

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Guida Mesquita
Mestra em Educação
PPGE/CE/UFES

INTRODUÇÃO

Quando comecei a atuar em escolas, foi como professora e pedagoga de educação infantil e ensino fundamental. Sempre tive um olhar apurado para a leitura e escrita das crianças que acompanhavam as aulas e daquelas que, por algum motivo, não conseguiam realizar as atividades nos moldes como eram ensinados.

Perpassando pelas experiências que tive na minha adolescência em alfabetizar as crianças vizinhas, a minha prima com deficiência intelectual e muitas outras crianças em escolas do município de Vila Velha, Cariacica e Vitória, no Estado do Espírito Santo, surgiu a motivação para realizar esta pesquisa, já que existem tantos casos com esse diagnóstico na educação e também pelas vivências que tive nas escolas sobre as dificuldades dos docentes em alfabetizar crianças com deficiência intelectual.

Desse modo, esta pesquisa analisa as situações vivenciadas pela criança com deficiência intelectual, no que diz respeito às práticas pedagógicas na apropriação da leitura e da escrita. Com isso, torna-se necessário ressaltar que Vigotski (1997) afirma que o desenvolvimento insuficiente da criança com deficiência intelectual está relacionado com o seu desenvolvimento cultural insuficiente, ofertando possibilidades restritas de contato com práticas sociais. Nessa perspectiva, a interação social da criança que tem deficiência intelectual com os fatores culturais contribui para uma relação dialógica com as diversas linguagens. Podemos, então, apreciar Bakhtin (2004), quando diz que os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, mas é necessário mergulhar na corrente da comunicação verbal para despertar a consciência.

As contribuições de Vigotski e Bakhtin nos fazem refletir sobre como rever as nossas práticas pedagógicas no sentido de diversificar o trabalho com as diversas linguagens acessíveis a todas as crianças com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência e propor uma concepção de que aprendizagem pode promover desenvolvimento, ou seja, descobrir de que modo os impedimentos orgânicos podem servir como mola propulsora para a superação dessas limitações. Esse é o princípio postulado pela educação inclusiva, isto é, toda pessoa com suas limitações (ou não) pode usufruir dos bens culturais postos na sociedade e, em respeito à diversidade, todos precisam ser observados para o processo de inclusão social e educacional.

Nesse sentido, trago a hipótese de que a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola e, mais precisamente no ensino regular, alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas de cada criança, mas que também focalize os interesses e necessidades de todas as outras crianças na sala de aula. Essa medida requer uma transformação do ensino que, entre outros aspectos, significa ampliar os recursos humanos na escola para trabalhar conjuntamente no sentido de desenvolver programas de ensino planejados à nova situação, bem como para atuar em conflitos e desafios que toda situação educacional apresenta. Portanto, entendo que a presença de crianças com deficiência intelectual não se constitui um problema para a escola, mas uma possibilidade de aprendizagem e enriquecimento para todos.

Acredito, assim, que este trabalho pode contribuir com as reflexões acerca da apropriação da leitura e da escrita de uma criança com deficiência intelectual e a sua inclusão escolar como condição de almejar e estruturar o ensino nas questões pedagógicas e arquitetônicas da escola, no intuito de obter um olhar para além daquilo que já está posto dentro dos padrões atuais, pois é uma forma de estabelecer um diálogo para aqueles que não acreditam que uma pessoa com deficiência intelectual possa ser alfabetizada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante desse trabalho, é interessante ressaltar que partimos da concepção de linguagem bakhtiniana que, por sua vez, sustenta a noção de enunciado da qual partilhamos. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade dirigida para outras pessoas.

No entanto, o trabalho pedagógico precisa ser pensado de forma intencional e ser realizado a partir da mediação do outro, que tem mais experiência, buscando possibilitar condições de escrita de textos nas quais as crianças interajam de tal maneira a ponto de utilizar seus textos como forma de diálogo com outras pessoas.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de um olhar diferenciado às crianças com propostas de trabalho que destaquem o diálogo como meio desencadeador para instigar a produção escrita, portanto é essencial uma concepção de linguagem capaz de estabelecer que é na relação com o outro que a criança vai se apropriar das significações socialmente construídas, já que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Seguindo nessa mesma direção, Bakhtin (2010), refere-se à vontade discursiva do enunciador. Em todo enunciado existe uma significação intencional, o que o falante quer dizer, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos, dentre outros, determinando o todo do enunciado. Desse modo, são as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário que definirão o estilo do discurso impulsionando a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa.

Com isso, o enunciado surge sempre na interação com o outro numa situação real de produção que ocorre no interior das relações sociais, de modo que o sentido do enunciado será determinado pelo contexto dialógico. É nas relações dialógicas que nos deparamos com o discurso do outro e construímos

conhecimento. O contato com o outro faz com que o sujeito entre no universo ideológico dos signos e suas significações, portanto

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004, p. 108).

Na perspectiva de Bakhtin, podemos analisar a importância da relação das pessoas com a linguagem e o quanto isso contribui para o surgimento de outros discursos. Dessa maneira, podemos também dialogar com Vigotski¹ (1987b, 1997, 1998, 2010) que elaborou sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico cultural, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão central dessa teoria é a apropriação de conhecimentos pela interação das pessoas no processo cultural, social e político.

A fundamentação básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para o autor, toda enunciação é um diálogo, não é isolada; os discursos do presente foram constituídos dos discursos do passado e deles surgirão os do futuro.

Diante do exposto, salientamos que tanto Bakhtin quanto Vigotski elaboraram suas teorias colocando a linguagem como fator principal na investigação das questões humanas e sociais. A linguagem é carregada de significação, as questões culturais e sociais atravessam os discursos com diferentes vozes, colocando o quanto é importante a articulação da concepção de desenvolvimento humano e a linguagem.

¹ Neste texto, utilizaremos a grafia do nome de Vigotski com i, pela melhor adequação à língua portuguesa. Porém, dependendo da obra consultada, a referência ao autor seguirá o proposto na obra, para que se garanta o direito autoral.

OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral:

- Analisar como tem sido realizado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- analisar quais sentidos têm sido atribuídos pelos professores ao ensino da leitura e da escrita;
- compreender como são os momentos de interação com o grupo da sala e com os demais profissionais da escola;
- perceber como essa aluna vivencia experiências de alfabetização;
- compreender as práticas adotadas para o ensino da leitura e da escrita;
- observar como tem sido realizado o atendimento educacional especializado² com essa criança.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi conduzida a partir de um estudo de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, a fonte de dados é resultado do próprio local vivenciado com caráter descritivo por ser analisado utilizando as palavras ou imagens. Os procedimentos realizados pelos investigadores qualitativos identificam as situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Pensando em evidenciar os estudos em fatos contextualizados com a realidade vivida pelos investigados, foi delineado nessa pesquisa o estudo de caso do tipo etnográfico. De acordo com Michel (2009), o método do estudo de caso

²Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério de Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

procura entender os fatos. Então, baseia-se na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos.

O estudo de caso etnográfico realizado em escolas tem um formato metodológico “[...] apropriado à interpretação no contexto organizacional da escola” (SARMENTO, 2011, p. 140) e que resulta em divulgação dos fatos “[...] de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam” (p. 138). O autor diz que “[...] algumas das mais interessantes investigações da escola como organização são estudos de caso” (p. 139).

O ponto principal do estudo é analisar como ocorre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da criança com deficiência intelectual no ensino comum. Para isso, escolhemos trabalhar com uma metodologia qualitativa, que foi desenvolvida por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico.

Considerando as características do estudo de caso do tipo etnográfico, no presente trabalho, diferentes instrumentos de recolha de dados foram utilizados: **observação participativa, diário de campo, registros fotográficos e áudio, entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico e documental compatível com o tema estudado.**

Os sujeitos deste estudo compreenderam: uma criança com deficiência intelectual, principal sujeito desta pesquisa, regularmente matriculada no 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização apresentando um diagnóstico mediante laudo médico e frequentando Atendimento Educacional Especializado no contraturno; professor regente; professor de Educação Física; professor de Educação Especial; e pedagogo.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desta pesquisa se constituiu por meio da observação participante da criança na sala de aula comum, SRM, análise da ficha individual da criança, análise do Plano de Ação da escola, colaboração no planejamento das atividades na SRM, conversas com os professores da criança sobre as

possibilidades de aprendizagem e o acesso a todas as atividades que são trabalhadas para a criança que tem deficiência intelectual, focalizando principalmente a leitura e a escrita.

Foram 55 dias de observação, na escola, para a coleta de dados, por meio de fotografias, registro em diário de campo e entrevistas, analisando os momentos de mediação pedagógica que contribuíssem com o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com deficiência intelectual, o envolvimento da criança em todos os espaços da escola e das outras crianças com ela, os cuidados dos outros profissionais em envolver essa criança nas atividades propostas.

Com o intuito de interagirmos mais sobre a história de vida da criança, fizemos leitura do relatório da criança e do laudo, conversamos com a mãe por diversas vezes sobre a criança com relação ao desenvolvimento e as atividades pedagógicas realizadas na escola.

As análises dos documentos, a observação e as entrevistas contribuíram para a compreensão dos diferentes espaços frequentados pela criança, dos planejamentos realizados pelos profissionais, do trabalho pedagógico que foi efetivado para fluir a leitura e a escrita na criança.

CONCLUSÕES

Como condição primordial, a pesquisa acompanhou uma criança com deficiência intelectual causada por uma síndrome rara e o seu desenvolvimento, observando como essa criança convive no espaço escolar, de que maneira os profissionais trabalham para incluí-la na apropriação da leitura e escrita.

Em todas as sessões com os diversos profissionais que existiam na Apae, a mãe conta que levou sua filha. Depois de dois anos de tratamento, foi diagnosticada a Síndrome de Rubinstein-Taybi.³

³ “Síndrome de Rubinstein-Taybi – pode acometer tanto meninas quanto meninos, indistintamente. Acredita-se que seja genética e originada por uma alteração no braço curto do cromossomo 16. As

A pediatra me encaminhou para o geneticista e então chegaram a uma conclusão. Deram esse laudo e outras patologias que vêm junto com a síndrome como o retardo, essa dificuldade que ela tem de associar uma coisa a outra, o esquecimento, a dificuldade que ela tem para andar, anda e cansa, incha a perna [...]. Hoje o único acompanhamento que ela faz é na unidade de saúde, uma vez por semana com fonoaudióloga na segunda-feira pela manhã. Atividades físicas ela faz em casa comigo (MÃE DE ESTRELINHA).

O diagnóstico não é o fator principal na vida de uma criança que tenha algum tipo de deficiência, pois o grande diferencial será a maneira como a família e a escola vão integrar socialmente e o que o meio vai oferecer como alternativa de vencer as barreiras.

Além disso, essa classificação e/ou aceitação da terminologia científica pode caracterizar o fato de que as diferenças existem, precisam ser respeitadas e não podem ser normalizadas, pois, caso sejam encaradas como normais, não precisarão acontecer mudanças significativas no contexto social como um todo (DRAGO, 2011, p. 83).

Nesse processo de inclusão, observamos de que maneira a criança, chamada na pesquisa de Estrelinha, conviveu com outras pessoas e como os profissionais fazem, em seu trabalho, para incluí-la no espaço escolar.

Pelo fato de essa criança ter a Síndrome de Rubinstein-Taybi, uma das características dessa síndrome é a deficiência intelectual, por esse motivo, o estigma estabelecido pela sociedade é de que se tem deficiência intelectual, a criança não consegue aprender a ler e a escrever por questões biológicas, mas é preciso quebrar paradigmas. Por consequência disso, essas crianças ficam na escola apenas brincando com materiais concretos, considerando-se, muitas vezes, que elas não conseguirão assimilar conceitos abstratos.

Vigotski (1998, p. 116) acreditava que o concreto deveria existir como mais uma prática de apoio à aprendizagem e desenvolvimento da criança e não

principais características são: baixa estatura, nariz pontiagudo, orelhas ligeiramente deformadas, palato (céu da boca) curvado, cabeça pequena, sobrancelhas grossas ou curvadas, polegares largos, dedos dos pés largos e grossos, olhos inclinados para baixo com fendas que são chamadas de antimongoloides, marca de nascença vermelha na testa, articulações hiperextensíveis, pelve pequena e inclinada, excesso de cabelos, dentre outras. Nos meninos pode ocorrer criptorquidia (quando os testículos não descem para a bolsa escrotal). Podem apresentar problemas de linguagem e deficiência mental leve a moderada. As pessoas têm normalmente caráter amigável e alegre, são muito felizes e bastante socializadas. Costumam ter um sorriso como se estivessem fazendo careta. Têm o costume de tocar qualquer coisa e gostam de manipular instrumentos e eletrônicos. Gostam de livros, água, pessoas e são muito sensíveis a qualquer forma de música” (DRAGO; PINEL, 2014, p. 612-613).

como o único recurso, pois “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”.

A inclusão da criança com necessidades especiais causadas por deficiência favorece a participação no meio coletivo que contribui para a aprendizagem. Desse modo, todos os recursos utilizados como forma de adaptação do currículo podem fazer com que a criança aprenda o mesmo conteúdo ensinado a todos. Vigotski (1997, p. 140) registrou sobre isso, ressaltando que:

De este modo, vemos que la conducta colectiva del niño no solo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado.

No que diz respeito ao campo metodológico, esta pesquisa nos trouxe uma contribuição, porque, por meio de observação das práticas pedagógicas para a inclusão da criança na instituição escolar, conseguimos compreender como foi essencial Estrelinha participar de todos os eventos como garantia do seu desenvolvimento. Depois dos registros da coleta de dados, pudemos refletir ainda mais sobre o trabalho realizado e os avanços significativos dessa criança em todos os sentidos, mas, principalmente, na alfabetização.

Nas entrevistas, no diário de campo, nas observações, tivemos confirmação de que Estrelinha conseguiu aprender o seu nome, as letras do alfabeto, os numerais, as cores, a leitura e a escrita de algumas palavras estudadas em sala de aula. Quando perguntávamos o nome da letra, ela dizia corretamente. Lembramos que, em todas as atividades de leitura e escrita, existia algum profissional orientando Estrelinha. Na medida que alguém perguntava oralmente sobre a atividade, ela respondia tudo corretamente e, no momento de registrar, precisava ser orientada. Desse modo, conseguia realizar suas tarefas compreendendo a relação som e letra. O uso da fotografia registrou alguns desses momentos. É bom lembrar que todas as atividades foram desenvolvidas com o apoio de um adulto.

Sobre as práticas adotadas pelos profissionais, esses sujeitos relataram, em entrevistas, que a escola precisa adquirir materiais pedagógicos como forma de enriquecer o planejamento. Utilizam a lousa, livros didáticos, materiais confeccionados por eles, sala de informática e biblioteca. Precisam também de mais apoio pedagógico com relação aos planejamentos.

Nas relações dialógicas estabelecidas entre os participantes da pesquisa, interagimos em alguns momentos para pensar a melhor maneira de atender à criança na apropriação dos conteúdos. O interessante é que Estrelinha não ficou no canto da sala ou em qualquer outro espaço fazendo atividades aleatórias, sem objetivos propostos. Seu tempo era ocupado com situações de aprendizagem dos conhecimentos que foram adaptadas, respeitando seu tempo de conclusão, mas cobrando dela a realização de suas tarefas.

Isso nos leva a entender que os sentidos têm sido atribuídos pelos professores ao ensino da leitura e da escrita respondendo ao objetivo desta pesquisa. Existia uma seriedade por parte do professor regente, da professora do AEE e da estagiária em colaborar na aprendizagem da criança pelos planejamentos realizados, pela atenção individualizada, pelo olhar diferenciado no intuito de incluir a criança nos eventos da escola, nos cuidados físicos. Os outros profissionais colaboraram à sua maneira, mas ainda precisam entender sobre o que significa incluir a criança público-alvo da Educação Especial no contexto escolar.

Outra questão é identificar os momentos do processo de aprendizagem nos quais a criança responde aos estímulos e aos ensinamentos oportunizados em sala de aula. Observando Estrelinha que já frequentou a educação infantil, que passou por uma escola com uma quantidade menor de alunos e foi transferida para uma escola que atende do 1º ao 9º ano, notamos que a criança ficava muito à vontade quando se tratava de espaço escolar. Sua mãe relatou em entrevista que Estrelinha gostava de ir para escola. Algumas atividades ela gosta mais, como aulas de informática, música, jogos pedagógicos, pinturas com tinta guache, vídeos, histórias, e são exatamente as atividades que as outras crianças também gostam. Quando precisava ler e escrever no caderno

ou no livro, sua atenção ficava concentrada no professor e esquecia-se de fazer as anotações.

Com referência a interação de Estrelinha com o grupo da sala e com os demais profissionais da escola, aconteceu naturalmente, porque as crianças convivem muito bem com aqueles que têm algum tipo de deficiência. Seus amigos de sala e os alunos das outras turmas colaboraram o tempo todo com Estrelinha ajudando em alguns desafios, brincando, conversando e às vezes até superprotegendo, como tomar atitudes por ela. Por ser uma criança muito simpática e agradável, conversava com todos os adultos da escola, fazendo elogios, perguntas, jogando beijos.

Vale lembrar que Estrelinha também tem o tempo dela de aprendizagem e que foi se desenvolvendo na leitura e escrita ao longo do ano no tempo dela, com a variedade de atividades que realizou, pois quanto mais o tempo for aproveitado com diversidade de informações mais a criança tem a chance de aprendizagem. Drago (2013, p. 68) salienta que “Esse tempo mais longo precisa ser revestido de novas formas de se pensar e realizar o aprendizado escolar”. Dessa forma,

[...] entendemos que a criança, com ou sem deficiência, ao estar na escola comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa entrar em contato com o maior número possível de atividades e objetos que possam enriquecer seu arcabouço de informações. Essa gama de informações pode ser adquirida por meio da apropriação e exercício da linguagem em suas mais variadas manifestações (DRAGO, 2013, p. 68).

Quanto à concepção de alfabetização, adotamos a proposta delineada por Gontijo (2008). É claro que a alfabetização não é resumida apenas ao ensino dos códigos escritos, se concordarmos com os estudos da autora.

A presença dos diversos textos na sala de aula é muito importante para a apropriação de conhecimento. Portanto, a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 7). Isso nos faz entender que a criança possui conhecimentos e vivências aprendidas nas relações sociais e demonstra habilidades de interpretação desse contexto.

Compreendemos, então, que sua alfabetização se inicia mesmo antes de ir para a escola.

Entretanto,

[...] as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. [...] ressaltar o processo de compreensão e não apenas de memorização das associações entre sons e letras e vice-versa [...]. Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (GONTIJO, 2008, p. 19).

Portanto, perceber como essa criança vivenciou experiências de alfabetização foi emocionante, porque, quando começou o ano letivo, Estrelinha não sabia manusear o caderno, o livro, não conseguia parar sentada para concluir as atividades, ficava meio perdida, sem entender o que iria fazer. Fora do contexto de sala de aula, sua mãe relatou que procurava estimular sua filha na leitura e na escrita, deixando-a brincar com o computador e brincadeiras de escolinha, por exemplo, escrever numa lousa de criança.

Não queremos comparar o desenvolvimento dessa criança com o de outras da sua sala, mas observar o quanto ela evoluiu na alfabetização, e focarmos a sua interação com a escola e o que aprendeu nesse convívio. Sua mãe e os profissionais comentavam com alegria sobre a aprendizagem que Estrelinha obteve durante as mediações realizadas: reconhecia o alfabeto, escrevia o seu nome, sabia contar história dos livros fazendo leitura de imagens, sabia utilizar o caderno, usava o livro didático, participava de todos os eventos, fazia leitura e escrita de algumas palavras.

Buscamos, ainda, observar como tem sido realizado o Atendimento Educacional Especializado com essa criança. Nesse sentido, a principal constatação foi que a SRM contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, pois a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente,

utilizando outros materiais. Eram apenas duas vezes na semana, mas Estrelinha gostava de ir para a SRM.

Situar esta pesquisa nos estudos da linguagem e da inclusão nos fez confirmar que a criança com deficiência intelectual é um sujeito que aprende. É uma criança como todas as outras que, de acordo com Pino (2005), se insere no mundo pelo nascimento biológico, mas com possibilidades de se tornar sujeito cultural.

Finalmente, a intenção desta pesquisa foi instigar novas reflexões sobre esse tema. Ao fazer isso, esperamos ter contribuído para tornar visível que a criança com deficiência intelectual também é capaz de aprender, de se apropriar dos conhecimentos sistematizados, de ser alfabetizada. A inclusão da criança com deficiência intelectual é um desafio que somente será vencido a partir do momento em que acreditarmos nas suas habilidades, como um sujeito que aprende.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Implementações de salas de recursos multifuncionais. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1229:5:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595>. Acesso em: 25 dez. 2014.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DRAGO, Rogério. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DRAGO, Rogério; PINEL, Hiran. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 605-627, set./dez. 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovith. **Fundamentos de defectologia**: obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovith. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Editora Cortez, 2005.