos e no Plano de Trabalho das escolas inclusivas. Mas, ao tratarmos dos procedimentos metodológicos, damos-nos conta de que são necessárias adaptações curriculares na sala comum/regular ao realizarmos o Plano de AEE voltado à língua oral e escrita.

Nas pesquisas realizadas por Rosméri Hermes (2007), em seu artigo monográfico “As influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar: um estudo de caso”, sob a orientação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas, no Curso de Especialização a Distância em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2007, encontramos um recorte pertinente para essa discussão, que se encontra no subcapítulo 2.4. Este trata das contribuições de Reuven Feuerstein, pesquisador romeno, que se baseou em teorias como a de Jean Piaget e a de Lev Semionovitch Vygotsky. Assim, ele se contrapôs a algumas vertentes da Psicologia, tais como o Comportamentalismo e a Psicometria. Essas últimas somente se preocupavam em avaliar os comportamentos ou rendimentos do indivíduo no presente. Assim, Feuerstein propôs duas noções fundamentais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a modificabilidade cognitiva e a experiência de aprendizagem mediada.



SAIBA MAIS: Leia o artigo monográfico de Rosméri Hermes, “As influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar: um estudo de caso”, disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2234/Hermes_Rosmeri.pdf?sequence=1&isAllowed=y, e a dissertação de Mestrado de Rute Rosângela Dalmina, “Aprender e ensinar a partir da modificabilidade cognitiva de Feuerstein”, disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-104.pdf>

A primeira noção, modificabilidade cognitiva, indica que, nos diagnósticos dos alunos com alguma deficiência, o profissional não deve se preocupar em apenas fazer a avaliação atual, mas preocupar-se em observar as mudanças cognitivas apresentadas durante o processo. Segundo Beyer (1996) esse conceito colabora imensamente para abandonarmos a premissa de que a deficiência é uma condição passiva e cristalizada. Ao contrário, o indivíduo passa a ser avaliado de acordo com a capacidade cognitiva de modificação e a partir de traços estáveis de sua aprendizagem. Esse conceito traz à tona um modelo avaliativo proposto por Feuerstein: o Learning Potential Assessment Device (LPAD) ou abordagem da avaliação do potencial de aprendiz.

Esse modelo avaliativo rompe com os testes padronizados da Psicometria e tem como principal característica a dinamicidade. Através dele, o profissional mediador pode observar e analisar o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência percebendo, dessa maneira, os avanços cognitivos significativos. Após essa avaliação, os alunos poderão experimentar o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Nesse programa, os alunos (re)desenvolvem estruturas específicas através dos exercícios propostos.

A segunda noção, experiência de aprendizagem mediada, tem proximidade com a teoria de Vygotsky. Considerando essa ressalva, Feuerstein (apud BEYER, 1996, p. 75) aponta o conceito de aprendizagem mediada como:

a forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente ‘mediador’, usualmente um pai, um irmão ou outra pessoa do círculo próximo da criança. Este agente mediador, motivado pelas suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação a estrutura cognitiva da criança é afetada (FEUERSTEIN apud BEYER, 1996, p. 75).

Dessa maneira, entre as principais características da mediação citadas por Beyer (1996) com base nos estudos de Feuerstein, tem-se a intencionalidade, a transcendência (ultrapassar o imediato da mediação), a mediação de significados, valores e atitudes, o sentimento de competência em determinado nível de desenvolvimento, a autorregulação, a individualidade psicológica, a convivência com os outros, o estabelecimento de objetivos e o planejamento pelo sujeito. Esses conceitos fazem refletir sobre a importância da intervenção familiar e pedagógica. Essas esferas, nessa proposição teórica, atuam como mediadoras no processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial.

Como podemos perceber, o autor nos traz alternativas didático-metodológicas que podem ser utilizadas ao depararmos com os sujeitos da Educação Especial. Feuerstein, em sua TMCE, acredita que todo ser humano é capaz de aprender, mas primeiramente necessita estar aberto a mudanças. Talvez, adotar uma proposta de ensino-aprendizagem nesta perspectiva abrirá outros modos de escolarizar, menos técnicos e instrumentais. Podemos, com essa teoria, compreender que todo o ser humano é modificável, e que a mediação, já citada na teoria de Vygotsky, é fundamental.



INTERATIVIDADE: Assista o vídeo do Dr. Reuven Feuerstein através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=YKCGNYkaQso>

Ao estudar essas noções de Feuerstein, intuímos a ideia de que os professores e as professoras, inclusive da Educação Especial, devem romper com a ideia de que todos os alunos aprendem de uma única forma, ou seja, pela repetição, pela memorização, ou ainda pelo treino de perguntas e respostas. Na condição de professoras de rede pública e deste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), remetemos a pensar nessas práticas pedagógicas que continuam mantendo os alunos aprisionados, ou ainda capturados, por práticas oriundas de programas mercadológicos, ou ainda resultantes de métodos tradicionais, fomentando no AEE e na sala de aula atividades com o uso indevido de livros didáticos, descontextualizadas, e com o uso de folhas xerocadas como maneira de manter os alunos da Educação Especial envolvidos pelos exercícios repetitivos e sem tempo para pensar.

Recomendamos, assim, que o professor ou a professora dessa modalidade de ensino, através da observação das aprendizagens a serem vivenciadas por seus alunos, tenha em mente a importância do planejamento de suas aulas, ou seja, a produção do Plano de AEE. Ainda, lembramos a partir das proposições do pesquisador romeno referenciado nesta subunidade, que podemos intuir outras formas de trabalhar com esses sujeitos que apresentam aprendizagens, e que muitas vezes se quer o professor ou a professora parou para observá-las. A partir dessas aprendizagens, intuímos ensinar o sujeito a pensar, possibilitando que vivencie experiências capazes de suscitar outras aprendizagens. Note aqui, por exemplo, que um aluno que gosta de ler, provavelmente, anterior a isto, foi trabalhado em relação a outras habilidades. Ele desenvolveu, anteriormente, sua atenção, sua memória, etc. No ambiente familiar, possivelmente, foi incentivado pelos seus familiares nesta habilidade. Esse aluno participou, vivenciou muitas experiências na família ou na escola para, enfim, chegar à competência de sujeito leitor.

Ao tratar do desenvolvimento da língua escrita, retomamos as contribuições de Lev Semionovich Vygotsky. As pesquisas de Thorndike, citadas por Vygotsky (1993, p. 83) na obra “Pensamento e linguagem”, sobre as funções mais restritas, as mais especializadas e as mais rudimentares, destacam que a escrita é uma função linguística distinta da fala, em relação à estrutura e ao funcionamento. Ela exige um alto nível de abstração. Para Vygotsky, a escrita é a fala em pensamento e imagens, faltando assim qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral, sendo que:

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que existe a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que fala oral, assim como a álgebra é mais difícil que aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o desenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (VYGOTSKY, 1993, p. 85).

As pesquisas também mostram que a necessidade da escrita, ou seja, os motivos que levam uma criança a escrever, são mais abstratos, mais intelectualizados e,

por isso, muito mais distantes das necessidades imediatas. Há, de fato, um distanciamento da realidade, ao passo que, na escrita, somos obrigados a criar uma situação para nós mesmos. Conforme Vygotsky (1993, p. 85-86):

A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da forma deliberada, tem que por as palavras em uma certa sequência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Pode-se ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral, numa posição intermediária (VYGOTSKY, 1993, p. 85-86).

3.2

PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta subunidade, abordaremos as perspectivas que o professor ou a professora, especialmente os de Educação Especial, vêm produzindo no processo de escolarização dos alunos desta modalidade de ensino. De antemão, compreendemos que essas perspectivas advindas desses docentes em relação à Educação Especial tornam-se cada vez mais visíveis, na medida em que os estudos na área da Educação, Psicologia e Sociologia avançam no que concerne aos processos de ensinar e aprender dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Reiteramos que, na condição de gestoras e professoras desses alunos, em rodas de conversas nas escolas e na Universidade de nossa atuação, temos a responsabilidade de colocar nas agendas de discussão as perspectivas que os docentes vêm produzindo em relação a esses sujeitos e a esta modalidade de ensino.

Os aportes legais são pontuais em responsabilizarmos-nos por esses sujeitos no ambiente familiar, escolar e social. Desde a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente sob a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a Declaração Mundial para Todos de 1990, e quatro anos depois a Declaração de Salamanca em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Convenção Interamericana de Guatemala de 1999, podemos compreender a responsabilidade que temos na condição de gestoras e professoras de zelar pelos direitos de aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Assim, temos a responsabilidade de garantir que esses alunos sejam respeitados em seus direitos de aprendizagem nas escolas públicas da contemporaneidade, sem marcas de discriminação, preconceito e estereótipos. Podemos firmar que esses documentos contribuíram significativamente e influenciaram a produção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e das seguintes legislações Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, mas que, por outro lado, exigem de nós, professores e professoras da Educação Especial, ações efetivas para garantir esses direitos de aprendizagem.

Vamos retomar o conceito de Educação Especial para discutirmos algumas das perspectivas do professor ou da professora, especialmente os de Educação Especial, trazidas nesta subunidade:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b).

A legislação orienta que a formação no AEE pode ser dada de maneira complementar ou suplementar, sendo “I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Esse AEE, conforme disposição legal, deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais existente na escola de matrícula do aluno ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, uma vez que não substitui o ensino das salas comuns/ regulares. Em alguns locais, pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O público-alvo dessa modalidade de ensino são os alunos com deficiência (física mental, sensorial ou múltipla), os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (espectro do transtorno do autismo) e os alunos com altas habilidades/superdotação. A elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores e das professoras de Educação Especial, em regime de articulação com os demais docentes, as famílias e os serviços públicos (BRASIL, 2009). Por isso, temos ciência que esses sujeitos exigem um tratamento didático diferenciado e especializado.

Todavia, mesmo em tempos de inclusão escolar, sabemos da existência de situações excludentes nas escolas regulares. Chegamos a esse entendimento, na medida em que, numa dada rede municipal de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, os professores e as professoras tiveram a oportunidade de produzir um diálogo sobre as suas perspectivas em relação aos alunos da Educação Especial e a essa modalidade de ensino. Esse diálogo ocorreu durante um curso de formação continuada, “Espaços–tempos e Sujeitos da Educação Especial na Inclusão Escolar: uma colcha de retalhos”, organizado por Simoni Timm Hermes, no ano de 2016.

O grupo de docentes dessa rede municipal de ensino destacou a necessidade do Projeto Pedagógico da Escola institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo este realizado nas salas de recursos multifuncionais, que necessariamente devem contar com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, contando também com acessibilidade. Nesse contexto, os docentes informaram a inexistência dessas salas para o AEE, sendo que o Ministério de Educação havia mandado ao município recursos para tal. Inclusive, mencionaram que dez escolas foram contempladas com os recursos das salas de recursos multifuncionais, e que continuam desativadas. Dessas dez, atualmente, apenas duas atendem os sujeitos da Educação Especial, mas carecem de recursos materiais e humanos. Além disso, manifestaram a falta de professores e professoras com formação em Educação Especial para trabalhar com esta demanda, sendo essa falta evidenciada pela ausência de processos seletivos ou concursos públicos para sanar esse quadro de falta de profissionais especializados.

Os docentes, entre eles os poucos da área da Educação Especial, verbalizaram a problemática da aprendizagem desses alunos da Educação Especial, principal-

mente, na língua oral e escrita e na Matemática. De modo geral, quando as salas de recursos multifuncionais não funcionam de modo a atender a legislação vigente, ou ainda, se quer existem, e os docentes da Educação Especial não estão na escola para dar suporte didático-pedagógico ao ensino regular, os demais professores e professoras acabam, no turno regular, produzindo ações didáticas homogeneizadoras, moldando os seus alunos de modo que todos tenham que se adequar ao currículo dado, à maneira de ensinar e aprender padronizada, enfim, as expectativas, os interesses e as vivências desses alunos são despercebidos e, por esta razão, não trabalhados. Dessa forma, produzem-se práticas excludentes no cotidiano da escola dita inclusiva. Os alunos da Educação Especial dessa rede municipal de ensino, principalmente os com maior comprometimento cognitivo, não estão alfabetizados e não fazem as operações básicas de cálculo. Por isso, os professores e as professoras em questão questionaram: como fazer para que esses alunos aprendam junto com os demais alunos?

Essas considerações dos espaços-tempos e dos sujeitos da Educação Especial tratam de algumas perspectivas que os professores e as professoras, inclusive da Educação Especial, vêm produzindo em suas rodas de conversas, nas formações continuadas das redes de ensino perante os avanços da legislação em vigor. No entanto, outras perspectivas estão sendo produzidas. Convidamos que você converse com um professor ou uma professora de Educação Especial da sua localidade, de modo a tecer outras perspectivas docentes que existem nessa modalidade de ensino. Pergunte sobre a escola, a sala de recursos multifuncionais, o docente da Educação Especial, os demais professores e professoras, as famílias, os serviços públicos e, principalmente, sobre os sujeitos da Educação Especial. Eles estão em situação de aprendizagem ou não aprendizagem no contexto de escolarização? Diante do que estudamos nessa disciplina, como está ocorrendo a aprendizagem da língua oral e escrita desses sujeitos? Como esses professores e essas professoras produzem práticas de alfabetização e letramento na interação com os sujeitos da Educação Especial?

Então, considerando essa conversa com um professor ou uma professora de Educação Especial da sua localidade, continue problematizando: quais são as perspectivas que o professor ou a professora de Educação Especial vêm produzindo em seus distintos contextos em relação à aprendizagem desses sujeitos da Educação Especial, sujeitos de “carne e osso”, gente como a gente? Ou ainda, por que continuar padronizando, homogeneizando esses sujeitos de “carne e osso”, gente como a gente, nas suas aprendizagens na língua oral e escrita? Reflita sobre essas questões em relação ao contexto de escolarização vivenciado por você como aluno ou como profissional. Através dessa reflexão, outras perspectivas, inclusive do professor ou da professora de Educação Especial, serão tecidas.

3.3

USOS E FUNÇÕES DA LÍNGUA ESCRITA

Nesta subunidade, lembremos que a língua é um sistema que se organiza de maneira que possamos fazer uso, tanto escrito como falado. Para compreender melhor essa ideia, basta pensar que escrevemos porque existe uma finalidade. Ao tratar dos usos e funções da língua escrita nesta subunidade didática, iremos perceber que não basta mais a criança escrever de forma mecânica, ou ainda técnica, mas sim compreender os usos e a função social da língua escrita. Nessa perspectiva, as aulas devem ser atraentes, dinâmicas e problematizadoras. Os alunos da Educação Especial, durante as sequências didáticas propostas pelo professor ou pela professora da sala comum/regular ou da sala de recursos multifuncionais, devem ser convidados e convidadas a pensar sobre as finalidades da escrita. Preocupadas com as aprendizagens desses alunos, utilizaremos os conceitos de letramento de Soares e Tfouni, com as atualizações pertinentes, que foram extraídos do capítulo 3 “Deixe-me que te conte: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, bem como recortes do capítulo 5 “Deixe-me que te conte: os cadernos didáticos do PNAIC e minhas vivências em sala de aula”, da dissertação de Mestrado em Educação “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”, produzida por Rosméri Hermes, sob orientação da Professora Doutora Sandra Regina Simonis Richter, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2015. Esse recorte deste capítulo, na sua totalidade, também integra o livro “**Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS**”, publicado pela Editora Pimenta Cultural, no ano de 2018.



INTERATIVIDADE: Conheça o livro “Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS”, de Rosméri Hermes (2018), no link: <https://www.pimentacultural.com/docencias-criancas-e-politicas>

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política de Governo que continua subsidiando as práticas pedagógicas dos professores e das professoras das redes de Estado e municipais neste ano de 2018, oferece Formação Continuada aos professores da Educação Infantil. Na subunidade a seguir, daremos relevância aos estudos das linguagens que vem sendo desenvolvidos nesta etapa da Educação Básica. Os pesquisadores desse Programa concordam que a criança, desde tenra idade, vai construindo os seus saberes sobre leitura e escrita. Nessa perspectiva, ela vai conhecendo os signos linguísticos, e adentrando ao mundo da leitura.

Esse Programa é organizado em ciclos, que necessariamente deverão ser trabalhados de forma sistemática nos anos iniciais. Nesses ciclos, são apresentados os direitos da criança, que devem ser introduzidos, aprofundados e contemplados no 1º, 2º, e 3º anos do Ensino Fundamental. Tratando-se nesta subunidade didática dos usos e funções da escrita, iremos abordar os direitos que são trabalhados nesse Programa em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com os estudos realizados pelos pesquisadores sobre o Programa em questão, pode-se dizer que o aluno alfabetizado é aquele que, aos poucos, vai construindo um sistema de leitura e escrita, e a partir dessa construção, na relação com seus pares, passa a se comunicar de maneira escrita e verbal.

De acordo com os referenciais do referido Programa, bem como do programa anterior, “Pro-Letramento em Linguagem e Matemática – Mobilização pela Qualidade da Educação” (2008a), esses termos “Uso e Função da Escrita” ganharam forças nas agendas dos professores das escolas públicas, sendo que a alfabetização até então, ainda em muitas redes de ensino, tratava de apenas ensinar as habilidades de codificação e decodificação. Mas, historicamente, a partir de 1980, esse conceito aos poucos foi ampliado. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da língua escrita, vistas na Unidade 2, foram fundamentais para que os professores e as professoras não mais alfabetizassem seus alunos de forma técnica e instrumental, e sim passassem a refletir sobre o processo de construção da escrita dos mesmos. Esses estudos contribuíram significativamente para percebermos que a aprendizagem do sistema de escrita não se restringe ao domínio de correspondências grafemas e fonemas, isto é, a habilidade de decodificação e codificação (BRASIL, 2008a). Vejamos estes conceitos que tratam da alfabetização e do letramento nos programas aqui referenciados:

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema da escrita. Passaram, correspondentemente a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo alfabetização para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Neste caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita” (BRASIL, 2008a, p. 10).

Como já afirmamos anteriormente, ao pensarmos a alfabetização temos um grande desafio, ou seja, temos a responsabilidade em alfabetizar crianças, motivá-las a interagir no mundo letrado. Assim, podemos compreender os processos de alfabetização/letramento como práticas indissociáveis de aprendizagem. Nessa

perspectiva, a alfabetização e o letramento são processos que necessitam de um mediador, ou seja, um professor ou uma professora que produza um planejamento sistematizado nos eixos da língua portuguesa ou, no caso da Educação Especial, considere as funções psicológicas superiores avançadas imprescindíveis para esses eixos. Pensar em letramento remete a pensar na condição de ser letrado, ou ainda de viver num mundo letrado. No momento em que o analfabetismo começa a ser superado, paulatinamente, começa-se a perceber que não basta saber ler e escrever, e então surge o letramento. Nesta perspectiva, a criança é inserida no contexto social, conhecendo gêneros discursivos e compreendendo sua finalidade. A escrita de bilhetes, convites e lista de compras são exemplos de gêneros que os professores dos anos iniciais podem trabalhar com os alunos.

Para pensar a alfabetização na perspectiva do letramento, também podemos recorrer à Magda Soares, pesquisadora que desenvolveu estudos e que tomou estes processos como sendo indissociáveis. No início da década de 80, conforme expõe Soares (2003), notou-se o surgimento da palavra “letrado” e “letramento”. E, a partir da segunda metade dessa década, estudos e pesquisas acadêmicas passaram a utilizar o termo letramento para designar algo mais do que se podia designar através da alfabetização. Para Soares (2003, p. 36), “há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês)”. Desenvolver práticas de aprendizagem nessa perspectiva possibilita que as crianças se apropriem da escrita, das normas ortográficas, ou seja, das práticas de leitura e escrita no contexto social. Tfouni (2000) vai ao encontro das proposições de Soares, na medida em que coloca o letramento não apenas direcionado aos alfabetizados, mas aos sujeitos não alfabetizados no contexto social, sendo este letramento um processo eminentemente social.

Vejamos, agora, um conceito de letramento retirado da materialidade do Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem – Mobilização pela Qualidade da Educação, política de Governo anterior ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

Letramento é, pois, resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples e escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que

escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos -, a literatura assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural (BRASIL, 2008a, p. 11).

A partir destas considerações sobre alfabetização/letramento até aqui discutidas através dos estudos dos pesquisadores dos programas (PNAIC, Pró-letramento, aqui especificamente tratando-se da alfabetização e linguagem) e pesquisadores da área, intencionamos nos apropriar dos recortes da pesquisa de Hermes (2015), em que a autora busca pensar os direitos que as crianças possuem em relação à alfabetização num tempo certo, numa perspectiva de currículo inclusivo. Em seguida, a autora procura, apresentar os direitos das crianças nos cinco eixos da Língua Portuguesa, que necessariamente os professores mediadores devem operar e sistematizar suas ações docentes a fim de que, em determinados ciclos, as crianças contemplem os direitos de aprendizagem em cada um dos eixos a serem apresentados.

Neste momento, retomamos os direitos gerais de aprendizagem do Quadro 1, presentes no caderno “Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, para uma reflexão:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos e notas).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros.) (BRASIL, 2012, p. 30).

Em relação a esses direitos, compreendemos que, de maneira simultânea, são deveres. As crianças têm o direito de apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância e, ao mesmo tempo, têm o dever de, nessas situações com este patrimônio cultural, vivenciar parlendas, cantigas, trava-línguas. As crianças têm o direito de participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos e, ao mesmo tempo, o dever de, com esta participação, mobilizarem-se em relação às notícias, às reportagens, aos artigos de opinião, às cartas de leitores, aos debates, aos documentários. Esta lógica nos remete a pensar no cotidiano da escola, ou seja, o local em que a complexidade se encontra em meio à tentativa de produção dos sujeitos.

Ao interrogar os cadernos didáticos em questão, as práticas docentes em relação aos modelos que passam a garantir o processo de alfabetização/letramento no tempo certo, ou ainda a produção das infâncias nesses tempos, rememoramos as proposições de Skliar (2012), que afirma estarmos em dívida com as crianças, pois devemos a elas

[...] alguns gestos que lhe foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de contentar-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (SKLIAR, 2012, p. 23-24).

Essa dívida para com as crianças tensiona debates atuais em torno da educação escolar das crianças, e nos convoca a pensar outros caminhos que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum. Tal enfrentamento tem como centralidade a questão da aprendizagem da pluralidade dos modos de estar em linguagens, e diante desta dívida com as crianças, interrogamos a proposta do PNAIC e as práticas docentes, práticas estas voltadas ao processo de alfabetização/letramento aos oito anos de idade, organizadas sistematicamente, prevendo tempos de aprendizagem.

A partir deste momento, trazemos recortes de cada um dos eixos, com suas respectivas capacidades, conhecimentos e atitudes, compreendidas como direitos de aprendizagem das crianças, sendo estes direitos conquistados, necessariamente, por todas as crianças que transitam no Ciclo de Alfabetização:

Ler textos não verbais, em diferentes suportes.

Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.

Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.

Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.

Localizar informações em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos com autonomia.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 31).

No eixo da leitura, no 1º ano, são introduzidas todas estas aprendizagens, com exceção da última, sendo basicamente quase todas aprofundadas. Apenas ficam para o 2º ano os aprofundamentos das aprendizagens relativas à fluência em leitura, localização de informações explícitas, inferências, leitura de textos com autonomia e intertextualidade.

Já, no 2º ano, basicamente todas as aprendizagens são consolidadas, porém a leitura fluente e com autonomia é apenas aprofundada, e é dada uma introdução ao trabalho com uso do dicionário. Além disso, o professor ou a professora continua introduzindo aprendizagens relativas à leitura de distintos gêneros com autonomia, à relação de intertextualidade e ao saber referente à procura de palavras no dicionário.

Por fim, no 3º ano, a lógica da consolidação opera em todas elas, sendo algumas ainda aprofundadas, com exceção de saber procurar palavras no dicionário que apenas é aprofundada. A partir da interpretação realizada na tabela do referente eixo, nota-se a lógica de pensar este eixo consolidado no 3º ano, a fim de que seja legitimado o acordo que firma a necessidade de alfabetizar até os oito anos de idade, ou seja, estar lendo e compreendendo textos de gêneros distintos.

Quadro 3 - Produção de textos escritos

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de um escriba.

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades com autonomia.

Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.

Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.

Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.

Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.

Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e atividades propostas.

Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os textos seguintes.

Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 32).

Na produção de textos escritos, no 1º ano, são introduzidas as aprendizagens relativas ao planejamento de textos com escriba e de forma autônoma, como também a produção de distintos gêneros, finalidades e de forma autônoma. O professor ou a professora dá início ao trabalho pedagógico, fazendo intervenções em relação à organização de pequenos textos, ligando, dessa maneira, ideias. Portanto, não visa à organização de parágrafos e pontuação. Em seu trabalho, permite a utilização de um vocabulário adequado ao gênero e finalidade do mesmo. Por exemplo: se sua proposta é trabalhar um gênero instrucional, mostra, nas suas intervenções, a finalidade deste portador de texto, através de uma receita. Não promove revisões de textos no primeiro ano.

No 2º ano, basicamente, todas as aprendizagens são aprofundadas, com exceção da organização dos textos em parágrafos, pontuação e revisão que possibilita a oportunidade de uma reescrita. No 3º ano, todas as aprendizagens são aprofundadas e consolidadas com exceção da revisão de textos e reescrita. Apenas não se realiza mais um trabalho voltado à aprendizagem relativa à produção de textos de diferentes gêneros com o auxílio de um escriba. Da mesma forma, no final deste ano, todas as capacidades deverão necessariamente estar consolidadas, apenas não se materializa a capacidade relativa à revisão de textos após diferentes versões, reescrevendo de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Neste eixo, o aluno com oito anos de idade deverá estar escrevendo, portanto, de forma autônoma, compreendendo, com isso, a finalidade de sua escrita.

Quadro 4 - Oralidade

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala.

Escutar, com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.

Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.

Produzir textos orais diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).

Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.

Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.

Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 33).

No eixo da oralidade, todas as aprendizagens são introduzidas, sendo aprofundadas as que dizem respeito à participação das interações, à escuta dos gêneros lidos pelo docente, e ao aprender a valorizar os textos de distintos gêneros. Em relação à valorização desses gêneros, o professor ou a professora busca com seus alunos, já no 1º ano, a consolidação da mesma.

Nesse sentido, no 2º ano, é realizado um trabalho de aprofundamento de todas as aprendizagens, buscando a consolidação da participação das interações, escuta, debate, além de promover a contação de histórias e a valorização da tradição oral.

No 3º ano, o professor ou a professora aprofunda a capacidade de escuta, a produção de textos orais, compreendendo suas finalidades, a valorização das di-

ferências culturais através do reconhecimento da diversidade e a valorização dos textos de tradição oral. Por fim, todas as aprendizagens devem ser consolidadas no 3º ano. Os direitos/deveres remetem a um trabalho sistematizado que ofereça garantia de aprendizagem.

Quadro 5 - Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e formalidade do contexto ao qual se destina.

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.

Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.

Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão de tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.

Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).

Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações nominal e verbal.

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).

Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.

Saber usar o dicionário a grafia correta das palavras.

Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.

Pontuar texto.

Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

Segmentar palavras em textos.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 34).

Neste eixo, basicamente, todas as aprendizagens são introduzidas no 1º ano, com exceção das aprendizagens referentes às grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso do dicionário e à pontuação de textos. Portanto, se aprofundam as aprendizagens que tratam da análise de textos em relação à sua finalidade (oral e escrito), ao conhecimento de suportes, ao contexto de produção, ao uso de grafias com correspondências regulares. Assim, se consolidam a utilização dos suportes, o reconhecimento dos gêneros e o contexto da produção destes.

No 2º ano, introduzem-se as aprendizagens relativas ao reconhecimento dos gêneros e seu contexto de produção, à concordância nominal e verbal, às grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso de dicionário (função, organização, escrita correta) e à pontuação de textos. Aprofundam-se as aprendizagens relativas à adequação do texto e suas finalidades, ao conhecimento dos suportes, ao reconhecimento dos gêneros, ao contexto de produção, às palavras que são utilizadas para trabalhar a coesão, à utilização de pronomes pessoais, aos sinônimos a fim de retomar o que já foi escrito, ao uso de grafias regulares, ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, ao trabalho com registros em conformidade com os gêneros e uso, à segmentação das palavras. As aprendizagens consolidadas se referem à análise de textos com suas finalidades, aos suportes, ao reconhecimento de gêneros, ao contexto de produção e à segmentação de palavras. No 3º ano, todas as aprendizagens são basicamente aprofundadas e consolidadas, com exceção da segmentação de palavras em textos. Apenas não se trabalha mais no sentido do aprofundamento do conhecimento relativo aos suportes, no uso de grafias com correspondências regulares e no reconhecimento dos registros de acordo com os gêneros e finalidades. Além disso, neste ano, continua-se introduzindo as aprendizagens relativas ao reconhecimento de gêneros. Da mesma forma, este eixo exige certa rigorosidade metódica a fim de materializar as aprendizagens descritas até os oito anos de idade.

Diante desse contexto, passo a lembrar dos textos maravilhosos produzidos por alunos que não seguem convenções, ou ainda, não dominam as correspondências regulares e irregulares. Porém, de uma essência e conteúdo profundos.

Quadro 5 - Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Escrever o próprio nome.
Reconhecer e nomear letras do alfabeto.
Diferenciar letras de números e outros símbolos.
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 35).

Neste último eixo, quase todas as capacidades devem basicamente ser introduzidas, aprofundadas no 1º ano, com exceção da capacidade referente à utilização dos diferentes tipos de letras em palavras e textos que apenas é introduzida neste ano. A não consolidação do direito de aprendizagem diz respeito aos diferentes tipos de letras em textos de distintos gêneros e suportes, às correspondências entre letras e grupos de letras, ao valor sonoro, ao modo de ler e escrever.

Já, no 2º ano, continua-se dando aprofundamento e buscando, assim, a consolidação das capacidades relativas ao reconhecimento de diferentes tipos de letras em gêneros distintos e suportes, em situações de escrita, palavras e textos, ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

Por fim, no 3º ano, realizam-se estratégias didáticas para consolidar as capacidades relativas à utilização de diferentes tipos de letras em gêneros textuais distintos e suportes, como também em palavras, dominar as correspondências entre letras, grupos de letras e valor sonoro, de forma a ler o que se escreve. Em relação à apropriação da escrita alfabética, as capacidades devem ser praticamente todas consolidadas no 1º ano. A partir desta premissa, torna-se relevante observar, nas redes de ensino, como vem acontecendo a transição das crianças da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, a fim de possibilitar a elas a vivência das singularidades e das especificidades da infância. A criança brinca, produz história, (re)inventa, transforma, ela circula no aqui e agora, é sujeito de conflitos, linguagem, aqui reside sua singularidade e especificidade.

Esses recortes intencionam pensar as ações didáticas que, nas salas comuns/ regulares acontecem, ou que ainda poderão acontecer. Os professores e as professoras da sala comum/regular comprometidos com um currículo inclusivo, e com as proposições do Programa em questão, produzem seus planos individualizados (PI). Além disso, contam com o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, buscando também parcerias com os demais profissionais especializados da escola. Esse recorte se constitui como um caminho para pensar que a criança que está no aluno, muitas vezes, é esquecida, e que, portanto, os professores e as professoras da sala comum/regular e das salas de recursos multifuncionais são convidados e convidadas a refletir sobre as práticas curriculares voltadas à inclusão e, neste caso, à aprendizagem da língua escrita. E, também, como um ponto de partida para que alfabetizar letrando tome como referência os estudos da psicogênese e sociogênese da língua escrita, negando possibilidades de ensinar as crianças de forma instrumental e técnica.

3.4

DIFERENTES LINGUAGENS

Nesta unidade, procuraremos esclarecer a importância de trabalharmos com as diferentes linguagens, especificamente na Educação Infantil (0 aos 5 anos de acordo com a legislação atual), e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lançamos como desafio conhecer a experiência educativa para a primeira infância a exemplo de um dos melhores sistemas educacionais, experiência esta realizada em **Reggio Emília**, na Itália, que conta com a participação de alunos da Educação Especial. A partir de experiências como a relatada, potencializamos o desafio em pensar nas adequações que devem ser realizadas nas experiências que ainda estão centradas no treino motor, nas atividades fragmentadas das folhinhas de xerox, na escrita mecânica e no disciplinamento dos corpos.



INTERATIVIDADE: Assista o vídeo “Escola na Itália: como funcionam as escolas maternas (3 a 5 anos) em Ancona-2017?”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KiOoRkMc2kg>

Ao adentrarmos os estudos desse sistema municipal para a primeira infância, reconhecido como um dos melhores do mundo, localizado na cidade de Reggio Emília, cidade que conta com 130.000 habitantes, potencializamos algumas considerações para pensar outros modos de escolarizar, de modo a qualificar as práticas educativas das crianças em tenra idade, respeitando as suas singularidades e as especificidades de ser criança brincante, poética, estética, em acontecimento, do aqui e agora, de carne e osso. Essa cidade financia e opera com onze escolas pré-primárias para crianças de três a seis anos, bem como centros para crianças de zero a três anos. “As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p. 23).

Compreendemos, através dos estudos realizados nesta disciplina e neste Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), que a criança pequena pensa e aprende. Sua aprendizagem inicia logo que faz contato com o mundo externo, isto é, na medida em que ela vai se relacionando com as pessoas, no contato com os objetos, na mediação das pessoas, nos acontecimentos. Ela, então, necessita de materiais, recursos que contribuam para a construção dos sentidos, dos significados desses objetos que estão em sua volta. Nessa perspectiva, compreendemos que as crianças também ressignificam suas aprendizagens nos acontecimentos do aqui e agora, dessa criança de carne e osso. Nesta subunidade didática, propomos pensar que a criança, o aluno, o sujeito, a exemplo do poema de Loris Malaguzzi na obra “As cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN,

2016a e 2016b), possui mais de cem linguagens, e que, na condição de professores e professoras, devemos nos comprometer para não as tirar. Sim, pois temos o conhecimento de que a criança as tem, sendo que as usa de vários modos para se expressar, ou seja, sentir, desejar, e também possui a capacidade de ressignificar suas aprendizagens, e nós não devemos capturar ou exterminar com isso.

A criança pequena lança diferentes modos de se comunicar e de se expressar. Algumas publicações, entre elas a Coleção de Livros da Educação Infantil, que atualmente integra a Formação Continuada na Educação Infantil do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, convidam os gestores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação, os professores e as professoras a pensar sobre as políticas educacionais na Educação Infantil que vem sendo produzidas, sem conhecer minimamente as crianças, público-alvo desta etapa da Educação Básica. Segundo essas pesquisas, as crianças pequenas têm seu modo específico de agir em seu entorno, sendo que é neste lugar, nas relações com o adulto e as demais crianças, que ela irá aprender. Por esta razão, necessitamos, urgentemente, desconstruir as concepções e as crenças que se vem produzindo em relação à Educação Infantil, e também aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concepções e crenças estas que acreditam que, para alfabetizar, os professores e as professoras devem priorizar o treino motor, como se fosse o treino da mão que possibilitasse, prioritariamente, o processo escrever. É, na Educação Infantil, que começamos a trabalhar sobre as necessidades do dia-a-dia e, nestas, está a escrita. Por exemplo, a professora resolve dar uma saída com a turma para realizar uma observação. No entanto, necessita escrever uma mensagem no celular para a diretora da escola, ou um bilhete a fim de que a mesma saiba onde a turma está. Os alunos irão acompanhar o procedimento da professora. Estão, nesse contexto, participando de uma atividade em que a escrita é necessária.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil e nos Anos Iniciais precisam contar com uma proposta pedagógica que esteja voltada às diferentes linguagens na construção dos conhecimentos. Há necessidade de pensar que a linguagem oral está inter-relacionada com o movimento do corpo, com a linguagem escrita, matemática, musical. O professor e a professora, inclusive da Educação Especial, têm responsabilidade total para que a criança se desenvolva e se expresse, pois ele é o sujeito que irá organizar a proposta didático-pedagógica, sendo responsável pela mediação. Podemos afirmar que as formas de expressão estão interligadas e, dessa forma, permitem à criança muito mais acesso ao mundo. Desde o nascimento, a criança observa tudo que existe em sua volta, isto é, desde bebê ela aprende, e isso continua nas demais fases do desenvolvimento humano. Mas, afinal, o que cabe a você, professor ou professora de Educação Especial em formação, fazer frente às práticas fragmentadas, pautadas em treinos e no disciplinamento dos corpos?

Talvez, a resposta esteja neste poema mencionado de Loris Malguzzi, que pela abordagem do sistema municipal de Reggio Emílio, nos oferece um exemplo para inovar, ou ainda propor outros modos de escolarizar, por vivências brincantes, poéticas, estéticas e éticas, produzidas em conjunto:

Ao contrário, as cem existem
A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a e 2016b, p. 5)

As experiências deste sistema educacional surgem do movimento dos pais, professores, professoras e crianças. As salas de aula são organizadas de modo que o trabalho pedagógico seja cooperativo. Os espaços-tempos na escola da Régio Emílio são muito valorizados pelo poder organizador e criativo das situações de aprendizagens. As paredes documentam, sendo elas usadas para exposições temporárias e permanentes. Os professores e as professoras registram a maneira como as crianças pensam, progredem em suas aprendizagens. As aprendizagens acontecem mediante propostas de projetos, e dois docentes realizam seu trabalho em conjunto por três anos. Katz enfatiza que:

Sob nosso ponto de vista, o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção. Os professores oferecem parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomar suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (KATZ apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016^a, p. 37).

A partir do exposto, destacamos o convite a você, futuro professor ou futura professora de Educação especial, em romper com as propostas de trabalho que fragmentam o currículo e que separam a mente e o corpo das crianças, dos alunos, dos sujeitos da Educação Especial. A linguagem como experiência deve ser vivenciada com o corpo. Aqui não é entendida apenas como linguagem oral e escrita. Na sala de aula, o professor ou a professora deverá propor experiências nos distintos campos de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento das linguagens, pois ela não apenas comunica, mas aproxima e produz encantamento. Conforme Richter (2016):

A linguagem, como experiência existencial do humano, não é algo “exterior” ao corpo e ao que ele sente. Ao contrário, é nele que a linguagem se exerce e acontece. Como horizonte primeiro de qualquer experiência do e no mundo, o termo “linguagem” é aqui compreendido no sentido amplo, ou seja, não apenas em relação a fala e escrita, nem apenas a comunicação que explica explicita ideias, mas também com presença e movimento do corpo sensível no mundo em seu poder de mostrar e compartilhar – estética e poeticamente – valores sensíveis (RICHTER, 2016, p. 25).

Desse modo, ao registramos a importância do papel do adulto em relação ao trabalho mediador para com as crianças, desejamos problematizar como as linguagens hoje se tornaram temas de estudo e, portanto, vem sendo discutidas nos cursos de formação continuada, especificamente na Educação Infantil, mas não menos significativas no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, intencionamos propor alternativas para romper com a ideia de que a

linguagem deve ser entendida como sendo apenas oral e escrita. Veja um trecho que evidencia o papel do adulto na aprendizagem das crianças, em uma entrevista de Lella Gandini com Loris Malaguzzi:

Gandini: um debate na educação que parece nunca ter fim é quanto ao papel do adulto na aprendizagem das crianças. O que você pensa a respeito?

Malaguzzi: Eu não gostaria de minimizar o papel determinado dos adultos na promoção de estruturas semânticas – sistemas de significado que permitem que mentes se comuniquem. Mas, ao mesmo tempo, gostaria de enfatizar a participação das próprias crianças: elas são autonomamente capazes de atribuir significados às suas experiências diárias por meio de atos mentais que envolvem planejamento, coordenação de ideias e abstração. Lembre-se, significados nunca são estáticos, unívocos ou finais; eles sempre geram outros significados. O papel central dos adultos, portanto é ativar, especialmente de maneira indireta, as competências de criação como a base de toda a aprendizagem. Eles devem tentar capturar os momentos certos e achar as abordagens certas para unir, em um diálogo frutífero, seus significados e suas interpretações com os das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016b, p. 71).

O seu papel como professor ou professora de Educação Especial está em potencializar experiências de aprendizagens pautadas na interconexão dos conhecimentos, possibilitando atividades didático-pedagógicas de modo que o conhecimento não esteja separado do mundo. As aprendizagens escolares necessitam dar sentido ao que as crianças, os alunos, os sujeitos da Educação Especial pensam, fazem e vivem. Então, além da língua oral e escrita, por que não trabalhar com outras linguagens nas salas comuns/regulares ou nas salas de recursos multifuncionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo os estudos das três unidades didáticas desta disciplina, Unidade 1 – Linguística e aquisição da linguagem; Unidade 2 – Aquisição da linguagem, oralidade e escrita; Unidade 3 – Pressupostos teórico-metodológicos no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial, desejamos que você tenha alcançado o objetivo de “compreender noções básicas da Linguística e suas relações com a aquisição da linguagem, de modo a refletir sobre o ler e o escrever no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial na contemporaneidade”.

O papel do docente de Educação Especial diferencia-se do docente da sala comum/regular, na medida em que este professor ou professora especialista tem a responsabilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores avançadas dos sujeitos da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais ou demais modalidades de atendimento da Educação Especial. Com esse diferencial, as experiências de aprendizagens pautadas na interconexão dos conhecimentos possibilitarão atividades didático-pedagógicas que integrem sujeito-conhecimento-mundo, como afirmado anteriormente.

A partir dessa atuação do docente especialista, temas aqui tratados, como a oralidade e a escrita, a aquisição da linguagem, a psicogênese e a sociogênese da língua escrita, as diferentes linguagens, enfim, os pressupostos teórico-metodológicos da Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Especial podem orientar você, professor ou professora de Educação Especial em formação neste Curso, para intervir no processo de construção do conhecimento do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sujeito este de “carne e osso”, gente como a gente, singular no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Língua Portuguesa: domínios e fronteiras 1**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-48.

BALIEIRO JÚNIOR, Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Língua Portuguesa: domínios e fronteiras 2**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 171-202.

BARBIZET, J.; DUIZABO, Ph. **Manual de Neuropsicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1985.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygostky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. MEC/SEB: Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras I**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 49-76.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** 2010. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2010.

CAULOS. **Vida de passarinho**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt (et al). São Paulo: Cultrix, 1980.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem línguas da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016a. (Volume I)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem línguas da criança: a abordagem de Reggio Emília em transformação**. Tradução de Marcelo Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016b. (Volume II)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HERMES, Rosméri. **As influências distais e proximais no processo de inclusão escolar: um estudo de caso**. 2007. 40 p. Artigo monográfico (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

HERMES, Rosméri. **Docências, Crianças e Políticas de Alfabetização e Letramento: entre capturas e possibilidades na rede municipal de Arroio do Tigre/RS**. 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

HERMES, Rosméri. **Docências, Crianças e Políticas de Alfabetização e Letramento: entre capturas e possibilidades na rede municipal de Arroio do Tigre/RS**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Língua**: domínios e fronteiras 2. São Paulo: Cortez, 2006, p. 143-170.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, Ana Luisa; GOÉS, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-32. (Coleção Magistério: formação e trabalho do professor)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos)

PIAGET, Jean. Textos selecionados. In: MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Editora Massangana, 2010, p. 27-140. (Coleção Educadores)

RICHTER, Sandra. Docências e Formação Cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e aprender. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 15-40.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Cheilini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Língua**: domínios e fronteiras 2. São Paulo: Cortez, 2006, p. 203-232.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOAHN, Walter Omar. **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 15-24.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Na autoria deste caderno didático, eu sou a Professora Rosméri Hermes, natural de Arroio do Tigre/RS, licenciada em Pedagogia, Especialista em Ensino Religioso, Educação Especial, Gestão Educacional e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Há mais de vinte anos atuo na Educação Básica, sendo que doze anos foram voltados à docência no Curso do Magistério – Habilitação 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Arroio do Tigre. Nessa experiência em sala de aula, fui professora das disciplinas de Didática Geral, Didáticas Específicas, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental no Curso Magistério e professora de Ensino Religioso. Também atuei como Supervisora da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais dos municípios de Arroio do Tigre e Sobradinho. De 2013 a 2015, fui bolsista FAPERGS/CAPES e participei do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Educação (LINCE/CNPq). Desde 2017, participo do Grupo de Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq). Atualmente, sou professora de Educação Especial e da disciplina de Ensino Religioso na rede municipal de ensino de Arroio do Tigre. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em práticas escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, alfabetização e letramento, formação de professores, docência alfabetizadora, Educação Especial, gestão educacional, gestão escolar.

Em parceria com a Professora Rosméri Hermes, sou a Professora Simoni Timm Hermes, natural do município de Arroio do Tigre/RS, licenciada em Pedagogia e em Educação Especial, Especialista em Educação Ambiental, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2008, atuo como servidora pública federal, investida no cargo de Pedagoga, sendo que desempenho minhas atividades no Centro de Tecnologia. Atuei como tutora por dez anos no Curso de Educação Especial - Licenciatura (a distância)/UFSM e, desde 2014, exerço a docência neste Curso, ministrando disciplinas de “Informática na Educação Especial”, “Produção Midiática para a Educação”, “Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Especial”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II ‘A’”, “Metodologia do Ensino de Ciências Naturais”, “Estágio Supervisionado/Deficiência Mental” e “Estágio Supervisionado/Surdez”. Participo do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). Desenvolvo pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Pedagogia, atuando nos seguintes temas: políticas de in/exclusão, atendimento educacional especializado, docência, governamentalidade e subjetivação.