

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

MAYARA COMPAGNONI

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA MODALIDADE DE
ENSINO ESPECIAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR

2017

MAYARA COMPAGNONI

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA MODALIDADE DE
ENSINO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Pato Branco, como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Linha de Pesquisa: Ensino de Língua Materna:
Educação Especial
Orientadora: Dra. Susiele Machry da Silva

PATO BRANCO – PR

2017



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **MAYARA COMPAGNONI**

Título: **O trabalho com gêneros textuais na modalidade de Ensino Especial**

Trabalho de conclusão de curso defendido e Aprovado em
24 / 11 / 2014, pela comissão julgadora:

Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Ma. Marcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Esp. Adriana Valério Maia – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO: _____

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha professora orientadora, Dra. Susiele Machry da Silva, pela dedicação, orientação e acompanhamento ao longo do curso, bem como durante o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso;

Gostaria de agradecer à professora Ma. Marcia Oberderfer Consoli, pelo parecer que muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso e, também, à professora Esp. Adriana Valerio Maia, por ter aceito o convite para participar da minha banca.

Por fim, gostaria de agradecer aos demais professores do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por compartilharem seus conhecimentos e suas experiências que, com certeza, muito contribuíram para minha formação.

RESUMO

COMPAGNONI, Mayara. **O trabalho com gêneros textuais na modalidade de ensino especial**. 2017. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português e Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

O presente trabalho apresenta como proposta principal uma análise sobre o uso dos gêneros textuais nas escolas de modalidade Educação Especial, com vistas a verificar quais são os gêneros utilizados, quais os considerados mais eficazes, e como esses gêneros são aplicados e adequados durante as aulas para melhor atender às necessidades dos alunos, visto que em cada classe há limitações diferenciadas entre os estudantes. O interesse por esse tema, deu-se por uma motivação pessoal, posto que a pesquisadora tem um ente querido muito próximo com deficiência intelectual e o acompanhava, muitas vezes, no ambiente escolar, quando ele ainda o frequentava. As informações para a proposta do trabalho foram coletadas através de questionários aplicados com as professoras e observação de aulas na Escola Carlos Almeida de Educação Básica Modalidade Especial - Pato Branco. Como embasamento teórico para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados autores como, MARCUSCHI, 2012; BAHKTIN, 1997; BEZERRA, 2010, entre outros. Os resultados obtidos nos questionários e observações das aulas permitiram verificar que nessa modalidade de ensino os gêneros são essenciais no trabalho da língua materna, e que, em uma mesma turma, as professoras aplicam trabalhos com diferentes gêneros, adaptando-os às dificuldades dos alunos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Educação Especial. Gênero Oral.

ABSTRACT

COMPAGNONI, Mayara. **The work with textual genres in the modality of special education.** 2017. 50 p. Monograph (Graduation's degree in Letras Português e Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

The present work presents as main proposal an analysis about the use of the textual genres in the schools of Special Education modality, intends to verify which are the genres used, which are more effective, and how the genres are applied and suitable during classes to better attend the needs of the students, since in each class there are limitations on differences between students. The interest in this subject was a personal motivation, since the researcher had a very close loved one with an intellectual disability and often accompanied him in a school environment, when he still attended. The information for the proposal of the work and the data collection through questionnaires applied as teachers and observation of classes in the Carlos Almeida School of Basic Education Special Modality - Pato Branco. As a theoretical basis for the development of work, such as authors, MARCUSCHI, 2012; BAHKTIN, 1997; BEZERRA, 2010, among others. The results obtained in the questionnaires and observations of the classes allow us to verify that in this mode of teaching, the genre are essential in the work of the native language, and that in the same class, as teachers apply works with different genres, adapting them to the difficulties of the students.

Keywords: Textual Genres. Special Education. Oral Genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	38
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS.....	18
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
3 METODOLOGIA.....	27
3.1 A ESCOLA.....	27
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	30
4.1 RELATO DAS OBSERVAÇÕES.....	30
4.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	35
4.3 RETOMADA DAS QUESTÕES.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES.....	45
ANEXOS	48

1 INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais estão presentes de diversas formas em nosso dia a dia. É possível encontrá-los no âmbito escolar, social e cultural e pode-se caracterizá-los como uma forma para referir os textos materializados encontrados em nossa vida diária e, também, que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos que estão situados em comunidades de práticas sociais e domínios discursivos específicos (MARCUSCHI, 2010).

O gênero textual caracteriza-se por sua multiplicidade, pois são diversos os gêneros e estes cumprem diferentes funções nas esferas comunicativas como músicas, notícias televisivas, conversas formais e informais, *chat*, entre outras. Na escola, os gêneros podem ser trabalhados de várias formas, cumprem funções diversas e justamente pela característica de multiplicidade, pode-se considerá-los imprescindíveis ao ensino.

Com efeito, pode ser referido como gênero interação entre as partes, não sendo necessariamente em forma de texto escrito. São os falantes que delimitam o gênero, de acordo com o contexto e objetivo desejado. Machado (2005, p. 157) afirma que os gêneros “[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos.” e estão presentes em diversas realidades sociais.

Nas escolas, o objetivo primordial do trabalho com gêneros é o ensino da língua, porém, não se pode deixar de afirmar que é possível encontrá-los em todas as disciplinas e formas de ensino. Portanto, em vista da importância e eficácia da utilização do gênero nas diferentes formas de ensino, este trabalho será baseado na modalidade de ensino especial que atende a crianças, jovens e adultos em situações distintas de aprendizagem e que, por tal razão, necessitam de um acompanhamento especial no processo pedagógico.

A Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, define no art. 58, a Educação Especial como “[...] a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996). Entretanto, os alunos que não se adaptam à rede regular de ensino, pelo seu grau de deficiência, têm a opção de ingressar nas escolas de modalidade Educação Especial, as quais atendem com exclusividade a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de ensino.

O estudo foi desenvolvido com alunos da Escola Carlos Almeida, de Educação Básica, Modalidade Educação Especial, de Pato Branco – Paraná. Durante muitos anos, esta escola foi conhecida como Recanto Feliz – APAE (Associação Pais e Amigos dos Excepcionais), entretanto, no ano de 2010, após alguns ajustes acompanhando a evolução da Educação

Especial do estado, a escola passou a se chamar Escola Carlos Almeida Modalidade Educação Especial e, além disso, também houve uma reestruturação na parte pedagógica.

Anteriormente, o estabelecimento tinha o foco principal voltado para cuidados com a saúde física e mental dos alunos, os quais, no tempo em que passavam na escola, praticavam trabalhos artesanais e atividades como pintura, colagens, etc. Os alunos aprendiam as letras e até mesmo escrever seus nomes; porém, não tinham o processo completo de letramento.

Hoje em dia, a escola é vinculada ao estado, seguindo as Diretrizes Curriculares dos anos iniciais. Evidentemente, ainda são exercidas atividades lúdicas e artesanais, porém, nos anos iniciais os profissionais iniciam o trabalho com a alfabetização dos alunos a partir dos quatro anos de idade.

Acresce-se que a escola atende aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, os quais são avaliados de forma qualitativa e diagnóstica. As etapas ofertadas são divididas em: (i) Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos, correspondentes ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental); (ii) Educação de Jovens e Adultos – Fase I (1º ao 5º ano), integrada à Educação Profissional. Para ingressar na escola, os responsáveis pelo aluno devem apresentar laudo médico afirmando sua real necessidade de ser inserido na escola de modalidade especial. A divisão dos estudantes nas salas ocorre de acordo com a realidade e necessidade de cada aluno.

Tendo em vista as especificidades dos indivíduos e em busca de possibilitar uma forma mais efetiva de aprendizagem, o Parecer das Escolas de Educação Básica - Modalidade Ensino Especial CEE/CEIF/CEMEP 07/14 possibilitou algumas mudanças na área administrativa e pedagógica dessa modalidade de ensino no estado do Paraná, especialmente em relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas dessa categoria e suas estruturas, as quais foram reorganizadas para melhor atender aos alunos.

Ressalta-se que o despertar do interesse pelo tema teve também uma motivação pessoal, uma vez que esteve presente na vida da pesquisadora, por esta ter um ente querido com deficiência intelectual, caracterizada por Deficiências Múltiplas, e como são muito próximos, a pesquisadora o acompanha em muitas atividades diárias, inclusive no ambiente escolar, quando ele ainda o frequentava. De acordo com a Secretaria da Educação Especial, a denominação de Deficiências Múltiplas é considerada como uma “[...] associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.” (BRASIL, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, após o ingresso da pesquisadora na universidade, na área da educação, a mesma passou a refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna para alunos com necessidades especiais, pois, em meados de 1984, época em que começou a acompanhar os estudos na APAE (agora conhecida como Escola Carlos Almeida Educação Básica Modalidade Educação Especial), em Pato Branco, a escola era pequena, com mais ou menos vinte alunos e o trabalho com os mesmos, nessa época, era diferenciado. Não havia alfabetização, eles apenas tinham atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, desenhar, pintar, etc. Assim, conforme diz “Anexo 1” do parecer 07/14, a escola apresentava uma característica mais de “cuidado” com os alunos.

Assim sendo, a partir da realidade dos estudantes e da proposta das escolas quanto ao trabalho com Educação Especial, mais precisamente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, o presente estudo parte das seguintes problematizações: posto que nas escolas, em geral, os gêneros são trabalhados de forma teórica e habitualmente na disciplina de Língua Portuguesa, será que nas instituições de ensino de Educação Especial o objetivo dos gêneros em sala de aula continua sendo o mesmo? Quais são os gêneros abordados para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade de Educação Especial? Como diferentes gêneros são contemplados em sala de aula para melhor aprendizagem e desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, jovens e adultos que apresentam algum tipo de necessidade especial seja ela, física ou cognitiva?

A temática escolhida tem por objetivo expor a forma de trabalho com gêneros textuais na Educação Especial, mais precisamente na Escola Carlos Almeida Modalidade Educação Especial, localizada em Pato Branco – PR, buscando verificar as formas de abordagens, a perspectiva do professor e as possíveis contribuições para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, procurar-se-á investigar quais gêneros seriam mais “adequados” a esse contexto, no sentido de promoverem a participação, motivação e desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Dentro dessa proposta, buscar-se-á, essencialmente, analisar os gêneros textuais utilizados nessa modalidade de ensino, a fim de investigar quais são os gêneros mais empregados em sala e, também, quais são as diferentes abordagens encontradas, de acordo com cada turma e sua especificidade. Tem-se, frente a isso, o objetivo de incentivar os docentes atuantes na Educação Especial, que ainda não utilizam alguns gêneros em sala, à prática de ensino da língua materna utilizando os diversos gêneros textuais. Nesse sentido, essas práticas pretendem mudar a visão sobre escola de modalidade Ensino Especial, muitas vezes entendida como um lugar apenas de “recreação” e “cuidado”.

Após os ajustes ocorridos nas Escolas de Modalidade Especial, o trabalho realizado nessas instituições não é mais focado somente no estímulo relacionado à deficiência física ou mental do aluno, mas também dispõe da abordagem pedagógica relacionada à alfabetização dos estudantes.

Parte-se, portanto da hipótese de que os gêneros textuais possuem uma contribuição importante no processo de desenvolvimento/aprendizagem do aluno com necessidades especiais, pois permite ao educador aplicá-los de diversas maneiras em sala de aula como um todo e também, adequá-los de forma individualizada para cada aluno levando em conta sua necessidade.

Para obtenção dos dados, foram coletadas informações com a coordenadora que atende no período da tarde na escola, posteriormente aplicado um questionário com as professoras e, por fim, foram feitas observações das aulas de cinco turmas com a carga horária de 4 horas/aula cada turma.

Exposto isso, na seção que segue, será apresentada a discussão sobre questões envolvendo o ensino e a forma de abordagem utilizada para o trabalho com gêneros na modalidade de Educação Especial. Na sequência, serão abordados os aspectos relacionados à metodologia, quanto aos níveis/turmas em que o projeto foi aplicado, e questões relacionadas ao público e formas de abordagem. Na seção referente à análise, será apresentada a discussão dos dados e reflexões acerca do trabalho com os gêneros nessa modalidade de ensino. Por último, serão expostas as considerações finais e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua materna no Brasil, em uma forma tradicional, desenvolve-se no estudo da gramática normativa em sua concepção prescritiva que, nas palavras de Bezerra, “Se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal e também analítica, ou seja, quando se identificam as partes que compõe um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras.” (BEZERRA, 2002, p. 39).

Como uma forma de propor uma nova direção para o ensino, voltado para uma prática diferencial, os documentos que direcionam a educação já têm conduzido a forma de ensinar para uma metodologia ligada à teoria sociointeracionista, que aborda o acontecimento da aprendizagem através de contextos históricos, sociais e culturais. A respeito da aprendizagem da língua materna dentro desse contexto, Bakhtin/Volochinov afirma que:

Eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.109)

Assim, o indivíduo ao adquirir a língua materna, não a recebe de uma forma estabelecida e completa, mas sim tem de imergir em seu meio para, somente então, começar o processo de aquisição, haja vista que é no processo de interação social que a palavra significa:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 22)

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991) também dispõe da ideia de que o indivíduo efetua a aprendizagem em uma interação com outros em um determinado meio social. Dessa maneira, para a construção do conhecimento:

É preciso a mediação de indivíduos mais experientes; assim, o processo externo concretizado nas atividades entre as pessoas se transforma em processo intrapsicológico, onde a atividade é reconstruída internamente. Portanto, construir conhecimento implica uma ação partilhada. (REGO, 1999 apud BEZERRA, 2010, p. 41).

Esse conceito de ensino da língua materna pretende que os aspectos históricos e sociais em que o indivíduo está inserido são essenciais para a aprendizagem, pois seus significados são

socialmente e historicamente construídos. A palavra significa na relação com o outro em seu contexto de produção. Assim, o ensino/aprendizagem da língua materna visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. (PARANÁ, 2008, p. 49).

As propostas de ensino da Língua Portuguesa, trazidas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008), seguem a concepção de língua como uma atividade social, pois considera a necessidade de interação entre os homens em diversos âmbitos sociais. Então, nota-se mais válido o ensino da língua dessa forma, em comparação ao método que dá ênfase à norma gramatical. A teoria de Bakhtin, em conformidade com essa perspectiva, embasa o seguinte a respeito da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999 apud PARANÁ, 2008, p. 49).

Ainda sobre as Diretrizes (2008), no ensino/aprendizagem da língua, é relevante o contato entre diversas vozes sociais, com diferentes opiniões, posto que, em torno dessa ideia, o intuito do ensino/aprendizagem é aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para a compreensão dos discursos que estão ao seu redor e, também, capacitá-los para interagir com esse discurso. Os documentos trazem, nas palavras de Neves (2003), a definição desse processo:

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...]. (NEVES, 2003, p. 89).

Assim sendo, é de suma importância na formação do aluno, prepará-lo para o envolvimento nas diferentes práticas do uso da língua materna, não somente na oralidade como também na escrita e na leitura, para capacitá-lo a interagir de forma ativa com os diferentes tipos de discursos encontrados nos diferentes meios sociais em que estiverem inseridos.

Reafirmando a ideia já mencionada, a Base Nacional Curricular Comum (2016) traz como objetivo norteador do ensino da língua materna no Ensino Fundamental que os alunos devem ter acesso a “Saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à

informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.” (BRASIL, 2016, p. 63).

Outrossim, o documento ainda afirma que a língua é dimensionada pela oralidade e pela escrita e, dessa maneira, “Sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento.” (BRASIL, 2016, p. 63).

Nesse ponto de vista, torna-se importante contemplar a visão sócio interacionista para o ensino da língua materna, tendo em vista que essa abordagem capacita o estudante como indivíduo a atuar discursivamente em diversas situações comunicativas. Essa visão traz o indivíduo como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, atuando ativamente com outros indivíduos e objetos, assim construindo estruturas mentais e ativando-as de uma forma efetiva a construir o conhecimento. Ritcher (2000) confirma essa ideia ao apontar que:

O perceber/conhecer/agir são inseparáveis. Sem a interação com os objetos do meio ambiente, não há verdadeiramente conhecimento, muito menos ação direcionada dotada de propósito [...] Percepção, pensamento, ação: este é o caminho que faz, no nosso subjetivo, tudo que podemos afirmar que, verdadeiramente, conhecemos. (RITCHER, 2000, p. 34).

Sob a mesma ótica, o autor afirma que cada pessoa, em virtude das diferentes histórias de vida, possui um armazenamento de informações na memória diferenciado:

Não há como dois indivíduos, ainda que da mesma cultura, interpretem uma vivência, um filme, um texto, etc. exatamente do mesmo modo. Sempre haverá diferenças parciais, maiores ou menores [...]. Os indivíduos desempenham papéis na sociedade de forma bastante variadas. Por exemplo: cumprir o papel do aluno envolve certos hábitos de ação, entre os quais, hábitos de estudo. Daí alguns gostarem de estudar por livros, outros por caderno; alguns do todo para as partes, outros das partes para o todo; e assim por diante. (RITCHER, 2000, p. 34).

Levando em consideração as citações acima, para a área da aquisição da linguagem, propõe-se que os elementos interacionais tenham uma maior influência do que os formais, ou seja, Ritcher (2000) afirma que isso significa que saber a descrição de uma língua pode ajudar na conquista da competência comunicativa, porém de uma forma menos eficaz. Para o autor, “[...] o fundamental é agir comunicativamente no grupo.” (RITCHER, 2000, p. 34).

Para a real existência do ensino, é ideal que haja “situações autênticas” nesse processo. Nessas situações autênticas, o indivíduo retém o conhecimento utilizando funções discursivas, por exemplo, pedindo informações, as quais não possui, opinião sobre um tema e até mesmo expondo uma situação indesejável. Esse processo requer “[...] recursos para iniciar, continuar e

terminar uma conversação, como escolher um assunto, pedir esclarecimentos, expandir uma ideia, mostrar entendimento, dar o assunto por encerrado.” (RITCHER, 2000, p. 35). Por esse ponto de vista, é possível considerar que:

A aprendizagem de uma língua e a ação social que constrói e transforma o homem e o mundo são inseparáveis. Ação social que requer uma nova visão do que é educar: emancipar, levar o educando à autonomia cooperativa. Essa forma de educar é conquistada na medida em que tanto o professor quanto o aluno se tornam (também) investigadores do seu próprio procedimento (RITCHER, 2000 p. 35)

Atuando nessa prática de ensino da língua, tem-se os gêneros textuais como competentes ferramentas, uma vez que atuam em uma grande parte das esferas comunicativas existente e, de acordo com a necessidade de comunicação do indivíduo, podem ser modificados, transformados, renovados, multiplicados e até mesmo recriados (MARCUSHI, 2008). Essa atuação dos gêneros, dispõe de um papel atuante no aprimoramento linguístico do aluno. As Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná afirmam que esse aprimoramento acontecerá:

Com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. (PARANÁ, 2008).

Diante dessas afirmações, as Diretrizes (2008) apresentam como necessidade que os educadores ofereçam aos educandos “[...]a prática a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais e diante disso, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos).” (PARANÁ, 2008, p. 50). Como exemplo disso, aparecem:

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados). (FARACO, 2002 apud PARANÁ, 2008, p. 51).

Considerando essas informações, serão apresentados no próximo tópico as abordagens sobre o ensino na modalidade de Educação Especial, começando por uma breve explicação do que se trata a Educação Especial e o modo de trabalho nessas escolas.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, “[...] entende-se por Educação Especial, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. 19). As necessidades especiais caracterizam-se por deficiência intelectual, transtornos globais de desenvolvimento e múltiplas deficiências. Para um melhor entendimento, será definido de uma forma geral cada uma delas, além disso, serão apresentadas algumas propostas de trabalho pedagógico que apresentam êxito quando utilizadas em sala de aula.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), Deficiência Intelectual é definida como “[...] um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (2014, p. 33); ou seja, a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações em seu funcionamento mental e também ao desempenhar tarefas comuns cotidianas.

Ainda com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o transtorno global do desenvolvimento é diagnosticado quando “[...] um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual [...]” (2014, p. 33) como, por exemplo, apresentam dificuldade na interação com outras pessoas, evitam contato visual, contato físico e preferem manter o foco em um objeto do que em atividades interativas.

Como já mencionado, de acordo com a Secretaria da Educação Especial, as múltiplas deficiências caracterizam-se pela “[...] associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.” (BRASIL, 2000, p. 19).

No quesito pedagógico, quando inseridas em uma escola regular, essas pessoas necessitam de uma atenção especial e, conseqüentemente, requerem por parte da escola e do professor um trabalho diferenciado. Neste estudo, será abordado o trabalho pedagógico sugerido na educação de modalidade especial que, segundo o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, tem o intuito de assegurar aos educandos de necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 19).

Então, a escola ao trabalhar com educandos com necessidades especiais, deve garantir-lhes métodos de atividades que se adaptem às suas necessidades e individualidades. Para isso, os professores dessa modalidade devem receber auxílios pedagógicos de modo que possam adequar-se à proposta de trabalho da escola, bem como adequar-se aos diferentes níveis e tipos de necessidade dos educandos.

O aluno com necessidade especial necessita de um tempo demasiadamente maior para efetivar a aprendizagem, por isso a escola de modalidade Ensino Especial estrutura o Ensino Fundamental dividido em dois ciclos contínuos com duração de dez anos. Assim, os educadores têm um tempo maior para trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com as condições de aprendizagem do aluno. O parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14 afirma que “[...] o ensino por ciclo propõe uma educação de forma flexível, pois permite maior tempo para que o professor especializado em Educação Especial possa trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com as potencialidades e as condições de aprendizagem do educando.” (PARANÁ, 2014, p. 10).

Kassar (1995) expõe que a criança com necessidades especiais necessita de uma oferta de diferentes abordagens de ensino:

No entanto, se não são oferecidas às crianças oportunidades diferentes de aprendizagem, torna-se muito mais difícil seu desenvolvimento cultural, principalmente se considerarmos que as crianças com diagnóstico de deficiência mental, clientela das classes especiais, muitas vezes, com dupla dificuldade. Primeiramente, dificuldades trazidas por possíveis diferenciações fisiológicas e, posteriormente, aquelas constituídas ao longo de suas histórias pessoais por características de sua relação com o meio, como por exemplo a baixa expectativa dos pais, questões de afetividade, estímulos, além de questões sociais. (KASSAR, 1995, p. 59).

Corroborando com essa afirmação, pode-se citar a proposta de currículo apresentada no parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14, referindo-se às escolas de Educação Básica Modalidade Educação Especial que, em razão do desenvolvimento dos educandos, apresenta o currículo de disciplinas divididos em três áreas do conhecimento: “Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, acrescidas de conteúdos da Educação Profissional. A

oferta é coletiva, em etapa única para os Anos Iniciais, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).” (PARANÁ, 2014, p. 14).

Para melhor expor a forma de trabalho dessa modalidade de ensino, será feita a exposição do que o Anexo 1 do parecer 07/14 apresenta sobre cada etapa de ensino e seu objetivo:

Na Educação Pré-Escolar, o trabalho pedagógico é pautado no conhecimento de mundo, que compreende a aquisição da linguagem oral e escrita, da matemática, da música, das artes, do movimento, da natureza e sociedade, concomitantemente às áreas do desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo, que se encontram em atraso em consequência da deficiência e/ou transtornos. (PARANÁ, 2014, p. 10).

A partir dos seis anos, a criança inicia a segunda etapa da educação básica, momento em que:

Se dá o enfoque à alfabetização, como preconizado pela Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. No entanto, nesta escola, o aluno tem a possibilidade de se aventurar no mundo da leitura e escrita por um período mais prolongado, pois o Ensino Fundamental está organizado em um Ciclo Contínuo com duração de dez anos, sendo que o primeiro ano é composto de quatro etapas e o segundo ano de seis etapas (PARANÁ, 2014, p. 10).

Em suma, compreende-se o diferencial da escola de modalidade especial em relação à escola regular devido à prática de atividades de ensino diferenciadas, atendendo os educandos de acordo com suas necessidades e individualidades.

Nessa área, como já mencionado, o ensino deve ocorrer de uma forma diferenciada do modo regular e, para isso, é muito eficaz a utilização dos vários gêneros textuais, como as atividades com músicas, vídeos, livros, contação de histórias, diálogo, entre outros. Dessa forma, o trabalho com estes gêneros possibilita a aprendizagem de uma maneira lúdica, a qual é muito válida para o Ensino Especial.

Para uma melhor compreensão a respeito dessas atividades e da utilização dos gêneros nessa modalidade de ensino, será apresentado na sequência sua definição e especificidades de uma forma mais detalhada.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS

De fato, os gêneros textuais são manifestações linguísticas e que ocorrem tanto na forma escrita quanto na forma oral. Sendo assim, afirma-se que não se pode comunicar verbalmente sem fazer o uso de algum gênero, bem como sem o uso de algum texto. Logo, toda e qualquer

comunicação ocorre por meio de um gênero textual. Essa ideia de gêneros textuais não se atém somente à um modo formal de comunicação, mas sim diante de qualquer forma funcional e interativa da atividade social.

Miller (2011), propõe o seguinte sobre o dinamismo dos gêneros:

Que se veja gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto. (MILLER, 1994, p. 71 apud MARCUSCHI, 2012).

Bakhtin contempla a ideia de que todas as atividades humanas ocorrem “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana.” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Perante essa definição, fica claro o entendimento de que o gênero trata de elementos comunicativos funcionais, sociodiscursivos, que estão presentes em todas as esferas sociais. Na área de ensino, é possível trazer esse gênero em forma textual, ou, mesmo que previamente escrito, pode posteriormente ser apresentado apenas em sua forma oral.

Marcuschi apresenta a seguinte distinção entre gênero textual e tipo textual:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 3).

Em síntese, a diferença entre tipo e gênero textual é que o tipo textual é referente ao modo como o texto é exposto e pode-se identificar nele a predominância de certos traços linguísticos e, até mesmo, questões de estrutura da língua; já os gêneros textuais são basicamente o que é encontrado na vida diária como, por exemplo, quando há uma comunicação verbal. Sendo assim, Marcuschi define os gêneros como “[...] uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”. (2008, p. 149).

À vista disso, os gêneros textuais caracterizam-se por aspectos discursivos e de enunciados, privilegiando a maneira como os usuários da língua dela dispõem, exercendo funções sociais vivenciadas pelo falante de uma forma específica. Desse modo, Swales (1990) afirma que “[...] hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito”. (SWALES, 1990 apud MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Bakhtin afirma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 280), os quais se adaptam aos diferentes campos de comunicação. Quando se considera a produção de gêneros discursivos, usa-se as intenções comunicativas bem como as necessidades de interação social do indivíduo de acordo com o seu papel nessa interação.

Na visão dos gêneros como fenômeno sócio histórico e cultural, em estudos de linguistas alemães, foram nomeados mais de 4.000 gêneros e, a partir daí, houve uma desistência nas teorias intencionadas à classificação geral do gênero (ADAMZIK apud MARCUSCHI, 2008). Além disso, as Diretrizes apresentam o seguinte em relação às práticas discursivas nas escolas:

No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo. (PARANÁ, 2008, p. 55).

O gênero oral exerce um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem do educando. Isso se deve à abrangência social apresentada pelo gênero oral, haja vista que quanto mais contato com a linguagem e produção de discurso o aluno tiver, mais capacidade ele terá de ampliar seu conhecimento como sujeito no processo interativo. Quando os educadores proporcionam em sala de aula atividades que instigam o aluno a falar e também a ouvir, estão possibilitando a interação com outras linhas de conhecimento e, em consequência, novas formas de pensamento e até mesmo de atuação em seu meio social. Sobre o gênero oral nas aulas de Língua Portuguesa, Bezerra (2010) afirma ter consequências positivas, pois:

Leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p. 44).

Tendo em vista que o aluno chega à escola já falante, pela forma natural de aprendizagem que ocorre por meio de interação social e familiar, e também que possui somente uma mesma percepção da oralidade, ao trabalhar com os gêneros orais na escola, o aluno toma conhecimento das diferentes formas de utilizar o gênero e desenvolve a habilidade de utilizá-

los de acordo com a formalidade das convenções sociais. Sobre a importância de se trabalhar com os gêneros, Marcuschi afirma que:

O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2008, p. 163).

Sob a mesma ótica, a Base Nacional Comum (2016) discorre sobre os objetivos e formas de trabalho com os alunos no que tange ao campo de experiência da oralidade e escrita esperados na educação infantil. As crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses, têm como objetivo: produzir suas histórias orais e escritas (escrita espontânea); identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio da escrita espontânea.

O Ensino Fundamental atende estudantes de seis a catorze anos e, ainda segundo a Base Nacional Comum (2016), o objetivo norteador da Língua Portuguesa para essa etapa é “[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2016, p. 63); visto que a língua tem duas dimensões (oral e escrita), afirma-se sobre sua aprendizagem na alfabetização, em que a modalidade oral é apresentada por notações (letras e outros signos) nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento. “A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos.” (BRASIL, 2016, p. 63).

No eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade. (BRASIL, 2016, p. 67).

Nos anos iniciais, o documento apresenta o trabalho com os gêneros textuais na forma escrita e oral, como literatura, leitura e, inclusive, na produção de textos feita pelos alunos, utilizando os diferentes gêneros.

Devido a sua multiplicidade e diferentes formas de apresentação, os gêneros podem ser adaptados de acordo com as necessidades do homem. Diante dessa afirmação, tem-se a forma de trabalhar os gêneros nas classes especiais, em que a maneira de utilizá-los é diferenciada de aluno para aluno, de modo a oferecer ao educando uma forma mais adequada às suas necessidades para chegar ao objetivo esperado. Desse modo, o Parecer das Escolas de Educação Básica - Modalidade Ensino Especial CEE/CEIF/CEMEP 07/14 confirma:

Considerando as suas especificidades e possibilidades, estes educandos, em razão de sua deficiência ou transtornos, requerem atenção individualizada, pois apresentam situações distintas de aprendizagem, de produtividade acadêmica e defasagens entre idade e série, necessitando de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo de ensino, se comparados aos educandos de sua idade, para aprender, principalmente, os conteúdos acadêmicos propostos no currículo. (PARANÁ, 2014, p. 7).

Visto que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 261), na questão ensino/aprendizagem utilizando os gêneros não pode ser diferente, por isso, a importância do conhecimento do educador sobre as diversas formas de trabalhá-los em sala de aula. Acresce-se que as Diretrizes Curriculares do Paraná afirmam o seguinte sobre as práticas discursivas (oralidade, escrita e leitura):

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se têm de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Posto isto, é possível verificar que a aplicação das discussões acerca do trabalho com os gêneros no âmbito da modalidade de Educação Especial, em sua segunda fase - Educação de Jovens e Adultos (EJA), atende aos alunos a partir dos 15 anos e visa a inserção dos mesmos no campo de trabalho (PARANÁ, 2014). Diante disso, tem-se mais uma vez a importância do ensino dos gêneros, inclusive discursivo, e sua forma de uso em diferentes situações sociais.

A respeito da fase do EJA – Educação de Jovens e Adultos- e seu objetivo, afirma-se a importância de trabalhar com os gêneros em sala de aula na modalidade Educação Especial, a fim de colaborar com a inserção do sujeito com necessidades especiais no meio social, inclusive no ambiente de trabalho.

Levando em consideração que os gêneros discursivos “[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos [...]” (MACHADO, 2005, p. 157), pode-se afirmar que não se pode trabalhar em sala de aula sem fazer uso de algum gênero. Nas escolas de modalidade de Ensino Especial, os gêneros, mesmo sendo trabalhados de diferentes formas, de acordo com cada ciclo, sugere-se que não podem estar ausentes.

Para fundamentar o tema proposto, buscou-se por estudos sobre os gêneros textuais, documentos de gestão escolar na modalidade especial no Paraná, assim como na modalidade de ensino regular, o documento de apresentação da escola sobre a qual o trabalho foi realizado e entrevistas e acompanhamentos com a parte docente e discente da escola.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os diversos gêneros textuais e as inúmeras formas de trabalhá-los são muito significativos para o ensino da língua materna na Educação Especial, pois o aluno com necessidades especiais necessita de formas diferenciadas de trabalho para manter-se focado nas atividades propostas. Então, o trabalho com os gêneros torna-se muito presente nessa modalidade, uma vez que os gêneros são caracterizados “[...] muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Zapparoli (2012), pedagoga com especialização em deficiência mental, sugere atividades lúdicas ao ensino na Educação Especial. Para a autora, os gêneros como: música, teatro, histórias ou dança no ensino, estimulam a criança a querer aprender. Em seu livro *Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência*, a autora aborda suas experiências em sala de aula com alunos especiais, além de apontar sugestões de formas de trabalho. Ainda, afirma que, quando utilizou os métodos lúdicos, as crianças evoluíram significativamente na alfabetização. (ZAPPAROLI, 2012).

Montessori (1965), em seu trabalho de ensino da leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual, utilizou pequenos textos, sentenças e cartões de palavras. Para a alfabetização, utilizou o método sensorial. Fazia-se a correspondência das letras em cartões com figuras que representavam objetos, cujo nome iniciava com a letra apresentada. Aplicou, também, o método fônico para a alfabetização, o qual consistia em nomear as consoantes foneticamente no momento em que a professora indicava a letra e depois o cartão,

pronunciando, assim, o nome do objeto desenhado e o som da primeira letra (MONTESSORI, 1965).

Esse fundamento resume-se em fazer visível, palpável e simplificar o que parece difícil e impossível de aprender. Isto através de se fazer concreto o pensamento abstrato com os materiais multisensoriais e simplificando através do isolamento da dificuldade (CLEMENS, 2016).

Em sequência a essa exposição do método desenvolvido por Montessori, e concretizando a eficácia de sua linha de pensamento, será abordada a proposta de trabalho lúdico que está sendo utilizada em escolas de Modalidade Especial no Brasil, para a alfabetização e, também, ao ensino da língua materna para pessoas com necessidades especiais. Levando em consideração as dificuldades de aprendizagem encontradas na Educação Especial, Silva (2017)¹ desenvolveu uma proposta de alfabetização voltada para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, “Estudantes sem dificuldade aprendem facilmente com o método escolhido pela escola, porém alunos com dificuldade necessitam de um trabalho sistemático e muita repetição.” (SILVA, 2017, s/p). Além do mais, afirma também, que para o aluno aprender a ler, é necessário o entendimento de que para isso, precisa-se primeiro aprender a soletrar ou decodificar fonemas:

Nenhuma dificuldade se vence com método intempestivo. O melhor caminho, no caso da leitura, é o entendimento que ler é ato de soletrar, de decodificar fonemas representados por letras, reconhecer as palavras, atribuir-lhes significados. O primeiro passo para ensinar o estudante atuar eficientemente com as dificuldades do acesso ao código escrito, é possibilitar que aprenda mais sobre os sons da língua, como os sons se organizam no âmbito da leitura ou da escrita. (SILVA, 2016, s/p).

Essa proposta é voltada para os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, os quais demonstram dificuldades de aprendizagem para EJA e alunos com deficiência intelectual, pois apresenta uma didática voltada para a compreensão da linguagem oral e aquisição do código escrito. A partir dessa acepção, nota-se que esse plano de alfabetização elaborado pela autora inicia-se apresentando as sílabas com a vogal “A” (A, BA, CA.), avançando progressivamente para unidades maiores. Essas sílabas são apresentadas juntamente com imagens, assim facilitará para o aluno distinguir a sílaba quando a relacionar com as imagens exibidas.

Vale ressaltar que o método fono-silábico salienta o som da sílaba, e não da letra. Primeiramente, apresenta aos alunos as sílabas A-BA-CA-DA-FA..., usando as letras em caixa alta associando com uma figura ilustrada, por exemplo, A de avião, BA de banana, CA de

¹ As informações foram retiradas de um blog e não possuem número de páginas. Disponível em: <<http://abcclaudiamara.blogspot.com.br/2017/03/orientacoes-para-o-professor.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2017.

cachorro e, dessa forma, com todas as outras sílabas. Após concluir o trabalho com a vogal “A”, segue-se da mesma maneira com as outras vogais. Em seguida, ao concluir a primeira etapa da apresentação das sílabas, passa-se a trabalhar as junções silábicas que formarão as palavras. Essa composição, foca na sonoridade das sílabas que formam as palavras e, assim, a cada passo o aluno vai percebendo a relação entre a fala e a escrita. Esse aspecto sonoro da palavra é utilizado também para o trabalho com a linguagem oral: “É na repetição das sílabas conhecidas que o aluno constrói a palavra e a escuta para entendê-la. Por exemplo: Pega o BA da figura banana e o LA da figura do lápis, e forma a palavra BALA, repetindo várias vezes as duas sílabas até entender que está falando BALA.” (SILVA, 2017, s/p).

Nesse momento da proposta, a autora afirma ser necessário o exercício de fixação com as palavras de duas, três ou mais sílabas, trabalhando com leitura e escrita, sempre que possível. Posteriormente, deve-se dar início à construção de frases mostrando sequência e espaçamento, sempre trabalhando juntamente com as gravuras, por exemplo: “A pata nada. (A figura de uma pata nadando.) Procurar construir frases com as sílabas que eles já dominam.” (SILVA, 2017, s/p).

Após notar o progresso dos estudantes, deve-se seguir para a construção de texto (ainda com a letra A), fazendo a montagem juntamente com os alunos para que percebam a sintaxe. Segundo a autora, aí então é importante que o estudante “[...] perceba e avance na forma como nos comunicamos, não usando palavras soltas, mas por meio de frases que explicam o que estamos querendo comunicar”. (SILVA, 2017, s/p).

Silva ainda afirma que “[...] entre o momento do conhecimento das sílabas até o texto com as sílabas com “A”, os jogos devem estar sempre presentes no cotidiano escolar, como também as atividades do livro didático, o caderno de português, os cartazes silábicos e os objetos da sacola animada”. (SILVA, 2017, s/p).

No momento em que houver a conclusão da atividade com a vogal “A”, continua-se o trabalho da mesma maneira com a apresentação das sílabas “O”, “U”, “I”, finalizando com a vogal “E”. A autora afirma que é possível ficar por um certo tempo trabalhando somente com as sílabas simples, mas é importante o professor estar sempre auxiliando o aluno durante o trabalho em sala: “Pode-se ficar um longo período trabalhando apenas com as sílabas simples, desenvolvendo vários jogos e muitos exercícios de fixação. Sempre lembrando de que é necessário mediar o trabalho com intensa participação e motivação com ajuda de um variado material.” (SILVA, 2017, s/p).

Para cumprir completamente a proposta, as sílabas mais complexas da língua “[...] devem ser apresentadas de forma sistematizada e progressiva, iniciando com dificuldades

menores até as mais complicadas de compreensão.” (SILVA, 2017, s/p). Em seguida, a autora defende que:

Apesar da impossibilidade de falar corretamente ou de se expressar com destreza, apresentada por alguns alunos, verifica-se que o trabalho com a Proposta “Desafios do Aprender” permite ao aluno o ingresso no mundo da leitura e da escrita, de forma gradual e com um passo de cada vez.

O importante é que o professor sinta que seu aluno está interagindo e assimilando o processo de aprendizagem e que verifique também quanto cada aluno evolui e desenvolve em cada passo dado. É preciso reconhecer que quando se trata de aluno especial, basta a aquisição dos mecanismos básicos do código escrito para o domínio inicial da alfabetização, sem perder de vista o compromisso do letramento, sua inclusão e promoção social. (SILVA, 2017, s/p).

Essa proposta de trabalho está sendo inserida recentemente nas escolas de modalidade Educação Especial e garante uma resposta satisfatória no processo de ensino da língua materna para os alunos dessa modalidade. Porém, em vista das inúmeras formas de trabalhar com os gêneros, não cabe a este trabalho monográfico dizer qual forma de trabalho é certa ou errada, mas sim expor os métodos que apresentam um bom resultado tratando-se dos alunos com necessidades especiais, conforme poderá ser visto no próximo tópico.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo visa explicar os procedimentos metodológicos que foram utilizados a fim de responder a problematização apresentada na seção introdutória deste Trabalho de Conclusão de Curso. São aqui retomadas, portanto, as questões de pesquisa, são elas: posto que nas escolas, em geral, os gêneros são trabalhados de forma teórica e habitualmente na disciplina de Língua Portuguesa, será que nas instituições de ensino de Educação Especial o objetivo dos gêneros em sala de aula continua sendo o mesmo? Quais são os gêneros abordados para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade de Educação Especial? Como diferentes gêneros são contemplados em sala de aula para melhor aprendizagem e desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, jovens e adultos que apresentam algum tipo de necessidade especial seja ela, física ou cognitiva?

Para responder a essas questões, os passos metodológicos incluíram, em um primeiro momento, a seleção da escola, posteriormente a aplicação dos questionários com as professoras e, por fim, as observações de aulas, conforme se apresenta na sequência.

3.1 A ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Carlos Almeida Modalidade Educação Especial, localizada na cidade de Pato Branco – PR. Atualmente, a escola atende a aproximadamente 120 alunos. As etapas estão divididas em (i) Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos, correspondentes ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental); (ii) Educação de Jovens e Adultos – Fase I (1º ao 5º ano) integrada à Educação Profissional. A escola é vinculada ao Estado e segue as Diretrizes Curriculares dos anos iniciais. Os alunos da Escola de Modalidade Educação Especial têm direito ao atendimento educacional especializado e técnico/clínico (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outros).

As vagas são ofertadas para alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, tendo sua divisão em sala de aula de acordo com a realidade e necessidade de cada indivíduo. O Projeto Político Pedagógico, reajustado pelo parecer N° 07/2014, ressalta que esses alunos têm necessidade de uma atenção individualizada mesmo inseridos em turmas, pois “Eles necessitam, portanto, de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo, comparado a outros educandos de sua idade, para aprender, principalmente as convenções de leitura, escrita.” (PARANÁ, 2014, p. 7).

A Educação Infantil é organizada em duas etapas, sendo a primeira, Estimulação Essencial, que atende crianças de zero a três anos. Quando o aluno completa quatro anos, passa para a Educação Pré-Escolar, onde permanece até os cinco anos de idade. Ainda, segundo o Projeto Político Pedagógico (2014), a escola deve oferecer ao aluno da Educação Infantil, “um lugar de oportunidades para o desenvolvimento da criança nas dimensões física, emocional, cognitiva e social” e tem como responsabilidade “três funções dissociáveis: o cuidar, educar e brincar”. (PARANÁ, 2014, p. 7).

O Ensino Fundamental atende alunos de seis a quinze anos de idade, com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, e está dividido em dois ciclos, sendo eles contínuos, e com a duração de dez anos. O primeiro ciclo é dividido em quatro etapas (quatro anos letivos) e o segundo ciclo, em seis etapas (seis anos letivos).

Assim como exposto no Parecer 07/2014, a avaliação dos alunos é feita de forma qualitativa em relação à aquisição dos conhecimentos e informações dos alunos referente aos conteúdos curriculares, mas sempre considerando “o ritmo, estilo e estratégias de aprendizagem de cada educando, bem como o desenvolvimento das habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social e a funcionalidade adaptativa”. (PARANÁ, 2014, p. 7).

Após completar 16 anos, o aluno da continuidade à escolaridade na educação de Jovens e Adultos. Essa etapa também é destinada a Jovens e Adultos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, pois os educandos matriculados nas Escolas de Educação Básica Modalidade Educação Especial têm como direito:

Receber uma formação inicial para o trabalho nos espaços da escola, ainda que, devido à especificidade desse público-alvo, tal formação não alcance os níveis de qualificação profissional técnica exigida pela Legislação; o currículo foi adaptado em razão do desenvolvimento dos alunos e organizado em três áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, acrescidas de conteúdos da Educação Profissional.” (PARANÁ, 2014, p. 13-14).

Na escola as turmas são pequenas, com uma média de 6 alunos em cada. Desse modo, facilita ao professor oferecer atenção minuciosa que cada aluno necessita, em vista das diferenças de necessidades individuais.

A escolha da escola para o projeto se deu pelo fato de ser a única Escola de Educação Básica de Modalidade Especial em Pato Branco – PR.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com alunos da Educação Infantil e primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental. Todos os alunos são portadores de algum tipo de necessidade especial como deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Não foi realizada nenhuma intervenção direta com os estudantes. O trabalho foi realizado a partir da observação das aulas e da aplicação de um questionário com os professores, procedimentos que são explicados na próxima seção.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em um momento inicial, como primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma visita à escola, solicitando autorização para fazer observações de aula e, também, aplicar um questionário com os professores.

Os métodos utilizados para tal objetivo foram, preliminarmente, a coleta de informações com a pedagoga que atende a escola no período da tarde. Posteriormente, foi aplicado um questionário com seis professoras de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por fim, foram observadas as aulas em cinco turmas.

O questionário aplicado (vide Apêndice A) apresenta onze questões a respeito da formação da educadora, contemplando questões como: há quanto tempo está lecionando na escola, sobre a turma a qual atende e quais as dificuldades e necessidades especiais dos alunos dessa turma. Quais os gêneros textuais que o professor costuma utilizar em sala, bem como sobre a eficácia desses gêneros. Como exemplo de uma das perguntas, tem-se: Na sua prática pedagógica, você utiliza gêneros textuais em sala de aula? Se sim, informe quais são os gêneros mais utilizados (oral, música, revista, etc.).

Para preservar o anonimato de alunos e professores, utilizaram-se códigos, sendo a sigla PA - por exemplo - para professor A, assim sequencialmente; no relato das observações dos alunos, seguindo os mesmos critérios, foram utilizadas as siglas A1 - aluno 1 - e assim sequencialmente.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme exposto na seção metodológica, a coleta de dados foi feita através do questionário aplicado com os professores e a observação das aulas. A coleta e observação tiveram intuito de fornecer subsídios para responder as questões sobre os gêneros textuais levantadas por este trabalho, sua aplicação em sala de aula e eficácia em sua utilização para o ensino da língua materna. Nas seções seguintes, serão apresentadas a descrição e discussão dos dados, de acordo com as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

4.1 RELATO DAS OBSERVAÇÕES

Retomando o exposto na seção metodológica, reitera-se que foram observadas cinco turmas, as quais são constituídas por alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Nas observações das aulas, seguindo o propósito do estudo, manteve-se o foco no trabalho com gêneros textuais e métodos utilizados, buscando ver o comportamento/resposta dos alunos em relação a esses gêneros/métodos.

As cinco turmas observadas consistiam em: uma turma da Pré-Escola, na qual foram realizados dois dias de observação, pois em um dos dias havia uma professora itinerante na turma e julgou-se que seria importante ver o contato diferenciado de professor para professor em uma mesma turma. Também foram observadas outras quatro turmas do Ensino Fundamental, 1º e 2º ciclo.

As observações tiveram como ponto de partida a turma da Pré-Escola, composta por cinco alunos de cinco anos cada, na qual a professora (PA) iniciou o trabalho escrevendo o nome dos alunos no quadro. Após escritos os nomes, a professora apresenta cada letra dos nomes aos alunos que estão na sala. Junto com os alunos, são também contados os números de letras dos nomes, trabalhando ainda com as sílabas encontradas nos nomes deles.

Os alunos foram instigados a todo momento pela professora para que falassem, prestassem atenção e interagissem com ela, fazendo perguntas como: “quais os nomes têm o mesmo número de letras?”, “o que começa com a sílaba ‘DA’”, por exemplo. Então, a professora pede para os alunos “como está o tempo hoje?” e, de acordo com o tempo e as respostas, ela desenha no quadro um sol, nuvem ou chuva. Essa atividade é feita diariamente pela professora.

A constante utilização de indagação e desenhos feitos pela professora aos alunos, conduz ao trabalho com o gênero oral em sala de aula, pelo fato de que a representação das imagens, sejam elas, desenhadas, impressas ou presentes nos livros, são uma ferramenta para veicular a comunicação entre professor e aluno. Quando a professora questiona os alunos juntamente com um desenho relacionado à pergunta, a figura auxilia o aluno a manter o foco no que está sendo falado e faz-se mais fácil o entendimento. Cabe ressaltar que os alunos dessa turma não possuem uma fala funcional, então, mesmo a professora estimulando e perguntando, não obtinha respostas concretas, apenas algumas sílabas ou sussurros.

Em seguida, a turma foi organizada em frente ao quadro em que se encontra atividade para trabalhar com o método “ABACADA”, criado pela professora Claudia Mara da Silva (2017). Durante a atividade, a professora apresenta as sílabas para eles – que já conhecem, pois estão estudando esse mesmo conteúdo desde o início do ano letivo – relacionando-as com as imagens e sempre incentivando os alunos a tentarem pronunciar as sílabas e o nome das figuras que representam cada sílaba. Assim como a primeira, essa atividade é realizada diariamente com os alunos. Portanto, é possível notar que, mesmo sem um pronunciamento efetivo por parte dos alunos, eles já assimilam as sílabas com os desenhos.

Atestando o efeito positivo da oralidade e a interação com o meio para a alfabetização e aquisição da língua materna, retoma-se as palavras de Bakhtin/Volochinov (2006), as quais apontam que para a aquisição da língua é preciso que haja o “[...] processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 32). Quando o indivíduo recebe a língua materna, ele não a recebe de uma forma completa. Ela só é adquirida no processo de interação social, e essa interação é um fato que ocorre repetidamente nas aulas.

Na sequência, a próxima atividade foi a contação de histórias. A história escolhida falava sobre os animais da fazenda. Para essa atividade a professora sentou em frente aos alunos e conforme contava representava o som dos animais para os alunos repetirem. Durante essa atividade, houve bastante interação por parte dos alunos, exceto um deles, que possui Paralisia Cerebral e não tem reações a esse tipo de estímulo, mas mesmo assim, a professora interagiu com ele, mostrando as figuras do livro e falando sobre os animais. Após terminar a história, a professora perguntou aos alunos (apesar de poucos responderem) quais eram os animais que tinham visto, estimulando-os a falar, mesmo que “do jeito deles”, os animais que lembravam ter visto na história e, conforme eles falavam os animais, a professora pedia qual era o som que este animal fazia.

Com efeito, a Pré-Escola é o momento do primeiro contato dos alunos com o processo de alfabetização e, sem dúvidas, esse estímulo constante que a professora (PA) realiza é

essencial no início do processo de alfabetização. Silva confirma essa afirmação quando diz “[...] que para o aluno aprender a ler, é necessário o entendimento que para isso, precisa-se primeiro aprender a soletrar ou decodificar fonemas.” (SILVA, 2017, s/p).

Posteriormente, a professora escreveu no quadro um por um os nomes dos animais que os alunos imitavam, ao mesmo tempo em que soletrava as sílabas, dando ênfase para as que eram compostas pela vogal “A”, as letras eram assimiladas com a imagem que começava com aquela sílaba.

Na atividade do caderno, a professora (PA) desenhou alguns animais e conforme desenhava falava as partes do corpo que estava desenhando, por exemplo, “a orelha”, “o olho”, etc. Depois, ao escrever o nome de cada um embaixo, soletrava para o aluno. Essa atividade foi feita individualmente com cada aluno da turma.

Dessa forma, conforme pintavam os desenhos, os alunos se dispersavam facilmente buscando outras atividades para fazer. Por isso, a professora estava a todo momento incentivando e chamando-os para terminar a atividade e, conforme iam terminando, ela entregava pedaços de E.V.A e papel carta para que cortassem, estimulando a coordenação motora.

No segundo dia de observação na turma da Pré-Escola, quem estava atuando era a professora itinerante (PB). Nesse dia, a turma estava com sete alunos, porém, apenas três deles eram realmente dessa turma, o. Para dar início à aula, a professora contou para os alunos a história da “Menina Bonita do Laço de Fita”, da autora Ana Maria Machado. Após a contação da história, conversou com os alunos sobre o tema e a moral da história e fez junto com a turma um fantoche, representando a “Menina”. Enquanto o trabalho era feito, alguns dos alunos estavam sentados ao seu lado ajudando-a e observando-a e, durante todo o tempo, a professora (PB) conversava com os alunos, estimulando-os a reconhecerem as cores, as partes do corpo que deveriam desenhar na boneca, etc. Enquanto isso, os outros alunos brincavam com outros livrinhos de histórias, massinha ou com os brinquedos presentes na sala.

Durante o tempo em que esperavam para ir ao recreio, a professora brincou com os alunos com bolinhas de sabão. Enquanto brincavam, tentando estourar as bolinhas, a professora interagia com a aluna A1, portadora de Paralisia Cerebral, que apenas sorria em alguns momentos de interação.

Após o recreio, o aluno A2, que é portador de deficiência visual, precisou ficar nessa sala de aula. Para ele ficar calmo, é preciso manter o rádio ligado, então, enquanto ele estava na sala, a professora deixou um CD infantil tocando.

No Ensino Fundamental, a turma do 1º ano do 1º ciclo é composta por cinco alunos de oito anos, porém, no dia da observação só estavam presentes três alunos. No momento em que a pesquisadora deste trabalho chegou na turma, os alunos estavam trabalhando com pintura e, ao mesmo tempo, ouvindo música. Segundo a professora (PC), nessa turma o som tem que estar sempre ligado, pois o aluno A2 é portador de deficiência visual e se o rádio não estiver ligado, ele fica agitado. As atividades trabalhadas com esse aluno são diferenciadas. A professora faz as letras do alfabeto em alto-relevo no caderno, para que ele possa sentir o formato e a textura; porém, segundo a educadora, o aluno não apresenta interesse nenhum nas atividades e estímulos desempenhados.

No trabalho com a língua materna, a professora também usa o método ABACADA, porém, nesse dia, o trabalho em sala de aula foi somente com pintura e música. Apenas a aluna A3, que não estava presente no dia, consegue formar algumas frases, então, com ela é trabalhado esse tipo de atividade. A aluna A4, escreve somente com pontilhados no papel, e mesmo assim, raramente finaliza as atividades. Ao fim dessa aula, como estava chovendo muito, os alunos dessa e outras turmas foram à sala de vídeo assistir a um filme.

Outra turma observada foi do Ensino Fundamental, equivalente ao 1º ciclo, a qual atende três alunos entre sete e oito anos, os quais estavam na aula de artes. A atividade proposta era pintar com tinta uma flor desenhada pela professora (PD) no caderno. O aluno A5 apresentou maior facilidade no desempenho da atividade, conseguindo respeitar os limites dos traços do desenho. Já os alunos A6 e A7 apresentaram dificuldades no desenvolvimento da atividade. Após pintarem, os alunos colaram E.V.A na borda do desenho (flor).

Posteriormente, os alunos foram para a aula de Educação Física e ao retornarem receberam uma atividade, a qual deveriam ligar um número ao outro. Como os alunos tiveram um pouco de dificuldade motora, a professora os ajudou segurando a mão deles para mostrar como deveria ser feita a atividade.

Inquestionavelmente, cada um dos gêneros trabalhados possui um papel fundamental no desenvolvimento de cada aluno. Atendo-se à apenas três desses gêneros, é possível fazer uma breve observação comentando no que determinado gênero colabora para a progressão do aluno. A pintura em folha e com tinta colabora com a coordenação motora do aluno; a música desenvolve a imaginação, a criatividade, a oralidade, estimula o aluno a trabalhar sua comunicação e, também, a capacidade do aluno raciocinar como, por exemplo, quando a professora faz perguntas sobre diferentes temáticas para seus alunos.

Outra turma do Ensino Fundamental observada, foi a do 1º ano do 2º ciclo, que atende seis alunos de treze e catorze anos. No dia da observação, a turma estava sob regência da

professora itinerante. Vale ressaltar que essa turma possui o aluno A8, que apresenta um quadro violento e se agita quando tem pessoas que não pertencem ao círculo escolar na sala de aula. Em decorrência disso, a pesquisadora do presente trabalho só pôde realizar a observação em duas etapas, nos momentos em que o aluno A8 não estava em sala de aula.

Iniciando a aula, a professora (PE) apresentou uma atividade no papel com as sílabas trabalhadas no método ABACADA para o aluno A9, o qual tem um quadro cognitivo menos agravado e consegue juntar as sílabas para formar palavras simples. Sempre que o aluno encontrava alguma dificuldade, era trabalhada a oralidade para o auxiliar a decodificar a sílaba que precisava para a atividade. Segundo a professora, para obter êxito no ensino com crianças especiais, é necessária muita estimulação na fala.

Certamente, essa estimulação para que os alunos desenvolvam a oralidade é uma questão que abrange todo campo de conhecimento do aluno, é aí que reside sua importância. Quando a professora estimula o aluno a trabalhar a oralidade, está estimulando-o também a reconhecer o som das sílabas, a fim de que, dessa maneira, faça a assimilação do som com a letra, ou sílaba, colaborando com o processo de alfabetização. Não somente nesse aspecto, a oralidade trabalhada em sala de aula com alunos especiais corrobora também com a comunicação do aluno no meio social, pois, quando desenvolvida a oralidade, facilita a vivência social do aluno.

Enquanto isso, os alunos A10 e A11 faziam atividades de pintura. Porém, a aluna A12 não realizou por muito tempo a atividade. A aluna A13 não pratica nenhuma atividade proposta e se houver insistência em tentar fazer, fica agitada e nervosa. A única atividade que a aluna A13 realizou em sala de aula foi ficar no colchonete com os brinquedos. O aluno A14 não interage por conta de sua necessidade especial.

Mais uma vez, é importante ressaltar que a professora trabalha com cada aluno respeitando seu tempo e suas limitações, trazendo atividades diferentes para cada um deles. Os alunos que têm coordenação motora capacitada para escrever, trabalham a escrita, mas os alunos com essa limitação, trabalham bastante com atividades de pintura.

Para fechar as quatro horas/aula da observação, foi necessário que a pesquisadora do trabalho que se lê fosse em um segundo dia nessa mesma turma. Nesse dia, a professora iniciou a aula com um desenho que representava o fundo do mar. Antes de colorir, a educadora questionava os alunos sobre “o que viam na imagem?” e “que lugar era aquele?”. O aluno A9 foi o único que respondeu, inicialmente, e depois, o aluno A11 respondeu que via peixes na imagem; porém, como o aluno apresenta dificuldade comunicação oral, respondeu de sua

maneira, utilizando-se de meios não verbais (apontando para a imagem do peixe na folha), além da fala pouco inteligível, possivelmente devido às alterações miofuncionais.

Em conversa com a professora (PE) sobre o trabalho constante com a repetição diária, recebeu-se a informação de que o aluno A9, o qual conseguiu obter êxito no processo de alfabetização, quando volta das férias ou de um período mais prolongado sem aula, nota-se uma regressão do que já aprendeu. Isso comprova a necessidade da repetição no Ensino Especial. A insistência e a repetição são as duas ferramentas mais usadas para a memorização e absorção do conteúdo.

4.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Como apresentado na seção metodológica, para uma melhor compreensão dos gêneros trabalhados na Educação Especial, foi aplicado um questionário com os professores da escola. De acordo com as informações coletadas através do questionário aplicado com os professores da Educação Especial, constatou-se que as professoras atuantes na escola, de um modo geral, cursaram Pedagogia ou Magistério e fizeram algum tipo de especialização na área de Educação Especial e, antes de ingressarem na área de Ensino Especial, atuavam como professoras no Ensino Regular.

Os relatos das experiências com a prática pedagógica com alunos especiais, afirmam ser uma experiência gradativa de êxito nas atividades, pois, conforme vai se conhecendo o aluno, melhor o educador identifica as formas práticas de se trabalhar com o aluno. Evidentemente, sempre levando em consideração as características peculiares de cada aluno e entendendo que, nesse contexto, cada um tem seu tempo de aprendizagem e deve-se respeitar sempre os limites de cada indivíduo.

Sobre como os alunos respondem ao trabalho e as dificuldades encontradas em geral nessa prática, foi constatado que cada aluno participava das atividades propostas de forma diferenciada e que alguns respondem com interesse e vontade de aprender, porém, há obstáculos, e eles ocorrem devido às dificuldades de entendimento, comportamento e concentração que os alunos apresentam em decorrência de seus comprometimentos. Esses obstáculos não são os mesmos para todos os alunos, sendo processos particulares que requerem também um atendimento individualizado.

A respeito dos gêneros na prática pedagógica, foi possível notar que estes estão presentes por unanimidade nas aulas de todas as professoras questionadas, sendo utilizados no

ensino da língua materna e, também, no ensino de um modo geral. Os gêneros mais mencionados pelas professoras são o gênero oral, comunicação através da fala, expressão facial e corporal, música, vídeos e revistas.

Alguns dos gêneros mencionados são considerados mais eficientes e acessíveis pelas professoras, por exemplo, a oralidade, imagens de revistas e livros, leitura de livros infantis (leitura feita pela professora) e vídeos. Segundo relatos, através da leitura e imagens, os alunos permanecem focados por mais tempo instigando a imaginação. Essas conclusões são tiradas através da resposta que o aluno dá à professora durante as atividades aplicadas.

Relacionando as respostas dadas pelas professoras através dos questionários às observações das aulas, pôde-se notar a compatibilidade das respostas com o trabalho realizado com os alunos. Estreitando o vasto círculo de gêneros textuais, o trabalho utiliza, em sua maioria, o gênero oral, revistas, leitura de livros infantis e imagens, conforme menciona acima, haja vista que tais gêneros se tornaram o carro chefe do trabalho com os alunos. Quando se fala em utilizar os gêneros de diferentes maneiras, refere-se à afirmação de Marcuschi (2008), quando cita que os gêneros textuais podem ser modificados, transformados, renovados, multiplicados e, até mesmo, recriados de acordo com a necessidade do indivíduo.

Nas aulas, foi possível observar as adaptações dadas aos gêneros textuais, de acordo com a característica da necessidade do aluno. Pode-se trazer como exemplo a aula da professora (PE), quando esta articulou as atividades entre pintura aos alunos que não estão aptos para escrever, alunos A11 e A12, o trabalho com escrita juntamente com a oralidade para o aluno A10, o qual consegue realizar a escrita e oralidade para comunicação com a aluna A13, a qual, como mencionado, não realiza as atividades sugeridas pela professora.

Todos esses gêneros trabalhados – pintura de desenhos, músicas infantis, oralidade que é trabalhada em todas as atividades praticadas com os alunos – são, pela sua funcionalidade, os mais utilizados em sala e, não somente isso, segundo relatos das educadoras, além dos mais utilizados, são considerados os mais eficientes para o trabalho com as crianças e adolescentes (que são o foco da pesquisa) na escola de modalidade Ensino Especial.

4.3 RETOMADA DAS QUESTÕES

Nesta seção, são retomadas e respondidas as questões de pesquisa levantadas e apresentadas nas seções introdutórias deste trabalho.

Posto que nas escolas, em geral, os gêneros são trabalhados de forma teórica e, habitualmente, na disciplina de Língua Portuguesa, retoma-se a questão: será que nas instituições de ensino de Educação Especial, o objetivo dos gêneros em sala de aula continua sendo o mesmo?

De acordo com as observações das aulas, notou-se que os educadores da Modalidade Especial de Ensino utilizam os gêneros textuais constantemente em seu trabalho em sala de aula, porém, de uma forma diferenciada dos colégios regulares, fazendo normalmente a adaptação desses gêneros de acordo com as limitações/necessidades de seu público. Os gêneros não são estudados, portanto, pela sua tipologia textual que, retomando, nas palavras de Marcuschi constitui:

Uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p. 3).

Do mesmo modo, os gêneros textuais estão presentes de diversas maneiras em todas as atividades realizadas em sala de aula, pois, como também mencionado anteriormente, todo processo de comunicação do homem ocorre por meio de um gênero textual de uma forma dinâmica. Miller (1994) propõe o seguinte sobre o dinamismo dos gêneros:

Que se veja gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto. (MILLER, 1994 apud MARCUSCHI, 2003, p. 21).

De acordo com a descrição das aulas, pode-se afirmar que não é possível trabalhar na modalidade de Ensino Especial de uma forma não dinâmica, pois, nas atividades feitas com música, filme, contação de histórias e no constante diálogo entre professor e aluno - em todo esse dinamismo das aulas -, são trabalhados os gêneros textuais.

Ou seja, nas aulas de Língua Portuguesa e, inclusive no processo de alfabetização ou em um modo geral de conhecimento, ocorre a utilização dos gêneros textuais juntamente com métodos lúdicos, e não o gênero estudado de modo gramatical e lexical. Essas atividades lúdicas garantem uma melhor evolução para as crianças, por exemplo, a associação das sílabas com as imagens no método ABACADA.

Diante do exposto sobre os métodos lúdicos, retoma-se a afirmação feita por Zapparoli (2012), quando sugere atividades lúdicas utilizando histórias, desenhos, músicas, etc., no trabalho com a Educação Especial. Além disso, conforme apresentado na observação das aulas,

esses métodos foram muito aplicados nas aulas assistidas pela pesquisadora deste trabalho monográfico. Zapparoli (2012), ainda destaca que essas atividades estimulam a criança a querer aprender, pois, a criança especial se cansa muito facilmente das atividades sugeridas e, se não houver essa ludicidade no trabalho, a professora não conseguirá prender a atenção dos alunos por muito tempo.

No entanto, há algumas dificuldades para realizar as atividades lúdicas em sala de aula, e elas ocorrem por conta das características diferenciadas dos alunos, tendo as professoras, muitas vezes, que adaptar atividades diferentes para cada aluno. Não obstante a isso, essa transmissão de conhecimento de forma lúdica instrui o aluno ao conhecimento de mundo e a tornar-se independente em seu cotidiano, mesmo que dentro de suas limitações.

Tratando do trabalho de ensino da língua materna, feita através do método ABACADA, em que sua ludicidade no processo é indiscutível, a atividade é repassada diariamente para os alunos. Mesmo se na classe tiver apenas um aluno que absorva o conteúdo e obtenha sucesso na alfabetização, o método é igualmente trabalhado. Tem-se como exemplo dessa afirmação, a professora (PE) da classe do 2º ciclo observada, a qual estuda o aluno A10, que é o único da sala que conseguiu ser alfabetizado e, mesmo assim, o trabalho é continuado em sala.

Para todo trabalho nas aulas, os gêneros utilizados pelas professoras são, em primeiro lugar, a oralidade, que juntamente com a leitura de imagens, associando o som da sílaba com a imagem, consegue integrar o aluno à alfabetização. Conforme cita a criadora do método: “O primeiro passo para ensinar o estudante atuar eficientemente com as dificuldades do acesso ao código escrito, é possibilitar que aprenda mais sobre os sons da língua, como os sons se organizam no âmbito da leitura ou da escrita.” (SILVA, 2017, s/p).

Em sintonia com a oralidade, são muito utilizados também gêneros como: músicas infantis, vídeos com conteúdo infantil, livros infantis e diálogos entre professora e alunos. Esses diferentes gêneros são fortes aliados no desenvolvimento dos alunos, pois, quando trabalhados, estimulam a imaginação, memória, coordenação motora e até mesmo o convívio social dos alunos.

Os gêneros anteriormente mencionados, são abordados de diferentes formas em sala de aula para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Eles são trabalhados diariamente e adaptados de acordo com a necessidade apresentada. Por exemplo, a música, do mesmo modo que é utilizada para trabalhar coordenação (com os gestos ao dançar), trabalha a memória (decorando a letra da música) e a imaginação (ao ouvir), e é utilizada também, para acalmar os alunos (aluno A2). Os livros de histórias infantis, juntamente com a oralidade, estimulam a comunicação do aluno, ao mesmo tempo que, quando perdem o foco nas

atividades, pegam os livros para olhar, estimulando a imaginação e o conhecimento (da história do livro). Não descartando o diálogo, que nota-se a utilização a todo momento, sempre se adaptando a todas as atividades.

De certo, o trabalho com a oralidade no ensino da língua é muito importante, pois ajuda o aluno a evoluir em sua capacidade de articulação da língua materna, comunicando-se nas diferentes esferas sociais e, assim, tornando o indivíduo portador de necessidades especiais, o mais independente possível, de acordo com seu quadro. Diante dessa relevância do gênero oral, dentre todos os gêneros aqui abordados, é possível dizer que, além de ser o mais utilizado, também é considerado o mais eficaz no ensino da língua. Em conformidade com isso, o gráfico abaixo representa os gêneros textuais utilizados com mais frequência pelas professoras da Escola Carlos Almeida, de Educação Básica, Modalidade Educação Especial, localizada em Pato Branco – PR:

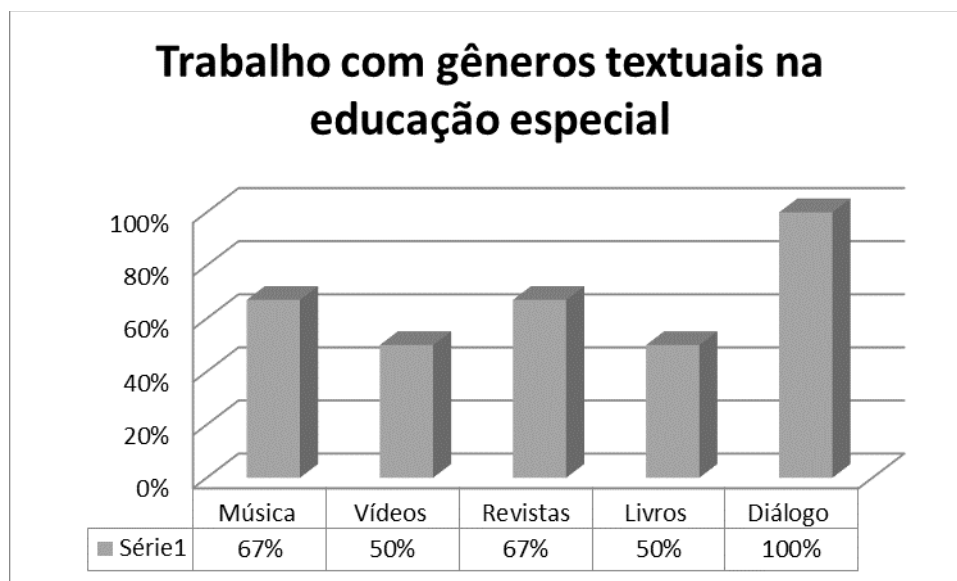


Gráfico 1: Trabalho com os gêneros textuais na Educação Especial.

Fonte: informações coletadas pela pesquisadora através do questionário aplicado com os professores.

De acordo com o exposto no gráfico, dos gêneros textuais apresentados nesse trabalho, os menos utilizados são o vídeo com conteúdo infantil e livros de história, em segundo lugar, músicas e revistas e, reiterando o que foi dito sobre o gênero oral, o diálogo é utilizado em unanimidade pelas professoras questionadas. Importante destacar que esses dados se confirmaram durante a observação das aulas.

Por fim, ressalta-se que, quando se trata das respostas dadas pelos alunos ao estímulo com os gêneros textuais apresentados, deve-se sempre levar em consideração a limitação do aluno, e compreender que essas respostas podem não ser iguais a todo trabalho, mesmo sendo com o mesmo indivíduo.

Concluí-se que, no geral, os gêneros textuais são trabalhados nas escolas de ensino especial, de modo que estes se complementem e estão presentes em todas as atividades realizadas em sala, porém, de uma forma dinâmica e muito lúdica a qual exige da professora muita destreza ao modificá-los e adaptá-los aos seus alunos de uma forma que favoreça a aprendizagem esperada para cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe como temática principal os gêneros textuais utilizados no ensino da língua materna nas escolas de Educação Especial. Objetivou-se fazer uma análise acerca dos gêneros textuais empregados no Ensino de Modalidade Especial e, dentre os gêneros utilizados, apurar, através das observações das aulas e dos questionários aplicados com as professoras, quais são os mais utilizados e eleitos mais eficazes para atender às necessidades dos alunos.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou o conhecimento a respeito do trabalho com os gêneros textuais na educação básica de Modalidade Especial, buscando mostrar se, nessa modalidade de ensino, o estudo com os gêneros é desempenhado da mesma maneira que nas escolas regulares. Buscou-se, assim, investigar como é feito o estudo da língua materna através das diferentes formas de aplicar os gêneros textuais em sala de aula para alunos especiais, bem como expor como são realizadas as diferentes formas de abordagens para o ensino dos alunos.

As respostas foram obtidas através de informações coletadas com a coordenação da escola, juntamente com as informações do questionário aplicado com as professoras e por meio das observações das aulas. Mediante essas ferramentas, pôde-se analisar os gêneros textuais mais utilizados nessa modalidade de ensino, além de apontar quais são os gêneros mais eficazes e empregados em sala de aula pelas educadoras.

Por intermédio deste trabalho, espera-se que os profissionais dessa área que ainda não utilizam os gêneros textuais, tendo conhecimento do método, sua versatilidade nas diversas atividades e sua eficácia, instiguem-se a aprofundar-se no assunto, e passem a utilizar e adequar os gêneros textuais no ensino da língua materna. Ademais, sugere-se que este trabalho possa contribuir para o aprimoramento da aprendizagem e interesse do aluno, de acordo com sua realidade e necessidade, e que, os interessados no assunto, tenham tido suas dúvidas a respeito da temática respondidas.

Após a coleta dos dados, obteve-se o diagnóstico de que na Escola Carlos Almeida, de Educação Básica, Modalidade Educação Especial, localizada em Pato Branco – PR, os gêneros textuais mais utilizados no ensino são: música, livros infantis, pinturas de desenhos e diálogos. Como em todas as turmas há diferenças de necessidades entre os alunos, esses gêneros são, quando necessário, adaptados e trabalhados de forma diferente para cada aluno, mesmo que em uma mesma sala.

Durante as observações, fez-se evidente que o gênero, em unanimidade, mais utilizado entre as professoras de todas as turmas, foi o gênero oral. Frente as dificuldades dos alunos, percebeu-se a eficácia do trabalho com o gênero oral, quando se trata da necessidade de estimular a fala, aquisição do conteúdo e instigar a interação entre os alunos com o meio social em todos os âmbitos.

Em conclusão, é esperado que o presente trabalho possa contribuir para o conhecimento de como os gêneros textuais são utilizados no ensino de Educação Especial. As contribuições vão no sentido de entender como os gêneros são adaptados para o melhor desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos e, também, fornecem subsídios para o conhecimento do modo como o trabalho é realizado pelos docentes que atuam nessa modalidade, no que tange a remanejar as atividades com os gêneros textuais e atender a cada aluno em sua individualidade e necessidade especial.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

_____. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2000.

CLEMENS, S. *Montessori: Para os que tem dificuldades até os mais inteligentes*. Disponível em: <<https://simoneclemens.wordpress.com/2016/05/30/montessori-para-os-que-tem-dificuldades-ate-os-mais-inteligentes/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *et al. Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício de Controle Social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 7, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1257>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Os Ajustes Propostos no Projeto Político Pedagógico/PPP pelo parecer 07/2014 – CEE/PR*. Curitiba, 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14*. Curitiba, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos*. Curitiba, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*, 2008.

RICHTER, M. G. *Ensino de Português e Interatividade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SEABRA, Marina. *Métodos Lúdicos em Educação Especial*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/metodos-ludicos-em-educacao-especial-5402054>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SILVA, Claudia Mara da. *Orientações para o professor*. Disponível em: <<http://abcclaudiamara.blogspot.com.br/2017/03/orientacoes-para-o-professor.html>>. Acesso em: 09 de ago. 2017.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado com os professores.

Nome:

1. Qual turma você atende?

2. Comente sobre sua formação e sua experiência com a prática pedagógica com alunos especiais.

3. Há quanto tempo você trabalha na escola?

4. Qual a necessidade especial do grupo de alunos de sua classe?

5. Quantos alunos você atende por turma e qual é a faixa etária desses alunos?

6. Na sua prática pedagógica, você utiliza gêneros textuais em sala de aula? Se sim, informe quais são os gêneros mais utilizados (oral, música, revistas etc.)

7. Você utiliza os gêneros textuais para ensinar a língua materna ou os utiliza mais para o ensino em geral?

8. Dos gêneros listados, quais você utiliza com mais frequência?

() Música () Vídeos () Revistas () Livros () Diálogo

9. Como os alunos respondem ao seu trabalho? Quais são as dificuldades que você observa na prática em geral?

10. Quando trabalhando com gêneros textuais, quais as dificuldades encontradas?

11. Você acha que alguns gêneros são mais eficientes e acessíveis no trabalho com os alunos? Quais e por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Autorização para Observação das Aulas.

**ESCOLA CARLOS ALMEIDA – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL,
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
APAE – Pato Branco**

CNPJ. 77.130.953/0001-07 – Inscrição Estadual: 901532615
Fone/Fax(46)3224-4440 – Travessa A. Borges, 152 – Bairro São Vicente
CX. P. 232 - 85506-390 – Pato Branco – PR
E-mail:apaepatobranco@hotmail.com

DECLARAÇÃO

ESCOLA CARLOS ALMEIDA
MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Declaramos para os devidos fins, que Mayara Compagnoni portador do RG n° 8.884.334-7, teve autorização para observar as aulas no mês de outubro do presente ano, nesta Instituição.

Por ser a expressão da verdade, firmamos o presente.

Pato Branco, 06 de novembro de 2017.

APAE
PATO BRANCO

Lides Maria Baldissera

Lides Maria Baldissera
RG: 3526225-3
Diretora Ata 06/2013
Resolução 4164/2013

ANEXO B – Painel das Sílabas



ANEXO C – A Gata na Mala



ANEXO D – A Paca



A PACA

A PACA NA MALA.

A PACA NA CAMA.

A PACA NA SALA.

A PACA NA LATA.

PACA, VÁ PARA A MATA.