

A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

WANESSA FERREIRA BORGES¹

RESUMO

A aquisição da leitura e da escrita constitui um direito social, e que devem ser garantidas a todos, até mesmo as classes mais marginalizadas, como é o caso das pessoas com deficiências. Com o processo de inclusão dessas pessoas nas escolas regulares, tornou-se necessário reconhecer a diversidade e subjetividade presente, problematizando as atividades a serem realizadas no ambiente escolar, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de letramento. Considerando, que as salas de recursos multifuncionais fazem parte de uma rede de apoio para o atendimento educacional especializado destes alunos, cabe problematizar se elas se constituem em espaços de letramento. Deste modo, o presente trabalho tem como finalidade caracterizar o papel dessas salas na promoção das práticas de letramento, leitura e escrita, por meio de um levantamento bibliográfico. De maneira geral observou-se que, a aquisição da leitura e escrita dos alunos com necessidades educacionais especiais, e o uso destas práticas ao decorrer de sua trajetória social (letramento), devem considerar as dificuldades de cada aluno e propor novas formas de promovê-las, quando não forem possíveis a leitura e escrita convencionais. Portanto, as salas de recursos multifuncionais se instituem em espaços/tempo de ensino e aprendizado de práticas de leitura e escrita que envolvem novos recursos, códigos e língua, sejam estas, o Braille, LIBRAS, comunicação alternativa, uso das tecnologias assistivas, entre outros.

PALAVRAS - CHAVE: Letramento; Salas de Recursos Multifuncionais; Pessoa com Deficiência.

I. INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita constitui um direito social, que deve ser garantido a todos os alunos, assumindo, desse modo, um caráter ético e político que necessita ser promovido pelos educadores no espaço-tempo escolar. Nesse sentido, ao instituir o processo de letramento, leitura e escrita como um direito social admite-se que este deverá ser garantido a todos, até mesmo aos membros das classes mais marginalizadas, como é o caso das pessoas com deficiências (CD) (BLATTES, 2006).

* Universidade Federal de Goiás - CAC Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

As práticas de leitura, apresentam uma trajetória ao longo da história, em que um primeiro momento o ato de ler era considerado proibido, sendo permitido apenas aos homens, religiosos e branco, tendo deste modo, um caráter sagrado. As leituras eram realizadas de forma coletiva pelo patriarca, como um momento de reflexão religiosa. Porém ao longo desse percurso histórico, e com uma pequena disseminação do ato de ler, passa a existir múltiplas interpretações das leituras sagradas, dando origem a Reforma Protestante. A partir de então, a leitura perde sua condição sagrada e religiosa, e passa a ser uma leitura mais geral. Neste momento a Bíblia deixa de ser um instrumento de leitura indicada e passa a ser proibida. Em decorrência dessa proibição, a leitura desenvolve-se de maneira diversificada, e a grande variedade de livros produzidos tornam-se objetos que expressam poder aquisitivo de uma família, sendo as bibliotecas espaços decorativas de uma casa. Apesar das transformações ocorridas quanto às práticas de leitura nos centros urbanos, passando a constituir uma prática elitizada e que ocorria de maneira silenciosa e prazerosa, os camponeses continuavam a fazer uso das práticas de leitura religiosa, em voz alta e compartilhada, gerando assim, duas classes de leitores, os letrados e os camponeses (CHARTIER, 1998; GALVÃO, 2001).

Neste contexto percebe-se que as práticas de leituras desde seus primórdios sempre foi realizada de maneira excludente, sendo de direito apenas dos indivíduos mais bem colocados socialmente. Também é notável que apesar da evolução observada quanto a estas práticas, sempre existiu a classificação destes leitores, sendo algumas leituras consideradas mais significativas na aquisição do letramento. Atualmente, continuamos passando por um momento de disseminação da leitura, sendo agora as pessoas CD consideradas aptas a realizar as práticas de leitura, e assim saindo da marginalização deste direito.

Com o processo de inclusão dos alunos CD nas escolas regulares, tornou-se necessário reconhecer a diversidade e subjetividade presente, problematizando as atividades a serem realizadas no ambiente escolar, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Assim, a educação inclusiva deve garantir que todos os alunos, independente de quais necessidades educacionais especiais (NEE) apresentem, participem do processo de ensino-aprendizagem em salas de aula comuns. Nesta direção, é importante que a escola desenvolva estratégias e adaptações para garantir um aprendizado significativo para esses alunos. Além disso, para a complementação e suplementação dos alunos com deficiência deve ser realizado

no contra turno um atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Como rede de apoio à educação inclusiva, as SRM visam complementar os processos de ensino-aprendizagem destes alunos, de modo a diminuir a defasagem escolar. Assim sendo, ao considerarmos o processo de letramento de alunos com deficiência, infere-se que este espaço-tempo escolar nessas salas pode ser usado de modo a promover o letramento, leitura e escrita, dos alunos deficientes, uma vez que são nas SRMS que estão disponíveis recursos de Tecnologias Assistivas, que tem como principal objetivo auxiliar os alunos com deficiência na superação dos limites de acesso ao conhecimento..

Dentre as atividades escolares, ao considerar a leitura e a escrita, Vigotsky (2001) explica que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela dentro e fora da escola, de modo que ele tome consciência de sua estrutura fônica e passe a utilizá-la em várias situações de interlocução social.

Deste modo, considerando, que as SRM fazem parte de uma rede de apoio para o AEE dos alunos CD (com deficiência), cabe problematizar se elas se constituem em espaços de letramento. O presente trabalho visa caracterizar o papel das SRM na promoção das práticas de letramento, leitura e escrita, realizadas com estudantes com deficiência. Para atingir tal propósito, realizamos um levantamento bibliográfico, com o intuito de abordar os conceitos de letramento e o papel dessas salas na Educação Inclusiva, de maneira a relacionar tais temas.

II. LETRAMENTO

O fenômeno do(s) letramento(s) vem sendo pesquisado há, aproximadamente, três décadas, a fim de se tentar compreender sua natureza complexa e multifacetada. Nesse sentido, ao se analisar o processo de inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita faz-se necessária a distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*.

Em meados dos anos de 1980, no Brasil, o termo letramento foi utilizado pela primeira vez pela pesquisadora Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Após esta publicação o termo letramento passou a ser abordado por outros autores, dentre eles Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998) e Rojo (1998) que, desde então, vêm pesquisando este fenômeno com o objetivo de construir um conceito adequado à realidade educacional do país.

Sabe-se que a palavra *Letramento* consiste em uma tradução do termo inglês *Literacy*. Magda Soares, em seu livro *Letramento: um termo em três gêneros* (1998), destaca que o sentido do sufixo *-cy* denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Nesse sentido, *literacy* seria o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. (SOARES, 1998, p. 170). Por sua vez, o sufixo *-mento* refere-se ao resultado da ação de ensinar a ler e escrever, de maneira a permitir que o indivíduo assuma uma condição por ter se apropriado da escrita. Desse modo, a referida autora infere acerca deste(s) processo(s) e quais as principais consequências em adquiri-lo(s):

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, que é designado por *literacy* (SOARES, 1998: 18. Grifos da autora).

A palavra *letramento* designa um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita quanto sabem usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas nas quais são requeridas. Dessa maneira, o fenômeno do *letramento* pode ser contraposto à alfabetização uma vez que, embora alfabetizadas, muitas pessoas não “dominam as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Ao definir *letramento* como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, Soares (1998) aponta o caráter precedente da alfabetização ao processo de *letramento*, uma vez que faz uso dos termos “resultado” e “consequência” da internalização do código (STREET, 1995). No entanto, em decorrência do próprio movimento de construção do conceito realizado pela autora, tornam-se possíveis diferentes compreensões acerca do conceito de *letramento*.

Kleiman (2001, p. 19), afirma que o *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Para melhor compreensão da progressiva invenção da palavra *letramento*, faz-se necessário recorrer às abordagens autônomas e ideológicas. Com relação à abordagem

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

autônoma, entende-se que só existe um caminho para a aquisição do letramento, que se caracteriza pela preeminência da modalidade escrita, ou seja, defende-se que a apreensão do código linguístico é suficiente para entendê-lo como tal (STREET, 1984; KLEIMAN, 2001). Já a abordagem ideológica contradiz a supremacia da escrita, ressaltando a importância da leitura como atividade humana complexa, e considera que tanto a leitura quanto a escrita devem ser correlacionadas no contexto sócio-histórico em que estão inseridas (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 2001).

A abordagem ideológica contradiz a supremacia da escrita, e ressalta a importância da leitura como atividade humana complexa, e considera que tanto a leitura quanto a escrita, devem ser correlacionadas no contexto sócio-histórico em que estão inseridas (SCRIBNER & COLE 1981; HEATH, 1983; STREET, 1984; KLEIMAN, 2001).

Diante de tais leituras, percebe-se que a abordagem ideológica é a que mais se aproxima da definição de letramento proposta por Soares (1998), porém, na esfera escolar observa-se a ocorrência da abordagem autônoma. No entanto, Kleiman (2001) lembra a respeito da dificuldade em se promover o letramento ideológico, devido ao fato dos próprios professores não serem plenamente letrados, e ao currículo não instrumentalizar o ensino.

Ambas as autoras apresentam Paulo Freire para sustentar seus argumentos. Soares (1998) indica-o como um precursor do conceito de letramento, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

Todavia, Freire (1993) se aproxima da abordagem ideológica, por afirmar que o processo de alfabetização [letramento] deve considerar o universo cultural do aluno, respeitando as origens de cada indivíduo. Dessa maneira, o professor deve partir do pressuposto de que há em cada ser humano um saber único, ainda que rudimentar, que gradualmente vai substituindo esta visão mais simplificada por outra mais crítica. Este processo educacional, denominado “educação bancária”, é de fundamental importância no processo de letramento dos alunos com deficiência, uma vez que considera o significativo por este educando.

No entanto, mesmo considerando a concepção freireana de alfabetização em sentido amplo, Soares (2004) defende a decomposição dos processos de aquisição de aprendizagem do sistema de escrita convencional (alfabetização) e a aprendizagem dos usos e funções sociais, culturais e políticos da leitura e da escrita (letramento). A autora acredita que esta distinção se faz necessária em relação aos aspectos pedagógicos e políticos. Pedagógicos

porque são objetos diferentes de aprendizagem e, por conseguinte, demandam distintos procedimentos de ensino; políticos porque o acesso ao mundo da escrita é mais do que “[...] um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas [...] um processo de real inclusão social, cultural e política – um processo de letramento” (SOARES, 2005, p.).

Apesar da diferenciação apontada neste texto quanto aos processos de alfabetização e letramento, no Brasil, estes conceitos se confundem frequentemente. Esta superposição dos fenômenos é claramente observada na realização dos censos demográficos, que não dissociam estes processos ao analisarem o nível de instrução dos brasileiros (SOARES, 2004). Contudo, em função do fracasso quanto à escolarização, torna-se necessário construir um conceito de letramento e reinventar a alfabetização, pois:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita- *alfabetização*- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- *letramento*. (SOARES, 2001: 16).

Portanto para que estes fenômenos ocorram de forma eficiente, eles devem estar interligados, de modo que a alfabetização aconteça em um contexto social, ou seja, por meio do letramento, e que este, por sua vez, ocorra de maneira significativa a partir da internalização da codificação e da decodificação do código escrito.

Entretanto, a realidade brasileira apresenta índices alarmantes em relação à alfabetização, segundo o Inepe (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) existem atualmente mais 16 milhões de analfabetos, e se considerados os sujeitos com menos de quatro series concluídas, este numero chega a 33 milhões de analfabetos. Assim, ao compararmos historicamente a trajetória do conceito de letramento em outros países, pode-se inferir que promover este fenômeno em nosso país é um desafio, uma vez que estes índices estão relacionados à desigualdade e exclusão social (ROSA & ODDONE, 2006; FERNANDES, 2007).

Com relação aos ambientes propícios para a formação de leitores, considerando que este processo está relacionado à vida social, porém, não deve se desligar da escola, Paulino (2007) afirma que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias

culturais, de cunho mítico, político, boêmio, misantrópico e outros. Assim, a formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras. (PAULINO, 2007: 146)

Ao relacionarmos os aspectos apontados por Paulino (2007) e as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, pode-se afirmar que o conceito de leitura denota as possibilidades específicas de cada indivíduo ao longo de sua vida social, ou seja, a LIBRAS para os surdos, o Braille para os cegos, a comunicação alternativa para deficientes intelectuais, além da Tecnologia Assistiva, que no processo de inclusão escolar torna-se essencial (PELOSI & NUNES, 2009). Além disso, fica claro que o desenvolvimento deste leitor irá depender, em grande parte, da singularidade de cada indivíduo.

Além disso, para que ocorra uma interação significativa entre leitor/texto, Graça Paulino et al. (2001) e Kleiman (2001) explicam que o texto deve se apresentar significativo para o leitor, e ela usa a expressão “pacto de leitura”, que diz respeito ao objetivo da leitura, ou seja, para que haja a compreensão, um dos elementos importantes é ter objetivo em relação à leitura, tendo objetivo, o leitor faz um pacto de leitura, o pacto determinará a forma como o leitor lê, investindo diferentes significados aos textos.

Este ponto se faz importante ao considerarmos o desenvolvimento do letramento das pessoas CD, uma vez que o professor deverá ter o discernimento para identificar quais aspectos relativos às práticas de leitura e escrita são realmente significativos para que estes alunos estabeleçam um pacto de leitura.

Neste contexto, podemos considerar que a leitura é como um ato que surge da mediação, o ato de decifrar signos, sejam estes signos os sinais de Libras, o alto relevo do Braille ou placas de comunicação alternativa, que traduzem uma linguagem. Não se trata apenas de entender (ler) o mundo pelo prisma de um autor (ou autores), mas também de captar essa linguagem que se expressa através de signos (em registros) e que pode tornar fluida a ação comunicativa.

III. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E LETRAMENTO

De acordo com Freire (1996), a educação apresenta um caráter político e transformador, dependendo de como é cultivada e da forma como é concebida. Afirma, ainda, que a educação não deve apresentar paradigmas conteudistas, mas, sim, apropriar-se dos

conhecimentos percebidos na própria sociedade, e, depois de sistematizá-los e organizá-los, devolvê-los aos indivíduos, a fim de estruturar uma consciência crítica frente ao mundo. Dessa maneira, é por meio da educação que Freire (1996) acredita ser possível que ocorra uma mudança social. Quando a educação oferecida é excludente, está sendo negado ao indivíduo o direito a uma vida social ativa e produtiva, e isto aconteceu durante muitos anos com as pessoas com deficiência, que foram privadas dos processos educacionais, sejam eles formais ou informais.

As questões acerca do atendimento educacional às pessoas CD, no Brasil, tiveram início com o advento da Declaração de Salamanca, documento produzido na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, e, por isso, considerada o marco da Inclusão (BUENO, 2008).

Em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) explica que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parceria com as comunidades.

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca teve como finalidade definir os princípios, a política e a prática para a educação das pessoas com deficiência, estruturando ações que possibilitem reconhecer a diversidade e promover o atendimento específico às necessidades educacionais dos alunos.

No entanto, o êxito da educação inclusiva, segundo Oliveira e Leite (2007, p.154), dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão. A SRM vem a ser esse espaço, cuja finalidade principal é se constituir como suporte à inclusão de alunos com deficiência e que possuem necessidades educacionais especiais e também auxiliar a escola a se adaptar no que for necessário para que estes alunos participem de todas as atividades desenvolvidas.

Foi a partir da publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que houve uma reorientação e regulamentação acerca do AEE, que tem como principal objetivo oferecer uma complementação e/ou suplementação da educação regular, não sendo, portanto, considerada substitutiva ou

segregadora. Nessa nova perspectiva a Educação Especial passaria a ser oferecida na modalidade de SRM, como atendimento complementar ou suplementar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

No ano de 2009, dois documentos importantes foram divulgados: a Resolução nº 4 CNE/CEB4, que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e o Parecer CNE/CEB nº 13, que, também, instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial. Assim, observamos algumas iniciativas do MEC em definir as políticas de inclusão, principalmente relacionadas ao AEE, objeto de estudo deste trabalho.

Apesar dessa busca quanto às definições funcionais do AEE, bem como seu funcionamento e ação pedagógica, é notada que sua operacionalidade é moldada ora pela deficiência apresentada pelos alunos, ora pelas dificuldades educacionais. Em relação aos fatores que determinam o funcionamento da sala de recursos, Tavares afirma que:

Estes fatores não estavam presentes na literatura especializada quando descreviam a ação e função das salas de recursos, configurando-a num espaço imaginário ora ocupado pelos métodos e processos diferenciados de ensino – de competência do professor -, ora pela idéia de preparação para a integração sócio-educacional em uma escola abstrata. (TAVARES, 2004, p. 4-5)

A Resolução nº 4 CNE/CEB4/2009, também dispõe acerca dos objetivos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, deixando sob a responsabilidade do professor de AEE e demais profissionais envolvidos a elaboração do plano das SRM:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, fica clara a dificuldade em determinar as atividades que deverão ser realizadas no espaço/tempo da sala de recursos, sendo estas determinadas por fatores variados e singulares.

Todavia, este suporte e apoio pedagógico à classe comum deverá ser idealizado e estruturado pela escola em que o aluno está inserido, precisando estar presente na reorganização pedagógica da escola, ou seja, em seu Projeto Político Pedagógico (BÜRKLE, 2010).

Portanto ao conferir as políticas públicas acerca da operacionalidade das SRM, percebe-se que a escolha das atividades a serem realizadas fica sob responsabilidade do professor de AEE. Sendo assim, em decorrência a importância dos usos das práticas de leitura e escrita apontadas no texto, faz-se necessário um engajamento deste profissional em promovê-las. Esta tarefa não é de fácil execução, uma vez que é disponibilizado apenas um profissional para o AEE e, este deve estar capacitado a atender a pluralidade de letramentos (LIBRAS, Braille, uso de placas alternativas, tecnologias assistivas entre outros) exigida em consonância com as deficiências atendidas.

Em relação ao conceito e a condição com que ocorre a leitura, é notado que nos últimos anos, a escrita vem perdendo sua centralidade nesta prática, em decorrência das inovações tecnológicas, como as animações, televisão, internet, áudio-livros, filmes entre outros. Estes outros meios perceptivos vem carregados de informações e geram nos indivíduos processos de significação, que, portanto devem ser considerados como múltiplas práticas de leitura (AMARILHA, 2010). Além disso, tanto Freire (1982) como Manguel (1997) afirmam o caráter precedente da leitura em relação à escrita, já que a leitura pode ser feita por meio de vários signos. Ao relacionar estas múltiplas maneiras de se ler com os alunos com NEE, conclui-se que, estas diversidades de possibilidades de leituras, podem ser usadas em prol das dificuldades apresentadas por este alunado.

Atualmente, estes equipamentos tecnológicos, para auxílio dos alunos com deficiência, encontram-se disponibilizados nas SRM, que estão sendo entregues pelo MEC as escolas públicas em todo país, conforme edital n.º 01 de 26 de abril de 2007, publicado pelo Ministério da Educação.

Entretanto essa mesma oferta de diversidade de materiais, gera alguns questionamentos acerca de profissionais devidamente capacitados para acompanhar as inovações tecnológicas. Com relação a esta formação, Amarilha (2010) faz uma problematização relevante “que habilidades docentes foram ensinadas e exploradas em sua formação que os qualifiquem para mediar à formação de leitores na proliferação de signos que a contemporaneidade apresenta?”.

Além dessa série de apontamentos relacionados ao processo de letramento nas SRM, ainda pode-se considerar a insuficiência das políticas públicas, uma vez que a simples disponibilização dos aparatos tecnológicos na SRM para promoção das práticas de leitura e escrita não constituem em si, significado da internalização de tais práticas. A respeito deste excesso de tecnologias e informações Brito (1999) aponta que estas não podem ser

processadas mecanicamente e, desse modo produzir conhecimento, e que ações públicas neste sentido não passam de irracionalidade. Apesar do autor não se referir a SRM, podemos estender essa análise para problematizar a presença dessas tecnologias no âmbito dessas salas, uma vez que equipar estes espaços não garantem por a utilização adequada de tais recursos na perspectiva de leitura e escrita.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista este espaço/tempo escolar proporcionado pelo AEE, deve se ressaltar que, para alcançar o fenômeno do letramento, é necessário que haja uma continuidade do desenvolvimento linguístico ao processo de aquisição da escrita, substituindo a ação de ruptura entre oralidade e escrita, que subjaz às práticas escolares (KLEIMAN, 2001). Nesta perspectiva, nota-se a importância do professor de AEE no desenvolvimento das habilidades “linguísticas” e de produção da escrita por seus alunos, de maneira a torná-los letrados.

Como explicado por Lieberman (2003), o AEE:

requer que se olhe para além de conteúdos acadêmicos e se veja o aluno como entidade individual. (...) Requer que se olhe para as necessidades do aluno e a possibilidade de intervenção através de um conjunto diferenciado de circunstâncias que, em geral, não está disponível nos meios das classes regulares. (LIEBERMAN, 2003, p.101)

A Sala de Recursos, então, mesmo recebendo diversas definições, é vista como o espaço decisivo - para o processo de qualificação da integração dos indivíduos no ensino comum (SILVA, 2008, p. 68). Além disso, o AEE, caso tenha um profissional engajado em promover o processo de letramento, constitui um espaço/tempo ideal para desenvolver um aluno letrado, uma vez que complementa o processo de alfabetização desenvolvido no ensino regular.

Com relação ao disposto na Resolução nº 4 CNE/CEB4/2009, fica clara a responsabilidade do professor de AEE em promover planos de ensino que visem atender às necessidades dos seus alunos, nesse sentido, este profissional especializado (como também prevê esta mesma resolução) deverá ter a compreensão sobre a importância do fenômeno do letramento, de maneira tal que possibilite a seus alunos internalizarem as práticas de leitura e escrita (Braille, LIBRAS, imagens entre outras leituras) necessárias a sua vida social posterior. A este respeito, Alves (2006, p 34) corrobora com esta ideia explicando que:

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino de Libras o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros.

Portanto, entre as atribuições do professor de AEE também se destaca a “alfabetização” em Braille e Libras, além da operacionalização de recursos tecnológicos (tecnologia assistiva) que possibilitem a este aluno desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

No entanto, vale avaliar as condições oferecidas para que ocorra este processo de letramento, já que o atendimento a todos os alunos deverá ser realizado por um único professor que deverá ter formação específica para atender todas as demandas de alunos (deficiências, transtorno global de desenvolvimento e alta habilidade).

Portanto, promover o letramento dos alunos com NEE no espaço/tempo das SEM torna-se um desafio para a equipe escolar e, principalmente, para o professor de AEE, já que este deverá ser um profissional de formação ampla, que possibilite este atendimento a uma diversidade de alunos que são matriculados nas SRM.

Além disso, este profissional deverá ter a compreensão de quais processos de aprendizagem são significativos para atender à heterogeneidade do alunado da SRM, de modo que possa auxiliá-los a fazer uso destes conhecimentos em sua vida social e a estabelecer um pacto de leitura.

Portanto, ao relacionarmos a diversidades de leituras que podem ser realizadas pelos alunos com diferentes deficiência, pode-se elencar que, se estes alunos forem capazes de usar as varias formas de leituras existentes, sejam estas imagens, o Braille, a LIBRAS, placas de comunicação alternativas, entre outros, com a finalidade de atingir um objetivo significativo, de modo a se tornarem participativamente ativos na sociedade, estes serão considerados letrados de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA (FERNANDES, 2007).

V. REFERENCIA

ALVES, D. O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMARILHA, Marly. Multimodalidade na formação do leitor contemporâneo (Mesa-Redonda). **Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC** - Natal, RN - Julho/2010.

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

BRITTO, LUIZ Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO. **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 77-92

BÜRKLE, T. S; **A sala de recurso como suporte a Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: Das propostas legais as práticas cotidianas.** Rio de Janeiro, 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial.** v.4, nº. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE / CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 30 de novembro de 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN (Lei no 9394/96 de 20 de dezembro de 1996). Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 05 de dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acessado no dia 05 de dezembro de 2012.

_____. Parecer nº 13 do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO J.G.S; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.

CHARTIER, R. (org.) Do Livro à Leitura. In: **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação**. Londrina: EDUEL, 2007. (Cap. 1 – A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo.)

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. (p.77-118)

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 119-144.

_____, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIEBERMAN, L.M. Preservar a Educação Especial para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. de M.(org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13), pp. 89-107.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Trad. Pedro Maia Soares. Título original: *A history of reading*.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

OLIVEIRA, A. & LEITE, L. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desaíopolítico-pedagógico.** pp. 517-524. In: *Ensaio*. 57 (15), 2007.

PAULINO, G. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, A.; MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura – saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 145-153.

_____, G. *et al.* Pensando a leitura. In: **Tipos de textos, modos de leitura.** 2 ed. Belo horizonte: Formato, 2001.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE Nanci, Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge: Havard University Press, 1981.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escola: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas escolas comum. n: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** pp. 68-108 Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Pátio: revista pedagógica,** Porto Alegre, n.34, p. 50-52, maio/jul. 2005.

_____, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n n.25, p. 5-17, Jan/Fev/Mar/Abr.2004.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2001. (p.31-76)

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____, Brian. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

TAVARES, F. de C. Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências. UFMS/PUC-SP. In: **Anais:26ª Reunião ANPED. GT15. Educação Especial.** 2004.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** São Paulo: Pontes, 1988.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Al. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos Professores Itinerantes, suas Ações na Área de Tecnologia Assistiva e Seu Papel como Agente de Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr. 2009.