

## O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Joelia Williane Silva do Nascimento Lira <sup>1</sup>  
Mirtes Lira <sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo propõe um modelo de sequência didática do gênero textual *carta do leitor* para aula de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental, adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. A partir de um estudo bibliográfico, o trabalho foi desenvolvido na perspectiva do sociointeracionismo e do letramento. Uma vez que o sociointeracionismo acredita que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do aluno, enquanto o letramento, partindo a ideia do sociointeracionismo, propõe uma construção de texto baseada nas diversas situações comunicativas, nas questões culturais e nas necessidades de interação.

**Palavras-chave:** produção de texto, deficiência intelectual, leitura.

### 1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta que 5% da população apresenta deficiência intelectual. A legislação brasileira - Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira da Inclusão) e a Lei 9.394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) - propõe que as escolas ofereçam ensino de qualidade e inclusivo a essas pessoas.

A partir disso, ao pensar em educação inclusiva, tomemos como ponto de partida a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), no Art. 28, item IV que diz:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

---

<sup>1</sup>Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade de Pernambuco *campus* Mata Norte; e-mail: joeliawilliane@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade de Pernambuco *campus* Mata Norte; e-mail: mirtes.lira@upe.br

pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Essa lei deixa claro que o ensino deve ser inclusivo e de qualidade. No entanto, na prática, nem sempre é assim que acontece. Muitos profissionais e escolas, talvez por falta de conhecimento, oferecem um ensino de interatividade e não inclusivo, na medida em que, insere aluno com necessidade educacional especial na sala de aula regular, mas não adéqua o conteúdo a suas necessidades. Adaptação não significa baixar o nível de avaliação, excluir conteúdo nem aplicar outras atividades paralelas ao que estar sendo aplicado ao restante da sala.

Quando se fala em adaptações, estas, por sua vez, podem se referir ao objeto de estudo, aos objetivos de ensino e às atividades realizadas na sala de aula. Porém são certas modificações feitas para que o aluno, o qual tem necessidade educacional especial, consiga desenvolver habilidades semelhantes aos dos seus companheiros de turma.

Nesse sentido, ao abordar as aulas de português para torná-las inclusas, o presente trabalho apresenta um estudo a respeito das contribuições da Linguística Aplicada para a produção de texto argumentativo, especificamente carta do leitor, para alunos com deficiência intelectual no ensino médio.

## **2. A linguagem, comunicação e deficiência intelectual**

A atividade de ensinar a escrever é complexa, envolve a emoção, o cognitivo e o afetivo. Então, de início, é fundamental retratar o conceito de deficiência intelectual e suas características no desenvolvimento da linguagem, para evidenciar as possíveis dificuldades que serão encontradas no dia a dia. Logo, de acordo com Machado (2012, p. 65.):

A deficiência intelectual é considerada um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático). Uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo, como está representado pela Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações (CIF). (...) Tratando-se da etiologia, a deficiência intelectual é um complexo conjunto de síndromes das mais variadas, cujo denominador comum é justamente o déficit intelectual (...)

No âmbito geral da linguagem, em relação ao deficiente intelectual, podem-se apontar características, tais como: atraso no desenvolvimento da linguagem; o menor reconhecimento das regras gramaticais; dificuldades na produção da fala; um vocabulário mais reduzido; dificuldade de expressar a opinião, entre outros.

O docente, ao trabalhar a produção de texto com aluno com deficiência intelectual, deverá propor atividades que desenvolva a expressão de linguagem, bem como a sua estrutura sintática.

Pode-se dizer que a atividade verbal, interação verbal, é extremamente importante. Os educandos, no ato de expor ideias, de trocar informações nas práticas comunicativas, não só aprendem a dominar as palavras, como também eles criam consciência de si e da sociedade, passam a desenvolver várias funções psicológicas, regulam o seu comportamento, adquirindo habilidade de se posicionarem e de entenderem os outros falantes.

Dessa forma, a atividade verbal, não só é importante no âmbito escolar como é necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual, pois ao se comunicarem com outras pessoas desenvolvem, inconscientemente, uma série de aptidões intelectuais. Em suma, Bezerra e Araujo (2011, p. 241) esclarecem que

É a comunicação que promove, por exemplo, o aparecimento da função psicológica de generalização, baseada principalmente na formação de classes ou categorias genéricas que englobam e designam, por meio da linguagem, fatos, objetos, conceitos ou fenômenos relacionados entre si, isto é, com atributos ou propriedades semelhantes. Como a generalização é justamente uma das maiores dificuldades das crianças com essa deficiência, observamos, mais uma vez, o valor indiscutível da Atividade Verbal na escola inclusiva.

### **3 O TEXTO ARGUMENTATIVO NA SALA DE AULA**

Os principais objetivos do professor de língua materna ao levar o texto argumentativo para sala de aula são desenvolver o senso crítico do aluno e desenvolver a competência linguística na produção textual. Em outras palavras, tornar o aluno um sujeito apto a ler vários textos, de diversos níveis de significação, motivando-o a ser capaz de produzir enunciados críticos diante da sociedade em que ele vive.

Além disso, vale ressaltar que o aluno, em suas situações diversas, sempre faz uso de estratégias argumentativas, por meio de vários gêneros e vários contextos desde ações cotidianas, como, por exemplo, convencer o pai a ir a uma festa, a situações mais decisivas, como, por exemplo, a redação de algum concurso, já que, em sua maioria, é argumentativo.

Ao desenvolver as competências de leitura e produção textual, há também o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, o trabalho com estratégias argumentativas permite que o aluno deixe de ser uma pessoa paciente e passe a ser um sujeito ativo. Como disse Paulo Freire “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1997, p. 38).

Para isso, é preciso definir o que é texto argumentativo, quais são os gêneros usados na sala de aula, quais são os critérios que não podem faltar no ensino e na avaliação desse tipo de texto e definir apenas um gênero para a produção textual. Uma vez que seria muito complexo trabalhar com quase todos os gêneros desse âmbito.

### **3.1 O que é texto argumentativo?**

Tomemos como ponto de partida a questão da tipologia argumentativa, já que no processo de leitura e escrita, os enunciados seguem padrões pré-estabelecidos, de acordo com a atividade comunicativa em que está inserido, levando em consideração a situação, os interlocutores, o propósito comunicativo, entre outros.

Por esse motivo, antes de discorrer sobre o texto argumentativo, é interessante que se retome sobre tipologia textual para que se tenha uma visão panorâmica da manifestação da língua. Nesse caso, foi escolhido a perspectiva de Marcuschi (2008):

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (...) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}(...) (p. 154)

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes (...) (p.155)

Domínio discursivo constitui práticas discursivas nas quais podem identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas (...) (p.155).

Nesse âmbito, a argumentação é um tipo textual, a qual se caracteriza como sendo uma atividade de articulação de argumentos com objetivo de convencer ou persuadir uma pessoa ou um grupo de pessoas.

Assim, essa atividade é estruturada a partir de uma tese (proposição dita como verdadeira), baseadas em argumentos convincentes (provas, justificativas, fatos, explicações que sustentam a tese) por meio de recursos linguísticos (verbais e não verbais) que servem para estruturar o discurso.

Logo em um texto argumentativo, é possível notar a distinção de três elementos: tese, argumentos e estratégias argumentativas, em uma sequência básica: tese; análise da tese; reformulação de argumentos.

Dentro da tipologia argumentativa, constituem-se vários gêneros argumentativos, tais como: artigo de opinião, carta aberta, resenha, crônica argumentativa, carta de reclamação, editorial, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outros. Muitos deles são vistos somente no período escola, como a redação do Enem. Mas outros são trabalhados no decorrer da vida, no domínio jornalístico, político, jurídico, entre outros.

Sabe-se que para a produção textual, deve-se trabalhar com um gênero por vez, dentro das circunstâncias de contexto de produção e de leitura para que se tenha uma produção de sentido. Nesse caso, foi escolhido aqui o gênero carta aberta.

A escolha desse gênero deu-se pelo fato de que ele pode ser usado como uma prática social, uma vez que visa a atender vários propósitos comunicativos, tais como: elogiar, opinar, reclamar, entre outros. Assim, é possível promover a “inserção do aluno em um mundo letrado e simbólico como cidadão”, conforme PCNs (p. 142).

### **3.2 O que é o gênero carta do leitor?**

As primeiras epístolas originaram-se do meio social, na Antiguidade Clássica, com funções formais, públicas, científicas e comunicativas. Dessa forma, a carta é um gênero antigo, clássico, o qual evoluiu dos usos formais e oficiais para o uso particular, pode-se dizer que, hoje, é multifuncional, pois existem vários tipos de carta, cada uma com um propósito diferente, estrutura e definição também diferentes de acordo com o seu propósito comunicativo, como por exemplo: carta aberta, carta comercial, carta pessoal, carta de reclamação, entre outras.

A carta do leitor está na esfera jornalística. Assim para entender esse gênero, é importante conhecer um pouco sobre o funcionamento do mundo jornalístico. O jornalismo é

um processo social de comunicação e informação, esse processo tem como alicerce o radiojornalismo, o telejornalismo, o webjornalismo e o jornal.

A partir disso, a carta do leitor: um texto, que na sua essência, é feito não por jornalistas e sim por leitores, mas é publicada em jornais ou revistas, em um espaço democrático, no qual cada leitor pode expressar sua opinião, ou seja, apesar de ser um gênero jornalístico, tem cunho particular do indivíduo.

Sendo assim, inicialmente, possui o formato bastante semelhante a uma carta pessoal ou o formato de um e-mail. Ao chegar ao jornal, passa por uma triagem. As cartas selecionadas são editadas, logo, o leitor não é o autor totalmente. Dessa forma, só ganha identidade de carta do leitor depois que é editada e publicada.

A sua estrutura básica após a edição é texto curto, com título, nome do autor, local, ausência de data de envio, algumas vezes há o e-mail do autor para contato e há a sua função/cargo profissional. Ela recebe uma variação de nomes: carta de leitor, carta à redação, fala do leitor, carta ao redator, etc. O público-alvo está relacionado ao do jornal o qual é publicada. Pode-se dizer que é escrita em norma culta, mas muito próximo da linguagem informal.

O tal gênero tem vários propósitos comunicativos, tais como: reclamar, elogiar, pedir, denunciar, criticar; relacionados a diversos assuntos: política, saúde pública, cultura, pode ser também algo relacionada a uma matéria ou notícia postada em uma edição anterior do próprio jornal, etc. Por esse motivo, o comum é escrever esse tipo de carta em uma sequência argumentativa, pois possui características interativas e subjetivas, podendo ser de caráter pessoal ou impessoal. Embora seja possível encontrar cartas de cunho narrativo ou expositivo.

No entanto, o autor, ao expressar sua opinião, posicionar-se perante um acontecimento ou um tema, precisa argumentar as suas ideias. Mesmo que o objetivo dele não seja convencer os outros leitores a compartilharem do seu pensamento, ele precisa persuadir a equipe do jornal para que o seu texto seja escolhido. Assim, a carta do leitor, na sua maioria, terá um predomínio da sequência argumentativa, devido à presença de elementos argumentativos no decorrer do texto.

#### **4 CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO TEXTUAL CARTA DO LEITOR**

O modelo da sequência didática, proposta neste trabalho, foi dividida em 6 etapas com alguns critérios essenciais. As etapas são (I) apresentação da situação; (II) produção inicial; (III) módulo 1; (IV) módulo 2; (V) módulo 3 e (VI) produção final.

A primeira etapa trata da apresentação da situação, que é o momento de apresentar o conteúdo e o seu contexto, ou seja, fazer uma explanação da tipologia textual, apresentar sua macroestrutura, em seguida apresentar a carta aberta.

É importantíssimo mostrar revistas e jornais, para solidificar o que foi exposto a respeito do gênero e assim o aluno poderá criar seu conceito e apropriar de um raciocínio técnico a partir do concreto. Segundo Vygotsky (2001, p.131), “[...] ao ver o novo objeto, a criança pergunta ‘Como isso se chama?’ A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar”. Apesar de Vygotsky ter se referido à criança, é possível fazer uma comparação da sua ideia com a vivência do adolescente, já que este não deixou de ser totalmente criança. Com tudo, é importante frisar que é necessário o acompanhamento do professor para não deixar que o aluno com deficiência intelectual crie ideias desordenadas.

Após a apresentação da tipologia e do gênero, deve-se aplicar uma atividade de relação social, que pode ser envolvida com uma discussão sobre um tema trazido em uma carta aberta.

Discussões é o critério que não podem faltar nessa etapa inicial, uma vez que elas estimulam a competência abstrata do aluno, principalmente, do aluno com deficiência intelectual. Infelizmente há uma cultura que o deficiente intelectual não tem capacidade para desenvolvimento abstrato, mas isso precisa ser desmistificado, para que não tenhamos um ensino segregado.

A exploração da linguagem oral ou escrita possibilita desenvolvimento cultural, cognitivo, expressivo e linguístico. O aluno não somente aprende ao tentar expressar-se como também ao ouvir outros alunos expressando-se. A atividade de ouvir o outro diz respeito à capacidade de compreender o próximo, o aluno trabalha, dessa forma, com a construção de significados, com valores semânticos e, até mesmo, gramaticais.

Ao criar situações comunicativas, o aluno aprende sobre a existência de diversas situações comunicativas, aprende que em cada uma delas há uma função e uma forma de expressão apropriada.

Em seguida, inicia a segunda etapa a qual é a produção inicial. Essa etapa é o momento de aplicar a primeira produção. A produção não pode ser de tema e de contexto aleatórios, tem-se como critério o estabelecimento de uma situação real para que se compreenda o verdadeiro objetivo do gênero e para que haja motivação para produzir. O professor pode auxiliar o aluno com deficiência, ajudando-o a na escolha de palavras ou expressões que ele ainda não consiga escrever. Diante disso, não se pode privar o aluno de ter a oportunidade de criar ideias no plano abstrato.

Logo, em relação à discussão e produção inicial, é importante frisar o que Batista e Mantoan (2007, p. 21) afirmam:

o grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica do concreto é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BRASIL, 2007, p. 21)

Na terceira etapa, módulo 1, deve-se trabalhar as marcas linguísticas, de preferência, os problemas mais recorrentes na primeira produção. Nesse momento, é importante transformar a oralidade em escrita. Talvez sejam necessárias as atividades gramaticais para fixar estruturas e estratégias importantes para serem usadas nas produções. Podendo também trabalhar com significado e sentido. Uma vez que aluno precisa aprender a transformar suas expressões orais em escrita dentro da norma culta, já que se trata de uma carta do leitor.

Esse tipo de atividade também não pode ser feita fora de contexto, nem somente com frases soltas. As atividades devem ser inseridas dentro do contexto da turma, de forma que os alunos consigam usar as regras no momento de compor seus textos. A forma tradicional do ensino da gramática, a qual trabalha com frases ou palavras soltas estão descartadas. Já que essa forma de trabalhar não contribui para que o aluno use as regras gramaticais em suas produções. Ao usar esse método tradicional, o conhecimento adquirido pelo estudante acaba sendo perdido, pois ele sente dificuldade de transformar o conhecimento adquirido (por meio de frases) em textos. Antunes afirma que (2014, p. 84-85):



A linguagem – construída na reciprocidade da interação – ai muito além do que cabe numa frase. É no âmbito do texto que se mostra de fato, o que acontece no exercício da linguagem. O mais óbvio é que ninguém é que ninguém fala ou escreve – nada! – que não seja sob forma de textos.

Ao fazer atividades comuns de repetição e memorização empobrece o ensino, pois dificulta o desenvolvimento cognitivo, principalmente, nos casos de deficiência intelectual. A criança se preocupa somente em memorizar, sem saber ou entender o motivo pelo qual se estar fazendo aquilo, assim não há uma lógica nem uma construção de conhecimento, logo cai no esquecimento ou não consegue fazer associações das estratégias memorizadas ao produzir o texto.

Além de atividades contextuais, em uma sala de aula inclusiva, como alunos deficientes intelectuais, para esse tipo de situação também é indicado que se use atividades lúdicas. Entendem-se como atividades lúdicas: jogos e brincadeiras, que imitam a realidade, provocam interação, criatividade e ao mesmo tempo usam conceitos e estratégias relacionadas ao conteúdo gramatical que estiver sendo trabalhado na sala de aula.

Dessa forma, esse tipo de atividade, ao estimular a imaginação, proporciona uma simulação da realidade ou uma interação verbal, que faz com que o estudante aprenda um repertório verbal, ajuda a fixar o conteúdo e sistematizar conceitos. Ao fazer associações entre o mundo imaginário e o mundo real, o educando passa a descrever o mundo real, as sensações, as observações, as interpretações do mundo social, de forma natural e divertida. Essas pequenas ações e reações provocam amadurecimento linguístico sem muito esforço.

A próxima etapa: módulo 2, momento de trabalhar a tese, deverão ser feitas atividades de discussões com vários temas. O professor trabalhará com textos de atualidade e questionamentos para gerar discussões na sala. A interação é de suma importância, não pode faltar, para que os alunos aprendam o papel social, o seu valor na sociedade e possam opinar. A partir desse momento, o professor deverá observar a maturidade e a consciência social do aluno com deficiência, para assim poder aplicar uma leitura extra ou uma atividade complementar.

Vale ressaltar que o professor precisa criar estratégias para que o educando com deficiência intelectual participe. Sendo assim, ao levar textos para a sala de aula, ele pode grifar palavras-chave no texto individual do aluno para facilitar o entendimento do texto. Logo este aluno poder se sentir confiável para participar da discussão.

No módulo 3, momento de trabalhar o argumento, os tipos de argumento e suas articulações. No módulo anterior, foi trabalhado a competência de posicionamento, ou seja, a formulação da tese, nessa nova etapa, irá ser trabalhado a sustentação do posicionamento, ou seja, a argumentação.

O professor pode, para tal, expor alguns tipos de argumentos, como, por exemplo: argumento por fato histórico, de autoridade, de causa e consequência, entre outros. Logo após, retomando o princípio da importância das atividades lúdicas, o ideal, é que o professor realize jogos, dinâmicas envolvendo a argumentação, usando estratégias para que todos participem. Assim tanto será divertido, como será fácil a compreensão do valor do argumento no texto e a dos tipos de argumentos que podem ser usados.

Uma sugestão de atividade para desenvolver tais competências referidas acima é: criar uma dinâmica com diversas perguntas, cada uma escrita em um cartão individual, o qual deverá ser distribuído entre todos da turma, cada educando irá responder a pergunta, a qual recebeu, de forma escrita usando um tipo de argumento; em seguida serão trocados os cartões, cada um irá ler o cartão de outro e o professor deve discorrer sobre as diferenças de opiniões. O tema das perguntas poderá ser o mesmo, mas grande parte das perguntas deverá partir de pontos de vista diferente. Os objetivos da dinâmica são confrontar as diversas opiniões que são embasadas em diversos argumentos e mostrar que um argumento quando é bem escolhido e bem desenvolvido torna-se mais convincente do que os outros. O cartão de pergunta do aluno com deficiência intelectual poderá ser direcionada a partir do seu comportamento e desenvolvimento, ou seja, por um lado o professor não poderá fugir do tema tratado em sala, por outro lado, ele pode fazer uma pergunta mais simples, de fácil compreensão, para que o aluno consiga responder no mesmo tempo em que os outros se sintam incluído.

Ao falar de argumentação, torna-se necessário falar também de articulação, já que o articulador é a palavras ou expressão que introduz a ideia. Então, nessa etapa também serão apresentadas algumas conjunções, pronomes, advérbios e suas respectivas funções. Para a fixação do conteúdo, é recomendável que se use mais atividades lúdicas, jogos de significação e montagem de textos.

Por fim, a última etapa: a produção final, na qual será realizada uma atividade de reconstrução. Já que todo escritor reescreve seus textos, os alunos também irão passar por esse ato. Logo, após ter analisado outras cartas, reconhecido teses, elaborado argumentos,

feito discussões e apontamentos de alguns problemas gramaticais; chega o momento de fazer a reescrita do texto que foi realizado inicialmente.

O texto reescrito será válido como avaliação. Destarte, o professor ao devolver a cada aluno o texto corrigido – a primeira produção –, deve dar uma orientação para que seja realizada a reescrita e pode exigir a entrega dos dois textos (primeira produção e sua reescrita) para comparar um texto como o outro e assim avaliar não somente o nível da escrita como também a evolução do aluno.

É importante frisar que a escrita é gradual e envolve mudanças nas características gerais do próprio ser. Para uma pessoa escrever, não bastam somente, aulas de linguística, pois todo enunciado tem um desenvolvimento diferente que serve “de contexto emocional dos valores para o ato de compreensão” (BAKHTIN, 1997, p.407), e o contexto emocional dos valores não são aprendidos somente nas aulas de português. Isso envolve a vivência do aluno, em geral, dentro e fora da escola.

Posto isso, em relação ao aluno com deficiência intelectual, o professor deve partir do ponto em que o aluno conseguiu desenvolver e promover uma melhora. Como por exemplo: caso o aluno só tenha feito frases soltas na primeira escrita, agora ele pode reestruturar as frases ou tentar desenvolver um bilhete em vez de carta. Vale ressaltar que nesse caso, embora o conteúdo na sala de aula possa ter finalizado para os demais alunos, o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual não deverá terminar nessa atividade, ele precisa permanecer sendo acompanhado, pela equipe de AEE, produzindo pequenos textos (bilhetes) ou pequenos enunciados até chegar ao ponto da produção da carta do leitor.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como principal objetivo propor ideias para a construção da sequência didática do gênero textual carta do leitor, as quais são relevantes para a construção de texto de um aluno com deficiência intelectual.

No final do percurso, vale ressaltar duas atividades que merecem destaques: a primeira é a atividade lúdica, ela permite que o aluno perceba as semelhanças e as diferenças entre o imaginário e o real.

A outra é a atividade verbal, esta, por sua vez, constitui-se como sendo uma das principais atividades a serem realizadas na sala, pois, ao proporcionar discussões,

interpretações, troca de informações, ela contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual. Contudo, esta não pode ser feita de forma isolada em sala de aula. Há uma série de atos inter-relacionados que contribuem para o sucesso da progressão dessa atividade. Atos praticados pela equipe da AEE, por psicólogos e por familiares com o objetivo de estimular as principais funções cognitivas, como: a generalização, a significação, a abstração, entre outras.

Em suma, a partir da sequência didática que foi apresentada, cabe ao professor explorar cada etapa e construir suas próprias tarefas para seus alunos. Sempre partindo daquilo que o aluno já tem e respeitando o seu tempo de aprendizagem, de forma a contribuir com o seu crescimento cognitivo, independentemente, do nível em que o aluno com deficiência intelectual se encontra.

Assim o estudante conseguirá compreender a relação existente entre o campo escrito e seu sentido. O que não pode acontecer é o aluno com deficiência intelectual ser tratado como uma pessoa incapacitada ou ser vista por meio de suas limitações.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, R.V.M, TARTUCI, D. **Uma perspectiva histórica da deficiência intelectual: da exclusão total a inclusão**. III EHECO.Catalão-GO, 2015.

ANTUNES, Irandé, **Gramática contextualizada / limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 84, 85.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases **da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. [ Links ]. SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 4 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. SEESP/SEED/MEC. Brasília/ DF2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Conhecimentos de língua portuguesa. 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução [feita a partir do francês. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.p.277-326.

Ferreira Bezerra, Giovani, De Castro Araujo, Doracina Aparecida. **Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar**. Revista Educação Especial [online]. 2011, 24(40), 233-244[fecha de Consulta 24 de Enero de 2020]. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127402007>>. Acesso em: 8 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo : SE, 2012. 153 p. 65.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146 – 225.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. 1.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROSA, KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA. **Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação de criança com deficiência intelectual**. Dissertação, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16053>>. Acesso em: 8 out. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev SemenovichVigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.p. 120 – 195.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.  
p. 135.