

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MULTILETRAMENTOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE¹

PRUDENCIANO, Gleise²; SILVA, Ivani Rodrigues³; BATISTA, Cecília Guarnieri⁴.

<https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n24-592>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e descrever possibilidades de letramentos e multiletramentos no contexto de um Projeto de Contação de Histórias, desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em três escolas de um município do interior de São Paulo. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com análise microgenética das transcrições. Este relato destaca a participação de uma aluna com deficiência intelectual. Foram analisados três episódios do projeto de intervenção, evidenciando avanços no reconto de histórias e no engajamento nas atividades. Considera-se que os resultados podem contribuir para a elaboração de estratégias para o atendimento no AEE, assim como para a sala regular, favorecendo a inclusão e o letramento dos alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado – AEE; contação de história; multiletramentos.

ABSTRACT

This study aims to identify and describe the possibilities of literacy and multiliteracies in the context of a Storytelling Project developed in Specialized Educational Services (SEAs) in three schools in a city in the interior of São Paulo state. The methodology adopted was a case study, with microgenetic analysis of the transcripts. This report highlights the participation of a student with an intellectual disability. Three episodes of the intervention project were analyzed, demonstrating progress in storytelling and engagement in activities. The results can contribute to the development of strategies for SEAs and regular classrooms, fostering inclusion and literacy among students.

Keywords: Specialized Educational Assistance – AEE; storytelling; multiliteracies.

¹ Este Trabalho foi apresentado no V CONFAAT - Congresso de Pesquisa e Iniciação Científica da UNIFAAT em 2024.

² Mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas -UNICAMP/SP; Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT; Docente na área de Inclusão escolar, atua na sala de recursos -Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Prefeitura da Estância de Atibaia. *E-mail:* gleisecp@gmail.com

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É docente do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Estadual de Campinas e do Curso de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. É membro do GT da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística) Interculturalidade, Linguagem e Educação, ocupando a coordenação do GT nos biênios 2016/2018; 2018/2021. É a Pesquisadora responsável pelo Centro de Ciência para o Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva para a Educação Bilíngue de Surdos - CCD-TAEBS (Fapesp-processo 2024-01130-0).

⁴ Psicóloga, mestrado e doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora da PUC-Campinas e da Unicamp - disciplinas ligadas ao Desenvolvimento Humano e à Metodologia de Pesquisa. Na Unicamp, foi coordenadora do Cepre-FCM e participou, desde o início, do curso de graduação em Fonoaudiologia e da Pós Saúde, interdisciplinaridade e Reabilitação. Atuou em pesquisa e intervenção voltadas para crianças e adolescentes com deficiências. Aposentada desde 2015, como docente do Departamento de desenvolvimento humano e reabilitação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está voltado para a pesquisa sobre as condições de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O interesse por pesquisar esta temática surgiu da experiência com o trabalho na rede municipal de ensino, envolvendo alunos com deficiência.

Constatam-se muitos desafios neste processo de inclusão. Ao mesmo tempo, é possível dizer que existem muitas possibilidades, que envolvem não só a escola, como também as políticas que regem seu funcionamento. O processo de mudança de concepção da escola para uma visão mais inclusiva requer a participação de toda a sociedade e, em uma visão mais micro, de toda a comunidade escolar: discussões, mudanças didáticas e metodológicas e olhares diferenciados e cooperativos.

Neste sentido, para adentrar os multiletramentos, é importante abordar as práticas tradicionais de alfabetização que vêm sendo alvo de críticas há algum tempo. Uma dessas críticas, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, lembra que durante muito tempo as escolas iniciaram a alfabetização dos alunos, escrita e leitura a partir do ensino de sílabas, frases e palavras descontextualizadas, que não poderiam ser considerados textos, sem atrativos que pudessem torná-los interessantes para os alunos (Brasil, 1997).

Na mesma direção, Geraldi (2002) apresenta diversos trabalhos sobre a continuidade dessas práticas nos currículos elaborados para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. A crítica é centrada na forma autoritária e burocrática adotada nas escolhas de livros e na realização das atividades, incluindo preenchimento de fichas e provas de conteúdo, sem espaço para participação autônoma e crítica desse leitor, no caso, os alunos.

Conforme Geraldi (2002), é fundamental que todos os estudantes tenham o acesso à leitura nas escolas. Rojo (2009) concorda que aconteça a “democratização” da cultura impressa. Porém, esta mesma disponibilização ainda não ocorre com as culturas valorizadas das mídias digitais e de outros espaços culturais, como por exemplo os cinemas, museus, teatros e espetáculos. Questiona a eficácia dessas ações isoladas para a efetividade do letramento nas camadas populares que frequentam as escolas públicas.

A autora expõe o caminho para democratização da leitura e do letramento e a sua importância no mundo contemporâneo. Valoriza o que chama de “multiletramentos” ou “letramentos múltiplos”, no sentido de colocar em contato os letramentos das culturas locais e os letramentos valorizados, universais e institucionais. Enfatiza que a escola contribuirá com este aluno para a vida em sociedade e seus vários letramentos (Rojo, 2009).

Assim como Rojo (2009), Figueiredo e Guarinello (2013) discorrem sobre a cultura e a singularidade relacionada à língua e o benefício do uso dos recursos dos multiletramentos de maneira crítica e protagonista pelos alunos. Defendem que desta forma pode-se criar diversas possibilidades e atingir diferentes contextos de alunos reais e não idealizados, proporcionando condições que lhes tragam igualdade no acesso ao ensino e apropriação de conhecimentos significativos.

Os autores ainda destacam a importância de inserir no cotidiano escolar as metodologias e as linguagens diversas existentes na sociedade contemporânea, onde encontram-se os novos gêneros discursivos que fazem parte da cultura introduzida pelas novas tecnologias que se dão pela interação com os “letramentos multissemióticos”. Contextualizam que estes letramentos acontecem pela exposição a textos/mídias significativas, bem como pela ampliação para o campo da imagem, música e outras semioses, para além da escrita e da leitura de textos organizados de formas lineares (Figueiredo e Guarinello, 2013; Rojo, 2009).

Figueiredo e Guarinello (2013) apontam que estes gêneros discursivos são materializados pela “*linguagem verbal ou não verbal*”, dispostos nos textos formados pelas composições dos tipos de letras, imagens, cores, diagramação. Todas essas exposições são construídas por meio de interfaces que envolvem elementos do áudio e do visual, apresentando tanto as formas explícitas como implícitas das produções que fazem parte da multimodalidade. Barbosa (2016) concorda e complementa que os aspectos multimodais são produzidos por nós a todo momento, que são recebidos e reconfigurados pelos outros de diversas maneiras. Estes envolvem as expressões orais e escritas que refletem nos seus interlocutores, criando assim outras leituras ou expressões. Desta forma, cada um produz um sentido tanto na forma de sua transmissão como na sua recepção.

Ratifica o exposto com exemplos em sua dissertação e discorre, assim como Rojo (2009), sobre a importância dos letramentos e dos multiletramentos para o entendimento dos símbolos e significados na vida cotidiana contemporânea. Apresenta o uso da multimodalidade, por meio de exemplos de comportamentos, do uso de símbolos significativos expostos nos tipos de textos escritos, nas mensagens produzidas pelas imagens dispostas em suportes de maneira estática ou por meio de outras interfaces (Barbosa, 2016).

Levando em consideração todas essas premissas, é urgente que as escolas se utilizem de diversas metodologias e linguagens que atendam a todos os alunos que porventura tenham algum tipo de alteração, seja física, cognitiva, sensorial ou comportamental, e o aluno dito “normal”. Para uma escola inserir o seu aluno em práticas letradas, precisa garantir interações

que lhes possibilitem letramentos e multiletramentos, de forma que sejam protagonistas, críticos dessas construções e consigam fazer a leitura de mundo dentro do seu próprio contexto e do contexto global (cf. Barbosa, 2016; Figueiredo e Guarinello, 2013; Geraldi, 2002; Rojo, 2009).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Atendimento Educacional Especializado – AEE

O termo Atendimento Educacional Especializado figura no Artigo 208, Inciso 3º da Constituição Federativa do Brasil e na LDBEN em seu Artigo 4º. Considera-se que a proposta da sala de recursos em uma visão inclusiva representa uma forma de atender às necessidades dos alunos incluídos no sistema regular de ensino.

A partir desse período, houve vários movimentos que levaram a diversas propostas de sistematização da Educação Especial. Cabe ressaltar, entre elas, que em 2001 foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a finalidade de normatizar “a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”. Art. 1º, parágrafo único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

Em seu artigo 2º, refere-se à organização da escola para o atendimento aos “educandos com necessidades educacionais especiais” e reafirma a matrícula de todos na escola regular de ensino, desta forma. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

Desta forma, em seu artigo 3º, ratifica que a Educação Especial é uma modalidade inerente a todas as etapas da educação escolar; sendo assim, os sistemas de ensino devem se organizar no atendimento desses educandos (Brasil, 2001).

Além disso, em seu artigo 8º, determina que os educandos da Educação Especial devem ser matriculados na sala de aula regular, distribuídos em salas diversas nas escolas. Esta divisão tem como finalidade a troca de experiências e a convivência com a diversidade (Brasil, 2001).

No sentido de atender a esta demanda, assim como na LDBEN, ainda neste artigo, preconiza a formação continuada de “professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados”. Da mesma forma, orienta para que seja realizado um trabalho em colaboração, que os profissionais realizem as adaptações/flexibilizações necessárias para o atendimento desse aluno. Em seu artigo 8º - inciso V, menciona a organização da sala de recursos (Brasil, 2001).

Existem também diretrizes frente a situações de exceção, para o atendimento de alunos com necessidades acentuadas de adaptações, explícitas em seu Artigo 9º.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso (Brasil, 2001).

Essas resoluções foram reformuladas e apresentadas no decreto nº 6.571/2008, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, posteriormente alterado pelo decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Para melhor detalhamento das ações, a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Em seu Artigo 2º, ao definir a função do AEE, amplia a sua importância para além dos muros escolares.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009).

Para garantia de direitos daqueles que podem usufruir os benefícios desses recursos, o artigo Art. 4º delimita o “público-alvo do AEE”:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas

relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009).

No sentido de efetivar a participação desse aluno no ensino regular, dando-lhe como garantia o atendimento no contraturno nas Salas de Recursos, ficou estabelecido no artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Desta forma, entendendo a importância da oferta do AEE nas escolas, é fundamental que as unidades escolares, quando da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, priorizem o atendimento dos alunos da Educação Especial, contemplando, em sua organização institucional, as diretrizes previstas no Artigo 10º:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

Conforme o artigo 12º, os atendimentos devem ocorrer com um professor que possua uma “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009).

Esta Resolução determina que o profissional que atua na sala de AEE tem como função fomentar e articular ações no sentido de estabelecer um ambiente mais acessível e inclusivo na unidade escolar que atua (Brasil, 2009).

Para tanto, especifica as atribuições do Professor do AEE que, de forma geral, deve atender o aluno, capacitando-o por meio dos recursos específicos da tecnologia assistiva. Esta é uma das possibilidades que favorecem a construção de um ambiente de oportunidades, para

que este aluno adquira e amplie a sua aprendizagem, promovendo, desta forma, autonomia e participação (Brasil, 2009).

Nesse sentido, o profissional de AEE deve atuar junto à família, trabalhando nas áreas intersetoriais e em parceria com o professor da sala de aula comum do ensino regular, dando suporte e orientações para que seja proporcionado de fato um ambiente inclusivo (Brasil, 2009).

Com a finalidade de assegurar uma alocação mais justa de recursos, permitindo a oferta adequada de infraestrutura, profissionais especializados e materiais pedagógicos, fundamentais à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, e apoiar a permanência desse aluno público-alvo da educação especial na sala regular, a sala de recursos /AEE é contabilizada como oferta complementar, prestada em turno distinto ao do ensino regular, com duplo cômputo desta matrícula (Brasil, 2020).

É muito importante salientar que o atendimento na sala de recursos/AEE não substitui o ensino da sala de aula regular. Ele vem complementar ou suplementar a formação do aluno, com o propósito de eliminar barreiras para sua plena participação na sociedade. Assim sendo, para atingir este propósito, o professor da sala de recursos/AEE precisa envolver todos na escola, realizar um trabalho em cooperação constante, muito próximo à gestão e ao professor da sala regular de ensino e se utilizar de várias estratégias no sentido de promover o desenvolvimento do educando.

1.2 Contação de história – resgate de uma tradição

O ato de se contar histórias é uma das mais antigas formas de difusão cultural, que acontecia de forma oral – “viva voz” –. As pessoas contavam histórias nas rodas de conversas, fazendo do contador o centro das atenções. Os trovadores se privilegiavam desse ato e conseguiam entrada em palácios e aldeias contando histórias do gosto popular (Mateus *et al.*, 2013; Sousa e Bernardino, 2011).

Conforme Sousa e Bernardino (2011), foi a partir do advento da escrita que surgiram as coleções de histórias, reais e de ficção, o nascimento da literatura e, posteriormente, da literatura infantil.

Mateus *et al.* (2013) acrescentam que, ao inserir a literatura infantil e a contação de história na prática pedagógica, são proporcionados ao aluno espaços para refletir sobre e com o texto, de ampliar a sua linguagem, oralidade e a sua narrativa, aprender palavras novas e contextualizadas, fazer recontos e relatos. Esse é um dos recursos essenciais para formação do

hábito e do comportamento leitor, que se considera implementado quando a criança procura um livro para olhar e contar histórias, com textos escritos ou não.

Giordano (2013, p.141) afirma, em seus estudos sobre a importância da leitura e a construção do jogo simbólico e da imaginação, que “a criança que não sabe ler de forma convencional pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura”.

Desta forma, quando a criança tem espaços para vivenciar os recontos de histórias, lhe são proporcionados momentos para que estabeleça a relação entre a fantasia e a realidade. As histórias abrem possibilidades imaginativas, abrangendo as emoções das pessoas. Os adultos lidam com esta questão de forma racional, enquanto a criança mergulha em um mundo imaginário. Nesse universo a criança é estimulada pelo prazer da leitura, que pode lhe proporcionar estímulos importantes para a formação do leitor (Giordano, 2013; Mateus *et al.*, 2013; Souza e Bernardino, 2011).

O professor tem um vasto terreno para explorar as leituras e contações de histórias, dentro e fora do contexto real dos alunos. Os contos levam o educando a um confronto sobre as motivações do herói e do seu inimigo, produzindo na criança identificação com situações ligadas a valores universais, como liberdade, verdade, justiça, a amizade, a solidariedade etc. Ao mesmo tempo, os enredos são permeados pelas disputas que envolvem a inveja, a traição, a covardia, a desigualdade, entre outros. Estas são questões importantes para serem abordadas, pois delimitam a vida em sociedade e ajudam na formação do cidadão (Giordano, 2013; Mateus *et al.*, 2013; Souza e Bernardino, 2011).

1.3 Contação de histórias no AEE

Em decorrência das demandas globais e da legislação do país, as políticas públicas necessitam ser implementadas e reformuladas com a finalidade de derrubar as barreiras sociais e atender a todas as pessoas, em nome da igualdade de direitos. Constata-se, em âmbito geral, que várias políticas públicas vêm sendo viabilizadas. Em relação ao ensino, mais especificamente na escola, estas políticas visam ao público-alvo da Educação Especial e buscam a garantia do acesso à escola regular, a promoção da aprendizagem e a permanência de todos de maneira igualitária. No sentido de promover e assegurar a inclusão desses alunos nos níveis mais elevados da aprendizagem e do ensino, foram implementadas as políticas públicas que viabilizaram a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, de forma a implementar o

Atendimento Educacional Especializado, que tem como função principal eliminar as barreiras para a plena participação desse aluno-foco da Educação Especial (Brasil, 2009; 2015).

Em relação à alfabetização e ao letramento, as críticas aos modos tradicionais de ensino e as sugestões de novas formas de utilizar textos em sala de aula se aplicam, também, ao planejamento de ações de Educação Especial. Nesse sentido, é relevante a adoção de textos completos, significativos em termos da tradição cultural, do aluno e do ambiente educacional em que ele se insere. Mostra-se de extrema importância o acesso aos livros e a outros recursos imagéticos que possibilitem várias leituras de mundo que estejam relacionadas à reflexão, à leitura crítica, de modo a favorecer o acesso e a valorização da cultura local e globalizada (Barbosa 2016; Brasil, 1997; Figueiredo e Guarinello, 2013; Geraldi, 2002; Rojo, 2009).

A contação de história vem ao encontro do uso contextualizado da língua, do uso do livro e de suas possibilidades. É por meio das tramas que envolvem os personagens e os elementos constantes nos livros que os alunos têm a oportunidade de se identificar e fazer relação com os seus contextos sociais. Constata-se também a ampliação ou contextualização do repertório envolvido nas histórias, assim como possibilidade de aquisição, elaboração ou reelaboração do entendimento de conceitos articulados entre os elementos da história. A contação de histórias abre possibilidades para a vivência do mundo da imaginação, que envolve heróis e vilões, princesas e príncipes, ricos e pobres em confrontos ou aproximações de valores sociais e culturais. Além das inúmeras possibilidades, para um trabalho envolvendo a contação de histórias nas escolas, pode-se ainda destacar como uma ótima estratégia de ensino para o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais no AEE. Tem-se nesse recurso uma estratégia eficaz para o favorecimento do ensino, tanto da sala regular como no AEE (Figueiredo e Guarinello, 2013; Geraldi *et al.*, 2002; Mateus *et al.*, 2013; Rojo, 2009).

O objetivo deste trabalho é identificar e descrever possibilidades de letramentos e multiletramentos no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Cabe lembrar que o projeto completo foi realizado com 6 alunos, que participavam do AEE (3 com diagnóstico de deficiência intelectual, 1 limítrofe, 1 com dificuldade de aprendizagem e 1 com deficiência física). Para o presente relato, foi destacada uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método adotado foi de estudo de caso, apropriado para compreender as manifestações gerais de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas (Lüdke e André, 1986).

O projeto foi desenvolvido em 3 escolas, localizadas nas áreas isoladas da rede municipal de Atibaia. Participaram deste projeto 6 alunos com idades entre 7 e 11 anos, matriculados em escolas municipais na educação fundamental e na sala de AEE dessas escolas. Os alunos selecionados eram atendidos pelo AEE, em função dos seguintes motivos: deficiência intelectual (DI) – três alunos –, limítrofe – um aluno –, deficiência física (DF) – um aluno – e um aluno com dificuldades escolares (queixa de dificuldade de atenção e relato de problemas no contexto familiar). Participaram também dessa pesquisa as mães dos alunos, as professoras regentes da sala regular de cada aluno e a professora de AEE (pesquisadora). O projeto foi autorizado pelo comitê de ética.

Foram realizados os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com os pais, com os professores (antes e depois da aplicação do projeto) e a aplicação do projeto de intervenção, que foi referente à contação de histórias.

As entrevistas tiveram gravações em áudios, e o projeto de intervenção foi registrado em áudio e vídeo. Para este trabalho foram selecionados 3 episódios referentes à intervenção de uma participante. As entrevistas realizadas com os pais e com os professores serviram de base para levantar a história familiar e o percurso de aprendizagem dos discentes.

O projeto de intervenção envolveu contação de histórias infantis, executado pela presente pesquisadora, que é professora de AEE.

Foram selecionados os seguintes livros da literatura Infantil:

João e o Pé de Feijão, recontado por Flávio de Souza, ilustrações de Roberto Weigand, Ed. FTD, São Paulo 2010. É um conto clássico, que envolve cenas do cotidiano com situações de magia; relata conflitos, lutas e desfecho favorável aos personagens-título. Este é um livro amplamente ilustrado, com gravuras grandes.

A Árvore Generosa, de Shell Silverstein, traduzido por Fernando Sabino, Editora Cosac Naify, 2012. Esta é uma história com várias possibilidades de interpretações, que abrange todas as etapas da vida dos personagens. É um livro com ilustrações em branco e preto, com traços esquemáticos.

A Galinha Ruiva, conto de Elza Luíza, Editora Moderna, ano 2010. Este livro é composto por ilustrações coloridas em todas as páginas. Texto com rimas e repetições.

Todas as histórias têm elementos da natureza, fato que se aproxima da realidade dos alunos envolvidos no trabalho.

As atividades foram desenvolvidas em um semestre e em um total de oito sessões, conforme as seguintes etapas: avaliação inicial, intervenção e avaliação final. As avaliações inicial e final foram realizadas de forma individual. As sessões de intervenção, de forma individual ou em pequenos grupos.

Avaliações: inicial e final

Essas avaliações envolveram o reconto da história João e o Pé de feijão. Para cada sessão de avaliação, foram transcritas as falas do participante e, de forma resumida, as intervenções da pesquisadora.

Intervenção

No que se refere à intervenção, foi feito o exame dos registros, selecionados e transcritos os episódios significativos. Foram destacados exemplos indicadores de aquisição, compreensão e estabelecimento de relações com situações reais.

Nessa exposição da intervenção, será feito o relato de uma das participantes da pesquisa, que é identificada pelo nome fictício de Fátima.

2.1 Contextualização da participante

A aluna Fátima morava com a sua família na zona rural, em sítios da região, seus pais trabalhavam com trabalhos manuais em contratos eventuais. A criança entrou nessa escola pesquisada quando estava no segundo ano, período em que foi encaminhada para ser avaliada por exames psicodiagnósticos. Estes exames trouxeram os seguintes apontamentos: tratava-se de uma criança retraída e ansiosa; em relação à inteligência, com base no teste WISC IV, seu QI total foi situado na faixa de 50 a 60 (classificação “extremamente baixo”), com os índices mais altos (faixa entre 60 e 70) para Memória Operacional e Compreensão Verbal. O relatório fonoaudiológico destacou que ela tinha distúrbio articulatório. No início de 2016, ela iniciou os atendimentos quando cursava o 3º ano fundamental I.

No início dos atendimentos, a aluna apresentava um comportamento tímido e era muito calada, conhecia algumas vogais e sua avaliação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA era hipótese pré-silábica. No final do ano, a aluna, na avaliação de sua escrita, apresentava uma hipótese de escrita silábica sem valor sonoro. Identificava e registrava quase todo o alfabeto,

fazia relação do nome com as figuras quando a palavra era iniciada por vogais. Respondia a perguntas explícitas sobre textos curtos e organizava sequências de histórias com poucas imagens.

No desenvolvimento da linguagem, expressava-se com uma ou poucas palavras, sem conexões entre elas. Para desenvolvê-la, havia propostas envolvendo brincadeiras, canções e movimentos com jogos orais de repetição. Notava-se que ela conversava um pouco mais quando estava desenhando ou fazendo atividades manuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho será apresentado um fragmento das intervenções em três episódios após a leitura do livro da Galinha Ruiva, sendo que em algumas passagens aparece um dos participantes da pesquisa, que em muitas vezes a ajudou na organização de seu pensamento e desenvolvimento da linguagem.

Leitura do livro “A Galinha Ruiva”.

Participantes: Pesquisadora (P), Vitor (V) e Fátima (F)

Atividades realizadas:

No momento da leitura, Fátima fazia dupla com o colega de nome Vitor, sendo que inicialmente a pesquisadora realizou a leitura da história e ia mostrando as figuras ao longo do processo. Após este contexto, fez algumas perguntas sobre o enredo, logo em seguida solicitou que eles fizessem os desenhos das partes mais significativas da história. Vitor estava disposto e interessado na história, notava-se o seu entendimento e o seu respeito pela colega, pois sempre que a pergunta era direcionada a ela, ele aguardava e depois, quando solicitado, respondia. Eles achavam graça da história da dona galinha e dos amigos. Fátima demorava a responder, era necessário insistir, fazer perguntas diretas para ela. No decorrer da sessão, ela foi ficando um pouco mais descontraída, à medida que ia realizando a pintura do desenho. Quando era perguntado algo para o colega e ele respondia, ela olhava e ria das respostas dele. Aos poucos Fátima ficou um pouco mais interessada e mais animada com a história e se engajou na produção do desenho (F.1).

Episódios das Intervenções

Figura 1 – Desenho: A galinha pedindo ajuda



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Episódio 1 - “Pedido de ajuda”

Contexto: Eles desenharam a parte de que mais gostaram da história, e a pesquisadora traz questões de compreensão sobre o livro.

1. P: Fátima, que parte da história você desenhou?
2. **F: A casa.**
3. P: E que lugar é esse que está acontecendo a história? (Abre o livro e mostra as imagens).
4. **F: (boceja, se mexe na cadeira e não responde).**
5. *V: O sítio.*
6. P: O que você acha, Fátima, é no sítio ou é na cidade?
7. **F: Sítio.**
8. P: E quem era o personagem principal da história?
9. **F: O pato e o porquinho.**
10. P: Mas quem aparece sempre pedindo as coisas?
11. **F: A galinha.**
12. P: E os personagens secundários, Vitor?
13. **F: O porco e o pato.**
14. P: Aqui a Fátima disse que queria desenhar a casa, o que ela (mostra a imagem da galinha) fica fazendo dentro da casa, Fátima?
15. **F: O bolo.**
16. P: O bolo, fazendo a massa. E o que ela ficava pedindo lá pra eles?
17. *V: Pra ajudar ela.*
18. P: Ajudar fazer o que, Fátima?
19. *V: O bolo.*
20. P: Mas o que ela ficava repetindo pra eles toda hora, Fátima?

21. *V: Pra ajudar.*
22. P: Mas tem uma frase que ela fala pra eles toda hora, Vitor.
23. *V: Quem quer me ajudar.*
24. P: Aqui ela está pedindo pra fazer o quê?
25. *V: Pra pegar os grãos de milho.*
26. P: Vai pegar pra fazer o que, Fátima, quando ela pegar os grãos de milho ela quer...
27. **F: Plantar.**
28. P: Qual a frase que ela repete?
29. *V: Quem me ajuda.*
30. P: Fazer o quê? (Mostra a página).
31. *V: Regar.*
32. P: Fátima, o que ela está regando?
33. **F: (boceja) Água.**
34. P: Regando é jogar água, o que ela tá regando?
35. *V: O pé de milho.*
36. P: Quem me ajuda, quem me ajuda a regar essa plantinha, eu só quero o que, Fátima?
37. *V: Brincar.*
38. **F: Brincar.**

Fátima compreendeu várias passagens da história e respondeu corretamente a partir de pistas da pesquisadora, por exemplo: o personagem que mais aparece na história (“a galinha - 11), pegar grãos para (“plantar” - 27). Repetiu duas vezes as respostas de Vitor (“sítio” - 7) e (“brincar” - 38).

Figura 2 – Cenário com os personagens



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Construção do cenário e personagens de “A Galinha Ruiva”

Participantes: Pesquisadora (P) e Fátima (F).

Atividades realizadas:

Fátima realizou a confecção dos fantoches (do tipo “palitochê”, Figura 2) e a representação no cenário. Os fantoches (do tipo “palitochê”) consistiam na pintura dos desenhos dos personagens e confecção da espiga de milho com colagem de milho de pipoca; tudo foi colado em palitos de sorvete.

Para o cenário foram utilizadas folhas emborrachadas de E.V.A. das cores azul, verde e marrom, que representariam respectivamente o céu, a grama e a terra para representação da história.

Fátima desenvolveu a atividade com muito interesse e desenvoltura, organizou, recortou, colou, definiu as cores com que ia pintar os personagens e como seria a sua espiga de milho. Durante a elaboração, a pesquisadora foi ajudando na montagem e disponibilização de materiais. Nessa interação a pesquisadora brincava com a voz da galinha, pedia ajuda conforme a história, e Fátima respondia (rindo) como se fosse o porquinho e o patinho dizendo que só queria brincar.

Episódio 2 - “Entrelaçando a atividade com o contexto de vida”

Contexto: Confecção dos personagens da história. Enquanto Fátima pintava os personagens, a pesquisadora foi realizando a intervenção relacionada à história.

1. P: Quem são os personagens?
2. **F: A galinha.**
3. P: Que cor você tá pintando-a?
4. **F: Vermelho.**
5. P: É, ela é vermelha.
6. **F: Sim.**
7. P: A galinha Ruiva.
8. **F: Minha mãe ela tá trabalhando de pegar galinha.**
9. P: Mesmo? Olha, e nós estamos fazendo a galinha.
10. **F: Ela pega o ovo, coloca na caixa, depois vai enchendo, pega outra caixa e coloca de novo.**
11. P: Nossa, que legal. E o pai, trabalha de quê?
12. **F: (pinta os personagens). Não sei.**
13. P: Não sabe. Ele vai em horário diferente da sua mãe, ele vai, depois ela volta?
14. **F: (faz os personagens e cantarola) É.**
15. P: E quem cuida da sua irmã?
16. **F: Minha mãe, ela vai trabalhar 8 horas.**

17. P: Ah, a sua mãe vai trabalhar, volta e depois vai o seu pai.

No trecho analisado, pode-se observar que a Fátima representou em seu desenho a cor da galinha ruiva; como observado na linha 4, ela responde “vermelho”. Fez relação com a vivência de trabalho de sua mãe, citada na linha 8, se descontraíu enquanto elaborava a atividade, conforme a linha 14. Descreveu algumas situações de seu contexto de vida com frases longas e completas, exemplos nas menções das linhas 8, 10 e 16.

Episódio 3 – “Representações”

Contexto: Com as folhas de E.V.A., P. (F. 2) incitava a Fátima para fazer relações entre os materiais de cores (azul, verde e marrom) com os elementos que apareciam no cenário do livro.

1. P: Que lugar a gente vai representar? Que lugar é esse aqui (mostra o livro), é na cidade?
2. **F: No mato.**
3. P: Mas assim, eles estão no meio do mato, não tem nada?
4. **F: No mar.**
5. P: No mar? Que lugar é esse aí? (mostra o livro).
6. **F: Não sei.**
7. P: Você não sabe? Isso aqui representa o que da história (mostra o E.V.A, verde e marrom), olha no livro, o verde representa o que do cenário? O que é o cenário? O cenário é onde está sendo feita a história.
8. **F: (olha com riso no rosto).**
9. P: Isso aqui é o quê (mostra a imagem do céu no livro)?
10. **F: As nuvens.**
11. P: As nuvens, mas as nuvens ficam onde?
12. **F: Embaixo** (talvez para mencionar a figura no livro).
13. P: Não, a gente olha pra onde e vê as nuvens, Fátima?
14. **F: Em cima.**
15. P: E em cima é em que lugar? Que lugar é lá em cima?
16. **F: Na lua?**
17. P: Mas a lua e as nuvens, ficam em que lugar?
18. **F: Não sei.**
19. P: (mostra uma expressão de espanto) Não sabe?
20. **F: No céu.**
21. P: (mostra a cor azul do E.V.A). Olha, isso aqui representa o cenário, onde acontece a história (mostra o livro), olha, isso aqui é o céu. Que cor é o céu?
22. **F: Azul.**
23. P: Então é como se eu tivesse pintado esse lugar (mostra o E.V.A) igual o...
24. **F: A nuvem.**
25. P: A nuvem também, mas a nuvem fica onde, no...
26. **F: Céu.**
27. P: E esse lugar aqui (mostra o E.V.A. marrom junto com o livro), que parte da história eu estou representando?
28. **F: A terra.**

- 29. P: A terra, o terreno.
- 30. **F: Plantando milho.**
- 31. P: Pra fazer o quê?
- 32. **F: O bolo.**
- 33. P: Agora vamos voltar aqui, e quem são esses outros?
- 34. **F: O pato e o porquinho.**
- 35. P: E eles estão na história?
- 36. **F: Tão.**
- 37. P: E isso aqui (E.V.A. marrom), tá representando o que na história?
- 38. **F: O chão.**
- 39. P: E daqui (E.V.A. verde com o livro), esse chão está com que cor aqui, o...
- 40. **F: A grama**
- 41. P: É o céu, a terra e a grama. E agora os personagens.

Fátima compreendeu o enredo da trama, atribuiu significado aos elementos que aparecem. Em relação ao cenário, com as pistas da pesquisadora, ela articulou as relações entre o material não estruturado com a história. Como nos exemplos do trecho analisado, a folha de E.V.A. azul era o céu, como observado na linha 20, o marrom, a cor da terra, citado na linha 28, e o verde da grama, que consta na linha 42. Com os fantoches “palitochês”. Percebe-se nessa sessão que as atividades que envolvem a manipulação de materiais de pintura, recorte e colagem despertam o interesse da aluna. Nota-se também que ocorre maior apropriação do enredo da história e de suas representações.

Participação de Fátima no projeto

Fátima, durante o projeto, demonstrou oscilações em seu comportamento, em algumas ocasiões não se mostrava disposta a fazer as atividades, ou logo que entrava não autorizava a filmagem, em outras ocasiões cobrava a filmagem demonstrando interesse de se assistir. Percebe-se que, após a sua entrada na aula, inicia a atividade principalmente quando envolve algo mais lúdico e manual; ela se sente mais envolvida e se apropria mais dos eventos da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao papel do AEE, cabe lembrar que se preconiza que esse atendimento não substitua o ensino da sala de aula regular, uma vez que visa complementar ou suplementar a formação do aluno, com o propósito de eliminar barreiras para sua plena participação na sociedade (Brasil, 2009).

Há, portanto, uma certa liberdade de planejamento, pela não exigência de que o AEE signifique “reforço” em relação à sala regular, e com abertura para projetos avançados, como é

o caso do presente projeto de contação de histórias, que traz múltiplas possibilidades nas diversas atividades nele envolvidas (Brasil, 2009; Giordano, 2013; Mateus *et al.*, 2013).

Estas possibilidades envolveram vários recursos dos multiletramentos nas atividades desenvolvidas, desde a utilização dos livros ilustrados, os vídeos representativos das histórias, ilustrações, dentre outras representações que foram utilizadas no decorrer do trabalho. Estes recursos ampliaram o repertório e o entendimento da aluna sobre os fatos e conceitos apresentados nas histórias. Também possibilitaram que se identificassem, em algumas passagens, relações com situações vividas no cotidiano da criança, como no relato que diz que a mãe trabalha pegando galinha (Mateus *et al.*, 2013; Rojo, 2009).

Desta forma, o trabalho nos mostra a importância do texto escrito, porém destaca as várias possibilidades que o contato com textos relevantes da literatura entrelaçados com atividades diversas, imagéticas e digitais, ou seja, recursos que fazem parte das multimodalidades e dos multiletramentos, traz, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem e especificamente da alfabetização e letramento (Barbosa, 2016; Figueiredo e Guarinello, 2013; Geraldi, 2002; Rojo, 2009).

Pode-se constatar, neste fragmento de relato, a sua leitura para além da palavra escrita nas suas representações: no episódio 2, na reprodução do ambiente da história com as cores diversas de E.V.A. (verde do mato, azul do céu e marrom da terra), nos episódios 1 e 3, em seus desenhos representando a galinha da cor vermelha, nos quais apresenta a leitura realizada das ilustrações, apropriação de conceito e expansão do repertório, onde o ruivo da galinha representa a cor vermelha (Barbosa, 2016; Rojo, 2009).

Nesse sentido, conclui-se que a investigação, na perspectiva dos multiletramentos e da educação inclusiva, possibilita a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, mostrando a relevância desse tipo de abordagem para o ensino de crianças com grande defasagem de aprendizagem, com déficits cognitivos ou até mesmo para os indivíduos que se apropriam dos conhecimentos por meio de múltiplas linguagens envolvidas nos multiletramentos que vão para além dos textos escritos.

Para a implementação de projetos dessa natureza, é importante que a estrutura de organização do ensino propicie o envolvimento de todos na escola, em um trabalho em cooperação constante, especialmente no que se refere às relações entre o professor de AEE e o da sala regular de ensino. É fundamental que se disponha de espaço, recursos diversos e tempo para o planejamento e implementação das propostas de trabalho integrado e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eva dos Reis Araujo. **Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD**, 2016. 345 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Tecnologia) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte/MG, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RMSA-AHVLT3> Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. 1997.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva do Protocolo Facultativo à **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência educação inclusiva** Brasília, DF: MEC. Resolução nº 4/2009. **Edições Câmara**; 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 set. 2023

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 1, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral.; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 175–192, 2012. DOI: 10.5902/1984686X4404. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>. Acesso em: 31 ago. 2025.

GERALDI João Wanderley, *et al.* **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo. Editora Ática. 2002.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 30 set. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca *et al.* A importância da contação de História como prática educativa na educação infantil. **Revista Pedagogia em Ação** - PUC Minas v. 5. n. 1 2013. fev;. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ROJO, Roxane **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 2. ed. São Paulo. Editora Afiliada. 2009.

SOUSA, Linete Oliveira de; de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [S. l.], Cascavel v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare. v6 i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 31 ago. 2025.