



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL



**AMPLIAÇÃO VOCABULAR PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ALUNOS
DEFICIENTES INTELECTUAIS**

MARIANA SILVA NAVES

Uberlândia/MG
2020
MARIANA SILVA NAVES

**AMPLIAÇÃO VOCABULAR PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ALUNOS
DEFICIENTES INTELECTUAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Cristina Cristianini

Uberlândia/MG

N323 Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

2020 Naves, Mariana Silva, 1972-
Ampliação Vocabular para as práticas sociais de alunos
deficientes intelectuais [recurso eletrônico] / Mariana Silva Naves.
- 2020.

Orientadora: Adriana Cristina Cristianini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.298>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Cristianini, Adriana Cristina,1969-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III.
Título.

CDU: 801

MARIANA SILVA NAVES



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	13 de fevereiro de 2020	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812MPL015				
Nome do Discente:	Mariana Silva Naves				
Título do Trabalho:	Ampliação vocabular para as práticas sociais de alunos deficientes intelectuais				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Teorias da Linguagem e Ensino				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Variação lexical e o ensino de língua portuguesa: estudo com vistas a contribuições para a prática docente				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 5M02, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves, Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas – UFMG; b) Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Soares, Doutora em Semiótica e Linguística pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP; c) Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Cristianini, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlúcia Maria Alves, Membro de Comissão**, em 27/04/2020, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Silva Naves, Usuário Externo**, em 04/05/2020, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CÁSSIA DA SILVA SOARES, Usuário Externo**, em 07/05/2020, às 23:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Cristianini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/05/2020, às 02:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2009457** e o código CRC **881B32FE**.

AMPLIAÇÃO VOCABULAR PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ALUNOS DEFICIENTES INTELECTUAIS

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Prof.^a Dr.^a Marlúcia Maria Alves (UFU)

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Soares (UNAN)

Uberlândia, ____ / ____ / ____.

Resultado: _____.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Cristina Cristianini pela paciência, dedicação e por acreditar em mim na orientação deste trabalho.

Às professoras doutoras Marlúcia Maria Alves e Rita de Cássia Silva que pontuaram aspectos importantes e me incentivaram a dar continuidade na pesquisa.

Ao meu marido Salvador Vieira, pelo amor e paciência dedicados a mim durante o curso.

À minha irmã Fabiana, sempre tão presente e uma de minhas maiores incentivadoras.

Aos meus filhos, Guilherme e Cecília, que são o motivo maior de todas as minhas escolhas de vida e meus amores eternos.

Deixo aqui também registrado meu carinho especial à minha amiga Adriana Resende Tassinari por sua amizade, pelo apoio e por estar comigo em tantos momentos memoráveis da minha vida.

Agradeço à direção da E. M. Professor Jacy de Assis por permitir que este trabalho se concretizasse.

À amiga e psicopedagoga Ana Beatriz dos Santos Carvalho, por seu carinho e apoio e por embarcar comigo nessa empreitada, acreditando que podemos fazer a diferença na vida de nossas crianças especiais.

Aos meus professores do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras 5) pelo aprendizado e por incutirem em mim um desejo maior em prosseguir.

À coordenação do Profletras e sua equipe por todo o apoio e paciência, meu carinho especial.

Ao professor Willian Chaves de Souza Carvalho e por seu orientando Nicolas Araújo, que tão gentilmente acreditaram e colaboraram com esse projeto.

Aos meus colegas de curso por todo o carinho e apoio, por dividirmos tantos momentos, tantas histórias.

Aos meus alunos, meus maiores incentivadores.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (FREIRE, 2002, p. 69)

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo principal realizar uma proposta de intervenção pedagógica que possa ampliar o acervo lexical de alunos com deficiência intelectual que são atendidos tanto nas aulas de língua portuguesa do ensino regular quanto na sala de recursos multifuncionais do AEE – Atendimento Educacional Especializado, que atendem alunos com esse perfil. Os objetivos específicos permeiam: (i) desenvolver algumas atividades nas aulas do AEE voltadas para o trabalho de ampliação lexical; (ii) avaliar a pertinência das atividades aplicadas e, posteriormente proceder a sua reformulação; (iii) contribuir para que os alunos possam ampliar seu léxico ativo de modo mais reflexivo e que atenda às suas demandas sociais; (iv) elaborar um aplicativo que contenha uma das atividades propostas para que possa ser utilizado nos dois ambientes de aprendizagem: sala comum e AEE. Voltamo-nos para os estudos sobre variação semântico-lexical com foco na parassintonímia no intuito de despertar nos nossos alunos o interesse pelo tema e o desejo de aprender de forma mais lúdica e prazerosa. Nossa pesquisa permite que se abram reflexões acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual, do quanto é importante discutirmos possibilidades de intervenção que sejam eficazes para uma maior compreensão de seu universo linguístico, e do quanto a Lexicologia pode contribuir nesse processo. Assim, buscamos, a partir de pesquisas teóricas sobre o universo cognitivo de alunos com deficiência intelectual e sobre a variação semântico-lexical, construir um aporte teórico que possa subsidiar aos professores de língua materna a elaborarem atividades de intervenção pedagógica voltadas para a ampliação lexical de alunos que atendam a esse perfil. A fundamentação teórica para as discussões pautou-se, principalmente, nos seguintes pesquisadores: Barbosa (1978; 1990; 1997); Cançado (2013); Coseriu (1979; 1980); Mantoan (2003); Vigotsky (2006), Faraco (2008; 2012), Preti (2003), dentre outros. A pesquisa-ação, aqui metodologicamente subsidiando nosso trabalho, permitiu que se ampliassem as discussões acerca do desenvolvimento linguístico dos alunos com deficiência intelectual, além de desenvolver maior criticidade na elaboração de atividades voltadas para o ensino e ampliação lexical.

Palavras-Chave: Ensino de língua portuguesa. Linguística. Variação semântico-lexical. Parassintonímia. TDIC para ensino. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

Our research aims to carry out a proposal of pedagogical intervention that can expand the lexical collection of students with intellectual disabilities, who are attended in Portuguese language classes of regular education in the multifunctional resources room of AEE - Specialized Educational Service, which serve students with that profile. The specific objectives are: (i) to develop some activities in the AEE classes focused on lexical expansion work; (ii) evaluate the pertinence of the applied activities and, subsequently, reformulate them; (iii) to contribute so that students can expand their active lexicon in a more reflective way and that meets their social demands; (iv) develop an application that contains one of the proposed activities so that it can be used in the two learning environments: common room and AEE. We turn to studies of semantic-lexical variation with a focus on the parasyonymy, in order to stimulate the interest and desire of our students to learn in a more fun and entertaining way. Our research allows us to reflect about the inclusion of students with intellectual disabilities, how important it is to discuss possibilities of intervention that are effective for a greater understanding of their linguistic universe, and how much Lexicology can contribute to this process. Thus, based on theoretical research on the cognitive universe of students with intellectual disabilities and on the semantic-lexical variation, we seek to build a theoretical contribution that can subsidize native language teachers to develop pedagogical intervention activities aimed at the lexical expansion of students who meet this profile. The theoretical basis for the discussions was based mainly on the following researchers: Barbosa (1978; 1990; 1997); Cançado (2013); Coseriu (1979; 1980); Mantoan (2003); Vigotsky (2006), Faraco (2008; 2012), Preti (2003), among others. The action research, here methodologically subsidizing our work, allowed the discussions about the linguistic development of students with intellectual disabilities to broaden, in addition to developing greater criticality in the elaboration of activities aimed at teaching and lexical expansion.

Keywords: Portuguese language teaching. Linguistics. Semantic-lexical variation. Parsynonymy. TDIC for teaching. Intellectual disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos atendidos pelo AEE.....	42
Quadro 2 – Plano da Atividade 1.....	43
Quadro 3 – Plano de Atividade 2.....	44
Quadro 4 – Plano de Atividade 3.....	45
Quadro 5 – Plano de Atividade 4.....	45
Quadro 6 – Plano de Atividade 5.....	46
Quadro 7 – Atividades BCP	67
Quadro 8 – Tutorial	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial do sistema.....	50
Figura 2 - Tela listagem de aulas.....	51
Figura 3 - Tela Seleção de Sexo.....	53
Figura 4 - Opção masculino selecionada.....	54
Figura 5 - Validação confirmar sem item selecionado.....	55
Figura 6 - Sair ou Continuar Atividade.....	55
Figura 7 - Tela seleção de locais.....	56
Figura 8 - Tela seleção de roupas.....	57
Figura 9 - Progresso inicial.....	58
Figura 10 - Progresso final.....	58
Figura 11 - Nenhum item selecionado.....	59
Figura 12 - Item selecionado.....	59
Figura 13 - Situação Padaria	60
Figura 14 – Lugares	60
Figura 15 – Questões	61
Figura 16 - Padaria 1	62
Figura 17 - Atividade 1.....	78
Figura 18 - Atividade 2.....	79
Figura 19 - Atividade 3.....	80
Figura 20 - Atividade 4.....	81
Figura 21 - Atividade 5.....	82
Figura 22 - Atividade 6.....	83
Figura 23 - Atividade 7.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR - American Association of Mental Retardition.

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CID-10 - Código Internacional de Doenças, 10^a Edição.

DI - Deficiente intelectual.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

OMS - Organização Mundial da Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

QI - Quociente de Inteligência.

SRM - Sala de recursos multifuncionais.

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

XX - Século 20.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
CAPÍTULO 1 – CONCEITUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO TERMO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	22
1.1 Deficiência Intelectual e Aprendizagem.....	26
CAPÍTULO 2 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	32
2.1 Práticas Sociais Inclusivas.....	34
CAPÍTULO 3 - LEXICOLOGIA.....	37
3. 1 Variação Semântico-Lexical.....	40
3.2 Relações De Sinônima e Antonímia.....	43
3.2.1 Áreas Semântico-Lexicais	45
CAPÍTULO 4 - MÉTODO E PROCEDIMENTOS	49
4.1 A Pesquisa-Ação e o Cenário da Pesquisa	49
4.2 Os Sujeitos da Pesquisa	52
4.3 Atividades para a Intervenção/ Descrição e Metodologia	53
4.3.1 Atividade 1 – A Rebelião dos Sinônimos e Antônimos	53
4.3.2 Atividade 2 - Jogo da Memória Sinônimos e Antônimos	54
4.3.3 Atividade 3 - Brincando de Encenar Situações Cotidianas	55
4.3.4 Atividades 4 - Atividade Online 1	56
4.3.5 Atividades 5 - Atividade Online 2 – Criação de uma História em Quadrinhos	57
4.4 O Aplicativo: Apresentação da Ideia Inicial, Orientação e Descrição das Atividades..	59
4.4.1 Comportamento das Atividades.....	66
4.4.2 Comportamento Telas de Questões	72
CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	95

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar sobre o tema inclusão é algo emergente em nossa sociedade. Pensar em um modo realmente eficaz de proporcionar a todo e qualquer ser humano estar inserido e participando ativamente de todos os aspectos da nossa sociedade em condições de igualdade de direitos é o que torna uma sociedade plena e democrática.

O século XX deu um salto significativo no processo de inclusão, pois possibilitou discussões, estudos e políticas públicas que foram de extrema relevância para que se pudessem constituir avanços nessa área. Destacam-se nesse processo, a elaboração da Declaração de Salamanca na Espanha em 1994, que estabelece algumas diretrizes para a pessoa com deficiência e permite que se abram possibilidades de diálogo para se pensar a diversidade em seu sentido mais amplo, além de leis criadas para favorecer o processo de inclusão não só no Brasil, mas também no mundo todo.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) já propõe reflexões acerca da diversidade e o acesso a todos à educação. Depois dela, várias outras leis foram criadas no sentido de promover a igualdade e a inclusão da pessoa com deficiência, tais como: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras- e dá outras providências; a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Todas elas são muito importantes e constituem avanços significativos para que se tenham assegurados em seus direitos as pessoas com necessidades educativas especiais. Mas são muitas as questões que ainda perpassam pelo viés da ignorância e da falta de conhecimento acerca do assunto e, por isso, a escola tem um papel fundamental para garantir um efetivo avanço no processo educacional de todos os alunos, pensando em um lugar em que se possa realmente promover um aprendizado inclusivo e mais efetivo, sem quaisquer tipos de discriminação.

O ensino de língua portuguesa tem se tornado um desafio para muitos profissionais da área, pois muitas mudanças propostas por estudos linguísticos das mais diferentes áreas tem provocado efeitos significativos no campo da docência, a exemplo a própria concepção de língua, que deixa de ser vista apenas como um processo de comunicação e passa a ser concebida como um processo de interação entre indivíduos. Isso sem dúvida causa mudanças de perspectiva no que diz respeito ao ensino de língua. Pensando no reflexo de novas teorias acadêmico-científicas que tanto contribuem para um pensar pedagógico mais eficiente, não podemos deixar de nos colocarmos como autores ativos desse processo, pois a sala de aula é o lugar em que se busca debater e refletir sobre a língua e sua diversidade. E a inclusão faz parte desse processo.

Pensando assim, buscamos por meio desta pesquisa contribuir para que surjam em sala de aula muitos outros trabalhos voltados para a variação semântico-lexical de modo a proporcionar ampliação vocabular para alunos deficientes intelectuais, entendendo que a inclusão também acontece quando se tem autonomia linguístico-discursiva e que a língua pode e deve atender aos mais variados propósitos comunicativos em nossa sociedade.

Dessa forma, entendemos que a língua portuguesa oferece uma pluralidade de discursos que se articulam às práticas sociais em uso possibilitando um enorme vocabulário de formas semânticas que se encontram em vigor na sociedade contemporânea. Estudos linguísticos voltados para essa área têm subsidiado trabalhos e pesquisas que se preocupam em ampliar a competência léxica dos estudantes de modo mais assertivo, visto que muitos professores ainda se sentem despreparados para atender a essa demanda.

Sabemos que escola é um espaço que exerce forte influência nas práticas sociais do indivíduo, pois é neste ambiente que acontece a aprendizagem, sob o ponto de vista do conhecimento científico. Com base nesse modelo, a escola tende a classificar os alunos de acordo com níveis de desenvolvimento e de capacidade de assimilação dos conteúdos acadêmicos.

Há, contudo, hoje, no âmbito educacional, movimentos que se preocupam em romper paradigmas preestabelecidos de modelo de conduta e de aprendizagem, como formas de buscar e propor outros modos de pensar a escola. Isso significa repensar outras maneiras de

conceber o conhecimento escolar, rever sistemas de avaliação ortodoxos, promover uma releitura dos processos que envolvem o ensinar e o aprender. Assim, a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade de modos de agir e pensar, as multiculturas, as redes de interação humanas. E todos esses fatores não se limitam apenas no que condiz aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas aos alunos como um todo.

Desse modo, tem a educação inclusiva o importante papel de abranger metodologias e reflexões que possam potencializar, de modo assertivo, a garantia do aluno, no caso em questão o deficiente intelectual, o direito à educação formal e de qualidade.

A pessoa DI apresenta comprometimentos em vários níveis principalmente cognitivos e em algumas, ou muitas vezes em todas as suas habilidades adaptativas tais como sociais, comunicativas e acadêmicas. Mas esses não podem e não devem ser considerados fatores impeditivos de sua aprendizagem, pois há potencialidades que devem ser analisadas e exploradas para que o seu processo de escolarização se dê de forma significativa, real e eficaz. Para tanto, é importante que a escola se mantenha esclarecida dentro desse contexto inclusivo, abrindo portas para novas perspectivas no modo de enxergar o processo de aprender.

De acordo com Moraes (2003, p. 137-138) hoje o foco da escola mudou:

Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido. Essa compreensão se fundamenta nas descobertas da ciência cognitiva e da neurociência, que reconhecem a existência de diversos tipos de mentes e, consequentemente, de diferentes formas de aprender, lembrar, resolver problemas, compreender ou representar algo. Compreende que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira e que é impossível aprender tudo que existe para aprender.

Devido ao grau de comprometimento neurológico do indivíduo DI, é importante que o professor entenda que, mesmo não sendo possível a reversibilidade da situação, o aluno deve ser constantemente estimulado a não só receber as informações, mas também a aplicá-las em situações práticas reais e contextualizadas ao ambiente em que se encontra, para que

ele consiga, seja por experiência, associação ou assimilação, compreender a viabilidade destes recursos no seu cotidiano. E isso se aplica no tocante à perspectiva acerca do trabalho de ampliação de seu vocabulário individual, na elaboração de planos de ação coletiva ou individualizada para o atendimento na sala de recursos.

Contudo, DI não significa ausência de capacidade de aprender pois, de pessoa para pessoa, pode haver limitação e comprometimento, mas se devidamente estimuladas essas limitações passam a ser encaradas como potencialidades. Um ambiente escolar que trabalhe as necessidades de cada aluno pode sim, ser capaz de superar as dificuldades ou de ao menos amenizá-las, oferecendo condições que não limitem a aprendizagem do aluno ou que pelo menos não a subestimem, valorizando-o como aprendiz em potencial.

Assim como em relação aos alunos sem deficiência, as práticas de ensino devem ser motivadoras, ricas em estratégias e diversificadas para que todos se sintam estimulados a questionar, criticar, argumentar e interagir. E entender a linguagem como um processo de interação social é fundamental nesse processo.

Desse modo, acreditamos que estando o indivíduo em um ambiente letrado, no qual são proporcionadas experiências de interação sociais ricas em seu cotidiano, mais ele terá condições de se sentir partícipe ativo desse ambiente. Por isso, entendemos que a ampliação vocabular do aluno DI seja tão importante para que ele se sinta verdadeiramente inclusivo e pertencente ao ambiente em que vive.

Pensando assim, não há como pensar num ensino, em especial no de Língua Portuguesa, que não seja capaz de promover a inserção social de grupos muitas vezes excluíentes como o de deficientes intelectuais. Se nossa intenção, enquanto professores de língua materna é o desenvolvimento da capacidade comunicativa de nossos alunos, porque não repensarmos nossa prática sob a perspectiva da inclusão, tornando viáveis práticas sociais que implementem e auxiliem o deficiente intelectual a se sentir partícipe deste contexto?

Assim, buscamos com essa pesquisa, ações didáticas lúdicas que promovam a ampliação vocabular desses alunos no contexto de uma escola pública municipal de Uberlândia, área urbana, para que possamos intervir de modo a ampliar a competência

semântico-lexical desses alunos e auxiliá-los a se sentirem de fato integrados às práticas sociais do ambiente em que vivem.

Nosso objetivo maior é realizar uma proposta de intervenção pedagógica que possa ampliar¹ o acervo lexical de alunos com deficiência intelectual, que são atendidos nas aulas de língua portuguesa do ensino regular e na sala de recursos multifuncionais do AEE. Na linha desse objetivo geral, nossa pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver uma proposta pedagógica, incluindo a criação de um aplicativo;
- Aplicar, por meio de intervenção pedagógica, o aplicativo desenvolvido, junto aos alunos do AEE;
- Colaborar com a ampliação do acervo lexical dos alunos envolvidos;
- Contribuir com o professor de Língua Portuguesa, oferecendo um recurso tecnológico para o trabalho de ampliação vocabular;
- Contribuir para que os alunos ampliem seu conhecimento acerca da variação semântico-lexical, mais especificamente em relação a parassinonímia;
- Contribuir para que os nossos alunos DI possam reconhecer em seu vocabulário ativo novas possibilidades de interação sócio-comunicativas.

Dessa forma, elaborando atividades lúdicas, utilizando as TDICs, esperamos que nossos alunos ampliem seu vocabulário ativo, reconheçam outros significados possíveis para uma mesma palavra, e desenvolvam maior autonomia linguística. E, reconhecendo a importância da ampliação vocabular para as práticas sociais do estudante, em particular aos alunos deficientes intelectuais, acreditamos na pertinência de um trabalho de pesquisa que seja interventivo nesta área de modo a promover o interesse dos alunos através de atividades mais lúdicas e interativas.

¹ Entendemos que o termo *ampliar* não nos permite uma análise quantitativa já que sugere uma perspectiva mais subjetiva do que pretendemos alcançar, mas acreditamos que os nossos alunos poderão, através das atividades propostas e com a devida mediação, implementarem em seu acervo novos itens lexicais que muito contribuirão para suas práticas sociais.

Buscamos com isso, melhorar a competência comunicativa dos alunos em suas práticas sociais, entendendo que devem estar inseridos em um contexto social inclusivo em todas as áreas de sua vida.

Para melhor organização de nosso trabalho, dividimos o texto em algumas seções.

Nas Considerações Iniciais, apresentamos o tema de nossa pesquisa, as justificativas, as questões da pesquisa, as hipóteses, os objetivos, e, por fim, delimitamos a organização deste estudo.

No capítulo 1 abordamos a conceitualização do termo DI e a aprendizagem desses sujeitos.

No capítulo 2, falamos sobre o AEE e as práticas sociais inclusivas relacionadas ao sujeito aprendente desse perfil.

Já no capítulo 3, atemo-nos à abordagem teórica sobre Lexicologia e Variação Semântico-lexical.

Discorremos, no capítulo 4, sobre os métodos e procedimentos que foram utilizados, os sujeitos da pesquisa e a elaboração das atividades e do aplicativo.

Por fim, no capítulo 5, descrevemos os resultados da aplicação de nossa intervenção e as reflexões sobre esses resultados à guisa de análise.

Finalizamos com as considerações em que abordaremos todas as nossas percepções e reflexões acerca do resultado nosso trabalho.

Entendemos que nosso estudo não se resume apenas em introduzir palavras novas no repertório vocabular dos alunos, mas proporcionar a eles o entendimento necessário para que possam usufruir de uma competência lexical que possa lhes favorecer em suas competências tanto oral quanto escrita nos mais diferentes níveis de suas práticas sociais. E em se tratando do nosso público, deficientes intelectuais, acreditamos ser de suma importância que esse repertório linguístico seja, de fato, ampliado e enriquecido para que possam se sentir mais seguros em suas habilidades comunicativas.

A seguir iniciaremos pelas definições acerca do conceito do termo deficiência intelectual e suas especificidades.

CAPÍTULO 1 – CONCEITUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DO TERMO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tão relevante quanto o entendimento das características no que concerne à deficiência intelectual, é a sua conceitualização. Ao longo do tempo, percebe-se uma preocupação em elaborar critérios de definição mais claros, mas o que se vê são definições unitárias que particularizam os indivíduos deixando de lado toda uma variabilidade individual, muitas vezes até subjetiva. Mas, o que se pode entender, de fato, em relação aos termos deficiência mental, retardo mental, excepcional, portador de necessidades especiais? Qual o significante mais apropriado? Ressaltamos que o objetivo desse capítulo é subsidiar a pesquisa num aporte teórico que estabeleça as possíveis diferenças entre os mais comumente utilizados: deficiência mental e deficiência intelectual.

Segundo Fierro (2004) numa perspectiva médica, a psicométrica ou medição da inteligência surgiu no início do séc. XX na esperança de contribuir para melhorar a condição das pessoas com deficiência, pois nasceu associada à necessidade de escolarização dessas pessoas. Esses testes de inteligência foram elaborados justamente para poder diferenciar as crianças capazes e as supostamente incapazes de beneficiar-se da escola pública ao se generalizar na Europa a obrigatoriedade da escolarização.

Partia-se, então em termos psicométricos, a tipificar uma pessoa pelos conceitos de idade mental e quociente intelectual, em contraposição a idade cronológica. Por exemplo, uma idade mental de 8 anos significa dizer que a pessoa, qualquer que seja a sua idade cronológica, revela uma capacidade e um nível intelectual equivalente a maioria das crianças com essa idade. Já o quociente intelectual (QI) é resultado da idade mental pela idade cronológica multiplicada por 100. Então, de um pré-adolescente de 12 anos, por exemplo, que tenha idade mental de 6, se dirá que tem um QI de 50.

Ainda de acordo com Fierro (2004, p. 193), a classificação adotada e mantida primeiro pela OMS e depois pelo DSMV-IV para a deficiência mental situa esse

adolescente em valores de QI abaixo de 70. Cada desvio típico mais abaixo que se acrescenta dá lugar aos limites de tipificação da deficiência de acordo com seu grau de gravidade, a saber:

- i) DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE: QI 55 a 70.
- ii) DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA: QI 40 a 55.
- iii) DEFICIÊNCIA MENTAL SÉRIA: QI 25 a 40
- iv) DEFICIÊNCIA MENTAL PROFUNDA: QI abaixo de 25.

Essa classificação pressupõe o possível desenvolvimento e nível de educabilidade que deve ser considerado em relação ao perfil desses indivíduos. Assim, o retardamento leve é educável, o moderado é treinável e os demais dispensam processos socializadores, pois não dispõem de condições intelectuais para se desenvolver e, consequentemente, não precisam ir à escola, o que é totalmente discriminatório.

Há muito se tenta definir e conceitualizar a deficiência mental, ou seja, tenta-se encontrar a melhor forma de nomear a deficiência. Por volta das décadas de 1950 e 1960 o termo “debilidade mental” é substituído pela expressão “retardo mental”, nos Estados Unidos. Na Inglaterra o termo utilizado na época era “subnormalidade mental”, segundo Tredgold (1974). A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda, em 1954, o termo “retardo mental” para aqueles casos relacionados a causas orgânicas e “deficiência mental” para os casos relacionados a fatores ambientais. Recomenda também a substituição dos termos “idiota”, “imbecil” e “débil mental”, termos esses tão utilizados entre as décadas de 40 e 50 para as categorias “leve, moderado, severo e profundo”.

O termo deficiência mental muitas vezes gera confusão com o termo deficiência intelectual ocasionando equívocos terminológicos que podem prejudicar a real compreensão das características e singularidades entre esses indivíduos. Cada vez mais se tem firmado a rejeição pelo termo *mental* em comparação ao termo *intelectual*, tal como estabelecem a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, na Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual, de outubro de 2004, pois entende-se

que o deficiente *mental* esteja mais relacionado a uma patologização ou seja, a transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao deficit intelectual, mas que certamente causam danos ao comportamento global do indivíduo.

A questão terminológica em relação à pessoa com deficiência é uma questão singular, pois, a maneira como essa é encarada pelo professor pode ser um fator facilitador ou dificultador no processo de aprendizagem. A Organização Mundial de Saúde define o termo *deficiência* como uma condição resultante de um impedimento, ou seja, uma limitação em algum nível que possa comprometer seu desempenho em determinadas situações sociais (OMS,1995 p. 74) e (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995) portanto, o termo *deficiência* corresponderia a uma habilidade em déficit, uma perda ou uma anormalidade que estaria relacionada a quaisquer perdas em habilidades adaptativas que de alguma forma inviabilizem ou dificultem a inserção social desses indivíduos, tais como: comunicação, autocuidado, vida no lar, interação social, saúde e segurança, vida acadêmica, lazer e trabalho.

A deficiência intelectual não significa, necessariamente, uma incapacidade, pois em deficiência intelectual pode haver variações de pessoa para pessoa em diferentes graus de comprometimentos. Assim, os indivíduos com essa deficiência possuem tantas diferenças entre si como todos os demais:

De acordo com a CID-10 (OMS, 1995), a Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionadas à saúde, dos tipos diagnósticos em F70-F79, a deficiência intelectual corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas. As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (MALLOY-DINIZ et al., 2010, p. 38)

Em 1992 a AAMR (*American Association on Mental Retardation*) tinha como

objetivo fazer com que as pessoas percebam a deficiência intelectual não como um traço absoluto do sujeito, mas como fruto da interação entre o funcionamento intelectual dele e seu ambiente. Busca-se, portanto, avanços no conceito teórico do comportamento adaptativo e de como essas pessoas precisariam, de certa forma, de um aporte de “apoio” para se integrarem à sociedade. O comprometimento no comportamento adaptativo é verificado com base nas escalas de maturação e de comportamento.²

Tais escalas têm por objetivo verificar o comportamento adaptativo a partir de três dimensões: conceituais, sociais e práticas. As habilidades conceituais compreendem conhecimento e a utilização da linguagem, leitura e escrita, dos conceitos de dinheiro e do auto direcionamento (AARM, 2006, p. 78) As habilidades sociais envolvem o relacionamento interpessoal, a autoestima, responsabilidade, capacidade de seguir as regras, obedecer às leis e a não vitimização (AARM, 2006).

Enfim, as habilidades práticas compreendem as atividades de vida diária (comer, vestir, a mobilidade, as atividades instrumentais de vida diária (preparar refeições, cuidar da casa, alimentar-se, tomar remédio, usar o telefone), as habilidades ocupacionais e a manutenção dos ambientes seguros (AARM, 2006, p. 77) .Entender essas escalas de comportamento no trato com os indivíduos deficientes intelectuais, são de grande valia para a compreensão desses com o ambiente em que estão inseridos.

Em relação à questão terminológica, Bridi esclarece que os documentos até então norteadores do processo conceitual do termo deficiente intelectual, refletem a precária clareza conceitual com que se abordam os indivíduos desse contingente:

[...] por meio de documentos internacionais – Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007) – e documentos nacionais – Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 e as orientações para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP (2010, 2011) [...] – enfatizamos a existência de diferentes terminologias – deficiência mental/deficiência intelectual – bem como a suposta existência de outras classificações déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual – que poderiam compor a

² O comportamento adaptativo é verificado por meio da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (ABS – Adaptive Behavior Scales) da AAMR.

categoría de deficiência mental/deficiência intelectual, alertando para os efeitos destas proposições nos processos de identificação dos alunos com deficiência mental no contexto escolar. (BRIDI, 2011, p. 78.)

As pessoas com deficiência intelectual apresentam outros traços além daqueles associados a sua limitação intelectual, ou seja, são características que não são de inteligência ou de estilo cognitivo, mas refletem padrões de comportamento. Muitas vezes percebe-se que crianças e adolescentes com essa deficiência são capazes, por exemplo, de persistirem por muito mais tempo na execução de uma tarefa. São repetitivos, gostam de rotina. Há motivos cabíveis para isso, pois, se a inteligência está relacionada à capacidade de adaptação a situações novas, a pessoa com baixa capacidade intelectual encontra maiores dificuldades nessa adaptação e, consequentemente, experimenta insegurança e ansiedade diante de uma nova situação ou tarefa. Isso também se reflete em suas relações interpessoais, já que o sujeito teme situações novas e que fogem ao seu controle.

Não pretendemos, na nossa pesquisa, percorrer o caminho histórico do conceito de deficiência mental, mas apenas subsidiar e nortear os caminhos que pretendemos para alcançarmos o nosso maior objetivo: trabalhar a ampliação vocabular³ dos alunos DI.

1.1 Deficiência Intelectual e Aprendizagem

A inclusão escolar de alunos com DI em turmas do ensino comum já vem acontecendo em nosso país desde a década de 1990. No entanto, somente a partir da publicação de dois documentos norteadores: A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 98) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (Brasil, 2009), é que as discussões sobre esse tema tomaram um espaço maior nos âmbitos acadêmicos e escolares. De acordo com Pletsch (2012):

³ Optamos pelo termo *vocabulário* por acreditarmos que, segundo Barbosa (1978) o vocabulário é um modelo construído, e é a partir do modelo de vocabulário que o inventário lexical de uma língua será falado e disponibilizado aos falantes, o que corrobora com nossa pesquisa que visa ampliar o vocabulário a partir da língua em uso.

Sem minimizar as dificuldades inerentes à falta de formação ou conhecimentos dos docentes, é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presentes nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inelegíveis à aprendizagem formal. (2012, 73)

De modo geral, qualquer planejamento e estruturação educacional no que diz respeito ao aluno com deficiência, é sempre mais “difícil” sob o ponto de vista do que se pretende contemplar, quais as suas reais necessidades, o que é relevante considerar e o que define o perfil desses alunos. Além desses aspectos, há que se considerar ainda o que fundamenta, dentro dessas discussões, as concepções de sociedade, de educação, de deficiência e de processo de aprendizagem pela equipe escolar, que são tão pertinentes para o sucesso acadêmico desses alunos.

Pesquisas e estudos sobre o funcionamento mental do indivíduo muito têm a contribuir sobre suas dificuldades e potencialidades, dentro do processo ensino aprendizagem. O mais importante destes novos apontamentos, talvez seja o fato de que esse indivíduo passa a ser visto como um sujeito cognoscente, ou seja, alguém que seja realmente capaz de aprender. Para isso, é importante que lhe seja oferecido uma Educação que favoreça e estimule seu crescimento individual e seu desenvolvimento intelectual, de modo que ele possa construir conhecimentos significativos e aprenda aplicá-los em seu cotidiano, nas diversas situações de sua vida em sociedade.

Em uma dessas pesquisas, realizado com crianças em idade pré-escolar portadoras de deficiência mental, em 1995, Boneti (1997, p. 54) constatou que essas crianças também passam por conflitos cognitivos semelhantes aos que outras consideradas “normais” passam quando em contato com o objeto de conhecimento.

Nos apoiamos na Teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997, p. 82) para embasar nossos conceitos acerca do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, pois, para esse autor a criança com DI não é apenas uma criança não desenvolvida ou menos desenvolvida biologicamente do que àquela considerada normal, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo, através de outros estímulos que devem ser considerados em todo

o seu processo de desenvolvimento. Isso implica em dizer que, de acordo com sua teoria, o indivíduo cria processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra em sua trajetória. E essa capacidade de superação ela só se realiza através da sua interação com os fatores ambientais tanto internos quanto externos, ou seja, o indivíduo vai buscando meios de adaptação ambiental utilizando-se de outros recursos disponíveis que não aqueles que o tornam “impeditivos”.

Entendemos que o potencial de inteligência humana é um importante traço genético que a coloca potencial, ou seja, a inteligência e o desenvolvimento são o resultado da ação de fatores que vão além da própria natureza biológica do indivíduo, mas também abrange consideravelmente fatores de ordem psicológica e sociocultural. Sendo assim, são fatores determinantes no desenvolvimento afetivo e social das crianças com deficiência intelectual, o apoio da família e da escola como princípios norteadores deste desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, (1991, p. 74.) o aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo seu desenvolvimento mental.

A AAMR (1996 p.34), em sua quinta edição, começou a inserir em suas proposições a respeito das peculiaridades dos indivíduos com DI, aspectos sócio educacionais que são tão relevantes para o seu desenvolvimento cognitivo. Isso implica em dizer que, para efeitos educacionais, não se pode negar a existência de limitações de ordem neurológica e intelectual inerentes à condição do indivíduo, que exigem medidas especiais na sua condição de aprendizado. Porém, cabe à escola dispor de recursos e procedimentos que não sejam uniformes para que os alunos tenham condições de caminhar extrapolando seus próprios limites. Muitas vezes a escola não propicia estratégias para que eles possam desenvolver seu potencial cognitivo, o que os coloca à margem devido à baixa expectativa que se constrói em relação ao que podem ou não aprender. No ambiente escolar, o que se vê muitas vezes são tentativas de inclusão que se detêm apenas no que diz respeito à socialização destes grupos, como se eles não fossem capazes de aprender conteúdos acadêmicos.

Dito isso, é importante que se entenda que a aprendizagem depende das interações que são proporcionadas aos estudantes, de uma forma geral. Mas quando se trata de indivíduos com DI essas interações tornam-se tão mais relevantes, visto que são pontes de sistematização de conhecimentos culturalmente transmitidos, capazes de modificar o seu desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a aprendizagem pode resultar dos diferentes modos de interação do indivíduo com o meio, como destaca Vygotsky a respeito do ensino de diferentes matérias que compõem o conteúdo escolar, afirmando que:

[...] o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. [...]. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (VYGOTSKY , 2009, p.325).

O aluno DI, ao entrar para o ensino regular, não é um indivíduo dotado de habilidades adquiridas biologicamente, mas constitui papel da escola criar condições concretas e estruturadas de educação que lhe permita acesso à cultura e a saberes acadêmicos que, para ele, são fundamentais para seu processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky, existe uma lei da compensação que pode explicar as possibilidades de superação da deficiência. Essa seria a força motriz, ou seja, se a condição biológica não é determinante, a inserção social exerceia um papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos adquiridos na vida do indivíduo deficiente intelectual.

A educação das crianças com deficiência deve estar baseada em que, de forma simultânea com a deficiência também sejam dadas as possibilidades compensatórias que ajudem a superar a deficiência e que são precisamente elas as que se sobressaem no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como força motriz. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais e a super-compensação, significa não atenuar as dificuldades da deficiência, mas tencionar todas as forças para compensá-la, propor apenas tarefas tais e fazer tudo de tal forma, que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade, sob o ponto de vista de um novo ângulo. (VYGOTSKI, 1997, p.47).

Quando passamos a entender melhor a dimensão histórica e cultural da DI, conseguimos apreender mais claramente o papel significativo do professor como muito mais um mediador, com experiência e qualificação que poderá levar esses estudantes a níveis superiores de seu funcionamento cognitivo. Por isso as ações pedagógicas são tão importantes neste processo. Valentim (2010, p. 37) aponta que o desafio maior da atualidade no que condiz às necessidades dos alunos deficientes intelectuais é o de constituir uma prática escolar que seja capaz de atender as peculiaridades e ritmo de aprendizagem desses estudantes, sem lhes impor o mesmo padrão de desempenho dos outros, mas, para isso, tem-se a necessidade de uma adequação curricular mais eficiente.

Apesar de existirem tentativas de se democratizar o acesso à escola aos alunos com DI, ainda se percebe a exclusão sob diversas formas no sistema educacional vigente, principalmente no que condiz às formas de avaliação, que ainda são quantitativas e desconsideram todo o percurso processual por eles percorrido.

Voltamos a Vygotski (1997, p. 94), quando se refere à zona de desenvolvimento potencial e nos diz que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Significa dizer que há uma diferença entre o que o aluno já sabe, ou seja, as habilidades as quais ele já domina e as que ainda não domina, mas está próximo de dominar ou entender, pois consegue realizar com o auxílio de outrem. Nesse contexto, quanto maior o estímulo, maiores as possibilidades de uma aprendizagem mais efetiva.

No âmbito escolar, muito se leva em consideração ainda a idade mental do DI em detrimento da cronológica, sendo esse um caminho que consideramos excludente, pois, desconsidera o percurso de maturidade já vivenciado por eles. Mantoan (1998, p. 64) salienta que, ao se optar apenas pela idade mental do indivíduo DI, não se leva em conta a representação de papéis sociais, a cultura e a vivência correspondente à idade própria do indivíduo, o que pode prejudicar ainda mais o desenvolvimento integral da pessoa. Isso porque, certamente, esse já tenha passado por vivências e experienciado situações que contribuíram para a sua maturidade e que talvez o outro ainda não tenha passado, o que por

si só já se constitui uma “diferença”. Bagagens estes familiares, culturais, e sociais que também devem ser consideradas no contexto da aprendizagem.

Diante desses fatos, torna-se relevante considerar que o aspecto biológico não é determinante no processo de desenvolvimento integral do indivíduo, mas sua relação com o ambiente social, cultural e familiar pode ser um importante meio de superação de suas dificuldades. Daí a importância de o professor investir incisivamente no potencial de aprendizagem desses alunos, de modo a contribuir para que eles se tornem cada vez mais produtivos e capacitados a interagirem no meio social em que vivem.

Se forem oferecidas condições favoráveis ao seu desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar em segundo plano, ou seja, cabe ao meio social, através de uma efetiva mediação, levar o indivíduo a sua constituição cultural, ajudando-o a potencializar suas habilidades essenciais, como a linguagem, de modo a contribuir para que eles se tornem letrados e produtivos exercendo seu papel na sociedade. Cabe reiterar então que, se as relações estabelecidas social e culturalmente forem significativas, melhor será o desenvolvimento do indivíduo deficiente intelectual.

CAPÍTULO 2 – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, e inaugura um novo marco legal, teórico e organizacional da educação pública brasileira.

O AEE tem como objetivos possibilitar a articulação entre atendimento escolar e especializado em unidades escolares, facilitar acesso e atendimento ao aluno deficiente e sua família e possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e da convivência sem discriminação. Esse atendimento é ofertado no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para acessibilidade e são organizados e destinados à implantação de espaços de AEE.

Nos termos da Constituição Federal (1998, p. 76) é assegurado o direito de todas as pessoas com deficiência a uma educação pública e de qualidade. No entanto, há um vácuo entre o fato de se admitir esses direitos e em sua prática assertividade. Por exemplo, um aluno que apresente graves problemas neuromotores, pode necessitar de um tablet ou computador na sala de aula, e isso deve ser garantido a ele. Contudo, isso não acontece na maioria das escolas, seja por falta de recursos ou de infraestrutura, ou até mesmo por questões burocráticas.

O AEE, porém, é uma forma de tratamento diferenciado, já que assegura aos alunos com deficiência a complementação (não substituição) do ensino escolar comum e colabora na inserção e frequência deles em escolas regulares.

Conforme o Decreto n. 6.517/2008, art. 1º, parágrafos I e II,

- I. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
- II. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da

escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Para a realização do AEE, segundo o art. 3º, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações para a oferta desse atendimento.

- I. implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II. formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III. formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV. adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V. elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade
- VI. estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

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 Centros 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 e Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

O professor, para atuar na Sala de Recursos Multifuncional, de acordo com o MEC (BRASIL, 2009, p. 17), deverá ter graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite no atendimento. Suas principais atribuições são:

- a) Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular;

- b) Atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- c) Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- d) Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- e) Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- f) Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- g) Preparar materiais específicos para o uso dos alunos na sala de recursos;
- h) Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- i) Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- j) Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Diante disso, as escolas que oferecem o AEE tentam garantir os direitos assegurados aos alunos deficientes e buscam promover melhor adaptabilidade para que eles possam se sentir mais confiantes e seguros no espaço escolar.

2.1 Práticas Sociais Inclusivas

Sabemos que, hoje em dia, ser alfabetizado não se resume em apenas saber ler e escrever, já que é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da

sociedade. Isso porque ler e escrever apenas de forma “mecanizada” não garante uma interação plena com os mais diferentes tipos de textos que circulam pela nossa sociedade, pois é necessário entender de modo significativo o uso da leitura e da escrita em suas mais diversificadas expressões sociais.

Devido a esse novo perfil de exigências atuais da sociedade, torna-se imprescindível que o aluno saiba interagir com a leitura e a escrita como prática social, ou seja, é preciso que ele desenvolva habilidades que possam ir além das técnicas de alfabetização em si, mas que ele adquira o letramento como forma de saber se comunicar com o mundo. Tais habilidades seriam saber analisar e escolher qual a melhor forma de exteriorizar suas intenções comunicativas dentro de um determinado contexto social.

Kleiman (2005, p. 11), nos diz que o letramento não é alfabetização, mas está inserido, ou seja, a inclui. estão particularizadamente associados. De acordo com Soares (2004, p. 90), pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da alfabetização e por meio de competências que ampliem essa prática, ou seja. habilidades, conhecimentos e atitudes que envolvam a língua escrita o letramento.

E se nossa pesquisa visa ampliar o léxico ativo de alunos DI para que eles possam fazer uso do ler e escrever de modo mais crítico e reflexivo, torna-se relevante destacarmos o quanto isso pode auxiliá-los a responderem às exigências dos mais variados contextos de suas práticas sociais, que vão desde saber entender o papel social de uma bula de remédio ou a finalidade de um manual de instrução, até a se fazer compreender em situações cotidianas, como ir a uma loja e se fazer entender naquilo que deseja.

Enfim, auxiliar o aluno a saber utilizar sua competência linguística para se comunicar nos mais variados contextos sociais é, sem dúvida, um processo de inclusão pois o indivíduo DI deve ser capaz de se ver preparado para usar os seus recursos linguísticos em qualquer tipo de situação comunicativa, pois isso possibilitará a ele um sentimento de cidadania e de pertença, se reconhecendo como indivíduo ativo na sociedade.

Daí a importância de que o aluno DI entenda que, quanto maior e melhor for seu léxico ativo, mais possibilidades terá de se fazer entender dentro e fora de seu ambiente

social. É fazê-lo compreender que a língua é viva, e se transforma constantemente, e que a possibilidade de ampliação do léxico também deve ser um instrumento de transformação da visão de mundo que o cerca.

CAPÍTULO 3 - LEXICOLOGIA

Sabemos da importância da língua e da cultura em nossas vidas. Um dos maiores patrimônios culturais de um povo, se não o maior, é sem dúvida, a língua. E estudar uma língua é abrir possibilidades incontáveis de conhecimento sobre a história de um povo, suas riquezas culturais, ou seja, a própria vida. Segundo Cristianini (2012) é inconcebível iniciar qualquer discussão linguística sem ressaltar que a língua está relacionada à questão cultural do seu usuário e da comunidade da qual o sujeito faz parte, visto que a língua é o principal elemento de interação social. Por isso, tal estudo torna-se tão relevante em nossa pesquisa, pois acreditamos que esse seja um ponto de partida importante para auxiliar os alunos deficientes intelectuais a ampliarem seu potencial linguístico.

Partindo desse princípio, estudar o léxico de uma língua é também conhecer a história social do povo que a utiliza. E quando trabalhamos com o léxico, é preciso mencionar que, em especial, três áreas da Linguística se ocupam do seu estudo e especificidades, sendo elas a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia, conforme nos diz Isquierdo & Oliveira (1988, p. 10):

A lexicologia, por definição, trata de palavras e dos morfemas que as formam, isto é, de unidades significativas. Conclui-se, portanto, que estes elementos devem ser investigados tanto na sua forma quanto no seu significado. A lexicologia terá, por conseguinte, duas subdivisões: a morfologia, estudo das formas das palavras e dos seus componentes, e a semântica, estudo dos seus significados. É este, pois, o lugar da semântica, no sentido estrito do termo, dentro do sistema das disciplinas linguísticas.

A Lexicologia é uma área do conhecimento proveniente do âmbito da Linguística, cujo objeto principal de estudo é a palavra. É por meio dela que efetivamos a escrita, e é ela que se constitui o elemento que se concretiza por meio da linguagem. Quando se trata da língua, sendo a palavra o termo altamente relevante, essa foi renegada durante muito tempo pelos estruturalistas e pela Gramática Gerativa, conforme afirma Biderman, já que não havia

interesse científico em teorizar sobre o assunto palavra. A mesma autora, ao tratar da definição do termo, defende que:

“... não é possível definir a palavra de maneira universal, isto é, de uma forma aplicável a toda e qualquer língua. A afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade. Os seus contornos formais situam-na entre uma unidade mínima grammatical significativa - o morfema - e uma unidade sintagmática maior - o sintagma.” (BIDERMAN, 2001, p.148)

Para esse ramo da Linguística, a definição e a identificação da unidade léxica é, na verdade, um problema teórico ainda complexo, e que reverbera também em outras áreas deste campo, conforme nos diz Bideman (1978, p. 139), “o léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos”. Isso significa que o léxico se expande, se altera conforme as mudanças sociais e culturais acontecem, pois, alguns setores podem vir a ser marginalizados, entrar em desuso ou até mesmo desaparecer. Mas, no tocante a esse universo infindável de possibilidades, novos vocábulos surgem ou ressurgem para enriquecer o léxico e torná-lo ativo.

Compreender o léxico de uma língua é entender suas peculiaridades, ou seja, saber que o léxico é volátil e sujeito às mudanças sociais, temporais e culturais de um povo ou sociedade, sendo necessário um certo dinamismo do professor no trato com atividades que tratem desse tema. Muitas vezes em sala de aula de língua materna, pretere-se os estudos voltados para a ampliação vocabular em detrimento de estudos sintáticos ou morfológicos, sempre dentro de um viés puramente grammatical. Mas como bem nos explica Marcuschi (2005) sem léxico não há língua. E é importante que o professor se atenha a estudos voltados para esse tema, respeitando sua importância no contexto de ensino, inserindo-o nas mais variadas perspectivas de estudo e atividades, tendo consciência de seu papel como critério enriquecedor nos processos de leitura e escrita.

Há, no entanto, algumas dúvidas quando se trata dessa temática. Por exemplo, entender que existe uma relação entre vocabulário e léxico, sendo ambos correlatos, mas não idênticos no processo de compreensão. Entre eles há uma relação de inclusão, pois o léxico

individual é por vezes particularizado, e maior do que o vocabulário utilizado por um locutor em uma dada situação comunicativa (Genouvier e Peytard, 1974)

O léxico geral é o conjunto de palavras de que dispõem uma sociedade numa determinada época. O que os dicionários contêm, na verdade seria o léxico geral, ou seja, o inventário de palavras que se encontram à disposição de uma sociedade. Estamos, a todo momento, aprendendo a ampliar nosso vocabulário, dadas as diversas situações comunicativas a que nos expomos em função dos objetivos que pretendemos atingir. Na escola, muitas vezes esse processo ocorre naturalmente, em função de um vocabulário específico de determinadas áreas de aprendizagem, e o aluno vai incorporando esses novos vocábulos à medida em que entende sua função e sentido prático.

Embora haja várias interpretações sobre o termo “palavra” ao longo da história, nosso interesse nessa pesquisa não é o de voltarmos nossas atenções para essa abordagem, já que existe uma ampla discussão nestas últimas décadas sem que haja um consenso a respeito de um conceito realmente assertivo em relação a essa conceitualização. Para nossa pesquisa e por entendermos que a Lexicologia, conforme nos orienta Barbosa (1990) é um ramo da Linguística voltado para o estudo científico do Léxico, acreditamos ser esse o termo mais adequado.

Diante deste contexto, os alunos de um modo geral e, particularmente, os deficientes intelectuais, buscam integrar-se e em uma sociedade letrada e cada vez mais exigente. Estão imersos em uma multiplicidade de práticas letradas que os obrigam a adequar-se a esse panorama. Entendemos que o aprimoramento das práticas escolares de leitura e escrita perpassam pelo conhecimento mais sistematizado sobre o seu vocabulário. Como já mencionamos, nossa pesquisa busca ampliar o acervo lexical de indivíduos DI para que possam interagir com maior segurança e competência em seus mais variados contextos sociais. E isso significa ampliar também sua possibilidade de inclusão.

Estudar o léxico dos falantes pode proporcionar uma maior compreensão da própria língua, pois quanto mais expostos a diferentes estímulos, mais ampla será sua experiência linguística. Conforme Castilho (2000) o acervo lexical do indivíduo recebe influência direta

dos acontecimentos sociais e culturais que o cerca, proporcionando mudanças na sociedade como um todo. Deste modo, o léxico não para de ampliar, também devido ao avanço da tecnologia e o progresso provocado pelo homem em constante evolução. Assim, novas palavras são criadas, continuamente, pelos usuários, especialmente, os mais cultos e criativos, que estão sempre inovando o repertório lexical com novos e até intrigantes vocábulos,

o léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo de saber vocabular de um grupo sóciolinguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade (OLIVEIRA, 2001,p.9)

Sendo assim, os indivíduos que se constituem enquanto grupos ou comunidades, utilizam o léxico de maneira bem particular, alterando-o ou renovando-o de acordo com sua realidade. Por isso, ao voltarmos nosso estudo para o léxico, autores como Biderman (2001) nos ajudam a perceber que o falante deve ser valorizado quanto ao uso das escolhas que faz de seu repertório lexical, pois essas são capazes de estabelecer relações sociais em qualquer que seja o contexto de interação. Daí a importância de voltarmos nossa pesquisa e prática de ensino aos estudos voltados para o ensino do léxico, em especial, para a comunidade de alunos deficientes intelectuais.

3. 1 Variação Semântico-Lexical

Quando estudamos a língua portuguesa, não podemos ignorar os aspectos socioculturais em que ela ocorre. No caso do léxico, isso fica ainda mais evidente, pois toda a visão de mundo, ideologias, culturas e valores de uma sociedade refletem, de certo modo, em seu léxico.

De acordo com Barbosa (1993. p. 1), “... o léxico representa, por certo, o espaço privilegiado desse processo de produção, acumulação, transformação e diferenciação desses sistema de valores...” Compreender todas essas nuances é também tentar entender toda uma “visão de mundo” que faz parte de um grupo sociolinguístico, ou seja, é preciso compreender, descrever as unidades lexicais que fazem parte desse grupo e suas relações com o contexto. Isso porque o léxico, enquanto descrição de uma cultura, reflete ideologicamente, todos os anseios e tendências que fazem parte dessa sociedade e, além do mais, permite que se tenha uma fonte inesgotável de pesquisas nessa área.

Segundo Biderman (2001, p. 37) o léxico constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo, sendo esse registro armazenado no sistema e não no dicionário. Mas ele não consegue reunir todas as palavras existentes em uma língua, já que essa está em constante progresso e variabilidade.

Quando o homem nomeia as coisas, de modo geral, sendo essas perceptíveis ou não, ele tenta classificá-las atribuindo-lhes sentidos socioculturais. “Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo” (Biderman, 2006, p. 35).

Por isso vale considerar que o léxico sempre está intimamente ligado ao aspecto semântico, pois, só compreendemos o sentido de uma palavra quando a associamos ao significado, ao contexto, ou seja, ao sentido. E esse está relacionado à cultura de um povo, de uma comunidade.

Nesse sentido, Isquierdo assim expressa:

“... o conjunto e vocábulos que integra o universo lexical de uma língua, por reproduzir a visão de mundo, o patrimônio cultural dos falantes e por testemunhar a vida, a história e a cultura de um grupo em diferentes fases de sua história, fornece marcas da identidade desse grupo. A forma de usar a língua, particularmente a de escolher as palavras, revela aspectos da maneira de pensar e de agir de um indivíduo/ grupo, além de fornecer índices de origem geográfica e da classe social do falante. (ISQUERDO 2003, p. 178).

Assim, é possível afirmar que é no âmbito lexical que se encontra o uso da língua por uma comunidade linguística, já que é ela que reflete a realidade sócio- econômica e geográfica de um povo em situações de comunicação, o que corrobora o fato de que o léxico é, sem dúvida, a atividade linguística sedimentada, em ação, da fala de uma povo. E esse saber partilhado que se situa na mente dos falantes de uma comunidade linguística, mantém uma estreita relação com a história cultural da comunidade, refletindo seu modo de agir e pensar a vida, a maneira como encara a realidade e como organizam o modo em que vivem.

Percebemos que, no âmbito linguístico, a Lexicologia tem uma conexão mais próxima com a semântica por se concentrar no estudo das relações de significado, ao tratar de temas como polissemia, homonímia e parassínônimia; e com a morfologia, por abordar aspectos estruturais do léxico como os processos de formação de palavras. Portanto, a Lexicologia ocupa-se tanto de significados lexicais quanto dos gramaticais.

Entretanto, as práticas de ensino do léxico nas unidades escolares, em muitos casos, ainda isolam a palavra de seu contexto, seja ele linguístico, discursivo ou textual, atribuindo a ela um sentido unilateral, o que de certa forma empobrece o conteúdo e priva o aluno de um conhecimento um pouco mais reflexivo. Segundo Antunes:

“... falta ver o léxico como elemento de composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica; mas vai muito além disso. (ANTUNES 2012, p. 24).

E é nossa intenção considerar todos esses aspectos de modo a tentar organizar, expandir e ampliar o vocabulário de um grupo específico, o dos deficientes intelectuais, selecionados como nosso objeto de pesquisa-ação para que tenhamos a oportunidade de contribuir para a sua qualidade de vida, dentro de um contexto de sociedade letrada e cada dia mais exigente.

3.2 Relações De Sinonímia e Antonímia

Quem utiliza ou escreve uma unidade lexical deve conhecer as várias semelhanças (sinonímia) ou oposições (antonímia), as relações de hiponímia e hiperonímia, além das aproximações grafo-fonéticas como paronímia, homofonia e homografia. Todos esses elementos são constituintes de uma base de conhecimento vocabular de grande relevância para o aprimoramento de leitura e escrita dos alunos. E não devem ser menosprezados.

Mas o conhecimento linguístico que abarque todas essas questões é o que se procura implementar nas salas de aula de língua materna. Os conteúdos existem descritos nas mais variadas gramáticas de muitos autores conhecidos. Além, claro, de atividades muitas vezes descontextualizadas presentes em livros didáticos. No entanto, uma coisa é a investigação linguística e outra é o ensino da língua, ou seja, duas realidades distintas, mas imbricadas, que tem um objetivo comum – a língua.

Portanto, não basta conhecer a definição de sinonímia para utilizar-se de sinônimos frequentemente, também é necessário analisar o contexto de cada palavra para saber utilizá-la em variadas situações. Nos estudos semânticos, o contexto e a situação são extremamente imprescindíveis e relevantes, comprovando que a língua é polissêmica, variável, heterogênea e dinâmica.

De acordo com Cançado (2012) “podemos dizer que duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase, sem que a frase passe de falsa ou verdadeira, ou vice-versa” (p.48) .

Compreender o léxico de uma língua é entender suas peculiaridades, ou seja, o léxico é volátil e sujeito às mudanças sociais, temporais e culturais de um povo ou sociedade, sendo necessário um certo dinamismo do professor no trato com atividades que tratem desse tema.

Muitas vezes em sala de aula de língua materna, pretere-se os estudos voltados para a ampliação vocabular em detrimento de estudos sintáticos ou morfológicos, sempre dentro de um viés puramente gramatical. Mas como bem nos explica Marcuschi (2005), sem léxico não há língua. E é importante que o professor se atenha a estudos voltados para esse tema,

respeitando sua importância no contexto de ensino, inserindo-o nas mais variadas perspectivas de estudo e atividades, tendo consciência de seu papel como critério enriquecedor nos processos de leitura e escrita.

Há, no entanto, algumas dúvidas quando se trata dessa temática. Por exemplo, entender que existe uma relação entre vocabulário e léxico, sendo ambos correlatos mas não idênticos no processo de compreensão. Entre eles há uma relação de inclusão, pois o léxico individual é por vezes particularizado, e maior do que o vocabulário utilizado por um locutor em uma dada situação comunicativa (Genouvier e Peytard, 1974). Alguns autores chamam de vocabulário ativo o mesmo que vocabulário; e de vocabulário passivo, o léxico.

O léxico geral é o conjunto de palavras de que dispõem uma sociedade numa determinada época. O que os dicionários contêm, na verdade seria o léxico geral, ou seja, o inventário de palavras que se encontram à disposição de uma sociedade. Estamos, a todo momento, aprendendo a ampliar nosso vocabulário, dadas as diversas situações comunicativas a que nos expomos em função dos objetivos que pretendemos atingir. Na escola, muitas vezes esse processo ocorre naturalmente, em função de um vocabulário específico de determinadas áres de aprendizagem, e o aluno vai incorporando esses novos vocábulos à medida em que entende sua função e sentido prático.

Diante deste contexto, os alunos de um modo geral e, particularmente, os deficientes intelectuais, buscam integrar-se e em uma sociedade letrada e cada vez mais exigente. Estão imersos em uma multiplicidade de práticas letradas que os obrigam a adequar-se a esse panorama. Entendemos que o aprimoramento das práticas escolares de leitura e escrita perpassam pelo conhecimento mais sistematizado sobre o seu vocabulário.

É importante que o professor conheça as especificidades das relações de antônimia e sinônimia, pois, deste modo, conduzirá sua prática de modo mais consciente e suas intervenções terão maior propriedade nas atividades sugeridas.

Por isso, é importante que se saia do campo da superficialidade conceitual e se tente desenvolver um ensino mais focado nas articulações de sentido do léxico, a fim de que os

alunos possam ampliar e utilizar o seu repertório vocabular com mais segurança e desenvoltura nos mais variados contextos de uso.

E isso se aplica, obviamente, no trabalho com alunos nas SRM, onde as atividades são pensadas de modo que eles possam, de forma lúdica, se sentirem mais confiantes em suas potencialidades e habilidades, e a mediação do professor é de suma importância nesse processo.

Considerando que é comum, quando falamos em sinônima⁴ e antônima, fazer uma relação com a questão das áreas semântico-lexical, discorreremos sobre esse tema a seguir.

3.2.1 Áreas Semântico-Lexicais

Para qualquer falante comum, usuário da linguagem, compreender o significado das palavras é o mais importante instrumento de interação. A Lexicologia, enquanto ciência que estuda as relações do léxico com outros sistemas da língua, além das relações que se estruturam dentro do próprio léxico, busca uma interface com outros domínios linguísticos tais como a Morfologia, a Fonologia, a Sintaxe e, mais particularmente, com a Semântica.

Nesse sentido, a partir dessa relação estreita com a Semântica, é possível perceber que o léxico se constitui como um universo de significação e possibilidades, relacionado com o processo de nomeação e apreensão da realidade pelo indivíduo. Assim, em cada contexto comunicativo, o falante vai expressando os sentidos e construindo discursos que vão cada vez mais ampliando seu repertório lexical.

Cançado, (2013, p.126) aborda a distinção entre a Semântica Formal e a Semântica Lexical, pontuando que, enquanto aquela se volta para as relações entre a língua e o mundo(extralingüístico), a Semântica Lexical “[...] trata do significado cognitivo que envolve a relação entre a língua e os construtos mentais que de alguma maneira representam

⁴ Apesar de Barbosa (1998) considerar o termo parassinônima, ou seja, unidades léxicas que são parcialmente sinônimas, optamos pelos termos antônimos e sinônimos por serem termos mais recorrentes em livros e manuais didáticos em geral.

ou estão codificados no conhecimento semântico do falante”. Por isso, dentro do enfoque da Semântica Lexical, o significado não é determinado pelo mundo exterior, mas sim pelo que o falante já traz consigo em termos de recursos de apreensão dos sentidos.

Um campo de significação é um conjunto de palavras associadas. O campo léxico ou campo lexical está mais preso às significações já estabelecidas, recorrendo às variações sufixais, ao dicionário, ou ao que estritamente se observa em relação a uma situação ou a um objeto. Já o campo semântico é um conjunto de palavras associadas a uma ideia, identificando-se com o momento histórico, os dialetos e as situações de uso da linguagem (ABRAHÃO, 2010, p.1-18).

Devido à nossa abordagem de pesquisa, faremos algumas considerações que julgamos relevantes sobre as relações entre os itens lexicais que, segundo Barbosa, existem entre os itens pertencentes ao léxico de determinada língua, relações de significação, ou seja:

[...] relações que se estabelecem entre o plano do conteúdo e o plano da expressão das unidades lexicais”. A autora classifica essas relações em: monossemia, polissemia propriamente dita, homonímia, homossemia total ou sinonímia, homossemia parcial ou parassinonímia, hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia distante e próxima e paronímia” (BARBOSA, 1997, p.19).

A monossemia, termo a qual indica que o signo caracteriza- se pela presença de apenas um sema ou apenas um conteúdo (semema), ou seja, “[...] a um elemento do conjunto significante corresponde um e somente um elemento do conjunto significado” (BARBOSA, 1997, p. 21). A polissemia, por sua vez, é a relação de significação entre uma expressão e vários conteúdos (sememas).

O termo homonímia corresponde, conforme Barbosa (1997), à relação de significação segundo a qual as palavras se distinguem quanto ao significado, mas são idênticas quanto ao significante. Desse modo, a homonímia subdivide-se em homografia – quando há identidade das palavras quanto à escrita – e homofonia – quando as palavras são idênticas quanto a sua pronúncia.

Ressaltamos que a identidade fônica e a identidade gráfica, caracterizadoras da homonímia, de modo geral, conforme afirmam Dubois et al. (1973), não se estendem a uma identidade de sentido. Portanto, para que a distinção de significado seja feita, o contexto no qual essas palavras se manifestam tem um papel determinante, pois é por meio dele que se identificará qual o sentido que deve ser atribuído a elas.

Em relação à hiponímia, Ilari e Geraldi (1990, p.52), assim discorrem

A relação hiponímica é aquela que intercorre entre expressões com sentido mais específico e expressões genéricas, por exemplo, entre geladeira, liquidificador, batedeira de bolos, ferro elétrico etc. e eletrodoméstico; é a relação que intercorre entre pardal e passarinho, e que verbalizamos dizendo “todo pardal é um passarinho, mas nem todo passarinho é um pardal”.

A paronímia, por sua vez, consiste na ocorrência de unidades lexicais cuja forma é relativamente aproximada, contudo diferindo em seu significado. Assim, são parônimas unidades que são parecidas quanto à grafia/ pronúncia, mas que possuem sentidos diferentes.

As diferentes definições e delimitações da sinonímia partem de princípios e bases diversas, razão por que, dependendo do ponto de que se parte, essas definições ora se opõem, ora se complementam. Para Crystal (1988, p. 453), a sinonímia é “o termo usado na semântica com referência a um importante tipo de relação de sentido entre os itens lexicais: os itens lexicais que têm a mesma significação são sinônimos - estão em relação de sinonímia”.

É importante que o professor compreenda os mecanismos que fundamentam estas teorias e como elas podem ser extremamente significativas para o ensino de língua no cotidiano do professor, visto que muitas vezes o docente prefere atividades com conteúdos gramaticais inócuos, reservando pouca atenção ao estudo da significação, o que, segundo Ilari (2001),

esse descompasso é problemático quando se pensa na importância que as questões de significação têm, desde sempre, para a vida de todos os dias, e no peso que lhe

atribuem hoje, com razão, alguns instrumentos de avaliação, tais como a Prova Brasil e vestibulares. (p.11)

CAPÍTULO 4 - MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa possui um caráter interventivo e qualitativo, e tem o objetivo de buscar ampliar o vocabulário de nossos alunos DI, através de atividades voltadas para esse fim, em uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/ MG.

4.1 A Pesquisa-Ação e o Cenário da Pesquisa

Nossa pesquisa pautou-se na aplicação de uma sequência de atividades na sala de recursos multifuncionais, centradas no estudo da variação semântico-lexical, que buscou promover a ampliação do léxico ativo de nossos alunos.

Portanto, além de buscar desenvolver nesses uma atitude reflexiva em relação ao uso de vocábulos que sejam pertinentes em situações reais de seu cotidiano, essa prática também permitirá a nós, professores de língua materna e profissionais do AEE, avaliarmos e reavaliarmos nossa prática profissional.

Optamos pela pesquisa-ação para o desenvolvimento de nosso trabalho por acreditarmos que tanto a teoria (pesquisa) quanto a prática (ação) são necessários para que tenhamos resultados mais satisfatórios. Como bem nos diz Tripp:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. (TRIPP, 2005, pág. 445).

Segundo Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”.

Nesse caso, temos o professor pesquisador (agente) e os alunos como os objetos da pesquisa. Além disso, devemos considerar também no processo de investigação, a relação entre o docente e seus alunos, levando-os a compreender os conhecimentos que estão sendo

adquiridos como sendo, de certo modo, uma forma de emancipação, assumindo suas próprias ações de modo mais ativo e seguro enquanto partícipes de práticas sociais mais inclusivas.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação conferirá os dados obtidos e observados sempre dentro de um caráter mais descritivo, considerando o contexto/ambiente em que se desenvolve a investigação. Para Barbier:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema, numa ação coletiva. (BARBIER, 2007, p. 54).

Muito importante considerar também, nesse processo de investigação, o quanto as questões de “afetividade ou reciprocidade” no relacionamento entre os agentes e os sujeitos da pesquisa, e a clareza de postura de todos os envolvidos são características importantes enfatizadas por Thiollent (1997, p. 37). E, em se tratando de sujeitos que apresentam deficiência intelectual, esses elementos tornam-se ainda mais relevantes, considerando suas peculiaridades e individualidades.

Ao buscar uma educação de qualidade, o professor enfrenta muitas adversidades no seu cotidiano, principalmente no que diz respeito à dicotomia ensinar e aprender. E o de língua materna, em especial, muitas vezes se angustia ao tentar encontrar propostas metodológicas que sejam realmente assertivas para organização e planejamento de suas atividades e que possam contribuir para melhorar o desempenho linguístico dos alunos.

No Brasil, muitos estudos teóricos a respeito de metodologias de ensino ainda são relativamente recentes, tendo como principal objeto de orientação os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, desde a sua publicação em 1997, e em especial os de Língua Portuguesa, tem norteado o trabalho de muitos profissionais da área.

Entretanto, ainda há a constatação da complexidade das variáveis que intervém nos processos educativos, pois na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo,

exigindo do professor que adote outras estratégias didáticas que possam ir ao encontro de seus objetivos. E essas intervenções exigem que o professor se respalde em uma ou mais teorias para modificar e/ ou adequar sua prática docente. Conforme Zabala (1998, p. 16), “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”, e uma sequência de ensino que seja ordenada e articulada em suas propostas de atividades pode ser o elemento diferenciador na forma de ensinar.

Nosso estudo, portanto, desenvolveu-se na SRM de uma escola pública municipal de Uberlândia/MG, que oferece o AEE a alunos que apresentam deficiência, em qualquer nível, a considerar principalmente aqueles que apresentam comprometimento na área cognitiva. Ao todo são atendidos na escola um total de 62 alunos, sendo 1 aluno com deficiência múltipla, 2 alunos com baixa visão, 1 aluno com Síndrome de Down e o restante com comprometimentos relacionados à área cognitivo-comportamental, com laudos de DI.

Os alunos são incluídos no AEE mediante laudo médico ou relatório circunstanciado, medidas que buscam assegurar seus direitos e corroborar suas necessidades educativas especiais. Os relatórios circunstanciados são documentos que informam detalhadamente o perfil do aluno, suas dificuldades encontradas nos âmbitos social, acadêmico, emocional e afetivo e que são dados colhidos através do contato direto com o aluno através do atendimento e da anamnese, feita previamente com os pais, para que o professor do AEE saiba das condições sócio familiares daquele aluno.

Os atendimentos acontecem no contraturno, onde os alunos recebem atendimento especializado em Linguagem e Raciocínio lógico-matemático. O tempo desse atendimento geralmente é de 50 minutos, mas pode ser excedido conforme a necessidade do aluno, seja por conta da atividade desenvolvida ou por causa da mediação e assessoramento em período de provas e avaliações.

4.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Os dados referentes aos sujeitos participantes da pesquisa são: alunos que apresentam deficiência intelectual, com laudo médico, data de nascimento, escola e ano. Essas crianças apresentam CID F: 70, Retardo Mental Leve, que de acordo com o DSM IV – TR (2002, P. 75) reflete o nível de comprometimento intelectual (QI 50-55 aproximadamente 70). Este grupo constitui o maior segmento (cerca de 85 %) dos indivíduos com o transtorno. Em seu conjunto, os indivíduos com este nível de retardo mental, tipicamente, desenvolvem habilidades sociais e de comunicação na idade pré-escolar (de 0 aos 5 anos); tem um comprometimento mínimo nas áreas sensorial e motora, e, com frequência não são facilmente diferenciados de crianças sem Retardo Mental até uma idade mais tardia; na maioria das vezes é detectado no período escolar da criança. Por isso tem a escola papel fundamental na detecção das dificuldades apresentadas e no reporte à família para que ela possa tomar conhecimento e providências para o acompanhamento médico da criança, o quanto antes.

Desenvolvemos nosso trabalho de intervenção com 6 sujeitos (adolescentes), já alfabetizados e que são alunos do ensino regular, da mesma escola, do 6º ao 8º ano e que fazem parte do quadro do AEE. A maioria dos alunos são alfabetizados, mas muitos ainda apresentam grande dificuldade de leitura e escrita, por isso, optamos por fazer um recorte entre aqueles indivíduos que já estivessem em um nível de leitura e escrita um pouco mais “avançado”, digamos assim.

Em geral, essas crianças vêm de classes sociais mais pobres e seus familiares dispõem de poucos recursos para propiciarem a seus filhos condições de tratamento necessários para que eles possam se sentir mais estimulados e motivados no seu dia a dia, tais como: acompanhamento psicológico, tratamento neurológico e/ ou psiquiátrico, condições de fazer uma atividade físico-motora, acompanhamento psicopedagógico, enfim, recursos que certamente potencializariam suas habilidades e lhes proporcionariam maior bem estar.

Por isso, o AEE institucional, realizado nas escolas, é um recurso tão importante para que essas crianças e adolescentes possam ter um amparo pedagógico que lhes assegurem melhores condições de se sentirem inclusos no ambiente escolar.

Abaixo, apresentamos o quadro 1, com os dados dos sujeitos mencionados:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa atendidos pelo AEE.

SUJEITO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	ANO	LAUDO
A	17/01/2008	11	6º	CID.F70 ⁵
B	08/10/2003	16	8º	CID.F70
C	25/05/2005	14	7º	CID.F70
D	26/10/2005	14	7º	CID.F70
E	16/09/2003	16	7º	CID.F70
F	28/01/2005	14	8º	CID.F70

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

4.3 Atividades para a Intervenção/ Descrição e Metodologia

Para o nosso projeto, foi elaborada uma sequência de cinco atividades que foram desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa em um período de sete horas, no decorrer de sete semanas.

4.3.1 Atividade 1 – A Rebelião dos Sinônimos e Antônimos

Quadro 2 – Plano da Atividade 1.

⁵ CID F70: Retardo mental leve.

Objetivo: Fazer uma introdução a respeito da temática a ser abordada de forma mais lúdica e motivacional.
Duração: 60 minutos.
Metodologia: Este momento foi pensado para que os alunos pudessem se sentir confortáveis e acolhidos para ouvirem a história do livro e começarem se familiarizar com os termos que serão trabalhados – sinônimos, antônimos.
Recursos: Tapete de E.V.A. e Almofadas.
Material: Obra Literária: Tucci, William. A Rebelião dos Sinônimos e Antônimos. São Paulo: Scipione, 2004.
Avaliação: A avaliação deu-se por meio da observação por parte da pesquisadora da reação e interação dos alunos diante da atividade.

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

4.3.2 Atividade 2 - Jogo da Memória Sinônimos e Antônimos

Quadro 3 – Plano de Atividade 2.

Objetivo: Retomar a história lida e introduzir alguns conceitos sobre as palavras sinônimas e antônimas através da elaboração de um jogo da memória.
Duração: 60 minutos.
Metodologia: Retomar a história “A rebelião dos Sinônimos e Antônimos” lida na aula anterior, relembrar a história, o enredo e os personagens. Recortar e colar palavrinhas antônimas que já estavam impressas em uma folha A3 para a criação do Jogo da memória. Fazer o acabamento com papel contact. Dar as instruções e jogar com os alunos.



Recursos: Quadro branco, pincel, mesa redonda e cadeiras.

Material: Folha A3 com as palavras antônimas impressas, tesouras, cola, papel contact, e folha de EVA da cor preta.

Avaliação: A avaliação deu-se por meio da observação por parte da pesquisadora da reação e interação dos alunos diante da atividade.

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

4.3.3 ATIVIDADE 3 - BRINCANDO DE ENCENAR SITUAÇÕES COTIDIANAS

Quadro 4 – Plano de Atividade 3.

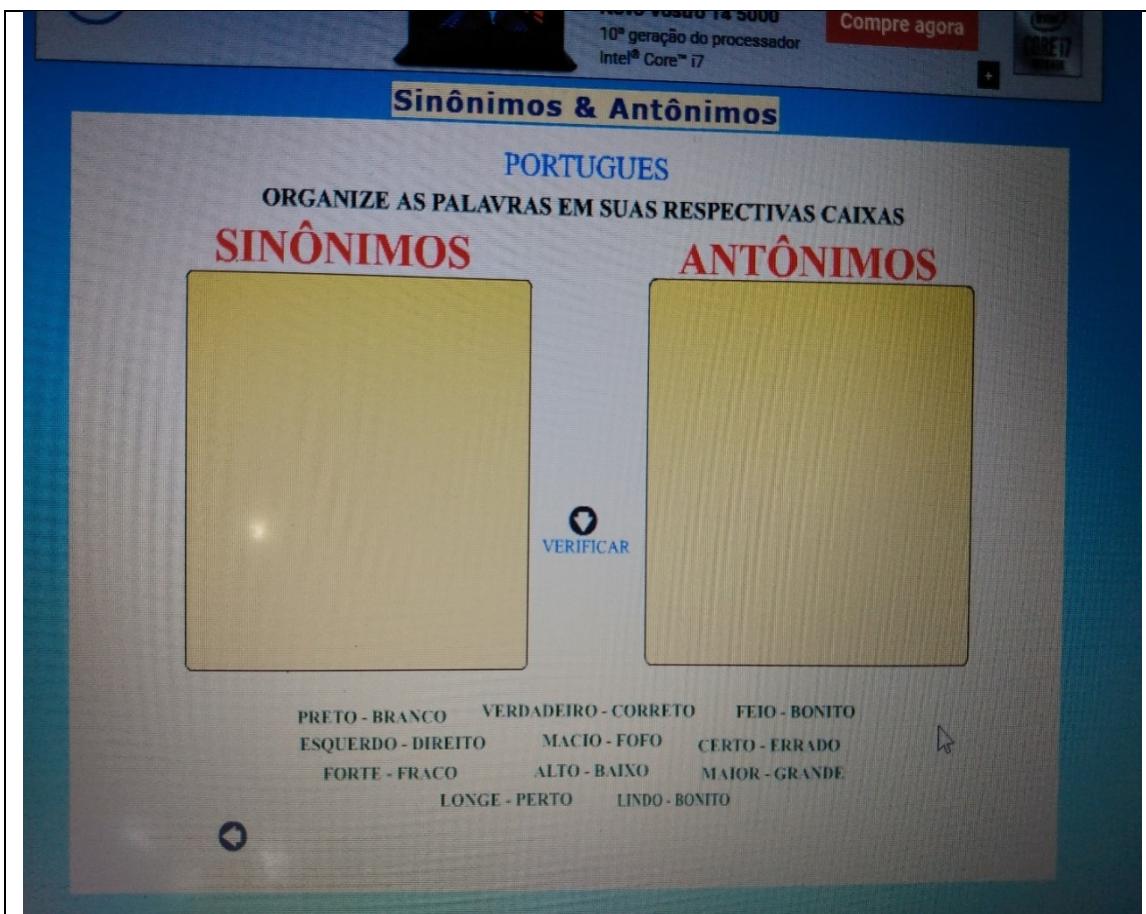
Objetivo: Encenar algumas situações aleatórias do cotidiano dos alunos a fim de que eles percebam o valor de seu léxico ativo em seu contexto de uso.
Duração: 2 aulas de 60 minutos.
Metodologia: Criar, dentro da sala de recursos do AEE, um ambiente acolhedor, previamente preparado com alguns móveis dispostos, para que as situações possam de certo modo, serem “encenadas” pelos alunos.
Recursos: mesa redonda, cadeiras, arara de roupas, algumas roupas.
Material: dinheirinho falso, vaso de flores, notebook.
Avaliação: A avaliação deu-se por meio da observação por parte da pesquisadora da reação e interação dos alunos diante da atividade.

Elaborado por : Professora-pesquisadora (2019).

4.3.4 Atividades 4 - Atividade Online 1

Quadro 5 – Plano de Atividade 4.

Objetivo: Avaliar o entendimento dos alunos a respeito da temática abordada nas aulas anteriores e retomar conceitos.
Duração: 60 minutos
Metodologia: Distribuir os alunos em pares utilizando dois notebooks, para que joguem online as atividades do site: www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=552 ; www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=98 . Essas atividades permitem que os alunos aprendam os conceitos básicos referentes aos sinônimos e antônimos e executem algumas atividades que explorem, de modo bem simples, esses conceitos.



Recursos: mesa, cadeiras, notebook.

Material: Não necessário

Avaliação: A avaliação deu-se por meio da observação da pesquisadora e da mediação nas atividades propostas.

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

4.3.5 Atividades 5 - Atividade Online 2 – Criação de uma História em Quadrinhos

Quadro 6 – Plano de atividade 5.

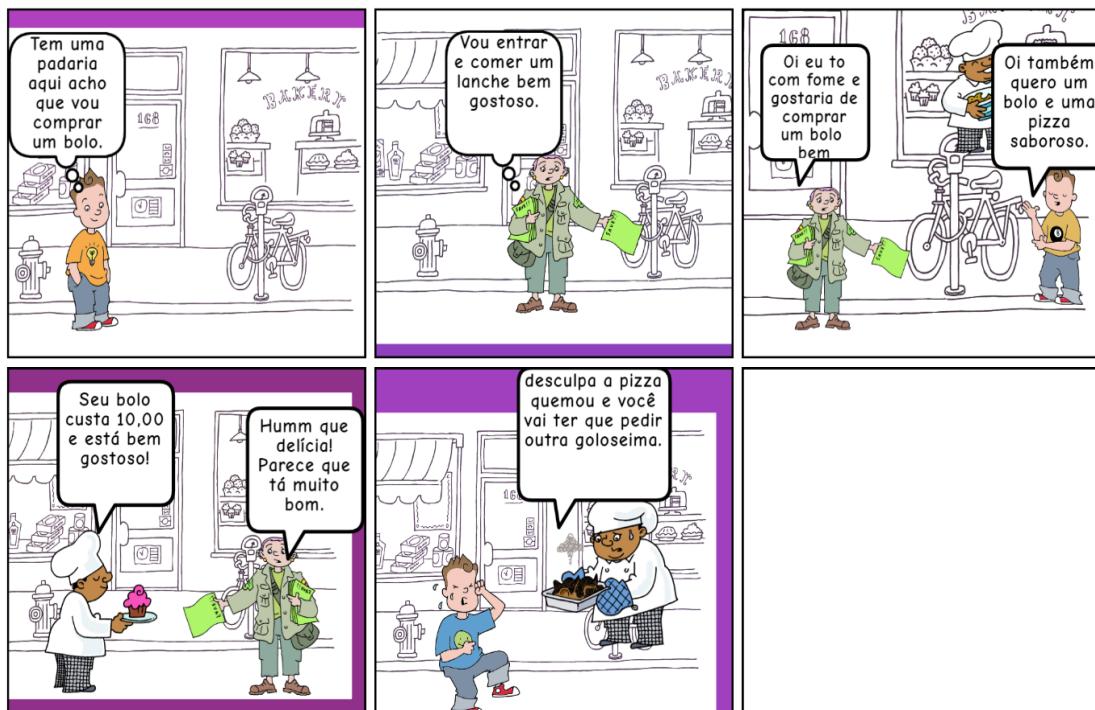
Objetivo: Criar uma sequência em quadrinhos recriando uma das encenações propostas na atividade 2, utilizando palavras de uma mesma área lexical.

Duração: 2 aulas de 60 minutos cada.

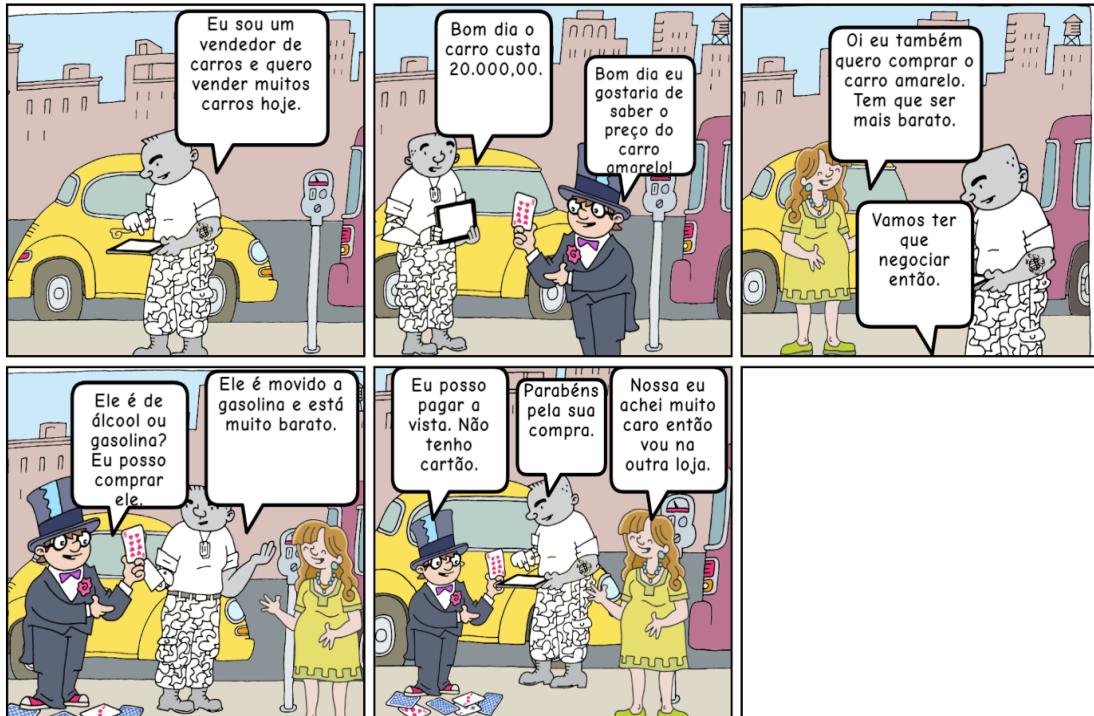
Metodologia: Dispor os alunos em pares para que possam interagir e trabalharem juntos na criação de uma sequência em quadrinhos que possa reproduzir uma das situações que foram encenadas na aula 2, utilizando o site:

www.makebeliefs.com.br.

O site permite que os alunos consigam criar uma tirinha em quadrinhos utilizando várias possibilidades de criação de quadros, cenas, personagens, utilização de balões e falas. A atividade é muito interessante, interativa e instigante e permite ao professor uma mediação positiva em relação aos seus objetivos pedagógicos, especialmente em relação aos alunos deficientes intelectuais.



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Recursos: mesa, cadeiras, notebooks.

Material: Não necessário

Avaliação: A avaliação deu-se por meio da observação da pesquisadora e da mediação na execução da atividade proposta.

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

4.4 O Aplicativo: Apresentação da Ideia Inicial, Orientação e Descrição das Atividades

Para o trabalho com alunos DI, é sempre importante buscarmos propostas de atividades que envolvam a ludicidade e a criatividade. Portanto, a escolha do aplicativo deu-se pelo motivo de conhecermos bem essa especificidade dos alunos, por isso, buscamos uma maneira diferenciada de mediarmos a aprendizagem sem deixar de lado nosso objetivo: o trabalho de ampliação lexical destes alunos.

No atendimento especial, quanto mais criativos formos na hora de pensarmos nossas atividades, maiores serão as chances de êxito no processo de aprendizagem desses alunos. Isso porque é um perfil de alunado que demanda muito mais do que explanações de conteúdo e explicações. É preciso demonstrar, muitas vezes de forma concreta, como aquele conteúdo faz parte de sua vida e como pode ser útil em seus mais variados contextos de comunicação. Por isso, ao utilizarmos a ferramenta tecnológica para a nossa mediação, percebemos que há um interesse maior na execução da proposta, já que uma das peculiaridades presentes nesses indivíduos é a sua constante falta de atenção e memorização.

Assim, devido à nossa experiência com o trabalho diferenciado que deve ser pensado nas salas de recursos e também nas classes regulares, percebemos que jogos voltados para a aprendizagem dos alunos especiais tendem a ser muito mais eficientes, até porque, quando atendemos alunos com outras especificidades, ou seja, alunos autistas ou dom deficiência múltipla, muitos apresentam dificuldade em manusear objetos comuns de seu universo escolar, como lápis, borracha ou canetas, exigindo, muitas vezes adaptações nesses materiais para que haja maior comodidade e menos desconforto.

Deste modo, quanto mais pudermos flexibilizar e/ou adequar maneiras didático-pedagógicas que sejam mais inclusivas e acessíveis, mais contribuiremos para que esses indivíduos se sintam, de fato, pertencentes ao grupo e sua aprendizagem seja mais produtiva. Nesse sentido, observamos que:

Nesses espaços de atendimento às necessidades educacionais de alunos com DI, os professores realizam a mediação docente de forma a desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento (BRASIL, 2006, p. 21)

Ainda nessa perspectiva, Gonzalez afirma que:

Na concepção do ensino como processo de comunicação didática e nos centrando na interação comunicativa, são evidentes a versatilidade e acessibilidade dos meios audiovisuais e de informática para a comunicação e interação social dos sujeitos com necessidades especiais. Não se pode esquecer que, para muitas

pessoas, esses recursos técnicos e tecnológicos e, em especial os recursos tecnológicos informáticos, constitui a via de acesso ao mundo, à interação social e à comunicação ambiente. A utilização de diferentes estratégias permite atenuar as dificuldades que alguns sujeitos com necessidades educativas especiais têm não só durante o período de escolarização, como em sua posterior incorporação ao mundo do trabalho. (GONZALEZ, 2002, p. 184-185).

Por isso, tendo em vista uma proposta pedagógica de intervenção que atenda às necessidades de nossos alunos DI, tanto em sala de recursos quanto em sala comum⁶, pensamos na criação de um aplicativo para *mobile*.⁷

A proposta de nosso estudo, cujo produto é um recurso tecnológico, está suscetível a mudanças e aperfeiçoamentos posteriores, assim como é feito em outras criações que utilizam a informatização. O desenvolvimento de software para a área da educação como forma de auxílio na mediação da aprendizagem e aplicação prática vem sendo utilizado largamente em instituições escolares e é considerado um ótimo recurso para o desenvolvimento de propostas de atividades mais significativas.

Deste modo, precisamos avaliar se os softwares apresentam o que realmente esperamos deles, se cumprem com a função planejada, ou seja, se apresenta boa funcionalidade e se corresponde às expectativas daquilo que desejamos alcançar.

A ideia, num primeiro momento, apesar de nos parecer a mais adequada, também gerou vários questionamentos que envolviam desde o propósito da atividade até os custos e as condições para gerar o produto. Então, entramos em contato com um professor da área de TI da Faculdade de Computação da UFU e apresentamos a ele nossa ideia e ele, muito gentilmente nos ouviu e disse que falaria com um de seus alunos que também teria que desenvolver uma proposta de trabalho para a conclusão de seu projeto, cujo objetivo também poderia estar vinculado ao nosso.

⁶ Nossa proposta do aplicativo foi pensada primeiramente para atender aos nossos alunos DI, mas nada impede que o professor possa também adequá-lo para que seja também utilizado com alunos do ensino regular, em sala de aula comum.

⁷ Dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*.

A partir daí, tivemos alguns encontros para a articulação de ideias até que nos foi possível possibilitar aos nossos alunos envolvidos a apresentação de um protótipo inicial para testes e que, posteriormente pudemos fazer os ajustes necessários à sua implementação definitiva.

Para isso, uma das atividades propostas para a intervenção foi trabalhada de modo a ser viabilizada em definitivo para o nosso trabalho de ampliação vocabular, envolvendo sinônimos e área lexical.

A seguir, apresentamos as imagens correspondentes às fases de execução do aplicativo.

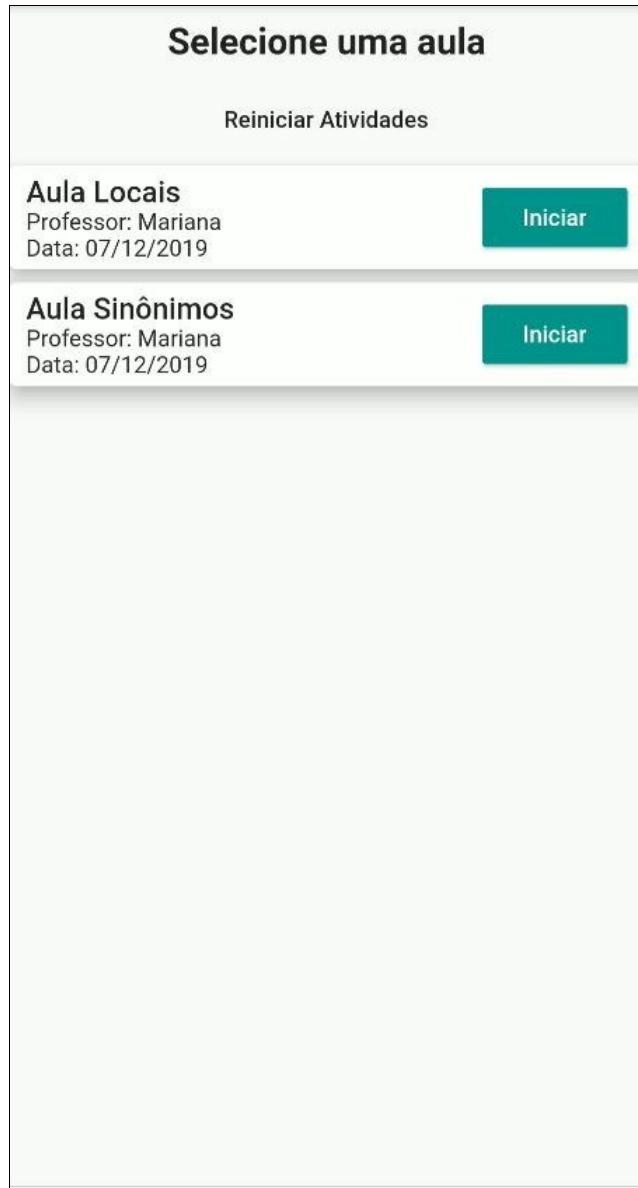
Figura 1 - Tela inicial do sistema.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Essa é a tela que o usuário irá visualizar quando entrar na aplicação, que consiste basicamente em um botão que redireciona o usuário para a tela de listagem de aulas.

Figura 2 - Tela listagem de aulas.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Na tela de listagem de aulas, será apresentada uma lista com todas as aulas pré-selecionadas que podem ser realizadas no dia. A cada item da lista possui algumas informações básicas sobre a aula, como por exemplo, professor responsável, data, um título contendo uma breve descrição da aula e uma opção para iniciar a aula desejada. Para iniciar qualquer uma das atividades listadas, basta pressionar a opção **Iniciar**.

Cada aula é composta sempre pelas seguintes atividades:

1. **Seleção de sexo:** Aqui o usuário deve selecionar um sexo para representá-lo nas respostas seguintes;
2. **Seleção de local:** O usuário deve selecionar o local em que as questões de área lexical irão acontecer;
3. **Seleção de roupa:** O usuário deve selecionar a melhor roupa de acordo com o local e o sexo selecionado;
4. **N Questões:** Aqui serão apresentadas todas as perguntas(atividades) propostas para aula, podendo elas ser classificadas em:
 - 4.1. **Questões simples:** São questões que não têm relacionamento com nenhum local, contendo apenas um enunciado e opções pré-definidas pelo professor(a);
 - 4.2. **Questões de área lexical:** Questões relacionadas ao local selecionado anteriormente, em que o aluno deve selecionar a opção mais adequada.

Obs.: Por se tratar de uma versão *Beta* do sistema, existe uma opção nesta tela chamada **Reiniciar Atividades**, que remove todas as respostas inseridas pelo usuário, permitindo que qualquer aula seja feita novamente.

Figura 3 - Tela Seleção de Sexo



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

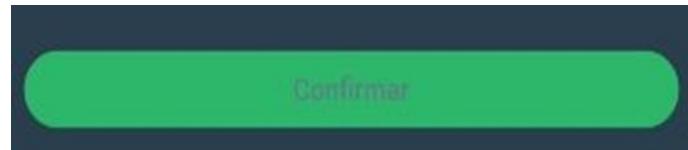
Por padrão, essa é a primeira tela apresentada ao usuário quando uma aula é iniciada, neste ponto o aluno deve optar por algum sexo para representar o seu *avatar*.

4.4.1 Comportamento das Atividades

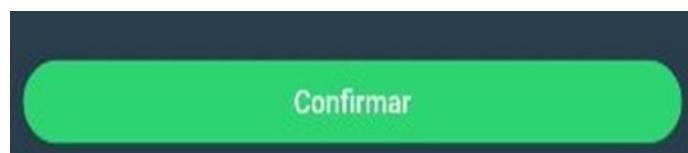
As telas de atividades seguem um comportamento comum que visam uma melhor experiência para o usuário, e direcionam como o sistema deve se comportar, abaixo serão listadas cada uma delas:

1 - Coloração opção confirmar:

Enquanto nenhuma opção for selecionada, a opção confirmar terá uma coloração fosca indicando que o usuário ainda não pode avançar para a próxima atividade. Quando algum item for selecionada a cor da palavra será alterada, indicando assim que é possível avançar para a próxima atividade.



Coloração fosca (antes da seleção do item):



Coloração branca (quando o item é selecionado)

2 - Seleção do item:

Por padrão nenhuma opção vem selecionada, seja na seleção de sexo, local, roupa ou alternativa das atividades, por isso será necessária a interação do usuário que por sua vez deve selecionar uma opção para avançar. Quando algum item é selecionado, sua coloração é alterada confirmando visualmente a opção desejada.

Figura 4 - Opção masculino selecionada.

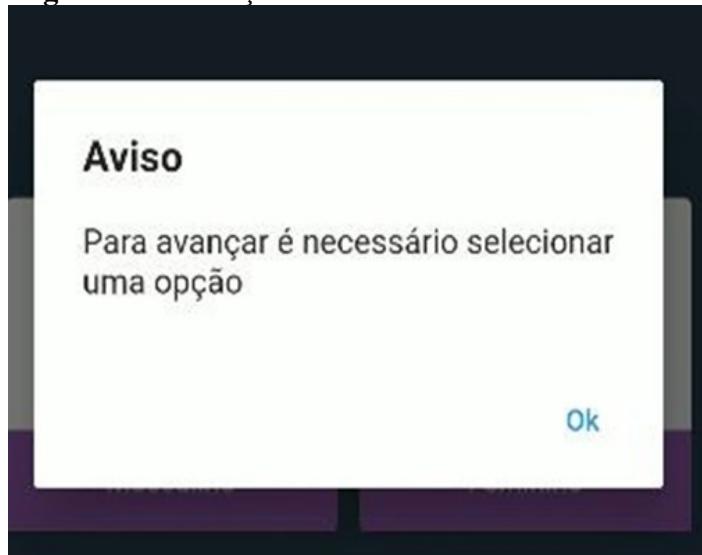


Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

3 - Validação clique confirmar:

Ainda que a coloração da opção Confirmar esteja com uma coloração diferente, o usuário ainda pode selecioná-la, quando isso acontece o aplicativo apresenta um alerta ao usuário informando que ele deve selecionar alguma opção para avançar;

Figura 5 - Validação confirmar sem item selecionado

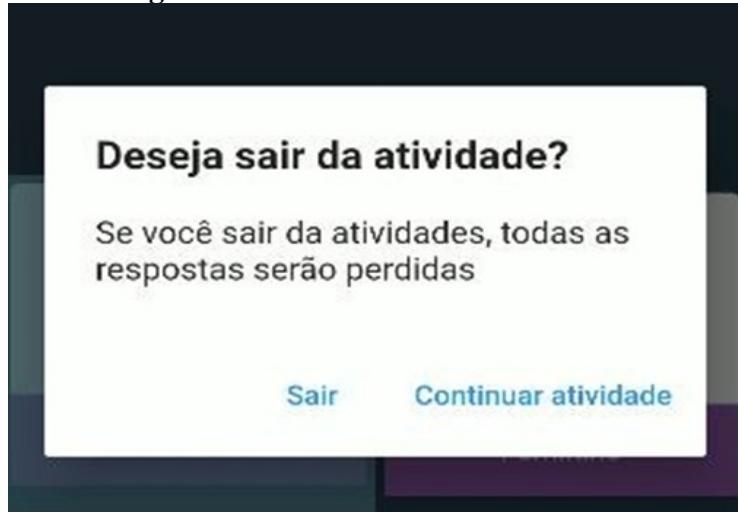


Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

4 - Aviso sair da atividade:

A qualquer momento o usuário pode selecionar a opção sair (X no canto superior esquerdo), quando isso acontecer o sistema apresentar um alerta informando ao usuário que se ele sair da aula todas as respostas selecionadas serão descartadas. Caso o usuário realmente deseje sair da aula, basta selecionar a opção **Sair**, caso contrário ele deve selecionar a opção **Continuar** atividade.

Figura 6 - Sair ou Continuar Atividade.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

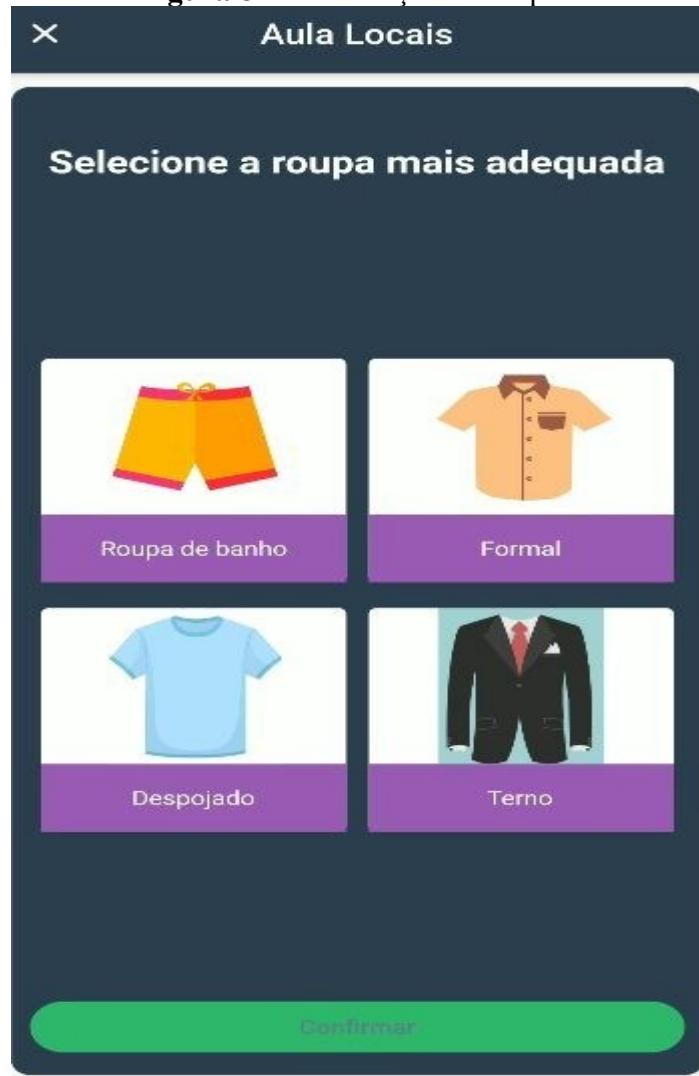
Figura 7 - Tela seleção de locais.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Na tela de seleção de locais, o aplicativo irá listar todos os locais relacionados a aula selecionada, ou seja, todos os locais que possuem *Situações*(campo lexical). Após o usuário selecionar a opção **Confirmar** o aplicativo irá iniciar a tela de Seleção de roupas.

Figura 8 - Tela seleção de roupas.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Na tela de seleção de roupas o sistema irá listar todas as roupas pré-cadastradas que estejam relacionadas ao local selecionado e ao sexo. Após a seleção do usuário o sistema irá iniciar a tela de *Situações (Questões simples e relacionadas a locais)*.

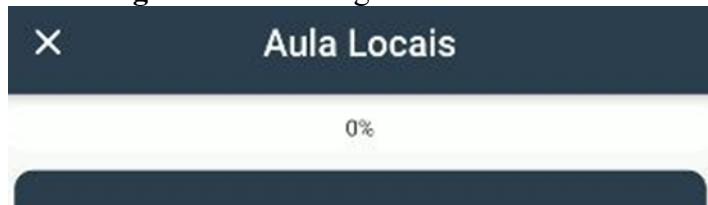
4.4.2 Comportamento Telas de Questões

As telas de questões possuem algumas particularidades em relação às telas de seleção comum (sexo, local e roupas). São elas:

1 - Barra de progresso:

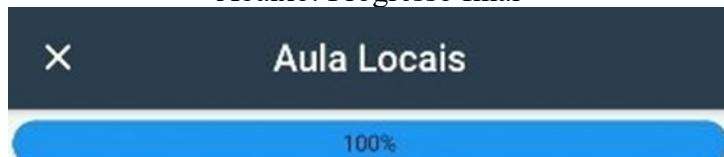
O sistema irá apresentar na área superior da tela uma barra informando o quanto o usuário já respondeu em relação às questões cadastradas para a aula. A barra terá início em 0% e chegará aos 100% quando todas as questões forem respondidas, sendo que a cada questão respondida a porcentagem aumentará.

Figura 9 e 10 - Progresso inicial e final.



Acima: Progresso inicial

Abaixo: Progresso final



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

2 - Opções de seleção

Semelhantemente às telas anteriores do sistema, as telas de questão também possuem itens que poderão ser escolhidos pelo usuário, mas os itens apresentados aqui possuem

somente texto e coloração (sem ícones). Para manter um padrão entre as telas ao selecionar alguma opção, sua coloração irá mudar para azul e uma **seta** será apresentada à esquerda do item.

Figura 11 - Nenhum item selecionado.



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 12 - Item selecionado.

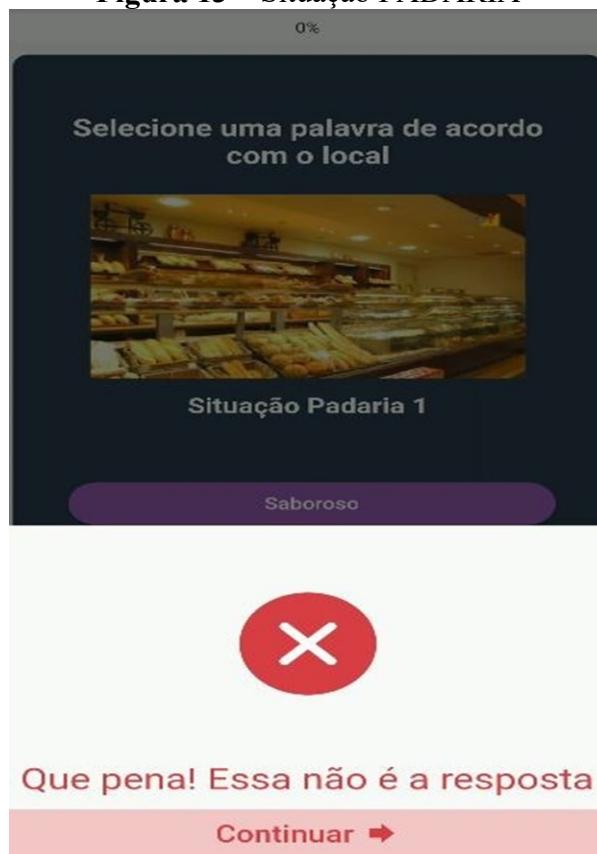


Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

3 - Mensagens apresentadas ao usuário

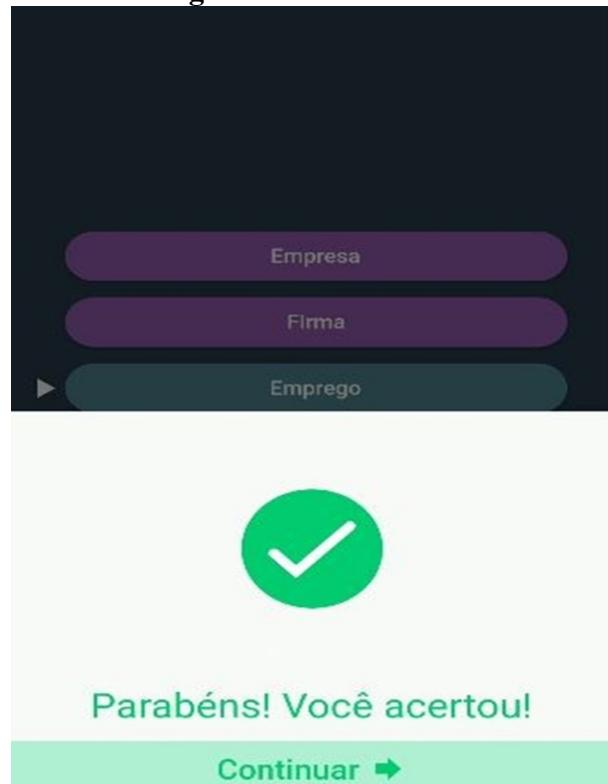
Outra particularidade das telas de questões é que elas apresentam *feedback* ao usuário, ou seja, será possível saber se a resposta selecionada está correta ou errada. Para isso sempre que o usuário selecionar algum item e posteriormente opção confirmar, o sistema apresentará uma animação dizendo se o usuário está correto ou não, além do texto as mensagens apresentam a opção **Continuar**, quando essa opção é selecionada o aplicativo avança para a próxima atividade, caso não exista ele finaliza a aula.

Figura 13 – Situação PADARIA



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 14 - LUGARES

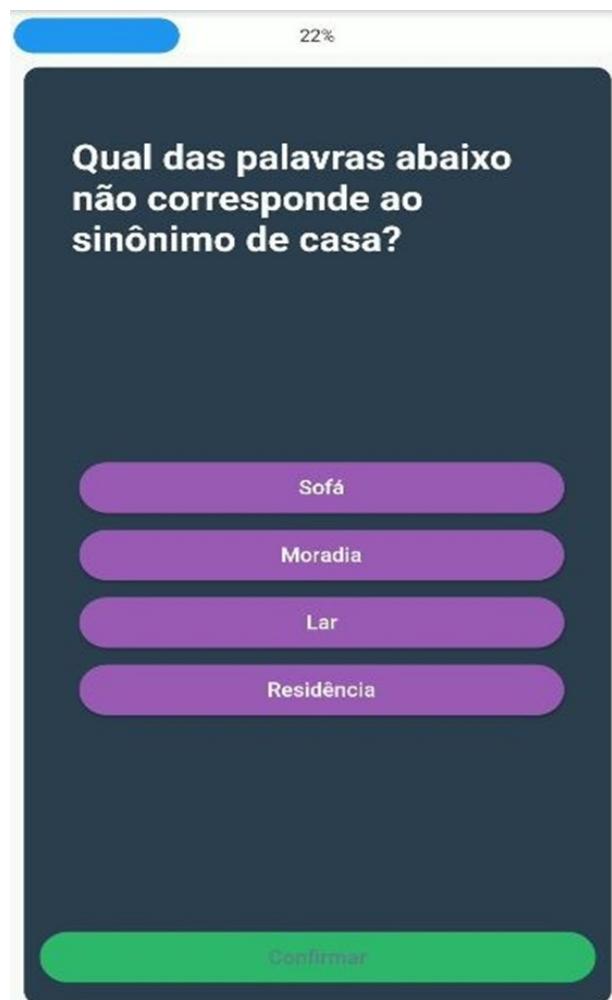


Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

4 - Telas de questões

Questão simples:

Figura 15 - QUESTÕES



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Questões Compostas apenas por um enunciado e uma série de opções pré-definidas pelo professor.

Questão de área lexical:



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Nesse tipo de questão o local selecionado pelo usuário irá ser apresentado, juntamente com uma descrição da atividade (opcional), além das respostas pré-configuradas para ela.

CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionamos anteriormente, optamos pela pesquisa-ação por entendermos que é um processo que exige prática-ação-reflexão, portanto, a organização dos dados, mesmo que quantitativamente, favorece a interpretação e a análise dos dados envolvidos durante o processo de intervenção, levando em consideração o processo de construção de aprendizagem dos sujeitos.

Por isso, essa pesquisa possui, acima de tudo, um caráter qualitativo, pois as análises dos dados obtidos não possuem apenas um caráter de mensuração, mas uma análise interpretativa à luz das teorias estudadas de acordo com os objetivos que foram definidos e com o perfil dos envolvidos no processo (educador/ educando).

Nossas análises foram divididas em duas partes:

- Atividades previamente aplicadas ao aplicativo.
- Atividades referentes ao aplicativo.

No dia 03 de setembro de 2019, preparamos previamente a sala do AEE com almofadas e tapetes de E.V.A⁸. para criarmos um ambiente mais agradável para nossa primeira aula que seria a leitura do livro “A Rebelião dos Sinônimos e Antônimos”, de William Tucci.

A escolha do livro deu-se pelo fato de ser uma leitura agradável, curta e que contempla o assunto que foi trabalhado em nossa pesquisa, por isso, acreditamos ser um

⁸ A sigla E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura Etil, Vinil e Acetato (E.V.A) que resulta em placas emborrachadas muito utilizadas por artesãos, artistas, entre outros.

ótimo ponto de partida para iniciarmos nossa intervenção, além, claro, de proporcionar um clima de ludicidade e interação.

Os alunos chegaram no horário combinado, então pedimos a eles que se sentassem e se organizassem pois ouviriam uma história muito interessante. Como são adolescentes, não tivemos problemas em organizá-los para isso. Fizemos uma leitura pausada e fomos dialogando com os alunos a respeito da história, dos personagens e da importância da escolha das palavras no nosso processo comunicativo. Eles ouviam atentamente e participavam, quando questionados.

Ao término, os alunos quiseram desenhar os personagens, mas, como nosso tempo já se esgotara, dissemos a eles que poderíamos fazê-lo em outra oportunidade, mas antes que eles saíssem, perguntamos a eles se gostaram da história e eles responderam que sim, então pudemos perceber que os alunos interagiram bem com a narrativa, o que para nós, foi um ótimo ponto de partida para nossas futuras ponderações.

No dia 10 de setembro de 2019 os alunos compareceram a sala de recursos e retomamos o assunto do livro, pois como estávamos trabalhando com alunos deficientes intelectuais era ainda mais importante retomarmos as informações, já que eles possuem muita dificuldade em memorização, em relação aos alunos do ensino comum. Por isso, escolhemos trabalhar um jogo da memória nesse dia de intervenção.

Fomos ao quadro branco e perguntamos a eles sobre os personagens do livro o “Sinônimo” e o “Antônimo”. Pedimos a eles que nos descrevessem um pouco sobre as características desses personagens e sua importância para a história, porque eles discutiam e como se acertaram. O aluno L ficava mais caladinho, a aluna V demonstrava mais atenção e participação, de qualquer modo fomos colocando as características no quadro, conforme eles iam falando, separadamente, para cada personagem.

Depois, perguntamos aos alunos se eles entendiam que as palavrinhas sinônimas e antônimas possuíam características diferentes, então gritaram que sim. Para nos certificarmos de que estávamos sendo de fato compreendidas, pedimos a eles que nos dissessem, então, algumas palavras sinônimas para *secar*, *acabar* e em seguida, *por*. Eles

foram dizendo outras palavras que na verdade eram contrárias a essas, apenas os alunos R e L que conseguiram dizer “terminar”, “enfiar”, “colocar”, “enxugar”, assim como a aluna V. Inicialmente, gritavam “começar”, “é quando a gente tira”, por isso fomos mediando e explicando a eles algumas particularidades desses conceitos, principalmente contextualizando ao máximo em situações de seu cotidiano para que eles pudessem perceber essas peculiaridades.

Enfim, para darmos continuidade à atividade, pedíamos a eles que nos ajudassem a recortar e colar algumas palavras que já estavam previamente impressas em uma folha A3 para que produzíssemos nosso jogo da memória dos Antônimos. Organizamos as palavrinhas e brincamos com o jogo, sempre lhes chamando a atenção para a particularidade daquele grupo lexical antônímico. Eles interagiram bem com o jogo e souberam entender as palavras que tinham sentido “contrário”. Importante destacar que fazíamos a intervenção quando eles acertavam a palavrinha perguntando a eles quando poderiam utilizar aquela palavra e pedíamos a eles que nos dessem exemplos de situações em que as palavras se encaixavam.

A aluna V, por exemplo, com relação à palavra “silêncio” disse “a professora pede silêncio quando os aluno tão gritano”. E assim fomos pedindo a eles que nos dessem exemplos de algumas situações em que pudessem ser utilizadas aquelas palavras, ao mesmo tempo em que também aproveitávamos para dizer a eles que as palavras não têm um sentido único, temos sempre que levar em consideração o seu contexto.

Percebemos que foi uma atividade muito produtiva, já que excedemos nosso atendimento em quase 20 min. nesse dia devido ao grau de interatividade de todos.

Nos dias 17 e 24 de setembro de 2019 preparamos o ambiente da sala de atendimento para nossa aula que seriam pequenas “encenações” de situações reais do cotidiano. Para essas aulas, preparamos o ambiente previamente com mesas e cadeiras, araras e cabides, dinheirinhos falsos, notebook e vasos de flores, pois tentaríamos reproduzir ambientes comerciais.

Ao chegarem explicamos a eles que “brincaríamos” de encenar algumas situações que fazem parte da nossa vida diária para que pudéssemos mostrar a eles o quanto a escolha mais adequada das nossas palavras pode ser útil em várias dessas situações. Eles riram, uns demonstrando até um certo nervosismo, mas tentamos fazê-los se sentirem bem confortáveis com a situação. Explicamos que seriam encenadas 2 ou 3 situações ligadas ao seu cotidiano e que cada um deles seria um personagem ligado àquela cena e que teriam que dialogar espontaneamente com o colega de acordo com a necessidade da situação. Pedi a eles que me dissessem algumas situações do nosso dia a dia que em que tivéssemos que interagir uns com os outros, começamos com o exemplo: uma loja de roupas. Em seguida, um aluno continuou: uma garagem de carro, outro disse: uma feira para comprar verduras, e assim disseram alguns exemplos que nos mostraram que sabiam que situações do nosso dia a dia nos motivavam a interagirmos uns com os outros através das nossas escolhas lexicais. Então, escolhemos, dentre as que elencaram, as situações descritas abaixo.

A primeira foi um vendedor em uma loja de roupas. A aluna A quis ser a vendedora e o aluno R o cliente. A pesquisadora teria em mãos algumas palavras escritas as quais deveriam ser introduzidas no diálogo entre o vendedor e o cliente de modo espontâneo, mas que os alunos pudessem encaixar no contexto comunicativo de modo satisfatório percebendo se suas escolhas foram assertivas ou não dentro daquele contexto. Para essa “cena” foram escolhidas as palavras: “calça”, “comprar”, “troco”, “vestido”, “xarope”. O aluno L riu, timidamente, e introduziu a palavra “xarope” na frase “O troco do vestido é pra minha mãe compra xarope pra minha irmã”.

A segunda situação foi a de os alunos se dirigindo à diretora para reclamar da falta de professores. Então tínhamos como personagens, a diretora e três alunos. As palavras escolhidas para essa cena foram: “estudo”, “professora”, “aprendizagem”, “tinta”. Quando colocamos a palavra “tinta” como intrusa, imaginamos que eles pudessem, talvez, fazer alguma inferência com a tinta do pincel do quadro branco, tão comumente utilizado pelo professor. Mas o aluno R assim colocou: “A nossa professora faltou porque foi comprar tinta para o cabelo”, o que nos fez constatar que eles conseguiram inserir a palavra dentro de

uma certa lógica, e não apenas introduzindo a palavra de modo espontâneo e aleatório, de forma desconexa e sem sentido.

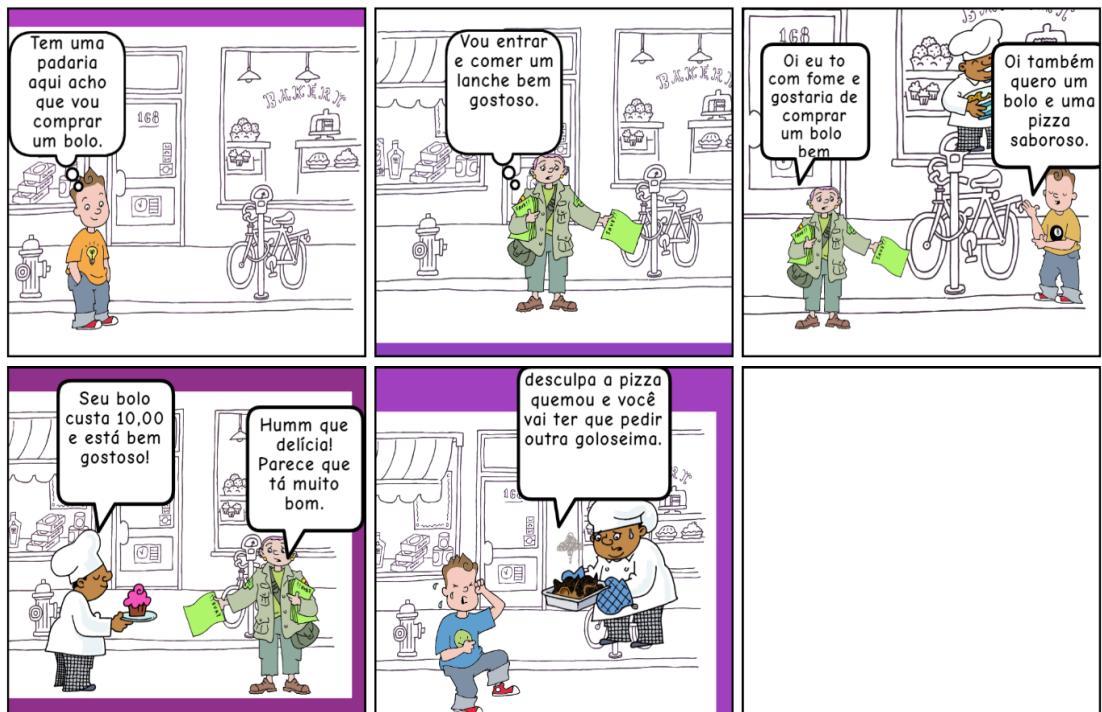
Nossa intenção com essa atividade foi não apenas perceber se os alunos conseguiram distinguir a palavra que não fazia parte daquela área lexical, mas também se aquela escolha poderia ser adequada aquela situação comunicativa. O que percebemos também foi que eles tentaram a todo custo encaixar a palavra intrusa dentro do contexto, se esforçando para que ela “coubesse” de algum modo no diálogo. Isso foi surpreendente em se tratando de nosso perfil de alunos pois eles conseguiram, além de uma interatividade incrível com a proposta, serem perspicazes e espontâneos em suas respostas, mostrando que podem ser proficientes em suas escolhas lexicais. Daí a importância de serem devidamente estimulados.

No dia 01 de outubro de 2019 trabalhamos com atividades online nos sites: www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=552 e www.atividadeseducativas.com.br/index.php?rd=98 cujo objetivo era permitir que os alunos percebessem a semelhança de sentido entre as palavras consideradas sinônimas em atividades mais lúdicas e interativas. Os alunos ficaram em pares, disponibilizados em dois notebooks e executaram as atividades propostas, sem nenhuma dificuldade.

E nos dias 08 e 15 de outubro de 2019, fizemos nossa intervenção com uma atividade envolvendo também o uso da tecnologia, no caso, os notebooks, para que os alunos pudessem criar uma tirinha utilizando uma mesma área lexical. Para isso, utilizamos o site www.makebeliefs.com.br que possui ferramentas acessíveis e bem interessantes para este tipo de trabalho. Apesar de os alunos já conhecerem o site, pois já haviam feito outras atividades utilizando este recurso, isso não foi impeditivo para que buscássemos alcançar nosso objetivo, pois eles já tinham certa noção das ferramentas, ou seja, dos recursos do site, mas não dos propósitos das atividades que seriam sugeridas.

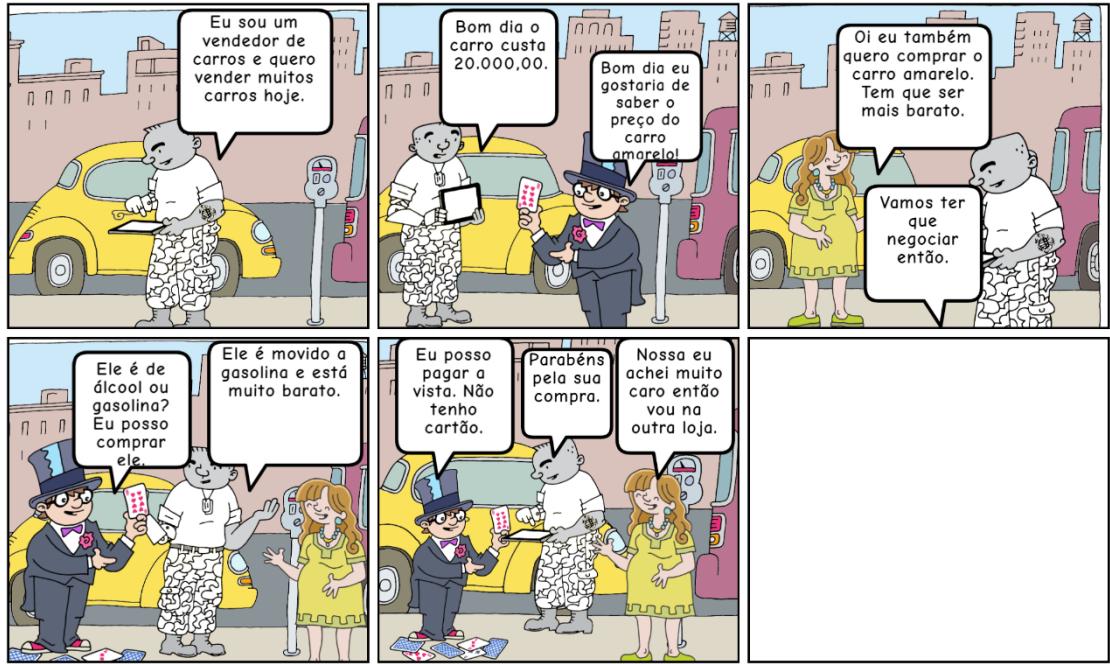
Foi uma atividade também muito produtiva e que exigiu dos alunos também outras capacidades tais como a sequenciação e ordenação lógica de ideias, capacidade de abstração e raciocínio para organizar as falas dos personagens dentro de um contexto e, ao mesmo

tempo as melhores escolhas vocabulares para o seu propósito textual. Abaixo as atividades do site produzidas pelos alunos:



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Nessa atividade, os alunos escolheram a situação PADARIA. Observamos que eles trabalharam a situação envolvendo os personagens no diálogo, compondo a sequência lógica da narrativa e, principalmente, trabalharam as escolhas vocabulares coerentes com aquela situação: saboroso, gostoso, bom. Além de comporem a mesma área lexical em: lanche, bolo, guloseima mantendo a coerência com a situação escolhida.



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Aqui os alunos escolheram a situação de um vendedor de carros. Podemos verificar que eles foram também coerentes com os diálogos e obedeceram a uma sequência lógica de ideias. Em relação às suas escolhas lexicais, constatamos que souberam utilizar vocábulos condizentes com os diálogos e com a logicidade da situação: cartão, gasolina, carros, barato, caro, álcool.

A segunda parte da nossa análise, diz respeito ao uso do aplicativo que aconteceu no dia 29 de outubro de 2019. Nesse dia, organizamos os alunos e dissemos a eles que faríamos uma atividade utilizando o celular. Para isso, foram utilizados os celulares de três professores e não dos alunos, pois não havíamos pedido permissão aos pais para instalarmos o aplicativo em questão.

Pudemos observar que os alunos não tiveram dificuldade em entender os comandos das atividades e foram respondendo de modo autônomo, cabia a nós observarmos as respostas e irmos anotando para análises posteriores. Ficamos com cada aluno, em separado, durante a execução da atividade para que pudéssemos analisar e tabular as respostas e perceber o modo como interagiram com o aplicativo.

Abaixo um quadro descritivo com as atividades propostas no aplicativo e sua respectiva tabulação. Os números das atividades correspondem aos números das figuras que contemplam as atividades e o X corresponde ao acerto do aluno em relação àquela questão.

Quadro 7 – Atividades BCP

ALUNO	ATIV. 1	ATIV. 2	ATIV. 3	ATIV. 4	ATIV. 5	ATIV. 6	ATIV.7
A	X	X	X		X		X
B	X		X		X		
C	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X	X	X	X
E	X	X	X	X	X	X	X
F	X	X			X		

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

Podemos constatar que a maioria dos nossos alunos foram exitosos na execução das atividades propostas no aplicativo, não havendo necessidade de mediação para que pudessem compreender enunciados ou o objetivo das questões. Isso porque não consideraram os enunciados das questões “complicados” ou muito extensos, a linguagem foi acessível e de fácil compreensão. Além disso, as atividades propostas buscaram trabalhar o conteúdo de forma mais prática e agradável, de maneira que os alunos pudessem eles mesmos se autoavaliarem e perceberem suas incoerências. Claro que sempre considerando o papel de mediador do professor, sendo este tão importante para que as atividades pudessem ser mais exploradas e avaliadas em sua pertinência dentro do contexto que se queria trabalhar.

Na SRM os alunos já estão acostumados a utilizarem recursos como notebooks ou celulares para a execução de algumas atividades que são previamente preparadas para seu atendimento, por isso, não foi preciso muitas intervenções no sentido de prepará-los para a utilização da ferramenta interativa.

É muito importante que o professor/ mediador, ao trabalhar com esse perfil de alunos possa instigá-los a curiosidade, aos questionamentos, aos porquês, pois eles precisam desses estímulos para o sucesso de seu aprendizado. Ressaltamos que o aplicativo é um canal, um meio utilizado como facilitador para a aprendizagem.

Consideramos de fundamental importância o papel do professor para que o recurso tecnológico seja utilizado e explorado de maneira produtiva; o educador é o mediador na construção dessa aprendizagem. Cabe a ele o papel de instigador e de explorador dessas potencialidades de seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho de intervenção, tivemos uma preocupação muito grande em elaborar atividades que pudessem, de alguma forma, mobilizar nossos alunos DI a se sentirem um pouco mais “curiosos” em relação a essa dinamicidade do léxico. E pudemos constatar, por meio das atividades desenvolvidas para o aplicativo, que os alunos conseguem fazer inferências lexicais condizentes com seus objetivos comunicativos.

Uma das características dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual é a sua frágil capacidade de se adequar a contextos situacionais que exigem uma certa dinamicidade de interação, socialização. Daí a importância de se sentirem seguros em suas práticas sociais cotidianas, tais como: ir a uma feira, padaria, igreja ou em eventos que possivelmente lhes exigirão maior destreza em relação à sua capacidade sócio comunicativa.

Em relação às nossas observações durante as mediações, acreditamos ser importante destacarmos:

- ✓ Os alunos conseguiram compreender as palavras que pertencem à mesma área parassínônima e antônima dentro das atividades propostas.
- ✓ Quanto ao uso do aplicativo, observamos que os alunos interagiram e participaram ativamente, alguns desconsiderando a mediação do professor, agindo de forma independente.
- ✓ Dois alunos consideraram as atividades propostas no aplicativo muito “fáceis”, o que para nós, foi uma crítica muito positiva pois nos permitiu reavaliarmos novas possibilidades de atividades mais instigativas.

Sabemos que os alunos ao utilizarem o aparelho celular para a realização de qualquer atividade, sempre demonstram maior interesse, ainda mais em se tratando de nosso público alvo, alunos DI, pois sempre temos que pensar e repensar em novas estratégias pedagógicas capazes de alcançar nossos objetivos.

Em síntese, nossas análises, de acordo com os critérios que foram estabelecidos anteriormente, apontaram o seguinte: os alunos cumpriram com as atividades do aplicativo,

uns com mediação, outros (no caso, dois) compreenderam as atividades de modo mais independente, apesar de apresentarem algumas inadequações que foram apontadas e mediadas de forma tranquila, não como uma correção apenas, mas como um apontamento para um repensar.

De maneira geral, podemos avaliar positivamente todas as atividades que foram propostas, já que se mostraram adequadas aos nossos objetivos e condizentes com o público que pretendíamos atingir, o que não significa que não poderão ser repensadas ou reformuladas posteriormente.

Sabemos também da importância de desconstruirmos alguns posicionamentos em relação à valorização do que se considera como “erro” ou “acerto” no uso da língua, e da relevância de nossa postura, enquanto professores de língua materna, entendendo e respeitando toda a dinamicidade e riqueza que essa diversidade linguística nos oferece. Mesmo em se tratando do estudo do léxico e da nossa preocupação em ampliar o vocabulário de nossos alunos, jamais devemos nos esquecer do quanto esse posicionamento é importante para que saibamos mediar de modo mais respeitoso possível a diversidade linguística que mapeia os bancos escolares.

Por isso, a observação do interesse e a postura dos alunos no decorrer do desenvolvimento das atividades permite-nos concluir não só que foi possível alcançar com êxito os objetivos determinados para a nossa proposta de intervenção, mas também nos permitiu uma postura mais reflexiva em relação à nossa prática. Nossos alunos conseguiram perceber palavras que pertencem a uma mesma área lexical, seus contextos de uso, as possibilidades de troca, ampliação e valorização de seu conhecimento em práticas cotidianas, que era nosso objetivo. E percebemos, também, da importância da mediação durante esse processo, pois foi muito enriquecedor, para nós, aliarmos nossos estudos às intervenções que propusemos, nos dando mais segurança e confiança em nossos objetivos.

Conforme observamos durante a participação dos alunos, a maioria consegue compreender satisfatoriamente os itens lexicais utilizados no aplicativo, seu modo de operá-lo e os objetivos das atividades propostas. Porém, precisamos registrar que há muito o que

melhorar em nossa proposta em relação ao aplicativo e acreditamos que futuramente poderemos aperfeiçoá-lo.

Enfim, podemos afirmar diante do trabalho desenvolvido, que os objetivos que anteriormente apresentamos, quais eram: desenvolver uma proposta pedagógica com a criação de um aplicativo; colaborar com a ampliação do léxico ativo dos alunos DI; contribuir, tanto com o professor do ensino regular quanto do AEE, para que ele tenha um recurso tecnológico acessível à sua prática pedagógica no trabalho de ampliação vocabular de seus alunos, foram alcançados, pois, como já dissemos, acreditamos que nosso trabalho possa vir a ser fonte de novas reflexões.

Partindo desse princípio, percebemos que nosso percurso foi bastante proveitoso, pois permitiu novas possibilidades de construção de conhecimento, a possibilidade de ressignificar a prática docente, repensar outras formas de se trabalhar o léxico, sempre considerando a necessidade dos alunos, suas experiências e objetivos. Além disso é importante destacar que uma pesquisa como essa poderá ser objeto de futuras reflexões a respeito das possibilidades de inclusão de alunos com deficiência intelectual, pois mesmo sabendo que há ainda um longo caminho a percorrer nesse quesito, acreditamos que nosso trabalho poderá contribuir, de certa forma, para novas possibilidades de entendimento sobre essas crianças.

Desde que começamos a trabalhar com crianças especiais, há seis anos, sabíamos que nossas vidas não seriam mais as mesmas. E nossa intenção, desde o início da pesquisa, foi trabalhar, pesquisar e contribuir para que nosso projeto pudesse ser útil para nossos alunos e colegas professores. Sim, essas crianças podem aprender. Talvez não correspondendo às nossas expectativas, mas quanto mais conhecemos e respeitamos suas peculiaridades e potencialidades, mais poderemos oferecer-lhes condições de se sentirem mais seguras e confiantes ao terem que se utilizarem de sua língua materna para se comunicarem e interagirem nas mais variadas situações comunicativas.

Cabe a nós termos um olhar mais afetuoso, mais desprendido de amarras ou preconceitos, e entendermos que, quanto mais nos qualificarmos, nos prepararmos, mais

poderemos oferecer aos nossos alunos, de maneira geral, um ensino mais produtivo, mais reflexivo.

Por isso, finalizamos nossa dissertação com a leveza do dever cumprido, mas com a sensação da enorme responsabilidade do quanto ainda há por fazer. O nosso trabalho é apenas o início daquilo que almejamos alcançar, não só em relação a perspectivas acadêmicas, mas também com as mudanças de pensamentos as quais nossas leituras nos proporcionaram ao longo do percurso, e que só farão sentido se forem colocadas em prática nas salas de aula e no AEE. Esperamos que nosso estudo proporcione posteriores discussões e contribuições que possam vir a acrescentar ainda mais nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Virginia B. B. A semântica no quadro das ciências da linguagem. Revista do Sell, v. 1, p. 1-18, 2010. <https://doi.org/10.18554/rs.v2i01.43>
- ALMEIDA, Paulo Nunes de.; Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1994.
- ANTUNES, Celso.; Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998
- ANTUNES, Celso.; Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL - AAMR. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)**. 10^a edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.
- BARBOSA, Maria Aparecida.; Relações de significação nas unidades lexicais. In: CARVALHO, Nelly Medeiros; SILVA, Maria Emilia Barcellos da (Orgs.). Anais do 1º Encontro Nacional do GT de SIGNUM: Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 1, p. 65-83, jul. 2009 82 Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Anpoll. Recife: UFPE/CNPq, (1998). p. 19-20.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto n. 6.517/2008. Disponível em: MEC/ SEESP, 2009. Acesso em 22/07/2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: 2006.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 14 out. 2019
- BIDERMAN, M T. Camargo Fundamentos da Lexicologia. In: Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99 – 155.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo.; O conhecimento, a terminologia e o dicionário. Ciência e Cultura. v. 58, n. 2, 2006. p. 35-37.
- BONETI, Lindomar. Políticas públicas, educação e exclusão social. In: Educação, exclusão e cidadania (coord. do próprio autor). Ijui: Editora Unijui, 1997, p. 185-210.
- BRIDI, F. R. S. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210f. Tese (Doutorado em

Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C.R.; Deficiência mental e pesquisa: atualidade e modos de conhecer. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: ANPED, 2012.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R.; Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? Revista Educação Especial, Santa Maria, v.27, n.49, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X13393>

COSERIU, Eugenio.; Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

CRISTIANINI, A. C.; Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC. 2007. v 3. 635 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística. Universidade São Paulo, São Paulo.

_____. : Sociogeolinguística: uma abordagem para o estudo do léxico. In: SANTOS, I. P.; CRISTIANINI, A. C. Sociogeolinguística em questão: reflexões e análises. São Paulo: Paulistana, 2012.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e Vocabulário. In: Linguística e ensino do português. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. p. 277 – 356.

GONÇALVES, Ângela Jungmann.; Lexicologia e ensino do léxico. Brasília: Thesaurus Editora, 1974.

ISQUERDO, Aparecida Negri.; 2003. Léxico em tempo e espaço: a questão dos regionalismos. In: Marin, Jérri Roberto; Vasconcelos, Cláudio Alves de. (Orgs.). História, região e identidades, Campo Grande, Editora da UFMS: 165-181p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 60-68, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644315>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MARCUSCHI, L. A.; O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lígia Negri; Maria José Foltran; Roberta Pires de Oliveira. (Org.). Sentido e Significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. 01ed. São Paulo: Contexto, 2004, v. 263-284p.

MARCUSCHI, L. E XAVIER, A. C (org.); Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, 13-67.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2019.

PESSOTTI, Isaias.; Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLESTCH, M.D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, 61-82p.

ROJO, Roxane.; Letramentos múltiplos, escola e inclusão social – São Paulo: Párola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SEESP/ SEED/ MEC. Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual, Fascículo II, Brasília, 2010.

SHIMAZAKI, E.M.; Letramento de Jovens e Adultos com Deficiência Mental. 2006. Tese. 188 fl. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SILVA, Gláucia Eunice Gonçalves da.; Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual: produções discursivas e seus sentidos / Gláucia Eunice Gonçalves da Silva. 2017. 240p.

SIMÕES, Darcilia & Osório, Paulo (Orgs.); Léxico: Investigação e Ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SOARES, Magda.; Letramento e escolarização. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global ,2004.

THIOLLENT, M.; Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

VALENTIM. F. O. D.; Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

VYGOTSKI, L.S.; Fundamentos de defectologia. Obras escogidas V. Madri:Visor, 1997.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-117.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5^a ed. São Paulo: Ícone, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ORIENTAÇÕES SOBRE O ITEM AJUDA DO APLICATIVO

Olá caro estudante!!

Você tem em mãos um software educativo. Um aplicativo desenvolvido especialmente para você e que irá colaborar em seu aprendizado sobre sinônimos e antônimos. Trata-se do aplicativo BRINCANDO COM AS PALAVRAS (BCP).

Como você deve proceder?

Ao acessar o BCP pela primeira vez, ele irá solicitar que você escolha seu sexo, em seguida serão apresentadas imagens que representarão o lugar que você deverá escolher e por fim, as imagens com as roupas mais adequadas à situação que você anteriormente havia escolhido. Faça sua escolha e clique em CONFIRMAR.

Em seguida, serão apresentadas a você algumas perguntas que terão como objetivo auxiliar você a compreender melhor as palavrinhas sinônimas e antônimas. Mas lembre-se: tudo deve estar em harmonia: as palavras, o lugar e até a roupa escolhida devem ser coerentes com as escolhas que fez. Ao clicar em CONFIRMAR aparecerá uma mensagem dizendo se você ACERTOU ou ERROU, e você terá a chance de tentar novamente.

Nossa intenção é que você aprenda e se divirta!

Atenciosamente

Prof^a Mariana Naves

APÊNDICE B - BRINCANDO COM AS PALAVRAS (BCP) – Orientações para o professor

Este é um software educativo. Um aplicativo desenvolvido para colaborar com os estudos e aprendizagem sobre sinônimos e antônimos. Trata-se do aplicativo *Brincando com as Palavras* (BCP).

Nosso intuito é colaborar com você, professor que atende na SRM do AEE e também com o professor da sala de aula regular, para que tenha em mãos um recurso didático que possa viabilizar seu trabalho com o ensino do vocabulário, em especial, parassinônimos e área lexical, no seu cotidiano de sala de aula com alunos DI. Nossas atividades foram planejadas e pensadas de modo a auxiliá-lo no trabalho com as crianças e adolescentes com esse perfil, por isso esperamos que você possa se sentir confiante ao utilizar esse recurso em suas aulas. Sabemos que ainda temos em mãos um aplicativo que requer ainda algumas reformulações, visto que ainda é suscetível de mudanças, tão comuns em criações que utilizam a informatização, mas esperamos que ele possa cumprir a função desejada e que seja útil nas salas de aula dos mais variados pontos do país.

Um recurso como esse se justifica por entendermos que é evidente a necessidade de se trabalhar com propostas pedagógicas que viabilizem a inserção de alunos DI frente a uma “sociedade de informação”, para que possam ter a oportunidade de se aprimorarem e desenvolverem melhor suas potencialidades de aprendizagem.

Por isso, o uso das tecnologias no campo das deficiências se realiza em diversos setores de aplicação: auxílio à comunicação, auxílio à vida cotidiana, aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Daí a importância de todos nós, professores e mediadores da aprendizagem, estarmos cada vez mais atentos a estas demandas tecnológicas e buscarmos mais conhecimentos nessas áreas, para que possamos aprimorar nossas atividades nos utilizando desses meios nas mais diversificadas propostas e ações pedagógicas.

Procedimento para instalação em celulares e/ou tablets (plataforma Android)

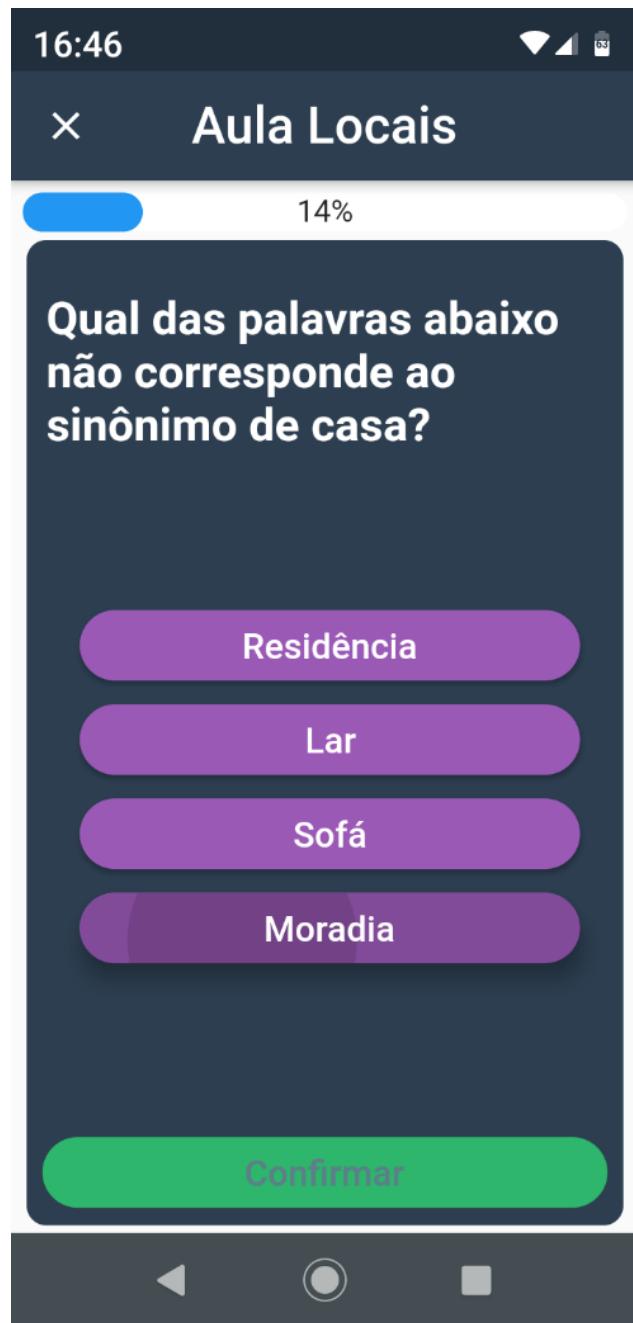
Quadro 8- TUTORIAL

Etapas	Procedimentos
1 ^a	<ul style="list-style-type: none">• Acessar o site https://github.com/nicolasaraaujo/lexus/releases/tag/v1.0.0
2 ^a	Abra as configurações do dispositivo: < Menu < Segurança < Fontes desconhecidas < clique na chave ao lado e faça a confirmação de sua escolha para permitir a instalação de arquivos de aplicativos baixados por fontes alternativas autorizando a instalação de arquivos não certificados pela playstore.
3 ^a	Instale o aplicativo normalmente.
4 ^a	Abra a tela inicial para utilizar o aplicativo.
5 ^a	Utilizando um aplicativo para leitura de QR Code, faça a leitura da tela abaixo: <hr/> 

Elaborado por: Professora-pesquisadora (2019).

APÊNDICE C – FIGURAS DAS ATIVIDADES DO APLICATIVO

Figura 17 - Atividade 1



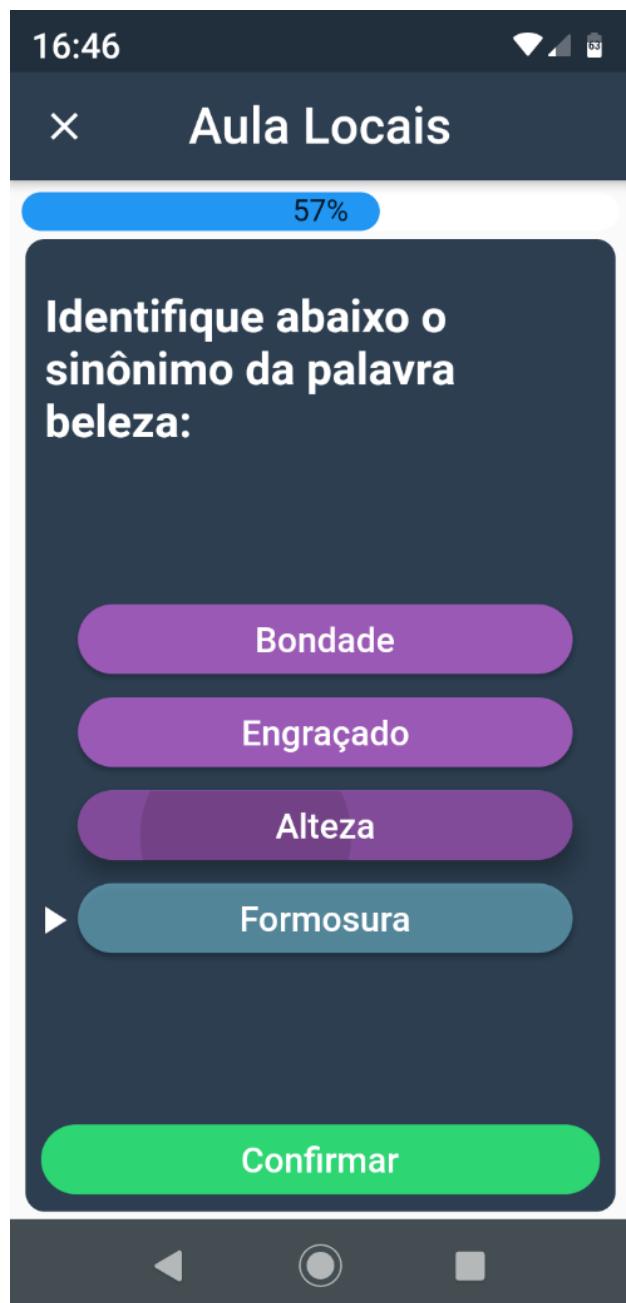
Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 18 - Atividade 2



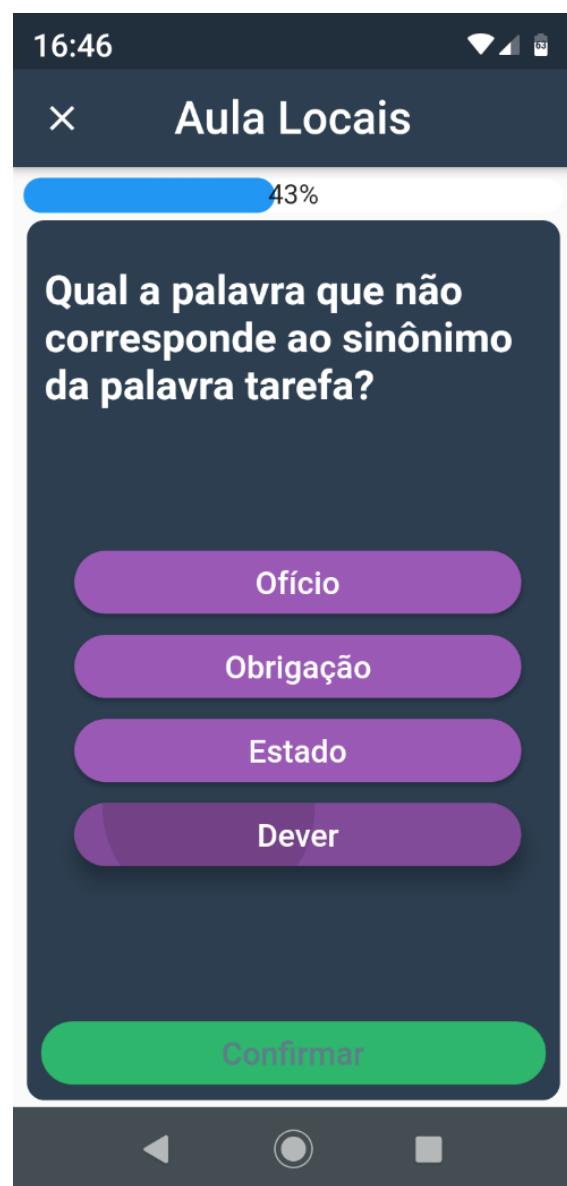
Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 19 - Atividade 3



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 20 - Atividade 4



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

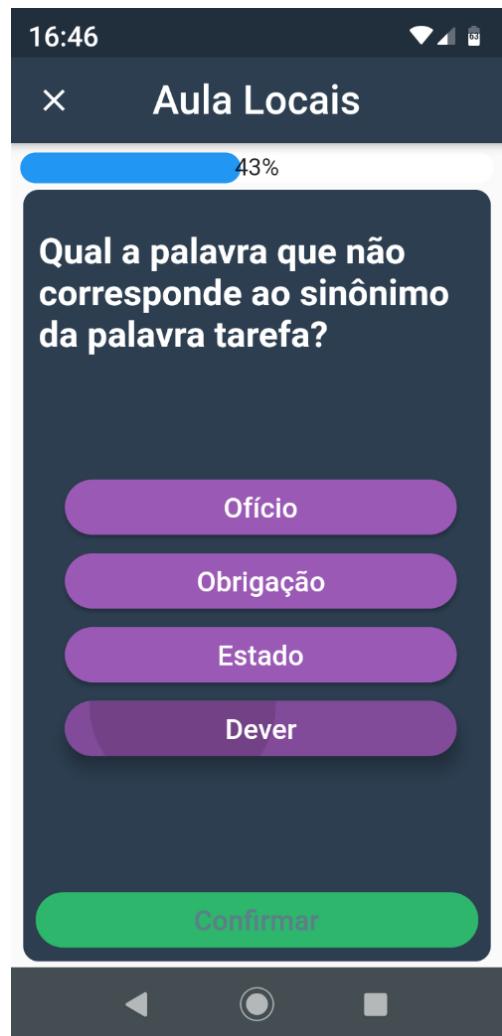
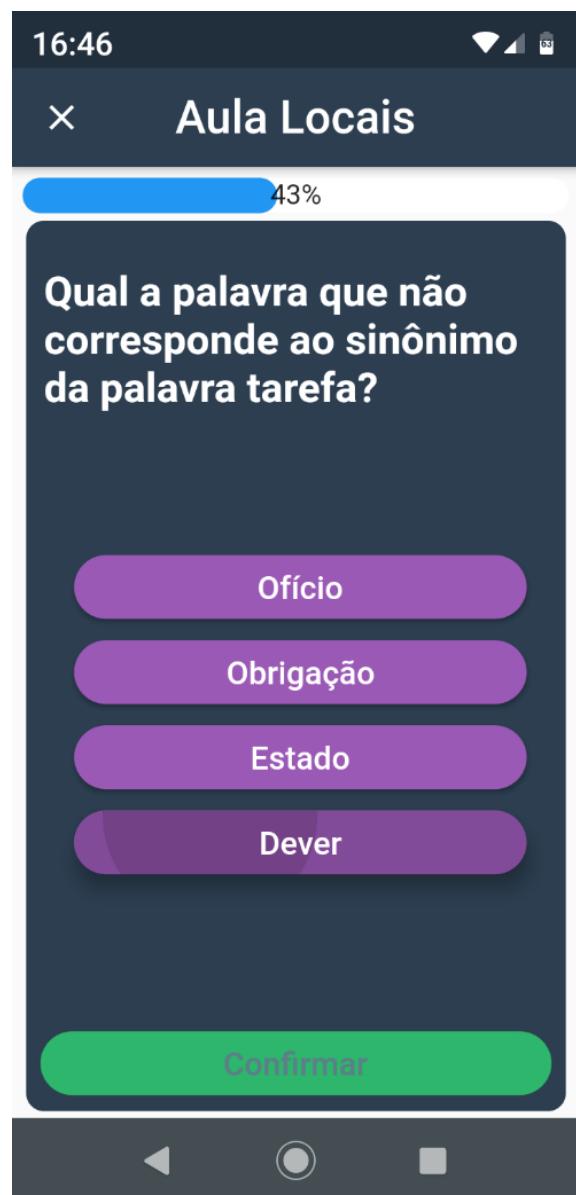


Figura 21 - Atividade 5



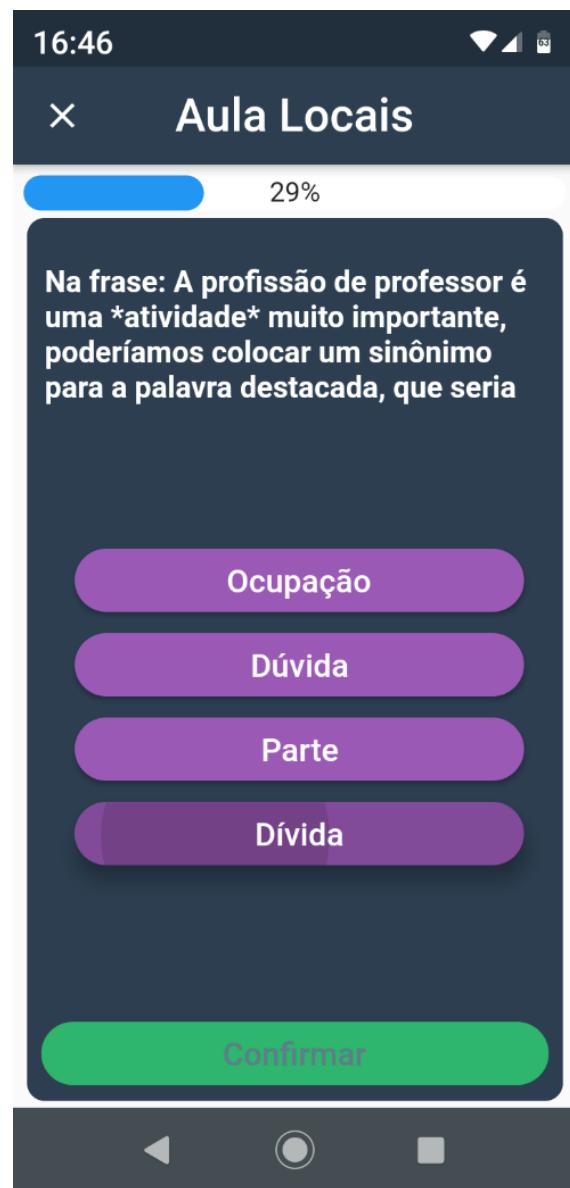
Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 22 - Atividade 6



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).

Figura 23 - Atividade 7



Fonte: Aplicativo Brincando com as palavras (2019).